

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

Petr Urbánek

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

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

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

## Czech Basic School Teaching Staff

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

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

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

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

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

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

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

## 1 Vymezení pojmů

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

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

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

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

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

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

## 2 Cíl a metoda

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Specifika a charakteristiky učitelských sborů

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

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

### 3.1 Specifické rysy učitel'ských sborů

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2 Počet a velikost učitelských sborů ZŠ

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.4 Feminizace sborů

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

### 4.1 Stabilita učitel'ských sborů

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.3 Proměny učitel'ských sborů

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5 Závěry

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

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

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

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

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

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

### Literatura

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 367–420.
- Bedrnová, E., & Nový, I., et al. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 12(4), 19–35.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67–95.
- Cifali, M. (1999). „Nemožné“ povolání? Stále inspirativní bonmot. *Pedagogika*, 49(4), 322–334.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: MU.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Emmerová, K. (2001). Diskuse nad problematikou žen ve školním managementu. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 48(5–6), 61–71.
- Feng, L., & Sass, T. (2011). *Teacher quality and teacher mobility. Working paper 57*. Washington: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Fink, E. (1996). *Bytí, pravda, svět: Předběžné otázky k pojmu fenomén*. Praha: Oikúmené.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1993). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: MU.
- Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 57(4), 349–363.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: MU.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ježek, S. (2001). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Kaščík, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdělávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Slon.
- Kolektiv autorů (2018). *Statistická ročenka České republiky 2017*. Praha: ČSÚ.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate – a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- Lašek, J. (1995). Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a učitel'skom zbere. *Pedagogická revue*, 47(1–2), 43–50.
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111–127.

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

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

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

katedra pedagogiky a psychologie

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1

petr.urbanek@tul.cz