

Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy¹

Petr Urbánek, Dominik Dvořák, Karel Starý

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: O souvislostech mezi přirozenými proměnami škol a účinky vnějších zásahů do nich je poměrně málo známo. V našem výzkumu sledujeme po dobu pěti let metodou více-případové studie proměny pěti českých základních škol v době velké kurikulární reformy. Tento text se zaměřuje na souvislost kvantitativních dat získaných opakovaným šetřením klimatu učitelského sboru (dotazník OCDQ-RS) s kvalitativními zjištěními o procesech změn organizace. Ukazuje se, že profil klimatu sboru se mění zejména ve vazbě na změny ve vedení školy. Může existovat souvislost klimatu a způsobu, jak jsou ve škole přijímány a zpracovávány vnější reformní podněty. Paradoxně školy s nejvíce otevřeným klimatem vyjadřovaly největší skepsi k probíhající reformě.

Klíčová slova: vícepřípadová studie, longitudinální výzkum, základní škola, učitelský sbor, sociální klima učitelského sboru, změny sociálního klimatu, dotazník OCDQ-RS, vedení lidí

Dynamics of Social Climate of Teaching Staffs in the Time of Educational Reform

Abstract: Relatively little is known about the interaction between spontaneous development of school organizations and the top-down mandated educational reform. In this multiple case study, the staff's social climate (questionnaire OCDQ-RS) of five Czech basic schools has been compared in the five-year period of curricular reform implementation. The changes in different dimensions of the climate were linked with narratives about the changes in schools obtained by qualitative research techniques. The changes of social climate sensitively reflect the changes of external school context and school leadership. Paradoxically the schools with most open climate show most skeptical attitudes to the reform.

Keywords: multiple case study, longitudinal research, teaching staff, elementary school, social climate of teaching staff, OCDQ-RS questionnaire, change of social climate, leadership

Od roku 2012 probíhá opakovaný kvalitativní výzkum pěti českých základních škol, které byly již objektem vícečetné případové studie provedené v letech 2007–2008, tedy na počátku velké kurikulární reformy (blíže Dvořák et al., 2010). Cílem zkoumání je popsat změny v jednotlivých školách jakožto *organizacích*, a přispět tak k poznání vývoje *institute* základního vzdělávání po centrálně prováděné reformě.

Mezi nepřebornou řadou studií zaměřených na změny jednotlivých škol i na reformy školství v zahraničí a naším postupem však existuje významný rozdíl: východiskem převážné většiny zahraničních výzkumů je paradigma orientované na zlepšování učení žáků. Za míru změny jsou obvykle považovány výkony žáků v tes-

¹ Výzkum byl podporen projektem GA ČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy (P407/12/2262).

66 tech základních gramotností (typicky – čtení a matematika), často s přihlédnutím k socioekonomickým charakteristikám žactva. V našich podmínkách však neexistuje konsenzus o postavení základních dovedností mezi cíli vzdělávání a k dispozici nejsou ani data, která by tyto dovednosti (anebo jakékoli jiné výsledky učení) systematicky sledovala z hlediska změn v čase. Absence těchto dat (a vůbec absence konsenzuálních měřítek) představuje pro naše šetření významný limit. Přesto, či právě proto, jsme měli pocit, že by bylo vhodné doplnit kvalitativní zjištění i kvantitativními daty charakterizujícími sledované školy.

Z teoretických i praktických důvodů jsme použili jako kvantitativní charakteristiku klima v učitelských sborech. Náš zájem o klima jako dostupnou kvantitativní charakteristiku školy je podložen mimo jiné i tím, že v řadě studií (přehled viz Thapa et al., 2013) byla nalezena souvislost mezi příznivými charakteristikami klimatu (popř. kultury) školy, její otevřeností k reformě i její kvalitou (popř. efektivitou) chápanou ve smyslu výsledků či přírůstků žákovského učení.² V tomto textu popisujeme a analyzujeme vybrané zkušenosti spojené s opakovaným šetřením klimatu sboru v rámci kvalitativní longitudinální případové studie základních škol.

1 K pojetí a charakteristikám sociálního klimatu

1.1 Sociální klima ve školní instituci

Zájem o tematiku sociálního klimatu školy trvá v zahraničí již více než půlstoletí. Dokladuje to dlouhá řada prací zaměřená k tomuto fenoménu a produkovaná již od šedesátých let minulého století (např. Halpin & Croft, 1963; Walberg, 1966; Tagiuri & Litvin, 1968; Fend, 1977; Anderson, 1982; Besoth, 1989; Oswald, 1989; Griffith, 1999). U nás je téma sociálního klimatu ve školním prostředí rozvíjeno se zpožděním přibližně tří dekád (Lašek & Mareš, 1991; Lašek, 2001; Mareš, 2003; Ježek, 2003; Grecmanová, 2008; Urbánek, 2011 aj.). Kromě konceptuálního uchopení tohoto fenoménu a překladů zahraničních dotazníků jsou u nás a na Slovensku nově konstruovány, resp. adaptovány, i nové výzkumné nástroje, které jsou v českém prostředí směřovány např. k žákům (Mareš & Ježek, 2011), ke sboru (Gavora & Braunová, 2010; Urbánek & Chvál, 2012) nebo k výzkumu klimatu celé školy (Kašpárková, 2007). Zájem ovšem nepokrývá různé aktéry edukace ani školské stupně rovnoměrně. Přesto je fenomén sociálního klimatu u nás nově sledován i mimo tradiční výzkumné pole, např. ve vysokoškolském prostředí (Grecmanová et al., 2013).

S ohledem na specifické prostředí školy mohou být konstruovány různé „modely“ klimatu a odlišná je pak i jejich konceptualizace (Ježek, 2003) a vymezení (Mareš, 2003), což ve svém důsledku přináší řadu otázek a nejasností souvisejících s ukot-

² Povaha tohoto druhého vztahu je však komplikovaná: je možné, že příznivé klima vede k lepším výsledkům žáků; ale naopak úspěchy školy v oblasti žákovských výsledků mohou zlepšit klima ve škole; poměrně pravděpodobná je cyklická kauzalita zahrnující oba vzájemně se posilující mechanismy.

vením tématu a zejména s jeho diagnostikou.³ V současnosti se zájem posouvá ke komplexnějším charakteristikám prostředí školy, které berou v úvahu žáky, další aktéry školy a také „neživé“ podmínky a okolnosti fungování školy (Fenwick, 2011). Sociální klima je považováno pouze za jednu z dimenzí kultury školy (Pol et al., 2006). Řada výzkumů ovšem dál pracuje „jen“ se sociálním klimatem, neboť ve srovnání s kulturou (související především s normami) je klima organizace konstruktem odrážejícím reálné chování, je méně abstraktní a lépe měřitelné, více deskriptivní a méně hodnotící (MacNeil, Prater, & Busch, 2009).

1.2 Sociální klima v učitelských sborech

Klima učitelského sboru je přirozeně ještě užším fenoménem než klima školy a nelze je vzájemně ztotožňovat. Výzkumy ovšem prokazují, že pro dobré celkové klima školy hrají „základní a kritickou roli“ právě dobré vztahy mezi dospělými ve škole, tedy klima personálu (Thapa et al., 2013). Již na jiném místě (Urbánek, 2008) uvádíme, že učitelský sbor interaguje velmi úzce jak s vedením školy, tak se žáky i jejich rodiči. Učitelé tak disponují „bonusem“ účastníků s klíčovým vlivem. Učitelský sbor je také chápán jako nositel přetrvávající identity organizace. Proto v našem výzkumu považujeme sociální klima učitelského sboru za diagnosticky nosné a použitelné pro sledování procesů proměny školy jako organizace.

I přesto, že není konceptualizace sociálního klimatu jednotná ani dostatečně usazená, lze se v principu shodnout na několika jeho klíčových atributech: Vedle komplexní, subjektivní a skupinové podstaty tohoto jevu je klima chápáno také jako relativně stabilní fenomén, což lze považovat za jeho podstatnou vlastnost (např. Grecmanová, 2008).

Empirických výzkumů sledujících dynamiku klimatu sborů (škol) je však velmi málo (Mareš, 2005). Nedostatečné jsou proto znalosti o tom, které spontánně probíhající či zvnějšku navozené procesy změny ovlivňují složky klimatu a jak. Předpokládáme, že k nápadnějším proměnám dochází jen v důsledku zásadních zásahů do režimu sledované society a výraznější výkyvy charakteristik sociálního klimatu nebo častější frekvence jeho změn nejsou v usazených podmínkách práce školy pravděpodobné.⁴

2 Cíle a metody šetření

Proces české kurikulární reformy nebyl – na rozdíl od gymnázií (Janík et al., 2011) – na úrovni základního školství systematicky monitorován a vyhodnocován. Tuto mezeru se snažíme částečně zaplnit. V našem výzkumu nejde o evaluaci reformy v striktním slova smyslu. Jako klíčový výzkumný problém se postupně vyjasnila *interakce*

³ Ježek (2003, s. 2) s určitou nadsázkou uvádí, že se různí autoři shodnou na vymezení školního klimatu „snad jen v tom, že jde o něco interpersonálního, o jakýsi agregát, destilát, průměr, abstrakci, derivaci, produkt vztahů mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy“.

⁴ Právě předpokládaná relativní stabilita a komplexita klimatu terminologicky legitimizuje přenos přírodovědného označení „klima“ do oblasti věd společenských.

68 zvnějšku přicházející reformy s mnoha jinými vlivy, které působí na zkoumané školy, a také s procesy „přirozených změn“ (Mareš, 2005; Giles, 2006), které v nich probíhají. Jako diagnosticky vhodné se proto nabízí longitudinální šetření, umožňující verifikaci dat, jejich komparaci v čase a sledování pedagogických jevů ve vývoji (Urbánek, 2000). Hallinger a Heck (2011) dokonce tvrdí, že jiné výzkumné designy (např. případové nebo transversální studie) nemohou poskytnout robustní porozumění procesům změny a rozvoje škol a longitudinální studie jsou z tohoto hlediska nezastupitelné. Přesto jsou poměrně řídké (Giles, 2006); v českém výzkumném kontextu patří k málo výjimkám práce Pražské skupiny školní etnografie (2004).

Metodologicky výzkum navazuje na práci Dvořáka et al. (2010) a opírá se především o kvalitativní techniky sběru dat (pozorování výuky, polostrukturované dotazování různých aktérů školního života, analýza školní dokumentace atd.), jak odpovídá tradici výzkumného designu případové studie. Využití kvantitativního nástroje v takto pojaté studii může plánovaně či neplánovaně mít řadu funkcí, mezi nimi triangulaci výzkumných zjištění, jejich komplementaci či iniciaci dalšího zkoumání, když se zjistí kontradikce (Hendl, 2005).⁵

Konkrétně jsme hledali odpověď na následující výzkumné otázky:

- Jak se změnilo vnímané sociální klima učitelských sborů ZŠ pět let po prvním šetření?
- Jak změřené změny klimatu korespondují s kvalitativním popisem vývoje školních organizací?
- Jak zjištěné hodnoty klimatu souvisejí s přístupem školy k reformě?

K šetření klimatu sboru byl využit přeložený zahraniční nástroj OCDQ-RS (blíže Lašek, 2001). Ač se jedna z jeho dimenzí (direktivita) ukazuje při statistické analýze empirických dat v českém prostředí základních škol jako nikoli zcela vyhovující (blíže Chvál & Urbánek, 2014), existující novější nástroj KUS (Urbánek & Chvál, 2012) z důvodu potřeby komparovat výsledky současných měření s dřívějšími daty zde nevyužíváme. Navíc je OCDQ-RS aplikačně jednoduchý a interpretačně přívětivý nástroj.

Podrobnější charakteristiky dotazníku OCDQ-RS jsou uvedeny na jiných místech (např. Lašek, 2001), psychometrické parametry uvádí Chvál a Urbánek (2014). Pro lepší srozumitelnost a orientaci v tomto textu uvedeme jeho základní popis. Dotazník OCDQ-RS má 34 položek (výroků), které jsou respondenty hodnoceny na čtyřstupňové škále (zřídka – občas – často – velmi často) a generují pět dimenzí; šestá hodnota (celkový index otevřenosti klimatu IO) je zjišťována výpočtem. Dvě dimenze, suportivita (SUP, generuje ji 7 položek) a direktivita (DIR, 7 položek), pokrývají názory učitelů na řízení a vedení lidí managementem školy. Dvě další dimenze, angažovanost (ANG, 10 položek) a frustrace (FRUS, 6 položek), směřují k hodnocení vlastní práce a činnosti ostatních učitelů. Poslední dimenze, intimita (INT, 4 položky), sleduje názory učitelů na přátelské vztahy uvnitř sboru. Při hodnocení získaných dat dotazníkem OCDQ-RS je kromě absolutních hodnot dílčích dimenzí, resp. jejich průměrů, zohledňována jejich vzájemná konstelace (vyjádřena grafickým profilem)

⁵ Smíšená strategie výzkumu je umožněna jeho týmovým charakterem, kdy někteří výzkumníci mají zkušenosti s kvantitativními, jiní s kvalitativními postupy.

a dále variabilita výpovědí sboru. Grafický profil je konfrontován s typem vygenerovaných pěti shluků klastrové analýzy (blíže Nišpovská & Urbánek, 2007),⁶ která vycházela z výsledků hromadného dotazníkového šetření (OCDQ-RS; N = 1070) realizovaného v roce 2003 (souhrnné výsledky Urbánek, 2006). Časově jsme provedli měření klimatu i sběr kvalitativních dat většinou v prvním školním roce, kdy školy vyučovaly podle nových kurikul (dle ŠVP), a pak s odstupem pěti let.⁷

3 Výsledky

Očekávaná relativní stabilita klimatu učitelského sboru se projevila tím, že při opakovaném šetření s pětiletým odstupem jsou u sledovaných škol zachovány obdobné grafické profily zjištěných charakteristik sociálního klimatu učitelského sboru (obrázek 1).

Tabulka 1 Hodnoty dílčích dimenzí klimatu v letech 2008 a 2013 ve sledovaných školách a statistická významnost jejich změny

Škola	SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
Horská	23,5	16,5	29,0	9,6	9,9	26,4
	23,3	16,4	29,4	9,4	10,1	27,0
	(0,84)	(0,89)	(0,69)	(0,70)	(0,76)	(0,76)
Malá	24,9	14,3	30,2	8,6	9,6	32,2
	26,1	16,4	32,5	9,5	12,0	32,7
	(0,31)	(*0,034)	(0,055)	(0,12)	(*0,003)	(0,80)
Pestrá	17,7	19,1	27,6	13,6	11,0	13,0
	18,7	17,8	28,0	12,0	9,8	16,9
	(0,63)	(0,07)	(0,63)	(*0,044)	(*0,035)	(0,12)
Předměstská	19,7	18,6	28,2	13,1	10,2	16,2
	18,1	17,4	26,1	14,4	8,8	12,5
	(0,21)	(0,08)	(*0,029)	(0,20)	(*0,028)	(0,20)
Výběřová	23,8	14,4	30,9	12,8	8,4	27,4
	21,6	16,3	27,7	13,4	9,1	19,7
	(*0,026)	(*0,048)	(*0,002)	(0,49)	(0,18)	(*0,001)

* Zamítnuta shoda na hladině 0,05. Rozdíly byly posuzovány za použití dvouvýběřového t -testu. Dotazníky jsme distribuovali anonymně a přiřazení učitelů v opakovaném šetření nebylo možné.

⁶ Konstrukce grafických profilů klimatu učitelských sborů je instruktivním nástrojem, který konstelaci hodnot dílčích dimenzí i klima jako celek charakterizuje plastičtěji než např. tabelované či bodové hodnoty, byť vypočtená data klimatu nemají povahu spojitě funkce.

⁷ Při opakovaném šetření sociálního klimatu učitelského sboru doporučují autoři dotazníku OCDQ-RS minimální časový odstup jeden rok (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987).

V tabulce 1 jsou uvedeny hodnoty dimenzí klimatu ve sledovaném období. V tabulce 2 změny klimatu konfrontujeme jednak s objektivními změnami ve vedení jednotlivých organizací, jednak s našimi interpretacemi kvalitativních dat. V nich jsme hledali narativy, tedy klíčovými aktéry sdílené příběhy cesty (Hallinger & Heck, 2011), kterou jednotlivé školy urazily za uplynulých pět let. Metoda hledání, resp. konstruování témat/narativů a jejich validizace účastníky je obdobná jako v předchozím šetření (Dvořák et al., 2010).

V tabulce 3 uvádíme vybrané výroky členů pedagogického sboru vztahující se ke vzdělávací reformě. Školy jsou seřazeny sestupně podle hodnoty celkového indexu otevřenosti na počátku šetření, tedy v období reformy, kdy školy končily práci na přípravě školních vzdělávacích programů a začínaly podle nich vyučovat. Čtenáře obeznámeného s dosavadními výzkumy vzdělávací reformy asi nepřekvapí převažující negativní postoj ředitelů nebo učitelů. Za pozornost však stojí, že nejostřejší odsudek zaznívá v Malé škole s nejotevřenějším klimatem. Naopak v Pestré škole, kde na počátku šetření bylo celkové klima nejméně příznivé, se setkáme i s deklarovaným nadšením („úžasné zpestření“) z některých aspektů reformy, přesněji řečeno z jejího pojetí zastávaného daným učitelem. Uprostřed se nachází Horská škola s pragmatickým přístupem (z reformy si vybíráme, co potřebujeme).

Tabulka 2 Změny jednotlivých dimenzí klimatu ve vztahu k procesům změny ve škole

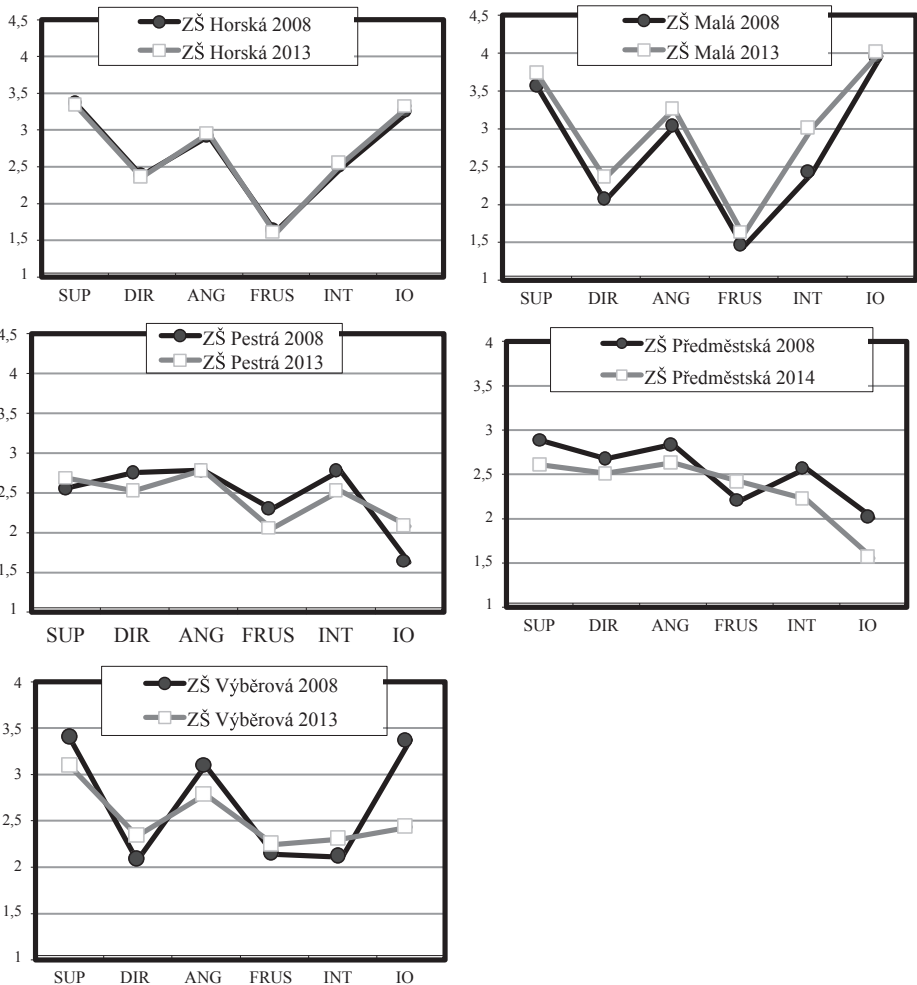
Škola	Objektivní změna/ Navržené téma	Klima učitelského sboru	
		počáteční profil	vývoj ve sledovaném období
Horská	<i>bez změny ve vedení</i> stabilita organizace a kontinuální dílčí inovace	příznivý	beze změn
Malá	<i>bez změny ve vedení</i> stabilizace organizace po radikální změně (obrat trendu – turnover)	mimořádně příznivý	*DIR↑ **INT↑
Pestrá	<i>změna zástupce ředitele</i> zmírnění rizik spojených s mocenskou konstelací	méně příznivý	*FRUS↓ *INT↓
Předměstská	<i>změna zástupce ředitele</i> vyčerpání ze snahy vyhovět reformě	méně příznivý	*ANG↓ *INT↓
Výběřová	<i>změna ředitele</i> změna klíčových aktérů – změna stylu vedení	poměrně příznivý	*SUP↓ *DIR↑ **ANG↓**IO↓

Vysvětlivky: ** Změny statisticky významné na hladině 0,01; * Změny statisticky významné na hladině 0,05. Šipka za zkratkou dimenze ukazuje směr změny. Význam zkratk je vysvětlen v části 2.

Tabulka 3 Dynamika sociálního klimatu sborů (IO) a hodnocení reformy školou

Škola	Otevřenost (IO) v průběhu šetření		Hodnocení reformy
	začátek	konec	
Malá	32,2	32,7	<i>Jednoznačné odmítnutí reformy</i> „ŠVP na naší škole je jeden z největších propadáků. Je to zoufalost, ke které nemělo dojít. Je to tristní, nad rámec povinností, sáhodlouhý školení navíc, pokud škola neměla peníze...“ „Nefunkční materiál. ... Učitelé k tomu mají negativní postoj od samého počátku.“
Výběřová	27,4	19,7	<i>Formální vyhovění reformě, kritika implementace ve škole</i> „Když jsme měli vypracovávat školní vzdělávací programy, no tak nešlo jinak.“ „Makalo na tom jako pět lidí opravdu poctivě, ty se nadřeli, nezvládali spoustu dalších věcí. ... Zase v podstatě jak se to celé zformalizovalo, silná většina lidí se vezla... a podle toho to taky vypadá...“
Horská	26,4	27,0	<i>Pragmatická a selektivní adaptace reformy</i> Některé aspekty reformy pro školu přínosné byly, ale celkově soudí, že „české školství se úplně nerozjelo jen zásluhou kantorů“ a reformní experiment proběhl na „úkor kvality výuky“.
Předměstská	16,2	12,5	<i>Únava a skepse</i> „Už jsou učitelé z toho velice unaveni. Všechno se hodí na školu bez sebemenší podpory. Vy to udělejte, ale podporu nečekejte. ... Poslední změny [ŠVP] učitelé opravdu dělali s největším donucením. Už se tady objevovaly i názory, kdyby se vrátily jednotné osnovy, že by snad byli pro.“
Pestrá	13,0	16,9	<i>Ambivalence, nekonzistentní názory učitelů</i> „Pro děti je to úžasné zpestření třeba drilu v češtině, matematice, když děláme na počítačích...“, ovšem „je (to) na úkor naučení toho základního, od čeho by se měly děcka odrazit, mám málo času na to, na čem ostatní postavím“.

Pokusíme se stručně interpretovat uvedená zjištění. V tabulce 2 jednu krajní polohu zaujímá ZŠ Horská. Žádná z dimenzí klimatu se zde významně nezměnila, oba grafické profily jsou téměř totožné (viz obrázek 1). Právě u této základní školy jsme při výzkumu v roce 2008 shrnuli naše zjištění do charakteristiky „prostředí stability“ (podrobněji Dvořák et al. 2010). Sociální klima učitelského sboru vykazovalo již v té době nadstandardně příznivé parametry a ZŠ Horská disponovala ve všech sledova-



Obrázek 1 Změny vyjadřovaného klimatu učitelského sboru mezi lety 2008 a 2013/2014 (hodnoty všech dimenzí klimatu jsou převedeny na stejnou škálu)

ných oblastech fungování velmi usazenými podmínkami. Stabilita se týkala oblasti řízení a vedení lidí, charakteristik učitelského sboru a žactva, vztahu školy směrem k rodičům a ke zřizovateli; perspektivu fungování školy zaručovala i zvyšující se kvalita prostorových a materiálních podmínek školy.

Stabilita je dána mimo jiné menším množstvím vnějších impulzů v prostředí maloměsta, škola nemusí absorbovat demografické vlny zaměstnávající školy na předměstí velkoměst (Pestrá a hlavně Předměstská), sbor se proto obměňuje (až na výjimky) jen v důsledku odchodů na rodičovskou dovolenou či do důchodu. Přesto jsme stabilitu ZŠ Horská již před pěti lety označili za dynamickou – neznamenala rigiditu, nýbrž umožnila organizaci soustředit se na další rozvoj. Ve sledovaném pět-

tiletí získala škola dva významné rozvojové projekty, které výrazně zlepšily vybavení technikou (interaktivní tabule ve všech třídách) a pomůckami a zejména umožnily proškolení učitelů pro práci s těmito výukovými technologiemi. Charakteristická byla participace naprosté většiny učitelů v těchto projektech.

Změna v této škole je průběžná a kumulativní, v případě Horské považujeme za vhodné použít označení *učící se organizace*. Na epizody reformního nadšení organizované z centrální úrovně reaguje strategicky, vybírá si z nich jen to, co může být ku prospěchu v rámci dlouhodobé vize. Např. tato poměrně malá škola měla problém s využitím úvazků učitelů druhého stupně, reformou zdůrazněná volnost v rozvržení předmětů do ročníků umožňuje tento problém částečně řešit.

Také u ZŠ Malá kvantitativní zjištění velmi dobře korespondují s kvalitativním obrazem, oba grafické profily klimatu jsou velmi podobné (obrázek 1). Malou školu jsme v prvním šetření zastihli ve fázi, kdy sbor pojilo především společné úsilí o „věc“ – záchranu školy (Dvořák et al. 2010), což kvantitativně dokládaly příznivé charakteristiky klimatu učitelského sboru a vnitřní konzistentnost výpovědí (Urbánek, 2008). Velmi pozitivně byl sborem od počátku akceptován v té době instalovaný ředitel a zástupkyně (učitelé to vyjadřovali slovy „jsou jedni z nás“). Nyní se Malá škola nachází v období, které lze charakterizovat slovy „je nám spolu dobře“, jak ukazuje v kvantitativních datech významný nárůst intimity. Ředitel ZŠ Malá k tomu říká: *Povedlo se velice rychle stabilizovat sbor, máme minimální obměnu, což si myslím, že je základní kámen, na kterém stavíme... Funguje atmosféra vzájemné důvěry, takového stavu pro mě až nepochopitelně vzácného, asi pocit soudělosti lidí se školou a že všichni táhnou za jeden provaz nebo se o to snaží a nevybočují z toho nikdo extra, kdo by to narušoval. To je velký základ.*

Současně se může (mimo jiné i v souvislosti s početním růstem sboru) na obzoru rýsovat fáze, kdy místo dřívějšího nadšení bude každodenní chod organizace více udržován dodržováním pravidel, jak naznačuje mírný nárůst direktivity.

Na rozdíl od předchozích dvou škol vykazovaly ZŠ Předměstská a ZŠ Pestrá ve výchozím šetření (2008) méně příznivý profil klimatu učitelského sboru. V ZŠ Pestrá byla dokonce naměřená hodnota suportivity nižší než hodnota direktivity (viz obrázek). Takovou situaci lze teoreticky považovat za kritickou mez v oblasti vedení lidí, vyžadující aktivní řešení ze strany managementu školy. Méně příznivé hodnocení klimatu sboru v Pestré korespondovalo i s dalšími nálezy, s charakteristikou a vývojem školy, zejména v oblasti vedení lidí (podrobněji Dvořák et al., 2010). Podoba profilů se po pěti letech zásadně nezměnila, graficky jsou oba profily charakterizovány stále značně plochými průběhy. Přesto ale došlo k pozitivním posunům dílčích dimenzí a zejména i k příznivé změně v jejich konstelaci. Nižší je vnímaná direktivita a frustrace, vyjadřovaná angažovanost se nezměnila. Nižší hodnotu ovšem vykazuje i intimita, což paradoxně signalizuje mnohdy lepší vztahy sboru s vedením (sbor není semknut k obraně). Lze si všimnout, že změny hodnot dílčích dimenzí jednak zvýšily hodnotu celkového indexu otevřenosti, jednak proměnily profil grafu. Příčinu těchto příznivých proměn lze pravděpodobně přikládat změně ve způsobu vedení lidí v souvislosti s výměnou zástupce ředitele a v konsolidaci vztahu sboru k vedení

74 školy. I přes dílčí příznivé změny však nelze hovořit o obratu, resp. o nestabilitě charakteristik klimatu učitelského sboru v pětiletém vývoji. To se na této škole, jak dokladují oba grafické profily, ve své podstatě nezměnilo, oba profily i nadále náležejí k typu téhož shluku (Nišpanská & Urbánek, 2007).

Pokud jde o **Předměstskou školu**, došlo v ní ve sledovaném období k řadě výrazných změn způsobených vnějšími faktory (zásadní růst počtu žáků i učitelů) a reakcí školy na ně (reorganizace prostorového uspořádání podmínek budovy, změny ve středním managementu aj.). U této školy také můžeme mluvit o zásadnějším posunu celého profilu klimatu sboru ve sledovaném pětiletém období (XII/2008 až I/2014). Interpretace poměrně složitého příběhu školy není možná na ploše tohoto článku, avšak i zde platí, že posuny klimatu sboru korespondují s dobře doloženými proměnami vnějších a vnitřních podmínek práce učitelů: sbor je početnější, ubyl prostor pro setkávání (sborovna musela být změněna ve třídu) – intimita klesá, náročný rozvoj školy vede k únavě a poklesu angažovanosti, na němž se podílela asi i nařízená reforma (viz níže).

Na druhém konci tabulky 2 se nachází **ZŠ Výběřová**. Je to jediný případ, kdy došlo k významné změně celkové otevřenosti klimatu sboru. Na počátku našeho sledování grafický profil patřil do značně příznivého shluku. Velmi vysoká byla vnímaná suportivita a angažovanost. Specifikem výchozího klimatu tohoto sboru byla nízká vnímaná direktivita odrážející specifický styl řízení školy a vedení lidí a vytvářející velký prostor pro angažované a inovativní učitele. V tomto klimatu však současně byli tolerováni i učitelé s menší mírou nasazení a ochotou k sebezdokonalování, což ve sboru vyvolávalo určité pnutí a v šetření se projevila nadprůměrná frustrace.

V září 2012 odešla dlouholetá ředitelka ZŠ Výběřová do důchodu. Krátce na to na počátku roku 2013 zemřela výrazná osobnost, která pro školu představovala partnera na straně zřizovatele. Lze říci, že ředitelka a mimořádně angažovaný zřizovatel v jistém smyslu představovali charismatický zakladatelský tandem v dobách obnovy této církevní školy po roce 1989. To představuje pro nového ředitele mimořádně obtížnou výchozí situaci, jak výstižně formulovala jedna z učitelek školy: *Tak vy jste asi naši paní ředitelku zažil... Takže po ní na kohokoli je těžký si zvyknout, žejo*. Změna ředitele představuje zásadní zásah do klimatu sboru, i když je v tomto případě dlouhodobě připravovaná a jedná se o „insidera“ z řad sboru.

4 Diskuse

Dlouhodobý kvalitativní výzkum „cesty“ konkrétních škol má řadu výhod, ale také určitá rizika. Výzkumník se sblíží s aktéry zkoumaných škol, může ztratit vnímavost k některým negativním jevům a nevědomě selektivně hledat doklady o úspěších „svých“ škol v jejich snaze o udržitelný rozvoj. Kvantitativní data získaná opakovaným použitím dotazníku OCDQ-RS výzkumníky zaměřují k vybraným aspektům života školy a korigují některé předběžné závěry (např. nenaplnil se nepříznivý scénář vývoje sboru,

který se nám jevil relativně pravděpodobný u Pestré školy; a naopak extenzivní růst či změna vedení asi přináší závažnější rizika, než jsme vyčetli z kvalitativních dat).

Po věcné stránce výsledky našeho šetření naznačují, že nadstandardně příznivé parametry klimatu sboru ve výchozích šetřeních (2008) predikují stabilitu klimatu. Méně příznivé profily klimatu se oproti tomu v pětiletém vývoji „chovaly“ méně stabilně. Určitou anomálií v tomto smyslu byl vývoj v ZŠ Výběřové, kde ovšem výraznější posuny parametrů klimatu souvisely s personálními změnami na klíčových pozicích ve vedení školy i u zřizovatele. Citlivost sociálního klimatu učitelských sborů na změny v managementu školy je vůbec nápadná. Nejstabilnější klima vykazuje vývoj v těch dvou školách, kde nedošlo ke změnám v jeho vedení (ZŠ Horská, ZŠ Malá). V ostatních školách došlo ve sledovaném pětiletí k výměně zástupce (ZŠ Pestrá, ZŠ Předměstská) nebo ředitele (ZŠ Výběřová). Kauzální vztahy mezi personálními změnami ve vedení školy a změnami klimatu ovšem mohou být obousměrné. Některé faktory ovlivňující klima nám také mohly uniknout.

Za překvapivé zjištění lze však svým způsobem považovat kontrast mezi otevřeností klimatu námi sledovaných škol a jejich povětšinou neskrývaným negativním postojem ke kurikulární reformě (tabulka 3). V zahraniční literatuře se uvádí výrazná souvislost mezi příznivým klimatem sboru a inovativností školy – u škol s otevřenějším klimatem se předpokládá jednak větší hloubka inovací, jednak vyšší rychlost, popř. úspěšnost při implementaci reformy (Norton, 2008; Thapa et al., 2013). Zde uvedeme dvě možná vysvětlení.

Klima odráží především procesy probíhající ve škole, nikoli cíle školy, ukazuje víc, *jak se to dělá*, než *co se dělá*. Lepší klima znamená, že se lidé ve škole cítí lépe. Sergiovanni (1991) vhodně přirovnává (dobré) organizační klima k energii, která je ve škole přítomna. Záleží na tom, zda a jak tato energie bude zaměřena k rozvoji školy a ve prospěch učení žáků.

I když někteří autoři považují dobré klima za nutnou podmínku úspěšných změn, nejde zjevně o podmínku postačující. Potenciální přínos dobrého klimatu se projeví v závislosti na cílech školy a kvalitě vedení. Ve většině námi sledovaných škol je však – v souladu s domácí tradicí – pedagogické řízení poměrně slabé. V českých podmínkách, kdy výsledky vyučování a učení nejsou v centru pozornosti společnosti, nemusí existovat silná vazba mezi parametry sociálního klimatu a kvalitou vzdělávání ani potřebou provádět ve škole změny. Koncept klimatu je pak ve srovnání s blízkým pojmem „kultury školy“ poněkud „prázdný“ či „hodnotově neutrální“.

Druhé vysvětlení vychází z názoru části české odborné veřejnosti, že reforma byla centrálními orgány špatně implementována (Janík, 2013), nebo dokonce od začátku špatně koncipována (Štech, 2013). Přiznané odmítnutí špatné reformy narušující dlouhodobý rozvoj školy by pak bylo známkou zdraví organizace (Giles, 2006), sebe-důvěry, otevřených vztahů – viz ZŠ Malá, popř. koncepčního vedení školy – ZŠ Horská. V našich datech existují náznaky, že škola, která se naopak snažila plnit všechny požadavky reformy (Předměstská), na to doplatila vyčerpáním sil učitelů a poklesem jejich angažovanosti. Konečně deklarovaná podpora reformy může naopak souviset s menší otevřeností klimatu a důvěrou ve sbor, kde nelze otevřeně přiznat, že

76 „císař je nahý“, že reforma nefunguje, anebo naopak může znamenat i žádoucí schopnost reformu „přeložit“ do praxe tak, aby byla funkční.

5 Shrnutí

Dlouhodobější spontánní či záměrně navozené změny klimatu sboru, popř. klimatu školy, jsou poměrně málo zkoumány. Právě tak je málo známo o interakcích mezi přirozenou dynamikou vývoje organizací ve školství a vnějšími reformními zásahy do nich. Domníváme se, že náš výzkum naznačil, jak poznatky o vývoji organizace a její reakci na reformu získané kvalitativními technikami lze užitečně obohatit daty o změnách v hodnotách měřených škálami dotazníku OCDQ-RS. Propojování kvantitativních a kvalitativních dat ve výzkumu školy se tak jeví jako možné a přínosné.

Po věcné stránce výzkum svědčí o významu vedení školy a stability vnějších podmínek pro její vývoj a zdraví. Naše zjištění současně dokládají závažné problémy české kurikulární reformy, kdy i školy, které by jejich vysoká otevřenost klimatu teoreticky předurčovala pro příznivý postoj k inovacím, centrálně nařízenou reformu otevřeně odmítají.

Za podněty a pomoc při statistickém zpracování dat děkujeme doc. RNDr. Miroslavu Kouckému, CSc., a PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D.

Literatura

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Dvořák, D., et al. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Fend, H. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with Actor Network Theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 114–134.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Giles, C. (2006). Sustaining secondary school visions over time: Resistance, resilience and educational reform. *Journal of Educational Change*, 7, 179–208.
- Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., et al. (2013). *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Griffith, J. (1999). The School Leadership / School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals. *Education Administration Quarterly*, 35(2), 267–291.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), 1–27.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014, v tisku). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Ježek, S. (2003). Možnosti konceptualizace školního klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 2–31). Brno: MSD.
- Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: PedF UP.
- 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.
- Lašek, J., & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 43(6), 401–410.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 12(1), 73–84.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2011). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/klima-skolni-tridy-1>.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 87–98). Brno: MSD.
- Mareš, J. (2005). Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy III* (4–33). Brno: MSD.
- Nišpovská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: kvalitativní son-
da. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu* (s. 101–108). České Budějovice: PedF JČU.
- Norton, M. S. (2008). *Human resources administration for educational leaders*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oswald, F., et al. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.
- Pol, M. (Eds.). (2006) *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pražská skupina školní etnografie. (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: UK PedF.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Tagiuri, R., & Litvin, G. (1968). *Organizational Climate*. Cambridge: Harvard University.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/62/>.
- Urbánek, P. (2000). Opakovaná a longitudinální šetření ve výzkumu studenta učitelství a učitele. In J. Mikešová & P. Urbánek (Eds.), *Pedagogický výzkum v ČR* (s. 457–466). TU v Liberci a ČAPV.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In M. Kocurová (Ed.), *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU. [CD-ROM]
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87–106.
- Urbánek, P. (2011). Změny v sociálním klimatu učitelských sborů. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* [CD-ROM]. Sborník příspěvků z 18. konference ČAPV 2010. Liberec: TU v Liberci.
- Walberg, H. J. (1966). *Classroom Climate Questionnaire*. Cambridge: Harvard University.

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
petr.urbanek@tul.cz

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

PhDr. Karel Starý, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
karel.stary@pedf.cuni.cz