

KLIMA UČITELSKÉHO SBORU V PŘÍPADOVÉ STUDII ZÁKLADNÍ ŠKOLY

PETR URBÁNEK

Abstrakt: Text upozorňuje na kontext možností a rizik při aplikaci šetření klimatu učitelského sboru v realizované pilotní případové studii základní školy. Zjištěná data nejsou jen hrubě statisticky vyhodnocená, ale jsou analyzována (shluková analýza) na individuální profily vnímání složek klimatu jednotlivými učiteli školy. Hodnocena je podobnost těchto profilů a projekce, resp. odhady ředitelem.

Klíčová slova: případová studie, vícečetná případová studie, kultura školy, proměna školy, učitel a učitelský sbor, sociální klima školy, klima učitelského sboru, shluková analýza; individuální profily vnímání klimatu učitelem.

Abstract: Teachers' staff climate in the school case study

The text aims to utilize the teacher staff climate investigation within the realized pilot case study. The results are not roughly statistically evaluated, but they are analysed (cluster analysis) into individual profile of climate component perception by each teacher. The evaluation is focused on similarity of the profiles and projection through the headmaster's estimate.

Key words: case study, multi-case study, school culture, school changes, teacher and staff, social climate of school, teacher's staff climate, cluster analysis, individual profile of climate perception by teacher.

Současná škola, a to nejen ta v českém prostředí, představuje značně komplikovaný, zároveň ale i křehký a snadno zranitelný organismus. Přes svou konzervativní podstatu, která je důsledkem její principiální, kontinuální a historické funkce, tj. mezigeneračního přenosu kulturního kapitálu a transmise hodnotového potenciálu, se dnešní škola proměňuje a stojí před očekáváním řady dalších změn. Nutnost proměny školy vychází z nově postulovaných paradigmat výchovy i z dynamiky společenského vývoje a tomu odpovídajících měnících se, resp. odlišných požadavků na vzdělávání. Nastolená otázka proto vůbec nezní, zda proměna školy ano či ne. Ke změnám charakteristik práce školy, byť to ovšem nebyly vždy změny zcela rovnoměrné, plynulé nebo přímočaré, docházelo a dochází nepřetržitě. Výstižnější a cílenější formulací zásadního problému je proto spíše postihnout kvalitu těchto změn školní instituce: Kterým směrem a na jakém poli se má přeměna odehrávat, které znaky a funkce školy ve svých důsledcích ovlivní a zda se tyto změny ve vztahu k zásadním a principiálním cílům vzdělávání nestanou pro školu a její očekávané výsledky nenaplněné, neužitečné nebo kontraproduktivní. Právem je

těž zpochybňována v současnosti frekventovaná a idealizovaná vize vzdělanostní společnosti, neboť ve svých důsledcích nemusí přinést výhradně jen pozitivní efekty (Keller, Tvrdý 2008).

Náš výzkumný zájem je upřen ke školám, které slouží základnímu vzdělávání. Jejich význam a specifčnost lze nalézt v několika oblastech. Předně je zde výrazněji naplňována všeobecně kultivační funkce s mimořádně bohatými a významnými interakcemi mezi jejími aktéry, obecně vyšší je zpravidla i zájem širší veřejnosti o dění v těchto školách. Základní vzdělávání je nejdelší etapou vzdělávací dráhy. Současně jím prochází naprostá většina dětí, a proto zahrnuje celkově nejvyšší podíl institucionálně vzdělávané populace. Školáci v základních školách jsou v porovnání s frekventanty většiny jiných škol zřejmě i edukačně nejvíce přístupní, vnímají a tvární. Prostor počátečního vzdělávání je pro děti klíčovým modelem reálně fungující komunity, ve které se již relativně samostatně pohybují. Je zde generován jejich prvotní vztah nejen k samotné konkrétní školní instituci, ale též k celé společnosti a k veškerému následnému vzdělávání.

Kombinace výše uvedených faktorů a charakteristik základních škol spolu s tlakou vzdělávací politiky na efektivitu a kvalitu jejich výstupů (např. evaluační procedury, sledování vnitřní akontability školy) implikují obecnou potřebu důkladněji zkoumat a analyzovat funkčnost těchto institucí. Přitom ovšem nestačí sledovat jen povrchové charakteristiky, vnější projevy či okamžité efekty současné školy. Výzkumně přínosná je jen detailnější analýza interních procesů fungování, hlubší sledování dynamiky proměn uvnitř těchto institucí a zkoumání vnitřního rozvojového potenciálu školy.

1 Případová studie základní školy

Pochopení značně složitého mechanismu fungování základní školy na pozadí autentické dynamiky procesů a celé řady obtížně diagnostikovatelných a nepřehledných vnitřních faktorů i vnějších vlivů, které chod školy určují, vyžaduje rozsahem i hloubkou náročnější, komplexněji pojaté a účinnější výzkumné přístupy. Záměrem probíhajícího výzkumu¹ je v kontextu vzdělávacích potřeb rozvíjející se společnosti vědění odhalit potenciál změny, resp. potenciál rozvoje v realitě současné základní školy. Pojem změny v souvislosti se vzděláváním nemá jednoznačnou interpretaci. V prostředí základní školy chápeme změnu v širším a současně v pozitivním smyslu jako podmínku možného rozvoje školy, přičemž nemusí jít nutně o inovativní aktivity a rozvoj nemusí být v protikladu se stabilitou fungování. Přesto, že potenciál změny je klíčovým tématem v realizovaném šetření souboru případových studií, v tomto textu se problematikou jeho vymezení a diskuzí o něm detailněji neza-

¹ Výzkum potenciálu změny základní školy je realizován v rámci dílčího cíle V005 projektu LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání a využije vícečetné případové studie. V prosinci 2007 proběhla pilotní fáze terénního šetření, v jejímž rámci byla výzkumu podrobena jedna základní škola (ZŠ „Malá“), na níž byly ověřovány možnosti navrhované výzkumné strategie, resp. baterie výzkumných nástrojů, možnosti vyhodnocování získaných dat apod. O použité strategii a dílčí výsledky tohoto předvýzkumu se ve stati také opíráme.

býváme. Na jiném místě tak činí Walterová, Starý (2006, s. 77–96), kteří podrobněji analyzují konceptuální rámec výzkumu, jeho strategii a metodické přístupy řešení.

K identifikaci rozvojového potenciálu školy je třeba sledovat značně široký soubor relevantních jevů a indicií v realitě fungování školy s očekáváním možné interpretace souvislostí. Škola je značně rozsáhlým výzkumným polem. Zkoumané jevy je proto nutné uchopit poměrně široce, jako celek ve své komplexnosti, současně však také ve své vnitřní hloubce, v kvalitě a v souvislostech.

Pro tento diagnostický záměr a jeho obecně vysoké nároky se proto jeví jako vhodná a uplatnitelná strategie případové studie. Detailně studuje pouze jeden nebo jen několik málo případů (Hendl 2005, s. 104). Pro naši výzkumnou situaci je předmětem šetření základní škola, resp. soubor čtyř typologicky vybraných základních škol. Výzkum je tedy koncipován jako vícečetná případová studie základní školy.

Filosofické uchopení naší případové studie má nejbližší k pojetí Yina (2003), neboť konstruuje design na základě subtilního neboli transcendentálního realismu (podrobněji uvádí Starý 2008). Nejde tedy ani o jeden z krajních přístupů, jehož případný „radikalismus“ směrem k vyhraněně pozitivistickým nebo naopak konstruktivistickým pojetím by si mohl lehko přizavírat možnosti šíře metodologického i interpretačního pole. Očekáváme proto, že nevyhraněností, resp. oscilací mezi naznačenými krajními pojetími, se nám v šetření otevírají bohatší varianty pro integraci subjektivistických a objektivistických přístupů. S oporou o kvalitativní metody typické pro případovou studii, jako je hloubkový rozhovor, zúčastněné pozorování nebo analýza školních dokumentů, je využito i dalších, kvantitativních metod. V souvislosti s tématem tohoto příspěvku upozorníme především na využití dotazníku v případové studii školy pro oblast zjišťování sociálního klimatu ve vybraných školních třídách a v učitelském sboru.

Případová studie tím, že zkoumá pouze jediný případ, nemůže si přirozeně činit vyšší nároky na zobecnitelnost zjištěných nálezů z jediné zkoumané školy. V širším kontextu však může přispět k porozumění obdobných případů a k pochopení jejich fungování v rozličných podmínkách. Při realizaci vícečetné studie se počítá s komplementací výsledků jednotlivých případů, nejsou však vyloučeny ani možnosti porovnání vybraných škol. Pakliže je tento soubor škol podroben vhodnému typologickému výběru, lze dosáhnout i možnosti reprezentativního zobecnění, o čemž je možné se přesvědčit na příkladu některých výzkumů v zahraničí, kde nejsou vícečetné případové studie výjimečné (např. Goodlad 1984).

Případové studie nejsou záběrem a realizací jednoduché a ani metodologicky bezrizikové. Otevírají však řadu výzkumných variant a disponují bohatými diagnostickými možnostmi. Vhodnou kombinací výzkumných přístupů, použitých technik a s využitím různorodých nástrojů umožňuje strategie případové studie popsat jednotlivé zkoumané školy komplexněji jako celek. Současně je schopna proniknout do podstaty a souvislostí sledovaných jevů (např. v našem případě postihnout potenciál změny). Umožňuje zachytit složité vztahy, pochopit a vysvětlit procesy existující uvnitř instituce. Ačkoliv je případová studie zpravidla pokládána za kvalitativní strategii, může být konstruována také jako smíšený výzkum (Hendl 2005,

s. 60). Při zkoumání případu lze totiž kombinovat současně kvantitativní a kvalitativní přístupy šetření a využívat tomu odpovídající výzkumné techniky a nástroje. Na těchto kombinacích je založen princip triangulace. Může spočívat (jako je tomu i u naší případové studie) nejen ve spojování nespojitých přístupů, ale i odlišných zdrojů dat či rozdílných metod. Stejně tak se může opírat i o práci několika výzkumníků (např. při pozorování). Tato rozmanitost pohledů, přístupů a metod, které však spojuje tentýž výzkumný problém, přispívá k širšímu záběru šetření, napomáhá hlubšímu ponoření do zkoumaného jevu, verifikuje zjištěné informace, posiluje konzistenci, může přispívat k vyšší validitě dat apod. (Hendl 2005, s. 149-150; Švaříček, Šedová 2007, s. 206 aj.).

Přínosem smíšeného výzkumu v rámci případové studie může být získání většího množství dat, která jsou různé povahy, kvality a úrovně. Ve svém výsledku lze dospět k plastičtějšímu, výstižnějšímu a méně simplifikovanému obrazu popisované školní reality a konkrétních jevů uvnitř školy. Na druhé straně je nutné přijmout i rizika spojená s konstrukcí a řešením případové studie a uvědomit si též řadu úskalí a otevřených otázek, které vyplývají z propojování kvalitativních a kvantitativních přístupů a z jejich kombinací.

Pomineme-li otevřené otázky spojené již s koncepcí a konstrukcí výzkumného designu nebo omezenou nabídku a reálnou ochotu terénu podrobit se (mnohdy značně citlivým, osobním, „kontaktním“) kvalitativním procedurám, je v další výzkumné fázi sběru dat například diskutabilní rozsah a posloupnost využívání obou přístupů. Naše šetření přijalo volnější model, který Hendl (2005, s. 60-61) nazývá smíšeným, kdy jsou kvalitativní i kvantitativní procedury střídavě využívány uvnitř dílčích fází výzkumného procesu a jejich střídání se pevně neváže na etapy výzkumu. Další rizika realizace případové studie jsou spojena s vyhodnocováním získaných výsledků. Nutné je stanovit význam, resp. váhu kvantitativních a kvalitativních dat, stejně jako možnosti a způsoby jejich integrace (Maxwell 1996). Na problém propojenosti značného množství různorodých dat upozorňují explicitně i někteří čeští autoři. Walterová (2001, s. 88) hovoří o nutnosti sledovat v případové studii vnitřní konzistenci mezi jejími komponentami a uvnitř těchto komponent, resp. ji možnými nástroji zajišťovat. Sedláček (In: Švaříček, Šedová a kol. 2007, s. 99-100) poukazuje na slabiny realizovaných případových studií u nás právě v oblasti propojení různorodých zdrojů dat, kdy se vždy nedaří plně odhalovat informační potenciál nebo méně zjevné či skryté jeho aspekty.

Podstatné pro cíle našeho výzkumu ale je, že metodologické charakteristiky a možnosti případové studie, u které se navíc zdaří vhodně zkonstruovat výzkumný design, koresponduje s povahou a složitostí zkoumaného problému. Domníváme se proto, že strategie případové studie může při vhodném nastavení plně vyhovět uvedenému zadání výzkumu, tj. popsat fungování, analyzovat vztahové komponenty a identifikovat vnitřní faktory potenciálu rozvoje základní školy.

2 Proměna školy a její kultury

Z výše naznačeného procesu proměn výchovných paradigmat a náhledů na pojetí vzdělávání vyplývají též odlišné akcenty na postulované cíle práce školy a na současnou funkci školní instituce. Škola je sociálním útvarem s převládající vzdělávací funkcí. Charakteristikami své vnitřní dynamiky je pro žáky též modelem (dobře) fungující komunity.

Škola procházející vnitřní proměnou je nucena postupně měnit a upravovat celou řadu znaků své vlastní kultury.² Jako těžiště kultury školy jsou vnímány sdílené hodnoty (Eger, Čermák 1999, s. 58) aktérů školního života. Na rozdíl od organizací jiného typu však vyžaduje řízení školní instituce pro svou specifčnost výrazně větší akcent na personální složku, tedy na vedení lidí. Lidský faktor sehrává v životě školy ve všech směrech zcela zásadní roli. Klíčový význam pro charakter kultury školy mají proto zejména ty komponenty, které jsou založené na personální složce a fungují ve vztahové rovině. Jedná se především o komunikaci v prostředí školy, o způsoby rozhodování a přítomnost demokratických prvků fungování, o sociální klima školy, o shodu učitelů na dění ve škole, společnou vizi a jiné. Tento fakt vyplývá z obecných zvláštností fungování a řízení školní instituce. S odvoláním na řadu zahraničních autorů upozorňuje Pol (2007, s. 14) na zvláštní charakter školní instituce jako zcela specifickou organizaci. Její zásadní rozdílnost vymezuje z pohledu řízení škol řadou odlišných charakteristik ve vstupech, v procesu i ve výstupech.³

Specifčnost školní instituce spočívá také v tom, že uvedené oblasti kultury školy se nevztahují pouze na vlastní personál, resp. jen na učitele a vedení školy. Přesto, že tito aktéři hrají klíčovou úlohu, nejsou jedinými, kdo tento fenomén spoluvytváří a ovlivňuje. Řada znaků kultury školy zahrnuje větší či menší měrou i všechny ostatní pracovníky a také žáky školy. V personální oblasti zasahuje i mimo samotnou školu, zejména směrem k rodičům. Propojenost a zásadní význam těchto personálních vazeb ve školní instituci prokazují jak zahraniční odborníci (např. Deal, Peterson 1999; Prosser 1999), tak i tuzemské studie o kultuře české školy (Pol a kol. 2006; Pol,

2 Pojem kultura školy je obtížně definovatelný a pro danou školu relativně stálý a málo proměnlivý fenomén. Zahrnuje komplex vnitřních (sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály atd.) a vnějších faktorů (např. vztahy k okolí). Podle Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 109) jsou relevantními kategoriemi popisu kultury školy zejména klima školy, pedagogická koncepce, étos školy, styl vedení lidí, koheze personálu, vnější prestiž školy aj. Zevrubnou analýzou tohoto pojmu se zabývali Pol a kol. (2002, s. 206-218).

3 V porovnání s běžnou organizací je škola odlišná primárně již ve svých cílech; jiné jsou možnosti měření produktů a efektů; nejasné je vymezení „členství“ všech aktérů školy; specifická je obdobně vzdělaná komunita učitelů se svými důsledky pro profesní autonomii. Školy se od běžných organizací také liší v zacházení s pracovním časem; specifický je vztah učitelů (odborníků) k rodičům (laikům), nestandardní jsou charakteristiky klíčového pracovního procesu; roztržštěná je organizační a řídicí struktura školy; jiný než u běžných organizací je také vztah škol s vnějším prostředím, resp. možnosti vlivu různých zájmových skupin na školní instituci z vnějšku; paradoxně je ve školách více podceňována personálně-rozvojová práce (Pol 2007, 14-20).

Rabušicová, Novotný 2006). Jejich výsledky opakovaně podtrhují složitost, multifaktorovost vlivů a také proto obtížnou výzkumnou uchopitelnost. Pro naše téma případové studie, tj. hledání potenciálu rozvoje základní školy, jsou různou měrou všichni aktéři školní instituce, tedy vedení školy, učitelé, další personál školy, žáci a rodiče, velmi zajímavými a přirozeně také nadějnými „kandidáty“. Současně jsou účastníky i aktéry očekávaných změn a ve výzkumné rovině si je dovolíme souhrnně označit jako „personální potenciál školy“.

Při změnách kultury školy jsou ovšem často také zpochybňovány či utlumovány tradiční její funkce jako je historická transmise společenského vědomí, kontinuita společností uznávaných hodnot, kulturní přenos aj. Vlivem vnějších tlaků ale i vnitřních aspirací je reálné nebezpečí, že ve školách budou naopak akcentovány takové úkoly a školám mohou být vnucovány takové strategie řízení a fungování, kdy bude více sledována komerční stránka, ekonomický prospěch, společenská objednávka, módnost, prakticistní pojetí, rychlé efekty atd. V důsledku může dojít i k popření základních, tradičních, ale i nově očekávaných funkcí školy. Podobné obavy, stejně tak jako nesoulad mezi oficiálními proklamacemi redefinovaných cílů vzdělávání a projektováním změn ve školách na straně jedné a realitou práce škol a jejich způsobem řízení na straně druhé, jsou v posledním desetiletí vyjadřovány i v zahraničí (Hargreaves a kol. 1998; Hopkins 2001 aj.). Vašutová (2007) analyzuje současnou proměnu školy, která výrazně zasahuje i realitu práce a fungování dříve vždy značně autonomní sféry vysokého školství. Autorka v této souvislosti upozorňuje na významné změny specifických interakcí na vysokých školách. Tato přeměna logicky postihuje i oblast tradiční akademické kultury a prokazatelně ji přetváří i s perspektivou možných rizik.

Více než jako svébytné a specifické instituce mohou školy i v základním vzdělávání postupně fungovat jen jako běžné organizace, silně závislé na vnějších faktorech a utilitárních skupinových zájmech. Z pohledu vlastní kultury reprezentují pak velmi náročnou a pro prosazování výchovných záměrů obtížně únosnou kulturu školy, která je například v modelu řízení Boyda charakterizována vysokým zaměřením na výkon a jen velmi nízkou orientací na lidi (Eger a kol. 2002, s. 61). Pro školu však uvedené charakteristiky běžné organizace mohou mít zcela zásadní důsledky v řízení (manažerismus), ve vztahových komponentách uvnitř školní komunity (rivalita, soutěž) i ve vnějších vztazích (vyhrocené pojetí žáka a rodiče jako klienta v tržním slova smyslu), stejně jako v samotném procesu vzdělávání (orientace na výkon, úspěch za každou cenu, povrchnost) atd. Pojetí školy jako běžné organizace kopíruje v oblasti řízení fungující (mnohdy jistě i výkonem úspěšné) praktiky výrobního, podnikového či obchodního managementu. Jistěže ale nemůže zohlednit řadu citlivých vztahových a výstupních specifik, které jsou vlastní každé výchovné instituci. Předpokládáme proto také, že organizace běžného typu nedokáže adekvátně reagovat na změny vzdělávací situace, jen obtížně může zachytit výchovnou podstatu proměny školy a prosazovat očekávané změny.

3 Učitel a učitelský sbor: klíčový faktor změny ve škole?

Zkoumáme-li fungování školy ve své komplexnosti, nabízí se otázka, do jaké míry ovlivňuje její chod „živá náplň“, tedy lidé zúčastnění na procesu výchovy. Významné jsou personální charakteristiky všech aktérů (vedení školy, učitelé, žáci, rodiče), jejich konstelace a vztahová dimenze. Diskutovaná proměna školy v oblasti její kultury implikuje významné podněty zejména v rovině personálního potenciálu školy, především ale nese s sebou změny ve způsobech řízení školy, ve vedení lidí a v práci s žáky. Aniž bychom v souvislosti s rozvojovým potenciálem školy podceňovali význam vlivu ostatních aktérů a faktorů, domníváme se, že vedení školy a učitelé jsou pro cílené a žádoucí změny ve škole těmi klíčovými činiteli. Potencionálně rozhodují o posunech práce ředitele, vymezují chápání profesní role učitelů, určují strategie a způsoby práce s dětmi atd.

Požadované nové učitelské role neodejímají ale učitelé jeho klíčovou úlohu, kterou je bezprostřední a rozhodující realizace veškerých zamýšlených změn ve školství. Učitel je protagonistou života školy a organizátorem školní práce, na něm závisí konečný výsledek vzdělávání. Při každodenní práci se žáky je to právě učitel, který rozhoduje o tom, zda a jak budou naplněny formulované cíle vzdělávání. Klíčový význam, jaký má učitel pro kvalitu procesu edukace, dokladuje mj. i výzkumný zájem a trendy posledních let (např. videostudie TIMSS), které stále častěji směřují k analýzám reálných učitelských činností ve vztahu k výsledným vzdělávacím efektům (Mandíková, Palečková 2007; Janík, Miková 2006 aj.).

Klíčovými pro kvalitu školního vzdělávání je tedy předně profesní kvalifikace a kompetence jednotlivých učitelů. Důležité pro fungování školy jsou proto individuální profesní charakteristiky všech učitelů. Ty se však svými hodnotami současně váží na učitelský sbor a ostatní aktéry jako celek. V naší případové studii jsou zjišťována některá základní data o učitelích (věkové parametry, resp. délka učitelské praxe, pohlaví, stupeň kvalifikovanosti aj.), sledována a ve směru k rozvojovému potenciálu školy je také hodnocena kvalita individuálních profesních aktivit učitelů (např. úroveň práce s žáky ve vyučování).

Škola jako sociální útvar ovšem funguje jako propojený organismus ve vztahovém rámci. Výslednicí její práce tedy nemůže být jen prostý a snadno vypočitatelný součet individuálních kvalit a výkonů všech jednotlivců. Podstatou kvality fungování školy a potenciálu jejího rozvoje je vztahová rovina všech aktérů. Významné atributy personálních relací jako jsou způsob vedení lidí, kompetenční rámec, kvalita komunikace nebo spolupráce učitelů, bývají i explicitně označovány podmínkami rozvoje školy (např. Pol, Lazarová 1999). Personální potenciál změny a jeho klíčové aktéry proto diagnostikujeme ve vzájemných vazbách jako komplex (vztahy ve sboru, vztahy k vedení školy, fungování sboru jako celku) i v rámci užších komponent a subkultur.⁴

4 Zatímco našim zájmem je pronikat zejména dovnitř vztahového rámce školy a v něm hledat potenciál rozvoje, jsou jiné výzkumy školy zaměřeny více na vnější impulzy, které mohou vést ke změně a rozvoji kultury školy. Zkoumány jsou vnější vztahy školy k okolí reprezentované její otevřeností. V ní je spatřován silný inovační potenciál (Hloušková 2005).

I přes uvedený klíčový význam, jaký přisuzujeme učitelům a učitelskému sboru při analýze fungování školy, může být jako jádrový zdroj informací zpochybňován, a to v souvislosti s výzkumným tématem změny. Učiteli bývá totiž obecně přisuzován konzervativní postoj ke změnám. Pak mohou být data získaná prostřednictvím učitele vnímána ve vztahu k potenciálu změny též jako méně průkazná. Pokusíme se tuto pochybnost vyvrátit.

Jednou z profesních charakteristik učitelství, resp. jedním z požadavků na učitele, je mimo řady jiných předpokladů také obecná nutnost jeho permanentního vzdělávání, resp. očekávání změn při výkonu profese a vyrovnávání se s těmito změnami. Svědčí o tom např. vymezované kategorie učitelských kompetencí. Pojem rozvíjející kompetence (Švec 1999, s. 34–36) hovoří o schopnosti sebereflexe a projektování změn učitelů; kompetence profesně a osobnostně kultivující (Vašutová 2001, s. 40) odkazuje na permanentní sebevzdělávání a další vzdělávání učitelů apod. Uvedené požadavky zavazují učitele k trvalému profesnímu seberozvoji a k připravenosti měnit naučené strategie, přístupy a organizaci výuky.

Přesto se nemusí učitelé těmto požadavkům, tlaku na neustálé změny v práci, ani obecné dynamice vývoje školy z různých důvodů vždy nutně a ochotně podrobovat, akceptovat je a aktivně přijímat. Někteří učitelé se podle Lazarové (2005) projevují jako rezistentní vůči očekávaným změnám. Autorka však soudí, že je to dáno řadou faktorů v oblasti podmínek práce učitele a že většina těchto „rezistentních“ učitelů má skrytý potenciál vypořádat se s přicházejícími změnami (s. 120). Profesnímu „konzervatismu“ učitelů přisuzuje Průcha (2002, s. 51) s oporou o zahraniční výzkumy univerzální (mezinárodní) platnost a pojmenovává jej jako „stabilitu pedagogického myšlení“ učitelů. V souvislosti s nestabilitou zásahů české vzdělávací politiky (např. Pelikán 1999, s. 500) si lze klást otázku, zda právě opatrnější postoj ke změnám a určitá permanentně umírněná rezistence učitelů více neprospívá dobrému fungování, stabilitě a v důsledku i promyšlenému rozvoji školy. Průcha (2002, s. 52) vnímá rezistentnost učitelů spíše jako rys pozitivní, neboť zachovává „stabilitu školní edukace v podmínkách nestabilního světa“. Domníváme se proto, že přisuzovaný konzervatismus učitelů nemusí být posuzován nutně jen jako nepříznivý profesní projev, který tlumí inovace a jen brzdí rozvoj školy, jak uvádějí některé extrémní pohledy (M. Janas podle Lazarové 2005, s. 109). Snaha učitelů nepřijímat mechanicky jakoukoliv změnu a jejich schopnost eliminovat tím dopady případných nevhodných vnějších zásahů se může stávat naopak stabilizujícím prvkem pro reálnou každodenní práci školy.

Při šetření subkultury školy je užitečné nejprve nalézt v rámci zjišťované oblasti vhodný výchozí (též primární, zásadní, stěžejní) zdroj dat. O něj je možné se dále opřít, doplnit o zdroje z jiných nástrojů a následně konfrontovat s výsledky šetření jiných subkultur školy. Ve výzkumu kultury české školy byly například použity jako stěžejní indikátory šetření výpovědi ředitelů škol (Pol a kol. 2006). Výzkumníci tento postup zdůvodnili tím, že byl v kontextu ke zkoumanému jevu kladen důraz na sledování „expertní populace“ (s. 33). Souhlasíme s názorem, že je nutné zvolit jeden rozhodující, jádrový zdroj a že autory zkoumaný fenomén mohli nejlépe odhalit právě ředitelé, jako klíčoví aktéři fungování školy a jistě i nejnvýznamnější

experti pro dané téma v prostředí vlastní školy. Výpovědi ostatních účastníků školního života i jinými metodami získaná data pak tento základní zdroj informací dále nabalují, resp. klíčový zdroj ředitelských výpovědí doplňují, konfrontují, zpřesňují či formulují z jiného úhlu apod.

K této strategii Pola a kol. (2006) nacházíme při našem výzkumu potenciálu změny základní školy metodologickou analogii. V našem šetření byl také vybrán „klíčový zdroj“ informací. Nebyl jím ovšem ředitel a jeho výpovědi. Touto zdrojovou bází při výzkumu potenciálu změny a rozvoje základní školy je osoba učitele, resp. soubor a konstelace všech učitelů školy, učitelský sbor (naše „expertní populace“). Domníváme se, že ke zjišťovanému tématu, tj. k realizování faktických změn ve škole a k rozvojovému potenciálu školy, jsou výpovědi učitelů (i jejich reálné profesní projevy a další data o učitelích) nejvýše expertní. Učitelé mohou z té nejnižší, současně však z nejméně pragmatické roviny školního vzdělávání poskytovat věcné informace a další indicie o škole: o reálném stavu výuky, o vlastních vizích i o vývoji, posunech a kultivačních možnostech žáků. Ve vztahu ke sledovanému tématu proto považujeme učitele a učitelský sbor jako klíčové aktéry potenciálu změny školy.

Jádrovým zdrojem informací při zjišťování personálního potenciálu v naší případové studii je hloubkový rozhovor s učitelem. Při zkoumání učitele jako hybné síly potenciálních změn školy je rozhovor explicitně doplněn o další metody, jako jsou pozorování s podporou videozáznamu vyučovací hodiny a dotazování, kterým jsou zjišťovány parametry klimatu učitelského sboru. Posledně zmíněnou oblast, tedy diagnostiku klimatu učitelského sboru, považujeme v případové studii výzkumu školy jako specifickou a ve vztahu k charakteristice zkoumaného jevu a výzkumného prostředí současně i jako zcela příznačnou.

4 Klima jako jeden z určujících fenoménů školy

Z výše uvedených úvah je zřejmé, že jsme v případové studii ve snaze nalézt potenciál změny nemohli opomenout sledování vztahového faktoru uvnitř školy. Jsou-li výzkumnou ambicí případové studie popis školy jako organizačního komplexu, pochopení jejího vnitřního fungování a nalezení potenciálu jejího rozvoje, předpokládáme, že je pro tento záměr užitečné zjišťovat ve sledované instituci právě parametry sociálního klimatu.

Klima školy má již samo poměrně komplexní povahu, která reprezentuje školu jako celek. Je produktem vztahů mezi lidmi a je ovlivněno řadou dalších faktorů. Metaforicky je klima jakýmsi „agregátem, destilátem, průměrem, abstrakcí, derivací“ (Ježek 2003a, s. 2). Současně vykazuje významné souvislosti s dalšími relevantními znaky dané školy a s charakteristikami či projevy jejich aktérů (Freitag 1998). V některých pojetích (Hall, Georgie 1999, podle Ježek 2003a, s. 22) je klima explicitně vztahováno k dynamice procesů ve škole a operuje se přímo s klimatem, které podporuje změnu. Profil klimatu školy se i proto může jevit jako jeden z vhodných indikátorů potenciálu změny celé školy.

Sociální klima školního prostředí, resp. školních institucí, není pojem nikterak nový. Zahraniční pedagogika se již od šedesátých let minulého století zabývala

klimatem školy (např. Halpin, Croft 1963; Walberg 1966; Tagiuri, Litvin 1968; Fend 1977; Anderson 1982 aj.), přičemž se bádání vzhledem ke značně rozmanité konceptualizaci tématu zaměřovalo různými směry, jako kupříkladu k organizačnímu klimatu (např. Bessoth 1989), klimatu školní třídy (např. Moos 1979; Oswald a kol. 1989) apod. Teorie klimatu školy byla dále různými směry rozvíjena, a jak dokladuje Mareš (2003b, s. 32), odborný zájem o tento fenomén doposud v zahraničí nikterak neutuchá. Přehledové studie ke koncepcím, terminologii či diagnostice klimatu školy uvádějí u nás např. Lašek (2001), Mareš (2003a), Ježek (2003a), Grecmanová (2008).

Koncepční rozmanitost (která dále implikuje odlišná diagnostická pojetí a jiné konstrukce výzkumných nástrojů), obtížná uchopitelnost i terminologická nejednotnost tématu výrazně komplikuje jak výzkum tohoto jevu, tak rezultativní vyústění (srovnatelnost, zobecnitelnost) i praktickou využitelnost získávaných dat o klimatu. Primárním problémem je složitost jevu a nejednotnost chápání pojmu klima (ve svém rozsahu, obsahu, akcentech atd.).

Námi chápaný pojem klimatu školy se opírá o české slovníkové vymezení⁵ a je v zásadě v souladu s pojetím odborníků, kteří se u nás školním klimatem zabývají (Mareš 2001; Lašek 2001; Grecmanová 2003 aj.). Klima školy je vymezováno 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 přitom kladen na to, jak klima chápou a zejména interpretují samotní aktéři vzdělávací instituce (Mareš 2001, s. 583). Na tomto subjektivním vnímání a hodnocení jsou pak také založené diagnostické přístupy zkoumání klimatu. Shrňme-li stručně typické znaky klimatu v našem pojetí, vystihují je tato hesla: relativní stabilita, subjektivní charakter, akcent na vztahovou složku, „kolektivní duch“ všech aktérů a kontinuita tohoto jevu.

V posledních letech se stává tematika klimatu školy aktuální také v českých podmínkách, a to jak v teoretické, tak i v empirické rovině. Přirozeně, že se všemi uváděnými doprovodnými zahraničními problémy, kde i přes velkou produkci empirických výzkumů stále chybí hlubší teoretické a metodologické zakotvení. Mareš (2003b, s. 32) varuje před obdobnou cestou u nás a vyzývá k vytvoření kvalitní metodologie, kterou by bylo možné ve školské praxi spolehlivě používat.

České publikační produkty ke klimatu školy se zaměřují k teoretickým otázkám tohoto jevu (např. Mareš 2003a, b, 2004; Ježek 2003a; Grecmanová 2003, 2008), na překlady, konstrukci a ověřování výzkumných nástrojů (např. Lašek, Mareš 1991; Lašek 1995, 2001; Ježek 2003b; Mareš 2003b, 2004; Kašpárková 2007) a dále přinášejí i konkrétní empirické nálezy o klimatu v českých školách (např. Lašek 1995, 2001; Klusák, Škaloudová 1992; Kurelová, Hanzelková 1996; Grecmanová 2001; Linková 2001, 2002, 2003 aj.). Tyto výzkumné nálezy se však ve své většině zabývají šetřením klimatu školních tříd. Spíše ojediněle je zkoumáno klima školy jako celku

5 V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003) se pod heslem „klima školy“ (s. 100) uvádí: Sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.

(Kašpárková 2007).⁶ Jen výjimečně se empirické výzkumy u nás také zaměřují k jiným subklimatům školy než ke třídě, jako např. ke klimatu učitelského sboru (Lašek 1995; Píšová 2004; Urbánek 2006).

5 Klima učitelského sboru v případové studii školy

Klima učitelského sboru je jen jedním ze subklimat školy. Předpokládáme, že pro fungování, rozvoj či změny ve škole má však zcela zásadní význam. Osoba učitele se rozhodujícím způsobem spolupodílí na tvorbě kvality klimatu na úrovni všech subsystémů školy. Zřejmé jsou vazby směrem ke klimatu třídy (Kötl 1982) i k vedení školy (Obdržálek 1998). Proto se domníváme, že klíčovým faktorem kvality vytvářeného klimatu jak na úrovni třídy, učitelského sboru a potažmo i celé školy, je primárně osoba učitele a personální konstelace, resp. vztahové vazby uvnitř učitelského sboru školy. Charakteristiky klimatu učitelského sboru pak mohou být diagnostickou premisou a indicií pro zjišťování kvality (Spilková 2002), efektivity (Průcha 1996, s. 133-139) či progresu sledované školy, resp. mohou reprezentovat personální potenciál její proměny.

Pomineme-li kvalitativní přístup specificky zaměřeného šetření klimatu sboru Píšové (2004), pak je u nás využíváno dotazování (Lašek 1995; Urbánek 2006). Oba autoři aplikovali českou verzi dotazníku OCDQ-Rs (Kottkamp, Mulhern, Hoy 1987). Tento výzkumný nástroj přes jeho metodologické nedostatky v oblasti aplikace (Ježek, 2004b, s. 79; Urbánek 2003b, s. 126-7) i určitá interpretační rizika vyhovuje v zásadě diagnostickým potřebám naší případové studie.⁷ Operuje s pěti dílčími parametry klimatu učitelského sboru: [1] ředitelovo vstřícné (supportivní) chování vůči učitelům (PSB); [2] ředitelovo direktivní chování vůči učitelům (PDB); [3] zaujetí (angažovanost) učitelů pedagogickou prací (TEB); [4] frustrace učitelů (TFB) a [5] přátelské chování učitelů ke kolegům (TIB). Výsledná hodnota klimatu sboru, tj. celkový index otevřenosti klimatu (IO), je dán výpočtem z hodnot prvních čtyř parametrů (blíže např. Lašek 2001).

V roce 2003 proběhl výzkum klimatu učitelských sborů českých základních škol (47 ZŠ; 1070 učitelů; blíže Urbánek 2006). Výsledky byly nejprve zpracovány statistickými procedurami a porovnány s dostupnými českými nálezy (Lašek 2001, s. 122-125). Zjištěná souhrnná data o tomto fenoménu vykazují průměrné hodnoty a variabilitu výpovědí. Pro charakteristiky klimatu sborů v našich případových studiích slouží jako orientační hodnoty (tabulka [1]).

6 Vzhledem ke složitosti systému, které školní klima představuje, bývají při zkoumání v jeho rámci vyčleňovány jednodušší subsystémy, složky, resp. jeho „podstatné části“ (Mareš 2003a, s. 35-36) jako je klima třídy, klima učitelského sboru, klima pedagogického sboru, další vztahové komponenty aktérů aj. V souladu s Marešem (tamtéž) si přitom plně uvědomujeme závažnost determinujících vazeb k okolním subsystémům, rizika strukturální atomizace, redukcionismu a problém kontextuální stránky chápání klimatu školy.

7 Pro podmínky českých učitelských sborů ZŠ nebyla doposud provedena standardizace používaného nástroje OCDQ-Rs. Hodnoty pro zahraniční situaci uvádí Kottkamp, Mulhern, Hoy, 1987.

Tabulka [1]: Hodnoty parametrů klimatu učitelských sborů

		PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO	
Lašek (2001) (6 SŠ, N=150)	Ø	19,96	16,28	23,46	9,98	8,51	17,27	
	s	5,25	3,14	4,18	2,76	2,59	9,46	
Urbánek (2006) (47 ZŠ, N=1070)	Ø	19,9	17,3	26,4	10,9	8,8	18,1	
	s	4,2	3,3	4,2	2,8	2,5	8,9	
Případová studie ZŠ „Malá“ Předvýzkum XII/2007 (N=10)	sbor	Ø	24,9	14,3	30,2	8,6	9,6	32,2
		s	3,59	1,62	3,28	1,28	1,96	4,47
	ředitel	Ø	23,0	15,0	28,0	9,0	7,0	27,0

Při zjišťování parametrů klimatu školy jsou výsledky klimatu sboru ve smyslu triangulace šetření dále doplněny a konfrontovány s charakteristikami klimatu vybraných tříd při využití dostupných nástrojů (dotazníky MCI, CES).⁸ Navíc jsou hodnoty zjištěného klimatu sboru i klimatu školních tříd dále porovnávány s odhady (projekcí) těchto hodnot „vedoucími aktéry“ sboru (ředitel) a třídy (učitel). Přírůsky tohoto přístupu jsou podrobněji objasněny na jiném místě (Urbánek 2007), směřují ke zjišťování shody a koheze personálu ve vnímání klimatu. Stručně lze shrnout, že při šetření vztahových komponent sboru školy vycházíme ze tří diagnostických rovin: klima učitelského sboru, variabilita výpovědí učitelů a shoda vnímaného klimatu učitelů s predikcí ředitele. Snahou je získat bohatší a různorodější zdroje dat k šetřenému jevu. Podobně je tomu u variant některých nástrojů, které zjišťují a porovnávají vnímané aktuální i žádoucí preferované klima stejnými respondenty. Triangulace a komplementace zdrojů a dat lze dosáhnout i dalšími způsoby, jak naznačuje tabulka [2].

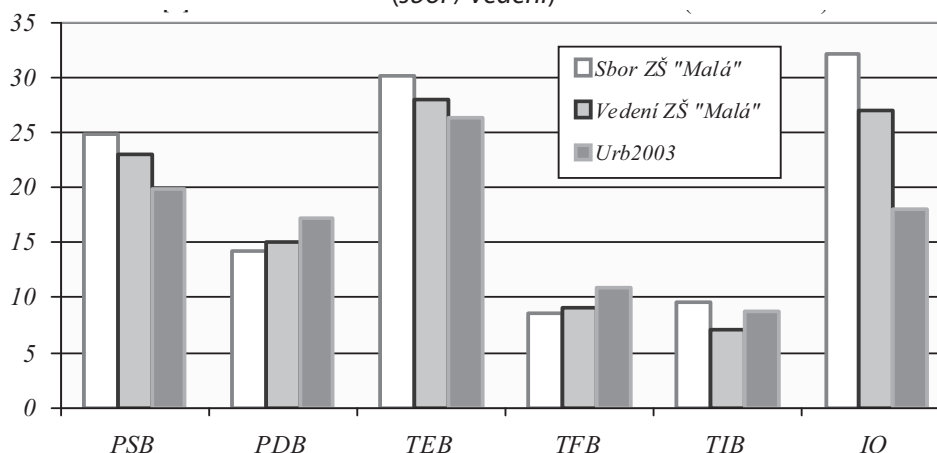
Tabulka [2]: Příklady kombinací využití nástrojů při šetření klimatu školy / učitelského sboru

Autor / autoři	Využité nástroje	Specifikum diagnostiky, triangulace
Masih, Ch. J.; Taylor, J.W. (2007)	OCDQ-Rs, OCQ, LOQ	Šetření jedné skupiny učitelů, triangulace řešena různě zaměřenými dotazníky (klima sboru; pracovní věrnost a nasazení učitelů; mínění o způsobu vedení).
Kašpárková, J. (2007)	Výzkumný nástroj pro evaluaci škol- ního klimatu	Šetření školního klimatu, triangulace řešena šetřením různých skupin respondentů (aktérů školy = učitelé, žáci, rodiče) jedním nástrojem.
Urbánek, P. (2007)	OCDQ-Rs	Šetření klimatu sboru; projekce ředitele; zjišťováno vnímané klima sboru, faktor variability, faktor shody sboru a ředitele.

8 MCI (*My Class Inventory*); autoři Fraser, Fisher (1986); aktuální a preferovaná forma; pro žáky 3.- 6. roč. ZŠ; 25 položek, 5 proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy). CES (*Classroom Environment Scale*); autoři Fraser, Fisher (1986); aktuální a preferovaná forma; pro žáky 7.- 9. roč. ZŠ a studenty střední školy; 24 položek, 6 proměnných (angažovanost, vztahy mezi žáky, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel); Lašek (2001; s. 53-4, 74).

Sledována může být např. jen jedna skupina učitelů při paralelním zkoumání několika jevů (vnímané klima, postoje a angažovanost, názory na vedení) specifickými nástroji (Masih, Tailor 2007). Nebo může být využito jediného, resp. analogického nástroje pro dotazování různých aktérů jedné školy, např. žáků, učitelů, rodičů (Kašpárková 2007) apod. A konečně může komplementaci zdrojů dat obohatit též predikce výpovědí sboru vedením školy. Graf [1], který prezentuje výsledky předvýzkumu naší případové studie, znázorňuje rozdíly (v absolutním vyjádření zjištěných hodnot) učitelským sborem vnímaných a vedením školy odhadovaných parametrech klimatu učitelského sboru ZŠ „Malá“. Patrné je, že vnímání klimatu učitelským sborem (*Sbor ZŠ „Malá“*) je v porovnání s průměrnými hodnotami hromadného šetření (*Urb2003*) výrazně příznivější. Stejně tak pozitivnější k těmto výsledkům jsou i odhady vedení školy (*Vedení ZŠ „Malá“*).⁹ Shodu ve vnímání klimatu sborem a v odhadu jejím vedením je možné sledat jen u direktivity (PDB) a frustrace (TFB). U ostatních dílčích parametrů podhodnocuje vedení školy ve svých odhadech úroveň vlastní práce a angažovanost učitelů, stejně tak i celkovou úroveň otevřenosti klimatu (IO) učitelského sboru.

Graf [1]: Porovnání dílčích hodnot vnímaného klimatu (sbor / vedení)



6 Možnosti shlukové analýzy v případové studii základní školy

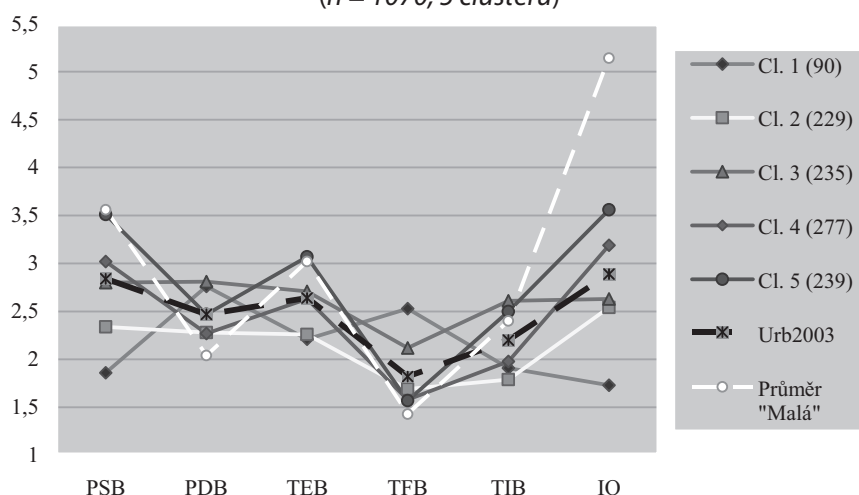
Ukazuje se, že klima učitelského sboru je značně složitý a vnitřně strukturovaný jev a kvantitativní interpretace dat je pro jeho přesnější a citlivější pochopení nedostatečná. Získaná data ze 47 základních škol byla proto podrobena shlukové (clusterové) analýze (Nišpanská, Urbánek 2007). Toto „kvalitativní zpracování“ dat umožňuje hlubší a detailnější pohled dovnitř zkoumaného souboru. Rozdělení

⁹ Metodologicky diskutabilní je samozřejmě výpočet průměru hodnocení členů vedení a dále porovnávání těchto hodnot s průměrem větších souborů (celého sboru). Tak například individuální rozdíly hodnocení mezi ředitelem a zástupkyní v naší případové studii nebyly v oblasti suportivity (PSB) a direktivity (PDB) zanedbatelné.

identifikuje několik skupin respondentů (shluků, clusterů) podle charakteristik jejich výpovědí, resp. podle výsledků dosažených ve sledovaných indikátorech klimatu sboru. Shluková analýza minimalizuje rozptyl uvnitř shluků a maximalizuje rozptyl mezi jednotlivými shluky. Pro každý shluk jsou příznačné hodnoty, resp. oblasti těchto hodnot, které jsme znázornili jako grafické profily¹⁰.

Shlukovou analýzou bylo z šetřeného souboru respondentů ($n = 1070$) vygenerováno pět shluků (Cl1 až Cl5) s různými profily vnímání klimatu učitelského sboru a nestejnou četností (graf [2]). Počet pěti shluků byl volen jako kompromis tak, aby analýza při vyšším počtu shluků již neztrácela na přehlednosti a současně příliš nízký počet shluků nadměru nesimplifikoval diagnostikovaný jev. Podrobnější popis a interpretace výsledků shlukové analýzy je publikována na jiném místě (Nišpovská, Urbánek 2007), pro pochopení kontextu sdělované tematiky proto uvedeme v tomto příspěvku pouze stručný popis a základní údaje.

Graf [2]: Shluková analýza šetření klimatu učitelských sborů ZŠ
($n = 1070$; 5 clusterů)



Grafické profily vnímaného klimatu učiteli jsou dvojího druhu. Shluky (1), (4) a (5) vykazují oproti průměru výraznější hodnoty dílčích faktorů, vyšší jsou jejich výchyly. Na rozdíl od nich mají shluky (2) a (3) notně ploché profily bez výraznějších (krajních) dílčích hodnot klimatu. Oba tyto shluky mají profily navíc velmi podobné (jen vertikálně posunuté). Shluky (4) a (5) jsou svým profilem také podobné, dílčími hodnotami posunuté; shluk (1) je k nim obrazem inverzní.

Jednotlivým profilům (typům) jsme dle charakteristiky přiřadili typologická označení pro učitele a ředitele. Ukazuje se, že pro fungování školy, resp. pro její

¹⁰ Profily jednotlivých shluků v grafu [2], stejně jako dále i individuální profily výpovědí učitelů (graf [3]), jsou znázorněny (spojitými) křivkami. Z hlediska faktické správnosti se samozřejmě nejedná o spojitou funkci zjištěných dat, nýbrž o naměřené dílčí izolované hodnoty (body) jednotlivých oblastí klimatu sboru. Liniového znázornění je použito pro lepší grafickou přehlednost zobrazovaného jevu. Číselné hodnoty obou grafů odpovídají zjištěným průměrům hodnot shluků na dotazníkové škále 1–4; hodnoty IO jsou z dílčích hodnot shluků vypočteny.

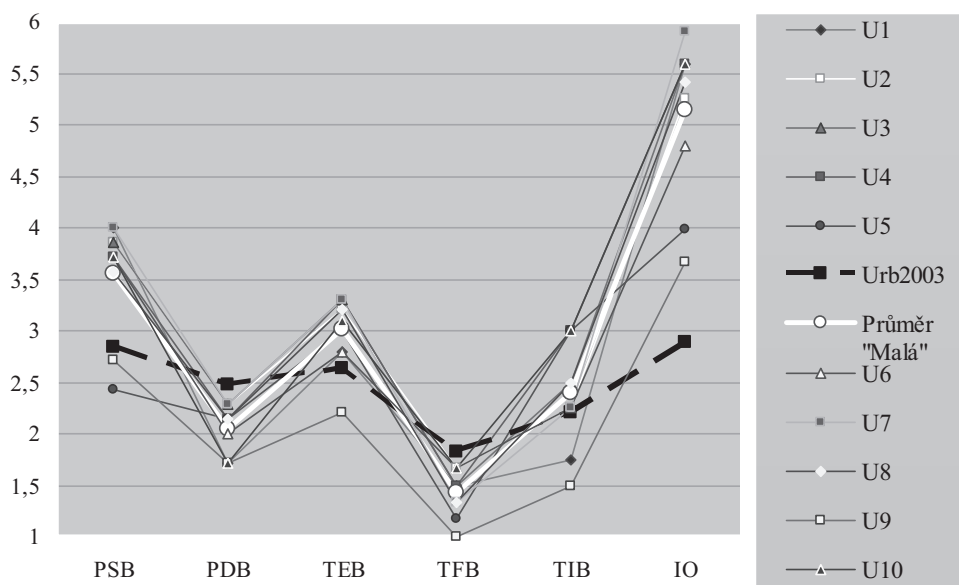
rozvojový potenciál, se jako nejpříznivější jeví shluky (5) a (4), ve kterých byli ak-téři symbolicky označeni jako „aktivisté“ a „pracanti“ (učitelé) a „ideál“ a „manažéři“ (vedení školy). Nejméně příznivý se jeví profil shluku (1), symbolizován jako „tra-géd“ (učitel) a „despota“ (vedení). Graf [2] uvádí též průměrný profil celého souboru (Urb2003) a profil průměrných výpovědí sboru pilotní ZŠ (Průměr „Malá“).

Nejvyšší rozptyl hodnot dílčích parametrů klimatu vykazuje suportivita (PSB), jejíž hodnoty u jednotlivých shluků úzce korelují s celkovým indexem otevřenosti klimatu (IO). Nejmenší rozptyl hodnot lze vysledovat u parametru direktivity (PDB). Tyto skutečnosti naznačují, že v řídicích stylech ředitelů sledovaného souboru 47 základních škol je vyšší variabilita ve vytvářených podmínkách práce učitelů, než v oblasti vnímaných direktivních zásahů. Příznačné je vnímání suportivního cho-vání ředitelů, které zásadním způsobem zesiluje příznivé charakteristiky celkové úrovně klimatu sboru.

Pro šetření případové studie a zkoumání vnitřního fungování školy má uvedená konstrukce shluků vnímaného klimatu a vytvořené charakteristiky typů praktický význam. Umožňuje srovnání (párování) individuálních profilů učitelů sboru s pro-fily shluků (typů) a predikuje možnosti sboru z hlediska vnitřní spolupráce, konzis-tence a koheze.

Konstruktivně analogická je analýza klimatu zkoumaného sboru jediné ZŠ „Malá“ v předvýzkumu případové studie (graf [3]). Pro každého respondenta je vytvořen individuální profil vnímání klimatu. Při jeho hodnocení se opíráme o získané mo-dely profilů pěti vygenerovaných shluků hromadného šetření, které porovnáváme s individuálním profilem výpovědi každého učitele sboru ZŠ „Malá“. Naznačíme jen stručný popis a možnosti diagnostiky.

Graf [3]: Individuální profily vnímání klimatu učiteli
($n = 10$; ZŠ „Malá“; 2008)



Zkoumaná základní škola (ZŠ „Malá“) vykazuje mimořádné parametry klimatu učitelského sboru, které korespondují i s dalšími získanými daty případové studie a odvíjejí se zřejmě od specifčnosti charakteristik a situace školy. Výjimečnost dokladují především vysoce příznivé dílčí i celkové hodnoty klimatu u všech učitelů sboru. Individuální profily se nejvíce blíží shluku (5), přičemž i průměr sboru ZŠ „Malá“ vykazuje ve srovnání s tímto nejvíce pozitivním shlukem příznivější hodnoty dílčích oblastí, a zejména výrazně vyšší celkový index otevřenosti IO. Zásadně pozitivní se však jeví soulad vnímaného klimatu sboru všemi učiteli, který je graficky vyjádřen shodou (svazem) většiny profilů. (Mírně se vychylují jen profily U5 a U9, přičemž ale s posunem kopírují „hlavní proud“.) Specifčnost individuálních profilů učitelů ZŠ „Malá“ spočívá také oproti modelovým shlukům v „atypické“ relaci mezi parametrem suportivity (PSB) a celkovým indexem otevřenosti (IO). Ukazuje se, že celkově vyšší hodnoty suportivity (v průměru o 0,72 bodu) i nižší direktivity (PDB) „katapultují“ hodnotu celkového klimatu IO výrazně (o 2,25 bodu) výše a příznivě ovlivňují angažovanost učitelů (TEB) i jejich frustraci (TFB). Tyto zjištěné charakteristiky o klimatu učitelského sboru plně korespondují i s dalšími daty, které byly v rámci případové studie ZŠ „Malá“ získány.

7 Shrnutí a závěry

Komplikovanost fungování současné základní školy v kontextu k nárokům společenských požadavků a proměn implikuje nutnost dobře poznávat tyto, v mnoha ohledech specifické, vzdělávací instituce odpovídajícími výzkumnými strategiemi. Projektovaná vícečetná případová studie základní školy s ambicí identifikovat potenciál změny akcentuje analýzu personálního potenciálu rozvoje. Vnímá především učitele jako klíčové aktéry očekávaných a racionálních změn školního vzdělávání. Kromě individuálních profesních kvalit učitelů souvisí žádoucí vnitřní proměna školy se vztahovou a kontextuální konstelací sboru v rámci vedení školy, její kultury a klimatu.

Popsané možnosti diagnostiky naznačují, že charakteristiky klimatu učitelského sboru jsou v rámci případové studie velmi vhodným doplňujícím indikátorem pro zjišťování potenciálu rozvoje školy, zejména v personální oblasti. Data získaná naznačenými technikami jsou schopná identifikovat vnitřní fungování školy, proniknout do hlubší vztahové dimenze aktérů a zprostředkovat širší a kontextuální propojení k dalším informačním zdrojům o současné české škole.

Literatura

- Anderson, C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52, 1982, s. 368-420. ISSN 0034-6543
- Bessoth, R. *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt / M.: Luchterhand, 1989. ISBN 3-472-54052-4
- Deal, T. E., Peterson, K. D. *Shaping School Culture: Teh Heart of Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1999. ISBN 0-7879-4342-8

- Eger, L., Čermák, J. Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách. *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 1, s. 57-68.
- Eger, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cehtuma, 2002. ISBN-80-903225-6-5
- Fend, H. *Schulklima*. Weinheim : Beltz, 1977. ISBN 3407-51105-1
- Freitag, M. *Was ist eine gesunde Schule; Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit*. Weinheim, München : Juventa 1998. ISBN 3-7799-1183-3
- Furman, A. Využitie organizačných a výchovno-vzdelávacích modelov pri riadení zmen v školách. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 1, s. 43-51. ISSN 3330-3815
- Grecmanová, H. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 27-35. ISSN 1211-4669
- Grecmanová, H. Tvorba a charakteristika vyučovacího klimatu na gymnáziu. In *Pro-měny školy, učitele a žáka na přelomu století*. Brno : Konvoj, 2001, s. 210-212.
- Grecmanová, H. Klima současné školy. In *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj, 2003, s. 14 – 27. ISBN 80-7302-064-5
- Grecmanová, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3
- Goodlad, J. *A Place Called School*. New York : Mc.Graw Hill, 1984. ISBN 0-07-023627-5
- Halpin, A. W., Croft, D. B. *The Organizational Climate of Schools*. Chicago : Midwest Administration Center, 1963.
- Hargreaves, A. a kol. (eds.) *The International Handbook of Educational Change*. London : ELEP, 1998.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- Hloušková, L. Inovační potenciál jako předpoklad rozvoje kultury škol (příklad otevřenosti škol vůči okolí). In *Studia paedagogica*, roč. 53, U10, Masarykova univerzita 2005, s. 67-79. ISBN 80-210-3891-8; ISSN 1211-6971
- Holtappels, H. G. (ed.) *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Luchterhand : Universität Dortmund, 1995.
- Hopkins, D. *School Improvement of Real*. London. New York : Routledge Falmer, 2001.
- Janík, T., Miková, M. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-127-8
- Ježek, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003a, s. 2 - 31. ISBN 80-86633-13-6
- Ježek, S. Metodické a metodologické aspekty zkoumání školního klimatu na ZŠ hromadným šetřením žáků – možnosti a meze. In *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj, 2003b, s. 303 – 315. ISBN 80-7302-064-5
- Ježek, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003c. ISBN 80-86633-13-6
- Ježek, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD, 2004b, s. 36 - 86. ISBN 80-86633-29-2
- Kašpárková, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc : UP, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0
- Keller, J., Tvrđý, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6

- Klusák, M., Škaloudová, A. Školní klima z perspektivy žáků. In Kučera, M. a kol. *Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK, 1992, s. 197-226.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., Hoy, W. K. Secondary school climate – a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 1987, č. 3, s. 31-48.
- Kötl, K. *Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrverhalten*. Wien : Ketterl, 1982.
- Kurelová, M., Hanzelková, M. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc : PedF UP, 1996, s. 161-167.
- Lašek, J. Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a učitel'skom zборе. *Pedagogická revue*, 47, 1995, č. 1-2, s. 43-50. ISSN 1335-1982
- Lašek, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4
- Lašek, J., Mareš, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, s. 401-410. ISSN 1335-1982
- Lazarová, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Studia paedagogica*, roč. 53, U10, Masarykova univerzita, 2005, s. 109-122. ISBN 80-210-3891-8; ISSN 1211-6971
- Linková, M. Sociální klima školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník 9. konference ČAPV. Ostrava : OU, 2001, s. 42-46. ISBN 80-7042-181-9
- Linková, M. Klima školní třídy. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha : PedF UK, 2002, s. 107-126. ISBN 80-7290-090-0
- Linková, M. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj, 2003, s. 117 – 123. ISBN 80-7302-064-5
- Mandíková, D., Palečková, J. Videostudie TIMSS 1999 – jak se vyučuje přírodním vědám v různých zemích. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 238-250. ISSN 3330-3815
- Mareš, J. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52, 2000, č. 3, s. 241-253. ISSN 1335-1982
- Mareš, J. Sociální klima školy. In : Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 581-596. ISBN 80-7178-463-X
- Mareš, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003a, s. 32 - 42. ISBN 80-7302-064-5
- Mareš, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003b, s. 32 - 74. ISBN 80-86633-13-6
- Mareš, J. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku sociálního klimatu školy. In *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD, 2004, s. 87 - 115. ISBN 80-86633-29-2
- Masih, Ch. J., Taylor, J. W. *Leadership Style, School Climate and the Institutional Commitment of Teachers*. [online] <http://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1/john_institutional_commitment.html> [citace 2007-05-10]
- Maxwell, J. A. *Qualitative research design: An interactive approach*. London : Sage 1996.

- Moos, R. H. *Evaluating Educational Environments. Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco : Jossey Bass 1979.
- Nišpanská, M., Urbánek, P. Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: kvalitativní sonda. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice : PedF JČU, 2007, s. 101-108. ISBN 978-80-7394-061-4
- Obdržálek, Z. Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č.4, s. 323-328. ISSN 1335-1982
- Oswald, F. a kol. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien : Universitätsverlag, 1989. ISBN 80-7302-064-5
- Pelikán, J. Státní vzdělávací politika jako významný problém českého školství. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Sborník příspěvků. Hradec Králové, VŠP a ČAPV 1999, 499-505. ISBN 80-7041-531-2
- Pišová, M. Klima školy z pohledu začínajícího učitele. In *Psychosociální klima školy II*. Brno : 2004, s. 128 - 151. ISBN 80-86633-29-2
- Pol, M. a kol. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 206-218. ISSN 0031-3815
- Pol, M. a kol. (ed.) *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3746-6
- Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 80-7302-064-5
- Pol, M., Lazarová, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha : Strom, 1999.
- Pol, M., Rabušicová, M., Novotný, P. *Demokracie ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9
- Prosser, J. (ed.) *School Culture*. London : Paul Chapman Publishing – Sage, 1999. ISBN 1-85396-433-6
- Průcha, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita – CDVU, 1996.
- Průcha, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- Spilková, V. Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha : PedF UK, 2002, s. 24 - 39. ISBN 80-7290-090-0
- Stake, R., E. *The Art of Case Study Research*. London: Sage, 1995. ISBN 0-80395-766-1
- Starý, K. *Případová studie základní školy: Metodologické otázky výzkumného designu*. Vystoupení na 16. konferenci ČAPV, Hradec Králové 2008 (nepublikováno)
- Strauss, A., Corbinová, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X
- Švaříček, R., Šedová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. (ISBN 978-80-7367-313-0)
- Švec, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2
- Tagiuri, R., Litvin, G. *Organizational Climate*. Cambridge: Harward University, 1968.

- Urbánek, P. 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. Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003a.
- Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.): *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003b, s. 123-134. ISBN 80-86633-13-6
- Urbánek, P. Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*, [CD-ROM]. Plzeň : PedF ZČU, 2006. ISBN 80-7043-483-X
- Urbánek, P. Klima učitelského sboru ZŠ a jeho hodnocení ředitelem školy. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV*, [CD-ROM]. České Budějovice : PedF JČU, 2007. ISBN 978-80-7040-991-6
- Vašutová, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. Praha : PedF UK, 2001 s. 19-46. ISBN 80-7290-059-5
- Vašutová, J. Interakce na vysoké škole jako součást akademické kultury. In Siroto-ová, M. (ed.) *Interakcia učiteľa a študenta v procese vysokoškolskej výučby*. Trnava : FF UCM, 2007, s. 9-20. ISBN 978-80-89220-60-1
- Walberg, H. J. *Classroom Climate Questionnaire*. Cambridge: Harvard University, 1966.
- Walterová, E. Možnosti a limity případové studie školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava: ČAPV a PF OU, 2001a, s. 75-76. ISBN 80-7042-181-9
- Walterová, E. Problémy vnitřní konzistence případové studie školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava : ČAPV a PF OU 2001b, s. 88-91. ISBN 80-7042-181-9
- Walterová, E., Starý, K. Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis Scholae*, 2006, č. 1, s. 77 – 97. ISBN 80-7290-278-4
- Yin, R. K. *Case study research: Design and methods*. London: Sage, 1994, 2003.

Tento článek vznikl za finanční podpory projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání LC 06046.