

Pedagogická orientace

Studie

Jiří Kressa

Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany

Klára Záleská, Libor Juhaňák, Kateřina Trnková, Martina Šmahelová

Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů

Jitka Jursová, Petr Urbánek, Markéta Váchová

Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ
v rozmanitých podmínkách práce školy

Václav Trojan, Zuzana Svobodová

Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky
výkonu této profese v současné době

Veronika Pavlas Martanová, Olga Konůpková

Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči
jako zdroj stresu učitele

roč. 29/2
2019

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masarykova univerzita)

Redakce: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Ondřej PECHNÍK, Masarykova univerzita, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz, tel. +420 549 494 298

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Dana KASPEROVÁ, Technická univerzita v Liberci, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Anke WEGNER, Universität Trier, Německo

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková, Mgr. Ondřej Pechník. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků.

Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana.

Plné texty studií (od roku 1999) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Cinkot klíčů (<i>Petr Urbánek, Jitka Jursová, Andrea Rozkovcová</i>)	125
Studie _____	129
JIŘÍ KRESSA: Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany	129
KLÁRA ZÁLESKÁ, LIBOR JUHAŇÁK, KATEŘINA TRNKOVÁ, MARTINA ŠMAHELOVÁ: Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů	149
JITKA JURSOVÁ, PETR URBÁNEK, MARKÉTA VÁCHOVÁ: Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy	172
VÁCLAV TROJAN, ZUZANA SVOBODOVÁ: Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době	203
VERONIKA PAVLAS MARTANOVÁ, OLGA KONŮPKOVÁ: Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele	223
Diskuse _____	243
JAN SLAVÍK A TOMÁŠ JANÍK ZA KOLEKTIV AUTORŮ: Podpora profesního rozvoje učitelů v rámci metodických kabinetů	243
Recenze _____	249
Švaříčková Slabáková, R., Sobotková, I. (2018). Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění (<i>Milada Rabušicová</i>)	251

Contents

Editorial: Clink of keys (<i>Petr Urbánek, Jitka Jursová, Andrea Rozkovcová</i>)	125
Articles _____	129
JIŘÍ KRESSA: Defender as a “key player” in eliminating bullying	129
KLÁRA ZÁLESKÁ, LIBOR JUHAŇÁK, KATEŘINA TRNKOVÁ, MARTINA ŠMAHELOVÁ: Novice teachers and their induction process in kindergartens, primary, secondary schools by the view of its main actors	149
JITKA JURSOVÁ, PETR URBÁNEK, MARKÉTA VÁCHOVÁ: Variability of the Teaching Staff Social Climate in Basic Schools with Differing Work Conditions	172
VÁCLAV TROJAN, ZUZANA SVOBODOVÁ: The subjective perception of the changes of the headmaster’s role and the difficult elements of the performance of this profession nowadays	203
VERONIKA PAVLAS MARTANOVÁ, OLGA KONŮPKOVÁ: Different worlds of teachers and parents: Interaction with parents as a source of teacher’s stress	223
Discussion _____	243
JAN SLAVÍK AND TOMÁŠ JANÍK ON BEHALF OF TEAM OF AUTHORS: Teacher’s professional development support within methodical cabinets	243
Book Review _____	251
Švaříčková Slabáková, R., Sobotková, I. (2018). Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění [Family and its memory inside us in the light of a story of three generations] (<i>Milada Rabušicová</i>)	251

Editorial: Cinkot klíčů

Složitost a dynamika fungování současné školy spolu s naléhavou snahou zaměřit se vedle efektu a výkonu ve vzdělávání také na lidský faktor vybízí k otevření tematiky „lidí v současné české škole“. Pět výzkumně zaměřených statí, kterými je předkládané monotematické číslo syceno, dokladuje potřebu tento fenomén v jeho proměnách nejen stále zkoumat, ale stavět cíle a výsledky vzdělávání především na lidech působících ve škole: na žácích, na učitelích a ostatních pedagogických pracovnících, na vedení školy, na rodičích žáků – a na vzájemných vztazích mezi všemi těmito aktéry. Uvedenou rozmanitost lidí souvisejících s fungováním školy se snaží sledovat i obsah předkládaného monotematického čísla *Pedagogické orientace*. Přes jeho rozsah i tematickou pestrost však jednotlivé příspěvky v tomto čísle neodrážejí, a kompletně ani nemohly pokrýt, celou šíři fenoménu všech zúčastněných „lidí ve škole“. Nabízejí ale inspirativní náhled na klíčové aktéry současné české školy.

Sledovanou tematiku otevírá stať Jiřího Kressy, který svou výzkumnou pozornost zaměřuje na rozhodující a nejpočetnější skupinu aktérů školního života, na žáky. Jeho text s názvem *Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany* je zaměřen na svět školních dětí v jejich nejcitlivějším věku a pojednává o velmi vážné a stále přítomné problematice šikany mezi žáky. Autor zkoumá méně obvyklým pohledem na řešení této „skupinové nemoci“ potenciál pomoci a nápravy v prosociálních projevech samotných žáků. Výzkum, založený na rozhovorech s žáky-zastánci, s jejich rodiči a s učiteli, odhaluje širší souvislosti tématu. Jako nezastupitelná je zde zdůrazněna role třídního učitele v konfliktech s podtextem šikany uvnitř třídy, a to v jeho dlouhodobém a žáky percipovaném zájmu o třídu.

V následujícím příspěvku, který je nazván *Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů*, se pozornost autorů explicitně obrací ke klíčovému aktéru práce školy, tj. k učiteli. Autorský tým, Klára Záleská, Libor Juhaňák, Kateřina Trnková a Martina Šmahelová, zkoumá učitele-novice na různých stupních škol a snaží se zjistit, jakou podporu vnímají začínající učitelé při svém profesním startu. Zkoumaný fenomén uvádění začínajících učitelů je datově sycen i výpověďmi dalších procesu profesní adaptace se účastnících aktérů – uvádějících učitelů a vedení škol. Předkládaná zjištění k vytvářeným podmínkám práce začínajících učitelů, která se opírají o subjektivní výpovědi respondentů, vyznívají spíše pozitivně. Nemohou však zakrýt dlouhodobou nekonceptnost a nesystémovost v oblasti podpory a péče týkající se začínajícího učitele.

Ani třetí nabízená stat' monotematického čísla se od tématu učitele nevzdaluje. Text s názvem *Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy* však zkoumá učitele s důrazem na širší personální kontext učitelského sboru jako celku. Ukazuje se, že kvalita vztahů mezi učiteli a způsoby vedení sboru jsou velmi silnými činiteli, které ovlivňují pracovní spokojenost učitelů a determinují i úspěšnost práce školy. Kvalitativní studie s využitím kontrastu sledovaných případů dovedla trojici autorů, Jitku Jursovou, Petra Urbánka a Markétu Váchovou, k odpovědím na otázku, jaké jsou příčiny odlišností sociálního klimatu učitelských sborů v českých základních školách. Výsledky komparace čtyř vybraných učitelských sborů prokazují, že ke kvalitě sociálního klimatu sboru výrazně přispívají shoda lidí na hlavních principech chodu školy, sdílení jasné vize, a zejména podporující styl vedení lidí – tedy faktory, jichž lze dosáhnout pouze promyšlenou, dlouhodobou, trpělivou a otevřenou prací managementu školy.

Do tematiky vedení školy explicitněji zasahuje další příspěvek, nazvaný *Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době*. Václav Trojan a Zuzana Svobodová ve své výzkumně zaměřené stati sledují proměnu role ředitele školy od počátku milénia tak, jak ji s odstupem vnímají zkušení ředitelé. Autoři textu konfrontují dopady klíčových zásahů vzdělávací politiky uplynulého dvacetiletí (decentralizace státní správy, vysoká autonomie škol, kurikulární reforma, koncept inkluze) i dopady dalších nařízení mimo rezort školství (např. GDPR) s názory ředitelů škol a s jejich hodnocením důsledků pro každodenní realitu vlastní práce. Ukazuje se, že nároky na práci ředitelů se v uvedených souvislostech výrazně zvýšily, a to v oblasti manažerské, lídrovské i pedagogické. Oslovení ředitelů vnímají intervence vzdělávací politiky kriticky a veskrze negativně, v některých vynucených změnách nevidí pro práci školy valný přínos a jiné zásahy hodnotí dokonce jako kontraproduktivní. Autoři studie vyslovují obavu, aby negativní nastavení ředitelů škol a jejich nedůvěra k národním vzdělávacím cílům v důsledku výrazně nekomplikovaly posuny a efekty ve vzdělávání.

Zdálo by se, že v pořadí pátý příspěvek monografického čísla, s titulkem *Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele*, posunuje čtenáře již za deklarovanou hranici „lidí ve škole“, pakliže se zabývá též rodiči žáků. Rodiče však v současnosti pro práci školy představují významné hráče a výzkumná studie zasahuje právě citlivou tematiku vztahů mezi rodiči a učiteli. Text je navíc cenný tím, že i přes zjevnou proměnu rodiny a společnosti nebyla u nás v poslední dekádě tematika vztahu rodiny a školy výzkumně významněji podchycena. Autorky Veronika Pavlas Martanová a Olga Konůpková přistoupily

ke své analýze s vědomím, že světy učitelů a rodičů jsou značně odlišné. V reálné rovině prostředí školy odhalují stále přítomné latentní napětí mezi těmito dvěma specifickými entitami, které v interakcích představuje potenciální zdroj stresu pro učitele. Resumé autorek vyznívá do jisté míry opatrně, až váhavě (což nejspíš i takto citlivé téma vyžaduje), když je náprava vztahů mezi školou a rodinou hledána v učitelské přípravě, a nikoliv v systémovém konfliktu doby.

Diskuzní rubrika je zastoupena příspěvkem *Podpora profesního rozvoje učitelů v rámci metodických kabinetů*. Byť žánrem nejde přímo o diskuzi, lze očekávat, že zpráva o projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), o němž Jan Slavík a Tomáš Janík referují, širší debatu u čtenářů vyvolá. Autoři připomínají třicetiletí houževnatých, ale doposud neúspěšných snah vytvořit a realizovat systémový model podpory učitelů. Popisují pilotní realizaci kontinuální podpory začínajících učitelů, vznik sítě metodických kabinetů pro další vzdělávání učitelů a další nástroje podpory. Příspěvek tak vhodně (v pravou chvíli a na pravém místě) doplňuje a nepřímo reaguje na kritické závěry uvedené v prezentovaných výzkumných statích.

V závěru monotematického čísla upozorňuje svou recenzí Milada Rabušicová na zajímavý kvalitativně uchopený výzkumný monografický titul na hranici sociologie a psychologie *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*. Rodina a její generační posuny, které jsou v anotované knize sledovány, se nutně a výrazně odrážejí právě také v zásadních proměnách výchovných modelů českých rodin. Tato skutečnost má dozajista vliv na vztah rodiny a školy, a v důsledku i na možnosti výchovné práce školy. Obsah recenzované publikace i recenze samotná tak do jisté míry tematicky navazuje na poslední z uvedených výzkumných statí časopisu. A jak recenzentka sama uvádí, kniha může být inspirací pro nové výzkumné a publikační počiny.

V textech předkládaného monotematického čísla *Pedagogické orientace* lze identifikovat společné znaky, které dokládají souvislost dílčích témat „lidí v současné české škole“ a nutnost jejich komplexního řešení. Všechny hlavní statě jsou výzkumně zaměřené a jejich data se opírají vždy o více zdrojů. Uvedené příspěvky nevnímají různé aktéry („lidí ve škole“) izolovaně, nýbrž kontextuálně, a klíčový význam je shledáván v efektivních interakcích. Závěry všech statí jsou svými tématy i výzkumnými výsledky inspirativní. Monotematické číslo svým obsahem dokladuje, že se „nitky“ všech témat „lidí ve škole“ nápadně stahují vždy k učiteli: ať už je to podpora žáků při řešení šikany, profesní adaptace začínajících učitelů, spolupráce učitelů ve sboru, součinnost učitelů s vedením školy, nebo téma zátěže učitele při interakci s rodiči žáků. Zde všude se učitel

jeví jako klíčová osoba pro fungování práce školy a řešení problémů edukace. O úspěchu rozhodují učitelovy znalosti, profesní dovednosti a motivace k učitelství. Dosáhnout tohoto úspěchu lze jedině kvalitní profesní přípravou a vytvářením optimálních podmínek pro učitelskou práci.

Resumé a ideové vyznění předkládaného monotematického časopiseckého čísla nabízí paralelu s jen zdánlivě nesouvisejícím titulkem, otištěným v nejčtenějším českém deníku MF Dnes dne 21. 3. 2019 na první straně: *Místo šesti let jen šest měsíců. Příprava nových strojuvůdců se dramaticky zkrátila. V Česku je jich totiž nedostatek. Přibývá tak nehod způsobených mašinfíry bez zkušeností.* Tvrzení, byť je přirozeně poplatné atraktivnímu žurnalistickému stylu, je vážné a evokuje i analogie ke zkrácené profesní přípravě na jiná povolání. Čelíme hektické době ukvapených řešení a alibismu neuvážených změn. Zvláště oblast výchovy je mimořádně citlivá na účelová, unáhlená či zjednodušující „řešení“, a tedy ani redukci učitelské přípravy nelze s pochopením akceptovat.

Novela zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, již vpouští na půdu škol problematicky vzdělané asistenty. Nyní se počítá také se zkrácenou dobou pro profesní přípravu učitelů, navíc vzdělávaných i mimo fakulty vzdělávající učitele. Po dvou dekádách (usilovné práce vzdělávací politiky) se musíme stejnými slovy, jako tehdy Stanislav Štech, znovu ptát: Nestojí před námi další vlna „návratů vojenských vysloužilců“, představující tak „trochu vzdělání a pak hlavně nápodobu a zkušenost“? (Štech, 2001, s. 148). Učitelská práce je náročná a také učitelů je aktuálně nedostatek. „Strojuvůdcovské řešení“ nedostatku učitelů vnáší do profesní přípravy staronový termín „rychlodkaška“. Především ale není dobrou cestou hodnou následování. Jako by logiku měly mít vícerychlostní varianty učitelského vzdělávání, popírající pedeutologické pravidlo o vývoji a dlouhodobém zrání adepta i o nutnosti hlubokého vědomostního základu budoucího učitele. Jako by mohly různorodé „vzdělávací“ agentury nahradit odborný personální potenciál a koncept důkladné profesní přípravy budoucích učitelů na fakultách. A jako by po třiceti letech již nebyl akceptován ani cinkot klíčů, který krom jiného volal kvalitně vzdělané odborníky na potřebná místa. Opakovaně deklarujeme, že právě učitel determinuje kvalitu vzdělávání, že jeho příprava proto musí být důkladná a v rukou odborníků. Zejména proto, aby ani ve školách nepřibývalo méně nápadných, ale o to tragičtějších „nehod“ způsobených nekvalifikovanými učiteli.

*Petr Urbánek, Jitka Jursová a Andrea Rozkocová,
hostující editoři*

Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany

Jiří Kressa

Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Redakci zasláno 2. 1. 2019 / upravená verze obdržena 16. 5. 2019/
/ k uveřejnění přijato 17. 5. 2019

Abstrakt: Příspěvek se věnuje sociální roli zastánce jako „klíčového hráče“ v eliminaci šikany. Cílem příspěvku je na základě kvalitativního výzkumu co nejdělněji zachytit charakterové vlastnosti a předpokládané vlivy prostředí zastánců v šikaně. Jde především o vlastnosti související s prosocialitou a situační vlivy, které spoluurčují míru „odvahy zastat se“. Výběrovým souborem kvalitativního výzkumu byly tři skupiny respondentů. První skupinou byli žáci a žákyně v rané adolescenci ve věku 11–13 let (5 respondentů). Nominace zastánců vycházela ze dvou hlavních kritérií definice šikany. Zastánce byl definován jako osoba, jež se zastává těch, kterým někdo ubližuje a nemohou/neumí se bránit. Kvalitativní studie sledovala, jak percipují zastánci své projevy spojené se zastáváním se viktimizovaných spolužáků a se zastavováním šikany. Další skupinou respondentů byli rodiče zastánců (11 respondentů) a třetí skupinou potom třídní učitelé zastánců (12 respondentů). Výzkumným záměrem bylo zjistit, jak vnímají rodiče své děti v roli zastánce z hlediska jejich prosociality a sociálních vztahů (uvnitř rodiny, s vrstevníky). Důležitým zjištěním také bylo, jak konkrétní projevy pomoci a zastávání se druhých vnímají třídní učitelé zastánců. Po prostudování dat se ukázala jako vhodná aplikace analytické metody tematické analýzy. Výsledky naznačují, že zastánci v šikaně se snaží aktivně spoluvytvářet pozitivní klima třídy. Většinou jsou k tomu vybaveni i řadou nezbytných osobnostních charakteristik a dovedností. Těmto žákům se také dostává všemožné podpory z široké sociální sítě, ve které se pohybují (např. od rodičů a učitelů).

Klíčová slova: šikana, zastánci v šikaně, prosocialita

Úvod

Problematika školní šikany jako specifické formy ubližování člověka jinému člověku ve škole je v současné době často námětem různých studií. Čtenář se může nejčastěji potkat s proklamacemi (v dnešní době populárními) o nutnosti odstranit násilí ze škol či přímo se snahami o dosažení tohoto cíle, které jsou spojeny s prezentací hrozivé situace týkající se agresivního chování žáků. Bez snahy bagatelizovat tento problém se ve svém příspěvku snažím hledat řešení agresivních konfliktů (především šikany) ve škole pomocí podpory zastánců v šikaně. Zastánce v šikaně považuji za „klíčové hráče“ především díky jejich osobnostním vlastnostem a často také jejich postavení ve třídách.

1 Teoretická východiska příspěvku

Pojem šikana označuje určitý typ agresivního jednání, které probíhá za specifických podmínek (Říčan, 1995). Šikana ve školním prostředí je považována za mimořádně nebezpečný a ze sociálního hlediska rizikový jev vzhledem k následkům, které jsou jednak bezprostřední, jednak dlouhodobé (Janošová, 2011).

V souvislosti se školním prostředím bychom mohli počátky systematického výzkumu šikany datovat do sedmdesátých let minulého století. Původní rané výzkumy šikany se zaměřily na vztah dyády aktérů šikany (agresora a oběti – Olweus, 1978), později byly výzkumy rozšířeny o další aktéry v šikaně (Salmivalli et al., 1996) a více byl akcentován podíl kolektivu vrstevníků na šikaně nebo i její eliminaci. Zkoumány byly například osobnostní vlastnosti účastníků šikany (Meter & Card, 2015) nebo šikana z pohledu sociální a morální kognice (Gini, 2006).

V posledních dvou desetiletích vznikají studie věnující se zastávání se obětí šikany. Toto zastávání se je podmíněno mnoha individuálními i skupinovými faktory (Kollerová & Janošová, 2016). V souvislosti se zastáváním byla například zkoumána empatie (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009), morální motivace (Kollerová, Janošová, & Říčan, 2015) i proměnné, jako je postavení mezi vrstevníky (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010).

Badatelské práce v uvedené oblasti v České republice jsou spjaty se jmény Pavla Říčana a Michala Koláře. První jmenovaný představil v roce 1995 výzkum, ve kterém implikoval zahraniční poznatky a metodologické přístupy (Říčan, 1995). Říčan vycházel především z výzkumů Olweuse a jeho následovníků. Kolář spolu s Havlínovou realizovali depistážní výzkum promouřenosti českých škol šikanou. Podle nálezů národního výzkumu pod jejich vedením bylo v tomto roce ve školách šikanováno 41 % dětí (Havlínová & Kolář 2001). Většina českých publikací, včetně metodických pokynů MŠMT týkajících se řešení šikany, vychází ze závěrů tohoto depistážního výzkumu a klinické praxe Koláře (metodika MŠMT, 2016; Čáp, 2014; Vašutová, 2008), v omezené míře reflektují poznatky zahraničních výzkumů. Dle novějších odborných studií poslední doby se výskyt šikany na základních školách v České republice a na Slovensku pohybuje od 2,5 % (HBSC – Craig et al., 2009) do 12 % (Janošová, 2016a). Rozporuplnost těchto nálezů pravděpodobně souvisí s odlišným metodologickým přístupem.¹

¹ Blíže viz Janošová, P. (2016a).

2 Zastánci v šikaně

Klíčovým metodologickým krokem ve výzkumech šikany byla empiricky ověřená identifikace sociálních rolí v šikaně ve výzkumech Christine Salmivalli (Salmivalli et al., 1996). Salmivalli se spolupracovníky ve svém příspěvku detailně popsala role, které se mohou v šikaně objevovat. Vedle „klasických rolí v šikaně“ – agresora a oběti – identifikovala ještě další role (pomocníka agresora, podporovatele šikany, outsidera a zastánce). Zastánce popsala jako toho, kdo se staví na obranu oběti šikany, ostatní od šikany odrazuje nebo se o ní nebojí informovat dospěle.

Reintjes se spolupracovníky na základě svého výzkumu definoval dva základní konstrukty obrany, které zastánci v šikaně využívají (Reintjes et al., 2016). Prvním konstruktem je obrana zaměřená proti šikanujícím. V tomto konstruktu se vedle dívek-zastánkyň objevují také chlapci. Dle badatelů využívá tento způsob zastávání asi 13 % zastánců. Druhým konstruktem je obrana zaměřená na podporu šikanovaného. Badatelé v tomto případě hovoří asi o čtvrtině zastánců. Jedná se spíše o dívky. Ve vrstevnických nominacích se zpravidla žáci a žákyně pomáhající tímto způsobem objevují v nominacích do role zastánce méně, protože tento způsob pomoci spolužáci často „nevidí“ nebo jej nepovažují za důležitý. Pouze 10 % zastánců vykazuje vyšší skóre v obou způsobech zastávání.

Zastánci v šikaně tedy netvoří homogenní skupinu ani z hlediska způsobů zastávání, ani z hlediska osobnostních vlastností.

2.1 Vybrané významné osobnostní vlastnosti objevující se u zastánců²

Mezi významné osobnostní vlastnosti, které se objevují u zastánců v šikaně, patří bezpochyby empatie. V obecné rovině je obvykle koncipována jako vícerozměrný konstrukt obsahující afektivní a kognitivní složku. Emocionální komponenta empatie primárně zdůrazňuje schopnost jedince umět prožít emoce jiné osoby (Mehrabian & Epstein, 1972). Různé studie potvrzují úzký vztah mezi emocionální komponentou empatie a prosociálním chováním v šikaně (např. Gini et al., 2008).

Kognitivní komponenta empatie odkazuje na schopnost člověka pochopit emoce jiné osoby (Hogan, 1969). Empatie je v podstatě pojímána jako

² V tomto příspěvku je označení *osobnostní vlastnost* používáno jako synonymum k označení *osobnostní rys*.

percepční vlastnost, schopnost sociálního vhledu. Odráží schopnost rozpoznání emocí druhých (Feshbach & Feshbach, 1982). Tato složka sociální inteligence signifikantně souvisí se zastáváním se druhých, může ale také bohužel souviset s některými formami nepřímé agrese (Kaukiainen et al., 1999).

V návaznosti na kognitivní složku empatie je důležité zmínit specifickou lidskou schopnost přisuzovat psychické stavy sobě samému i ostatním s cílem porozumět a předvídat jejich chování [*ToM – theory of mind*] (Lonigro et al., 2013). Důraz na vnímání pocitů druhých odlišuje empatii od konstruktů teorie mysli. Tento konstrukt se zabývá přisuzováním spíše mentálních než emocionálních stavů (Premack & Woodruff, 1978). Schopnost orientace v lidské mysli (*mentalizace*) je důležitým předpokladem adekvátního sociálního chování. Zahrnuje schopnost vnímat lidi jako bytosti, které mají nějaká přání, úmysly, nějak prožívají a uvažují a mají nějakou představu o sobě i o ostatních (Vágnerová, 2016). Toto „*porozumění mysli*“ je jedním z nejdůležitějších prostředků osobnosti, který umožňuje dětem fungovat společensky a rozlišit náhodné a zamýšlené chování, přání a realitu, pravdu a podvod. Teorie mysli je důležitá pro pochopení sociálního světa a lidských interakcí (Mull & Evans, 2010). Pro zastávce v šikaně je typická tzv. *nice theory of mind* (Lonigro et al., 2013). *Nice theory of mind* je charakterizovaná spoluprací, schopností utěšit a respektem k pocitům druhých. Někteří badatelé se domnívají, že děti s vyšší schopností teorie mysli vykazují lepší sociální přizpůsobení ve třídě a jsou schopny více spolupracovat se žáky i učiteli (Belacchi & Farina 2010). Neberou však v potaz, že nadprůměrná teorie mysli se projevuje také u jiných rolí v šikaně. Vedle zastánců v šikaně mohou disponovat nadprůměrnou schopností teorie mysli také proaktivně agresivní žáci (Janošová, 2016b). Proaktivně agresivní šikanující jedinci nemají deficit v porozumění emocím druhých, ale v jejich spoluprožívání. Nedostatečně rozvinutá teorie mysli s sebou může přinášet problémy s rozpoznáním nářeků dětí, které naznačují ohrožení nebo problémy s rozpoznáváním, že jsou druhými využívány (Dodge & Coie, 1987).

Mnozí jedinci, kteří jsou vnímáni ostatními jako zastávci, také disponují vysokou vnímanou osobní účinností (*self-efficacy*; Thornberg, 2013). Vyšší vnímaná osobní účinnost se spolupodílí na osobním úspěchu ve všech oblastech života (Pajares, 2006). Je specifická (nikoli generalizovaná) a je ovlivněna mnoha aspekty. Je důležité zmínit, že víra ve zvládnutí jednoho typu protivenství zákonitě neznamená, že žáci mají víru ve vlastní schopnosti i v jiných

oblastech. Žáci mohou věřit, že některé situace ve škole, které jsou spojeny se spolužáky, „zvládnou bez potíží“ (např. zabránit, aby jejich kamarádovi ubližovali vrstevníci). Při jiných situacích může být naopak víra v osobní účinnost malá (např. nevěří, že „mají na to“, aby se jejich vztah s třídním učitelem zlepšil). Většinou nerozhoduje síla fyzického podnětu či emoce, ale interpretace, kterou jedinec přiřkne tomuto prožitku (Kressa, 2017).

2.2 *Je zastánce prosociální osobnost?*

Zastávání se druhých lze považovat za součást prosociálního chování díky záměru pomoci druhému člověku v nouzi (Gini et al., 2008). Významnost tohoto aspektu tkví v tom, že lze předpokládat, že jedinci, kteří se zastávají druhých v jedné oblasti (např. pomáhají druhým v případě šikany), pomáhají také napříč různými situačními kontexty (Kollerová & Janošová, 2016).

Některé zahraniční studie hovoří o tzv. prosociální osobnosti, která v mnoha osobnostních vlastnostech koresponduje s osobnostními vlastnostmi zastánců (Penner et al., 1995). Prosociální osobnost charakterizují Penner a jeho spolupracovníci jako osobnost s vyšší mírou empatie, která je orientovaná na potřeby druhého. Disponuje smyslem pro odpovědnost, ochotou jednat s ohledem na druhé a důvěrou ve smysl takového jednání. Ochota pomáhat souvisí s empatií, pocitem odpovědnosti a osobní účinností (*self-efficacy*). Tyto vlastnosti se projevují podle Pennera a kol. u těchto jedinců v uvažování, pocitech a v jednání. Eisenbergová s Mussenem zjistili, že tendence jednat prosociálně je do značné míry stabilní v čase a lze ji zařadit mezi stabilní osobnostní vlastnosti (Eisenberg & Mussen, 1989). Je však důležité zmínit, že vlastní chování a jeho efekt také zpětně podporuje určité osobnostní vlastnosti. Existuje tedy určitá míra stability i určitá míra proměnlivosti (Janošová, Kollerová, & Soukup, 2018).

I když je pravděpodobné, že zastánci v šikaně obecně disponují vlastnostmi popisovanými Pennerem, spíše bychom v souvislosti se zastánci mohli mluvit o jedincích, jejichž behaviorální projevy jsou prosociální (Meter & Card, 2015). Pokud bychom totiž přijali tyto závěry na celou populaci, znamenalo by to téměř nulovou možnost vychovat z kolektivu žáků nové zastánce.

2.3 *Situační aspekty, které mají vliv na chování zastánců*

Pravděpodobnost zásahů ve prospěch druhých narůstá, pokud žáci věří, že učitelé a školní prostředí jako celek oceňují jejich aktivitu směřující

k zastavení šikany (Feigenberg et al., 2008). Žáci dostávají zpětnou vazbu, že vystupovat proti šikaně je správné a že se to „vyplácí“. Třída jako sociální skupina určité typy problémů dokáže více nebo méně zvládat svépomocí. Přesvědčení žáků o tom, že mohou společně problémy vyřešit a že má smysl se o to pokusit, vedou ve třídě ke vzájemné důvěře. Tato víra v kolektivní účinnost (*collective efficacy*) ve třídě je koncipována jako spojení vzájemné důvěry mezi spolužáky a ochoty žáků intervenovat pro „dobrou věc“ (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997). Ochotě zastat se šikanovaného napomáhá tzv. funkční soudržnost, kdy se děti semknou při některých náročných situacích. Funkční soudržnost a vzájemná důvěra mezi členy umožňují při výskytu agresivního jednání nastartovat samoozdravné mechanismy (Sapouna, 2010). Důležitá je také určitá shoda v hodnotách, které žáci společným úsilím prosazují. Zastánci v šikaně pak vědomě či nevědomě mohou věřit, že na obranu šikanovaného žáka ve třídě nejsou sami. Nejde ani tak o počet interakcí mezi dětmi, ale o sdílenou důvěru a vzájemnou oporu. Důvěra a podpora kolektivu je předpokladem pro „kolektivní mobilizaci“ (Williams & Guerra, 2011).

3 Metodologie výzkumu

3.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumníků bylo popsat na základě rozhovorů se zastánci, jejich rodiči a třídními učiteli vnímání incidentů, tedy to, jak o nich zastánci přemýšlí a jak vnímají ostatní spolužáky ve vztahu ke konfliktním situacím ve třídě. Ptali jsme se na to, jakým způsobem se zastánci podílejí na eliminaci šikany ve třídách a jak své jednání vnímají z hlediska jeho efektivity. V rozhovorech se zastánci se záměrně nevyskytoval výraz šikana, a to kvůli nejasným a ambivalentním konotacím, které u současné populace školních dětí vyvolává. Byl nahrazen výrazem „ubližování“, které významově implikuje agresi i nerovnováhu sil.

Dále nás zajímalo, jak vnímají rodiče své děti v roli zastánce z hlediska jejich prosociality a sociálních vztahů (uvnitř rodiny, s vrstevníky). Důležité také bylo, jak konkrétní projevy pomoci a zastávání se druhých vnímají jejich třídní učitelé. Z pohledu učitelů sledujeme vnímané specifické charakterové rysy u zastánců a jejich projevy ve třídách z hlediska prosociality, zejména ve vztahu k agresivnímu chování.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se týkaly tří skupin respondentů a jejich cílem bylo zjistit tři odlišné perspektivy percepce zastánců v šikaně.

A) Zastánci v šikaně

- 1) Jak zastánci vnímají konflikty ve svých třídách?
- 2) Co vedlo zastánce k uvědomění, že je pro ně situace v jejich třídě neúnosná, a rozhodnutí „do ní vstoupit“?
- 3) Jakým způsobem se zastánci snaží agresivní chování ve třídě eliminovat?
- 4) Jak zastánci vnímají podporu spolužáků?

B) Rodiče zastánců v šikaně

- 1) Jaké je povědomí rodičů o chování jejich dítěte ve škole?
- 2) Uvědomují si rodiče, že jejich dítě pomáhá druhým?
- 3) Snaží se rodiče dítěti cíleně vštěpovat nějaké morální zásady, které by mohly mít souvislost s jeho prosociálním jednáním ve škole?

C) Třídní učitelé zastánců

- 1) Jak vnímají třídní učitelé charakterové rysy a postavení zastánce mezi spolužáky ve třídě?
- 2) Jak vnímají třídní učitelé vlivy rodiny na chování zastánců ve škole?

3.3 Výzkumný soubor

Na základě výsledků výzkumu kvantitativní studie³ bylo do role zastánců v šikaně v redukovaném souboru (N = 406) nominováno 109 žáků a žákyň v rané adolescenci (11–13 let). Nominace zastánců vycházela ze dvou hlavních kritérií definice šikany. Zastánce byl definován jako osoba, jež se zastává těch, kterým někdo ubližuje a nemohou/neumí se bránit. Pro účast na rozhovoru se nám podařilo získat pouhý zlomek těchto žáků a žákyň. Soubor pro kvalitativní analýzu tvořily 4 žákyně a 1 žák nominovaní do role zastánce. Vzhledem k tomu, že jsme měli možnost hovořit pouze s jedním chlapcem, je spektrum nálezů z rozhovorů se zastánci limitující. Kritériem výběru

³ Není součástí tohoto příspěvku. Blíže viz Kressa, J. (2017).

zastánců byla pouze příslušnost k dané třídě, ve které byl proveden kvalitativní výzkum, a dodatečné souhlasy rodičů s rozhovory s dětmi.

Dalším výzkumným souborem bylo 11 rodičů (mezi respondenty byli jak rodiče žákyně, se kterými byly realizovány rozhovory, tak také rodiče dalších žáků a žákyně-zastánců, se kterými rozhovory provedeny nebyly) a 12 třídních učitelů, kteří měli ve třídě dětmi nominovaného zastánce. Výzkumný soubor tedy tvořily tři skupiny respondentů.

Tabulka 1

Počet realizovaných rozhovorů

Respondenti	Provedené rozhovory	Respondenti – identifikační kódy*
Žáci a žákyně (1 chlapec, 4 děvčata)	5	Petra, Michala, Lenka, Daniela, Ondřej
Třídní učitelé (1 učitel, 11 učitelek)	12	UčMac, UčAu, UčMB, UčMA, UčT, UčK, UčHa, UčO, UčKy, UčKu, UčV, UčHu
Rodiče žáků (1 dědeček, 1 otec, 9 matek)	11	Rk, Rmich, Rdan, Rlen, Rluc, Rkar, Rk2, Rnat, Rter, Rdav, Rjen

* Jména všech respondentů byla z důvodu dodržení anonymity pozměněna.

3.4 Metoda vyhodnocení kvalitativních dat

Metodou sběru dat kvalitativního výzkumu byl semistrukturovaný rozhovor. Úvodní otázky rozhovoru se věnují pocitu zastánců při konfliktních situacích. Sledují, co vyvolalo zlomové situace, kdy zastánci zasáhli do konfliktu.

Po prostudování dat se ukázala jako vhodná aplikace analytické metody *tematické analýzy*. Analýza vychází z přístupu Braunové a Clarkové (2006). Vyprávění jde „za“ pouhý popis dat, vytváří argument ve vztahu k výzkumné otázce.

4 Výsledky výzkumu

4.1 Analýza témat a výzkumné otázky

Pomocí analýzy témat byla identifikována témata, která považujeme za klíčová.⁴ Několik témat se objevovalo opakovaně napříč rozhovory s různými

⁴ Témata byla ověřovaná výzkumníky v rámci grantového projektu GAČR (P 407/12/2325).

skupinami respondentů. V rozhovorech se zastánci bylo pomocí axiálního kódování identifikováno 6 základních témat, 4 klíčová témata se objevila u rodičů a u třídních učitelů bylo identifikováno 5 témat.

Z analýzy témat z rozhovorů se zastánci vyplynula následující témata: (1) reflexe situací ve třídě; (2) vyhodnocování rizik, která mohou být se zásahem proti šikanujícím spojena; (3) rozhodnutí, které vedlo zastánce k jednání; (4) subjektivně hodnocený efekt takových zásahů; (5) vnímání opory ze strany spolužáků; (6) percipovaný vliv rodiny na vlastní prosociální chování. Bylo analyzováno 5 rozhovorů s žákyněmi a žákem (4 dívky, 1 chlapec).

Analýza témat z rozhovorů s rodiči zachycovala (1) povědomí rodičů o dění ve třídách svých dětí; (2) vztah jejich dětí ke škole; (3) povědomí o prosociální orientaci; (4) uvědomování si prosociálních charakterových rysů a chování svého dítěte. Bylo analyzováno 11 rozhovorů s rodiči žáků a žákyň, kteří byli nominováni vrstevníky do role zastánce.

V analýze témat z rozhovorů s učiteli vyplynula témata, která se týkala (1) představy třídních učitelů o vztazích v „jejich“ třídách; (2) povědomí učitelů o tom, kteří žáci a žákyně se zastávají viktimizovaných spolužáků; (3) povědomí o tom, jakým způsobem tito žáci a žákyně pomáhají spolužákům; (4) reflexe charakterových rysů zastánců z pohledu třídních učitelů; (5) vnímaný vliv rodiny na prosociální chování zastánců.

Analýzou témat byly získány odpovědi na výzkumné otázky.

A) Zastánci v šikaně

Odpovědi na výzkumnou otázku *Jak zastánci vnímají konflikty ve svých třídách?* ukázaly zájem zastánců o dění v jejich třídě. Zastánci vědomě reflektují vzniklé konfliktní situace ve třídě a často k nim zaujímají i proaktivní postoje, které vedou ke zlepšení situace. „Nechápu, proč jsou na ni takoví hnusný, ona jim nic neudělala a oni jsou na ni takhle hnusný, že se jí posmívají, nadávají jí a tak. Tak se jí ptám, jako co jim udělala? Ona jim Kamila nic neudělala.“ (Michala). Oceňují také vztahy mezi spolužáky: „Líbí se mi, že se všichni baví se všema, můžeme si věřit.“ (Lenka).

Druhá výzkumná otázka se ptá na to, co vedlo zastánce k uvědomění, že je pro ně situace v jejich třídě neúnosná, a rozhodnutí do ní vstoupit. U všech zastánců se v rozhovorech objevilo, že uvažují o tom, „jak pomoci“ spolužákům, kterým někdo ubližuje. Přemýšlení o pomoci a promýšlení způsobů

zásahu je tedy procesem a předchází samotnému jednání. Na položenou otázku na moment zlomu většinou nedokázali odpovědět. Je pravděpodobné, že žáci a žákyně v rané adolescenci nejsou schopni introspektivně zachytit a formulovat „situační moment zlomu“, který je vedl k jednání v šikaně. Pravděpodobně je tato část rozhodovacího procesu u mnohých žáků tohoto věku z velké části implicitní, nevědomá. V jednom případě se v rozhovorech objevilo, že zastávání souviselo s náhodným setkáním s viktimizací spolužáka, které bylo provázeno spontánní obrannou reakcí. I přesto, že toto rozhodnutí může zastáncům přinést určité ohrožení ze strany šikanujících, (možná bez rozmyslu a v bezprostřední impulzivitě) zasáhnou: „Jednou, když jsme šli ze školy, tak před školou nadávali jednomu klukovi, flusali po něm. Tak jsme na ně začali rvát, ať ho nechají, a málem se všichni poprali.“ (Petra). U dalších čtyř zastánců se pravděpodobně jednalo o proces, ve kterém se zastánci zabývali incidenty šikany a přemýšleli o nich. V určitém okamžiku („prožitkový moment zlomu“) ale pro ně situace spojené s viktimizací spolužáka přestaly být únosné a vstoupili do nich: „Už se na to nemůžu dívat, musím něco udělat.“ (Michala).

Způsoby zastávání se druhých, které v našem výzkumu zastánci uváděli při konfliktních situacích ve třídách, byly velmi pestré. Odpovědi na výzkumnou otázku „Jakým způsobem se zastánci snaží agresivní chování ve třídě eliminovat?“ poukazují na pestré způsoby, které zastánci využívají při konfliktních situacích. Vedle nejčastěji využívaných verbálních intervencí („Začali jsme na ně křičet, ať toho nechají.“ [Petra]) využívají zastánci také fyzických ataků („Dala jsem mu facku.“ [Daniela]). Dvě respondentky na šikanující reagovaly nejen verbálně, ale také fyzicky (např. odtrhnutím žáků, kteří se prali apod.). Tři z pěti respondentů paralelně k těmto reakcím informují o situaci třídního učitele. Dvě respondentky zmínily, že se na třídního učitele obrací, pouze pokud je jejich intervence neúspěšná.

Výzkumná otázka *Jak zastánci vnímají podporu spolužáků?* zachycuje význam podpory spolužáků pro zvýšení efektivity zásahů: „Já se nebojím, když mám za sebou holky, že tomu klukovi, co ho mlátili, pomůžu, že si všichni pomůžeme navzájem. Mám oporu ve Viky, Aničce a Janě. Ony někdy samy nechtějí pomáhat. Pak se to [šikanu] ale společně povede zastavit dobře.“ (Petra).

B) Rodiče zastánců

Mezi rodiči zastánců jsou v našem výzkumu rozdíly v povědomí o chování jejich dítěte ve škole. Především rodiče děvčat-zastánkyň (sedm rodičů dívek a jeden rodič chlapce) hovořili o časté komunikaci se svými dětmi o situacích, které ve škole probíhají: „O škole si povídáme každý den. Teď už je to horší s těma informacema. Asi jak je v té pubertě, začíná být taková uzavřenější, už nechce být taková komunikativní, což mě mrzí.“ (Rnat). Vedle častých rozhovorů rodičů o aktuálním dění ve třídách je některými rodiči (jeden rodič dívky a dva rodiče chlapců) téma školy redukováno pouze na školní prospěch s minimální znalostí školního prostředí: „O škole skoro nemluví, neptám se ho, když není problém. Když se ve škole něco stane, tak nám to neřekne.“ (Rdav). Většina oslovených rodičů má alespoň rámcově povědomí o dění ve třídách jejich dětí-zastánců. Znají učitele svých dětí a často také problematické žáky a žákyně ve třídách.

Další výzkumná otázka poukazuje na vědomí rodičů, že jejich dítě jedná prosociálně. Zaměřujeme se na to, zda rodiče vědí o tom, že jejich dítě pomáhá druhým. Rodiče dívek-zastánkyň jsou si vědomi, že jejich dcery pomáhají v mnoha oblastech různým lidem (např. prarodičům, novým žákům ve škole). Vzhledem k tomu, že dívky o škole mluví doma často, mají rodiče také určité povědomí o způsobech pomoci a zastávání se ve škole:

Jedno děvče, které zná Natálka [zastánkyně] z první třídy, se chovalo hrozně. V páté třídě se změnilo, ale někteří spolužáci se k ní chovali pořád stejně. Natálka, říkala, že někdo proti ní pořád jde, ale ona se změnila, takže se začala [Natálka] hádat se spolužákama, že jsou vůči ní nespravedliví, a přestala se s nimi i bavit. (Rnat).

Šest rodičů dívek nepovažuje chování svého dítěte za „nic zvláštního, je to přece normální se takhle chovat“. Také rodiče chlapců (tři respondenti) jsou si vědomi prosociálního chování svých dětí. Chlapci se ale dle svých rodičů moc nesvěřují a tyto situace s rodiči často nerozebírají. Pokud se jim svěří, rodiče hovoří o tom, že jejich synové volí spíše jemnější formy zastávání se druhých:

Příklad části rozhovoru s matkou chlapce-zastánce:

Výzkumník: Viděla jste někdy nebo slyšela jste někdy o tom, že by se třeba postavil na stranu třeba právě těchto dětí?

Rkar: No právě, že to mi vyprávěl. Občas takhle, že tam třeba někomu někdo ubližoval a on že se ho zastal.

Výzkumník: Jak se třeba zastává těch druhých?

Rkar: Třeba tím, že se nikdo s ním nebaví nebo nekamarádí... A že se ho straní třeba a on řekne: „Já ne, já se s ním budu bavit a kamarádit úplně normálně, jo.“

Výzkumník: Nebojí se toho, že by třeba ztratil kamarády ve třídě?

Rkar: To on řekne: „A to je mi jedno.“

V další výzkumné otázce jsme se ptali na to, zda se rodiče dítěti cíleně snaží vstěpovat nějaké morální zásady, které by mohly mít souvislost s jeho prosociálním jednáním ve škole. Podpora prosociálního chování dívek i chlapců v našem výzkumu ze strany rodičů probíhá podle jejich slov většinou bez zdůrazňování toho, že by šlo o nějaký zvláštní či z morálního hlediska superiorní způsob výchovy. Všech osm rodičů dívek a dva rodiče chlapců tento způsob výchovy označuje jako „běžnou výchovu“, „normální slušnost“. Rodiče však při popisu uplatňovaných výchovných pobídek uvádějí spíše výroky, které odkazují ke konvenční slušnosti: „Je to takový to, jak se mají chovat všude, tak i ve škole. Já myslím, že to mají daný od malinka. Takový to pozdravit, nevyrušovat, nezahazovat papírky, to prostě byla taková běžná výchova.“ (Rlen).

Vštěpování morálních zásad spojených s prosocialitou se objevilo pouze v jednom rozhovoru: „Vždycky říkal, že mu nedělá problém třeba i s takovýmma dětma, který mají v tý třídě problém, se kamarádit. Třeba kterým se posmívaj nebo na který jsou ostatní zlí, tak já jsem mu vždycky kladla na srdce, aby on se tak nechoval nikdy. Tak on říkal, že se teda jako snaží se jich zastat a vůbec mu nedělá problém se s nima kamarádit. (...) No protože jsem mu dycky říkala, aby si představil, jak by bylo jemu na jejich místě, aby nikomu nikdy nedělal, co by nechtěl, aby dělal někdo jemu.“ (Rkar).

Z rozhovorů s rodiči je zřejmé, že zdůrazňování morálních zásad probíhalo u jejich dětí spíše v nižším věku. Rodiče také nezmiňují, že by explicitně vedli své dítě k aktivnímu jednání ve prospěch druhých.

C) Třídní učitelé zastánců

První výzkumná otázka týkající se třídních učitelů mířila ke skutečnosti, jak dokážou vnímat vztahy mezi žáky ve své třídě. Učitelé v našem výzkumu mají podle svých slov určité povědomí o své třídě a snaží se reflektovat vztahy mezi žáky: „Já si osobně myslím, když se na to podívám, tak je to v podstatě taková klasicky stabilní třída, která nevybočuje v ničem.“ (UČT). Vzhledem k mnoha aspektům, které mohou tyto představy o třídách ovlivňovat, se vnímání vztahů mezi žáky u učitelů samozřejmě liší. Citlivost učitele k identifikaci rizikových jevů ve třídě, a především ke skrytým formám násilí, přispívá k tomu, aby intervence proti šikaně byla úspěšná. Učitelé zpravidla vědí, u kterých žáků jsou projevy ve třídě spíše prosociální a u kterých se objevuje spíše agresivní chování (uvedlo osm respondentů-učitelů). Nepřímé formy agrese ale někteří učitelé ve třídě identifikují obtížně. V některých případech také učitelé mylně označí některé žáky jako zastánce, ačkoli z pohledu spolužáků takto vnímání nejsou. Platí to i obráceně, kdy spolužáci nominují žáka do role zastánce v šikaně, ale pro učitele je tento žák nevýrazný a „nikomu určitě nepomůže“. Může to být tím, že používá jemné formy zastávání, které nejsou pro učitele čitelné nebo o nich učitel neví (např. nemá možnost je vidět). Někteří žáci ve třídě je ale dokážou identifikovat: „Třída jde vyloženě proti Anetě, ale ta Tereza, ne jako, aby ji nějak osočovala nebo ji okřikovala nebo něco podobného, vůbec ne. Ale nezastane se jí, jo. Jako veřejně aby řekla, tak už jí dejte pokoj, jo, nebo něco takového, to ne, to neudělá nebo neudělala.“⁵ (UČHa). U introvertních žáků a žákyň, vzhledem k jejich méně nápadným projevům, přehlížejí a podceňují učitelé jejich jednání ve prospěch druhých (Janošová et al., 2016).

Zajímavostí z hlediska genderových rozdílů je v rozhovorech s učiteli uvedený podíl chlapců na zastávání se nebo jiném druhu pomoci. Ve třídách učitelů, se kterými byl proveden rozhovor, bylo žáky nominováno do role zastánce celkově 15 chlapců. Učitelé (všichni respondenti) však v rozhovorech mluvili pouze o pěti (shoda s nominací žáků „jejich“ tříd byla pouze u dvou žáků). Oproti tomu měli učitelé dobré povědomí o tom, která děvčata se zastávají nebo jiným způsobem pomáhají. Z celkového počtu 35 spolužáky nominovaných zastánkyň hovořili učitelé o většině z nich, minimálně v souvislosti s tím, že je informovali o nějakých incidentech ve škole. Ochota postupně se seznamovat s vnitrotřídním klimatem je mezi učiteli různá. Vedle očekávání

⁵ Celkový počet žáků dané třídy, kteří vyplňovali dotazníky, byl 17. Tato dívka dostala 8 nominací do role zastánce.

naprosté kontroly své třídy u jedné dotazované učitelky („O třídě chci vědět všechno“; UčMB) se objevily „alibistické“ výroky dvou učitelek, které spíše ukazují na neochotu: „To bych tady zase musela bejt asi furt. Já sem chodím čtyři hodiny tejdně. To zas člověk nevypozoruje úplně. Jako když vím, že je třeba něco potřeba, tak prostě oni jdou a udělaj a zařídí, ale to bych tady musela sedět pořád, abych věděla, jakým způsobem.“ (UčKu).

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jak třídní učitelé vnímají charakterové rysy a postavení zastánce mezi spolužáky ve třídě. Žáky a žákyně v roli zastánce hodnotí učitelé především z hlediska prosociality a sociability např. jako vstřícné, pomáhající s učením, kamarádské, sympatické, ohromně pozitivní: „Je hrozně milá, vstřícná. Opravdu nesnese, když se někomu děje něco špatného.“ (UčAU). Z hlediska zastávání se v konfliktních situacích je vnímají jako „uvolňovače napětí“. Další charakterové rysy u zastánců z pohledu učitelů jsou už z hlediska temperamentu zastánců rozmanitější. Extravertnímu ladění odpovídají popisy: *milá, organizátorka, dominantní, optimistka*, někteří zastánci a zastánkyně se však naopak projevují introvertně: *citlivka, tichá, moc se neprojevuje*. Zastánce (pokud jej učitelé dokáží identifikovat) patří podle učitelů mezi žáky s vyšším, či dokonce nejvyšším skupinovým statutem V souvislosti se vztahy mezi spolužáky hovoří o zastáncích jako o jedincích, na které „ostatní spolužáci dají“ a kteří „mají dobré postavení ve třídě“.

Odpovědi na třetí výzkumnou otázku ukazují, jak vnímají třídní učitelé vlivy rodiny na chování zastánců ve škole. Jedna učitelka, se kterou jsme vedli rozhovor, dávala v souvislosti se zastávajícími žáky důraz na „úplnost rodin“. Jiný učitel klade důraz spíše na „přátelsky vedené rodiny“ bez ohledu na jejich „úplnost“ či „neúplnost“. Asi nejlépe vystihuje pohled učitelů na rodiny zastánců úryvek z jednoho rozhovoru s třídní učitelkou:

No tak, jednak si myslím, že to musí mít ty děcka částečně v sobě a určitě je to i velká záležitost té rodiny, protože jsou od malička ve stabilním prostředí bez jakýchkoliv velkých výkyvů a jsou vedený ke slušnosti, k takovým těm normálním věcem, které bohužel ale velmi často nefungují u ostatních tříd nebo u ostatních dětí. Je to poznat na chování těch dětí, na stabilitě těch dětí, na tom, když se podíváte do žákovské knížky nebo jak vypadají sešity, jak vypadají učebnice. (UčAU).

To znamená, že si učitelé uvědomují, že vedle kvalitního rodinného zázemí je také velmi důležitá „stabilita osobnosti“ žáka (určitá vyrovnanost). Kladou tedy důraz na propojení osobnostních vlastností a sociálních vlivů. Přestože

někteří učitelé mají menší povědomí o rodinách svých zastávajících se žáků, uvádějí významnost „kvalitních rodin“ a „o děti se zajímajících rodičů“.

5 Limity výzkumu

Limitem kvalitativní analýzy je především nedostatečný počet provedených rozhovorů se zastánci. Nedošlo tedy k nasycení dat týkajících se zastávání. Lze předpokládat, že v případě použití zakotvené teorie by se v souvislosti se zastáváním objevilo více témat. Možnost realizovat rozhovory se zastánci byla omezena dodatečným souhlasem rodičů. Přestože došlo k oslovení přibližně 15 rodin, rozhovory se zastánci se kvůli odmítnutí jejich rodičů a také některých zastánců neuskutečnily. Dotazovaní také pocházeli z většího krajského města a šlo pouze o jednu věkovou skupinu (rané adolescenty 11–13 let). Není jisté, zda by byly výsledky podobné, pokud by se jednalo o výzkum v menších městech nebo by se jednalo o jinou věkovou skupinu. Kritériem výběru žáků a žákyň byla pouze příslušnost k dané třídě, ve které jsme měli možnost provádět výzkum. Dalším limitem výzkumu může být, že ne všichni rodiče byli rodiči dotazovaných zastánců. Totéž platí také o třídních učitelích.

6 Diskuze

V souladu s nálezy jiných studií se také zastánci v našem výzkumu vyznačují vyšší mírou prosociality a empatie (Salmivalli et al., 1999). Z pohledu rodičů i učitelů byl u nich také zjištěna vyšší míra odpovědnosti a starosti o jiné lidi (Reintjes et al., 2016). Nepotvrdilo se nám (z rozhovorů s rodiči a třídními učiteli), že by byli více neurotičtí, zbrklí, náladoví, jak popisují Janošová, Kollerová a Soukup (2018).

Jak již bylo řečeno, Reintjes spolu s kolektivem (2016) na základě svého výzkumu definoval dva základní konstrukty způsobů zastávání. V souvislosti s naším výzkumem používáme tyto konstrukty k vysvětlení rozdílných způsobů jednání zastánců. Způsoby, které také v našem výzkumu používají zastánci při konfliktních situacích ve třídách, jsou velmi pestré. Vedle nejčastěji využívaných verbálních intervencí využívají zastánci také fyzických ataků. Kvůli svému specifickému jednání ve prospěch šikanovaných však mohou být vnímáni některými spolužáky i učiteli jako agresivní, jednající neadekvátně dané situaci (Janošová, 2016c).

Další velmi významným konstruktem, který využívají zastánci, je obrana zaměřená na podporu šikanovaného (Reintjes et al. 2016). Ve vrstevnických nominacích se zpravidla žáci a žákyně pomáhající tímto způsobem objevují v nominacích do role zastávce méně, protože tento způsob pomoci spolužáci často „nevidí“ nebo jej nepovažují za důležitý. Také v našem výzkumu byl tento způsob zastávání zmíněn. Tyto jemné formy zastávání se vyznačují určitou sociální blízkostí, která je málokdy spolužáky vnímána jako zastávání (např. pomoc s hledáním schované věci, sedne si do lavice k šikanovanému, pozve jej/ji na zmrzlinu apod.).

Jedním ze zásadních poznatků našeho výzkumu, který je podpořen i výzkumy z poslední doby (např. Kärnä, 2012), je důležitost vrstevnické podpory zastánců na úrovni třídy a jejich sociální identifikace se třídou. To, že zastánci hodnotí svoji třídu pozitivně a silně se s ní identifikují, může naznačovat, že třída je obecně jedním z výrazných zdrojů jejich podpory a sebeúcty (Janošová et al., 2018). Zastánci spolu s dalšími prosociálními spolužáky vytvářejí týmy. Díky týmové spolupráci se lépe daří šikanu ve třídách eliminovat.

Také rodiče zastánců v našem výzkumu uvádějí v rozhovorech důležitost příslušnosti svého dítěte ke třídě, přestože ve škole může docházet ke konfliktům. Rodiče v našem výzkumu pravidelně s dětmi komunikují (především rodiče dívek) a pomáhají dětem řešit obtížné situace ve škole, mají povědomí o dění ve škole, což je v souladu s výzkumy zabývajícími se sociální oporou rodičů (např. Kollerová & Janošová, 2016). Celkově lze konstatovat, že rodiče v našem výzkumu se zajímají o své děti, podporují jejich prosociální jednání a děti v nich mají oporu.

Nezastupitelné postavení a význam měl ve třídách z pohledu zastánců i jejich rodičů v našem výzkumu třídní učitel. Bez promyšlených a angažovaných aktivit učitele je třída stále v nebezpečí, že v ní dojde k šikaně, která se může stupňovat. Pro zastávce byl v našem výzkumu důležitý dlouhodobý, žáky percipovaný zájem učitele o třídu, který může vést mimo jiné také k jeho oblibě a větší důvěře žáků. Třídní učitel může být žáky vnímán jako ten, který jim při vnitrotřídních konfliktních situacích opravdu pomůže (Torsheim et al., 2012).

Závěr

V souvislosti s výsledky zahraničních výzkumů je zřejmé, že o zastáncích v šikaně nemůžeme mluvit jako o nějakých prototypch Mirků Dušínů z Rychlých šípů nebo o neohrožených rytířích, kteří se nebojí ničeho a nikoho.⁶ Ne vždy vrstevníci oceňují, když se jejich spolužák chová prosociálně. V některých třídách – zejména pokud tam „onemocnění“ šikanou v Kolářově smyslu (Kolář, 2011) dospělo do pokročilého stadia – může být pozitivní chování zastánců k druhým (spojené se soucitem a empatií) vnímáno jako projev slabosti. V těchto třídách bývá popularita založena spíše na schopnosti manipulovat s druhými a rozhoduje v nich „právo silnějšího“ (Warden & MacKinnon, 2003). V takových třídách zastánci neriskují jen protiútok, ale i ztrátu sympatií spolužáků.

Vzhledem k nedostatečnému počtu provedených rozhovorů je třeba na tyto závěry nahlížet s jistou opatrností. Úkolem pro další výzkum je ověřit tyto nálezy dalšími studii, nejlépe longitudinálního charakteru. Dalším výzkumným záměrem by mohlo být zhodnocení role zastánce z pohledu spolužáků.

Literatura

- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior, 36*(3), 371–389.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Pickett, W. (2009). *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*. HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group; HBSC Bullying Writing Group.
- Čáp D. (2014). Šikana ve školní třídě. In *Rizikové chování v dospívání* (s. 151–161). Praha: Triton.
- Dodge, K. A. & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146–1158.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feigenberg, L. F., King, M. S., Barr, D. J., & Selman, R. L. (2008). Belonging to and exclusion from the peer group in schools: Influences on adolescents' moral choices. *Journal of Moral Education, 37*(2), 165–184.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin, 4*, 399–413.

⁶ Pravděpodobně i takoví žáci a žákyně by se ve školách našli.

- Gini, G. (2006): Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528–539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93–105.
- Havlínová, M., & Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Výzkumná studie MŠMT. Praha: MŠMT.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307–316.
- Janošová, P. (2011). *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání.
- Janošová, P., Kollerová, L., & Zábrodská, K. (2014). Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá psychologie*, 58(4), 368–377.
- Janošová, P., Kollerová, L., & Soukup, P. (2018). Defending in school bullying: Personality traits of extraversion, agreeableness, and neuroticism play a role. *Československá psychologie*, 62(5), 432–446.
- Janošová, P. (2016a). Definování šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová, *Psychologie školní šikany* (s. 25–40). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016b). Je šikana „cool“? Nadřazená emoční nezúčastněnost u šikanujících žáků. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová, *Psychologie školní šikany* (s. 106–127). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016c). Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou „šikanující zastánci“? (ekologický přístup). In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová, *Psychologie školní šikany* (s. 265–294). Praha: Grada.
- Kaukiainen A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., Rothberg, S., Ahlbom, A., & Salmivalli, C. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KiVa antibullying program*. Turku: Turun Yliopiston Julkaisuja Annales Universitatis Turkuensis.
- Kollerová, L., & Janošová, P. (2016). Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny. *Československá psychologie*, 60, Supplement 1.
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297–309.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha, Portál.
- Kressa, J. (2017). *Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ* (Disertační práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Lonigro A., Laghi F., Baiocco R., & Baumgartner E. (2013). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 581–590.
- Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Effects of defending: The longitudinal relations among peer-perceived defending of victimized peers, victimization, and liking. *Social development*, 24(4), 734–747.
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních* (č. j. MSMT-21149/2016). Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny.

- Mull, M. S., & Evans, E. M. (2010). Did she mean to do it? Acquiring a folk theory of intentionality. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*, 207–228.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and the whipping boys*. Washington: Hemisphere Press.
- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy během dětství a adolescence – doporučení pro učitele a rodiče*. Dostupné z: http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Pajares_preklad1.pdf
- Philippová, L., & Janošová, P. (Eds.). (2009). *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun.
- Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 525–537.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher & Spielberger C. D., *Advances in personality assessment* (s. 147–163). Hillsdale: LEA.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill–Palmer Quarterly, 56*(2), 143–163.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavior Brain Sciences, 1*, 515–526.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive behavior, 42*(6), 585–597.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 1268–1278.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*, 918–924.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence, 25*(10), 1912–1927.
- Thornberg, R. (2013). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society, 29*(4), 310–320.
- Torsheim, T., Samdal, O., Rasmussen, M., Freeman, J., Griebler, R., & Dür, W. (2012). Cross-national measurement invariance of the teacher and classmate support scale. *Social indicators research, 105*(1), 145–160.
- Vágnerová, M. (2016). Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí. *Pedagogika, 66*(1), 83–92.
- Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14–21.

Autor

Mgr. Jiří Kressa, Ph.D., Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Dukelská 9, 370 01 České Budějovice, e-mail: jkressa@pf.jcu.cz

Defender as a “key player” in eliminating bullying

Abstract: The paper deals with the social role of the defender as a “key player” in the elimination of bullying. The paper aims to capture in detail the character traits and anticipated influences of the environment of the defenders in bullying on the basis of qualitative research. These are mainly characteristics related to prosociality and situational influences that co-determine the level of „courage to support“. The sample of qualitative research involved three groups of respondents. The first group included pupils in early adolescence aged 11-13 (5 respondents). The nomination of the defenders was based on two main criteria for defining bullying. The defender was defined as someone who stands up for those who are being hurt, and cannot or are not able to defend themselves. The qualitative study focused on how the defenders perceive their manifestations connected with supporting victimized classmates, and with stopping bullying. Another group of respondents included parents of defenders (11 respondents) and the third group were class teachers of defenders (12 respondents). The research intended to find out how parents perceive their children as defenders in terms of their prosociality and social relations (within the family, with their peers). An important finding was also how the class teachers of the defenders perceive the concrete manifestations of help and support of others. After studying the data, the thematic analysis proved to be a suitable analytical method. The results suggest that defenders in bullying are actively trying to create a positive climate in the class. They are usually equipped with a number of necessary personality traits and skills. They also receive all sorts of support from the broad social network in which they operate (e.g. from parents and teachers).

Key words: bullying, defenders in bullying, prosociality

Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů

Klára Záleská^a, Libor Juhaňák^b, Kateřina Trnková^c,
Martina Šmahelová^d

^{a,b} Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

^c Národní institut pro další vzdělávání

^d Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny

Redakci zasláno 10. 1. 2019 / upravená verze obdržena 22. 5. 2019 /
/ k uveřejnění přijato 22. 5. 2019

Abstrakt: Adaptace začínajících učitelů na školách není izolovaným procesem. Významně do ní vstupují kolegové (především uvádějící učitelé) a vedení školy. O jejich působení při uvádění začínajících učitelů však zatím nevíme mnoho. Cílem předkládané studie je proto popsat současnou podobu uvádění začínajících učitelů do praxe českých škol a zmapovat potřeby jednotlivých aktérů vstupujících do tohoto procesu. K tomu bylo použito kvantitativně orientované šetření, v němž byly dotazníkem osloveny tři skupiny respondentů: začínající učitelé, uvádějící učitelé a osoby odpovědné za uvádění začínajících učitelů, a to v mateřských, základních a středních školách. Vybrané výsledky prezentují typické znaky současného stavu uvádění začínajících učitelů, základní potřeby sledovaných skupin respondentů v tomto procesu a vnímanou profesní perspektivu respondentů.

Klíčová slova: začínající učitel, uvádějící učitel, osoba odpovědná za proces uvádění, podpora začínajících učitelů, adaptační plán, další vzdělávání pedagogických pracovníků

První roky učitelské praxe bývají často označovány za vůbec nejtěžší v učitelské kariéře (Švaříček, 2007; Eldar, 2003; Šimoník, 1994). Začínající učitelé¹ se totiž nachází v citlivém období, kdy přestávají být studenty a adaptují se na roli učitelů. Řada z nich v této etapě zažívá tzv. „šok z praxe“ (Johnson & Kardos, 2005; Stokking et al., 2003). Loevingerová (1976) dokonce hovoří o fázi „obav o přežití“ (*survival concerns phase*). Začínající učitelé čelí

¹ Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 377) je začínající učitel mladý a nezkušený učitel, který má dokončené pedagogické vzdělání a pedagogickou způsobilost, ale chybí mu právě pedagogická zkušenost. Jelikož od prvních dnů učitelské kariéry vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou podporu.

v prvních letech své praxe řadě výzev. Často například nemají přístup k jasným odpovědím týkajícím se chodu školy ani k ukázkám dobré praxe, čímž je značně ohrožena kvalita výuky začínajících učitelů. Ti pak často zpochybňují svou profesní kompetenci, což může vést až k celkovému zpochybňování výběru učitelství jako své profese. Řada začínajících učitelů ve škole zažívá pocit nedostatečné kolegiality, mají nedostatek času na plnění svých povinností, čelí nedostatečné zpětné vazbě na svou práci, chybí jim ocenění jejich snahy, prožívají nereálná očekávání ve vztahu ke svému působení ve škole a také obtíže při hledání správné rovnováhy mezi osobním životem a prací (Sorcinelli, 1992, s. 33).

Z těchto důvodů se řada začínajících učitelů rozhodne opustit školství a hledají si práci mimo vzdělávací sektor. Drop-out mezi začínajícími učiteli je podle zprávy OECD (2005, s. 11) v některých státech až 10 %.² To vede jednak k neúčinnému využívání zdrojů investovaných do systému vzdělávání budoucích učitelů, jednak ke snížení počtu mladých učitelů ve školách. Udržení začínajících učitelů ve školství však lze považovat za zásadní. Pro školy mohou být zdrojem inovativních a inspirujících nápadů, dokonce jistými agenty změny. Výzkumy však ukazují, že začínající učitelé bývají spíše rychle zahrnuti do již existujících struktur školy a prostoru pro realizaci svých nápadů dostávají málo. To může být další z podstatných důvodů drop-outu začínajících učitelů (EU Commission, 2010, s. 15; Píšová & Hanušová, 2016, s. 397).

Obava z nedostatku mladých učitelů je důvodem, proč téma podpory uvádění začínajících učitelů do praxe považujeme za důležité nejen pro každodenní fungování škol, ale i pro vzdělávací politiku. Nedostatek začínajících učitelů spolu se stárnutím učitelských sborů totiž může do značné míry narušit kontinuitu v pojetí českého kurikula a vzdělanosti (Dvořák et al., 2011). Z těchto pohnutek je pro tvůrce vzdělávacích politik jednotlivých států důležité vyvíjet opatření, která podpoří profesionální rozvoj učitelů, a to od kvalitního pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů až po odchod učitele do důchodu (Breux & Wong, 2003).

Na evropské úrovni je podpora uvádění začínajících učitelů diskutovaným tématem již řadu let. V roce 2009 se například evropští ministři školství v Gothenburgu shodli, že je nutné usilovat o to, aby všichni začínající učitelé dostali během prvních let své kariéry dostatečnou a účinnou podporu (EU Commission, 2010, s. 5). Tento společný imperativ nabírá v jednotlivých

² Detailněji o drop-outu začínajících učitelů viz literární přehled Píšové a Hanušové (2016).

evropských zemích různých podob. Obecně lze říci, že podoba podpory začínajících učitelů bývá buď formální (začínající učitelé mají povinnost projít některým z tzv. indukčních programů), nebo neformální (kdy je účast na podpůrných aktivitách dobrovolná) (EU Commission, 2010, s. 34). V posledních letech je na evropské půdě věnována velká pozornost kvalitě přípravy budoucích učitelů již na pedagogických fakultách a dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Zdaleka ne tolik pozornosti bylo doposud věnováno tvorbě efektivních podpůrných programů, které pomáhají učitelům překonat fázi začínajícího učitele a přejít do fáze zkušeného učitele. Navíc ojedinělá opatření některých evropských států zůstávají spíše nesystematická a nedopracovaná, než že by byla ve vzdělávacích systémech dobře zakotvena³ (EU Commission, 2010, s. 7; ETUCE, 2008, s. 48).

Indukční fáze, během které by měli začínající učitelé dostávat systematickou podporu, by měla trvat minimálně jeden rok a pro začínající učitele by měla být podpora současně právem i povinností⁴ (ETUCE, 2008, s. 15). Podpora má podle dokumentu zahrnovat: (a) podporu od mentorů, resp. uvádějících učitelů a ostatních kolegů, (b) snížení počtu hodin výuky bez snížení odměny, (c) snadný přístup k podpůrným zdrojům, (d) povinnou účast na poradenských programech či (e) příležitosti, jak systematicky přenášet teoretické poznatky o výuce do své učitelské praxe (EU Commission, 2010, s. 4).

Stejně jako ve většině evropských států ani v České republice (dále jen v ČR) není v současnosti podpora začínajících učitelů ošetřena systémově ani legislativně. I když tak tomu nebylo vždy. Na nutnost podpory začínajících učitelů reagovala již *vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky č. 79* a *vyhláška ministerstva školství Slovenské socialistické republiky č. 80* (obě z roku 1977), které zabezpečovaly všem začínajícím učitelům přidělení uvádějícího učitele. Po roce 1985 se od této povinnosti ustoupilo. Přibližně od počátku nového tisíciletí se opět objevují snahy o legislativní ukotvení podpory začínajících učitelů v jejich uvádění do praxe (Rýdl, 2009). Současná legislativa (zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, hlava IV) sice popisuje další vzdělávání a kariérní systém

³ Více o zahraničním kontextu adaptačního období začínajících učitelů na příkladu zkušeností z vybraných zemí viz Janík et al (2017).

⁴ Dále o důležitosti indukce v učitelské podpoře např.: *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005) a *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers* (EU Commission, 2010).

pedagogických pracovníků, jeho současné znění ale nezohledňuje pozici začínajícího učitele ani nevymezuje pozici uvádějícího učitele.⁵

S ohledem na výše zmíněné lze tvrdit, že podpora uvádění začínajících učitelů do praxe zůstává v českém prostředí stále především intuitivním a individuálním úsilím ředitelů škol (Lazarová, 2010, s. 67). Na tuto situaci reaguje předkládaný text, jehož cílem je popsat, jak bez systémové podpory probíhá uvádění začínajících učitelů na českých školách a jaké potřeby v tomto ohledu pociťují jednotliví aktéři uvádění.

1 Uvádění začínajících učitelů do praxe českých škol perspektivou výzkumů

Pro český pedagogický výzkum není téma adaptace začínajících učitelů na školní praxi neznámé. V této kapitole upozorníme na hlavní teze a výsledky výzkumů realizovaných v nedávné době s důrazem na jejich „bílá místa“.

České pedagogické výzkumy se zabývají adaptačním obdobím (někdy též nazývaným socializačním obdobím) začínajících učitelů jako takovým (Píšová, 2013; Urbánek, 2005), klimatem školy z pohledu začínajících učitelů (Ježek, 2009), mentoringem začínajících učitelů (Píšová et al., 2011; Lazarová, 2010) a především pregraduálním vzděláváním učitelů, které je spojováno s připraveností na roli začínajících učitelů (Vítečková & Gadušová, 2014; Juklová, 2013; Dytrtová & Krhutová, 2009; Šimoník, 2005; Havlík, 2004; Urbánek, 2001; Kalhous & Horák, 1996; Šimoník, 1995).

Za nejzásadnější výsledky zmíněných výzkumů lze považovat zmapování připravenosti začínajících učitelů na praxi ve školách. Z výzkumů plyne, že se čeští začínající učitelé cítí být z vysokých škol dobře vybaveni v otázce teoretických znalostí ve svých předmětech (Vítečková & Gadušová, 2014; Švec, 2005; Šimoník, 1994), naopak neumí převést naučené znalosti do učitelské praxe. Nejméně se začínající učitelé považují za připravené v otázce řešení kázeňských problémů, práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků

⁵ Proběhly také snahy o zavedení standardu učitele, který zmiňuje *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014a). Ta počítá se zavedením čtyřstupňového kariérního systému učitelů, který by jasně vymezoval vyučovací dovednosti a profesní růst učitelů. Začínající učitelé by podle tohoto systému měli spadat do prvního stupně (KS1) a měli by úzce spolupracovat s uvádějícími učiteli s mentorskými dovednostmi. MŠMT předložilo návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, který však v roce 2017 nebyl přijat.

či práce se vzdělávacími dokumenty (Vítečková & Gadušová, 2014; Šimoník, 1994). Jinými slovy, začínající učitelé se cítí být více připraveni teoreticky (znalostně) ve svých předmětech spíše než v pedagogických, psychologických či didaktických otázkách (Kalhous & Horák, 1996). Podle Prokešové (2000) se učitelé obecně cítí nepřipraveni na každodenní chod školy, na intenzivní a dlouhodobý kontakt s dětmi a na komunikaci s rodiči. Juklová (2013) to vysvětluje vysokou mírou konzervatismu až nechutí ke změnám na českých vysokých školách. Přílišnou teoretičnost přípravy na pedagogických fakultách a nedostatečný kontakt studentů se školní praxí kritizují také Wernerová (2013), Havlík (2004, 2002), Podlahová (2004) či Průcha (2009).

Zatím nejkomplexnějším šetřením v českém prostředí je publikace Hanušové a kol. (2017), kteří se věnují problematice profesní socializace začínajících učitelů. Zkoumají české začínající učitele mimo jiné z pohledu, zda chtějí ve školství zůstat (*stayers*), změnit školu (*movers*) či ze školství úplně odejít (*leavers*). Výsledky jejich šetření ukázaly, že pouze 65 % dotazovaných chce zůstat na škole, na které momentálně působí. Vzhledem k tomu, že se začínající učitelé cítí být v mnoha ohledech nepřipraveni na svou učitelskou praxi, je nasnadě se domnívat, že potřebují efektivní podpůrná opatření, která zamezí jejich odchodu ze školství. Za nejzásadnější považují Hanušová a kol. (2017) především přiměřenou pracovní zátěž a podporu od kolegů. Jiným způsobem podpory začínajících učitelů může být nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Již výzkum Havlíka (2004) ukázal, že 38 % začínajících učitelů si chce rozšířit či změnit svou kvalifikaci, většina si ji chce rozšířit o konkrétní znalosti (92 %).

Z hlediska podpory, kterou začínající učitelé v českých školách dostávají, je nejčastější přidělení uvádějícího učitele (Hanušová et al., 2017; Vítečková & Gadušová, 2014; Kašparová et al., 2015). Od něho začínající učitelé očekávají především profesionální zkušenost a profesionální (ale zároveň přátelský a nápomocný) přístup a vedení (Vítečková & Gadušová, 2014). Začínající učitelé by také ocenili rady od uvádějících učitelů, a to v oblastech, které sami označovali jako problematické a v těch, na které nebyli nijak připravováni v rámci svého studia (řešení problémů vzniklých mezi žáky, zařazení diskuse do výuky apod.). Naopak od uvádějících učitelů neočekávají, že jim poskytnou výukové materiály ani že ocení využívání inovativních výukových metod a technik (Vítečková & Gadušová, 2014).

Spíše výjimečně je výzkumná pozornost věnována potřebám uvádějících učitelů a jejich vnímání adaptačního procesu začínajících učitelů. Výjimku tvoří autorky Vítečková a Gadušová (2014), Lazarová (2010) či Píšová a kol. (2011), které uvádějící učitele do svého výzkumu zařadily. Díky tomu víme, že v procesu uvádění kladou důraz na podporu osobnostního i profesionálního rozvoje začínajících učitelů, dále potom na poskytnutí dobrého vedení (průvodcovství) a na pomoc s plánováním jednotlivých lekcí či na hodnocení žáků (Vítečková & Gadušová, 2014). V poskytování podpory uvedeného druhu se uvádějící učitelé cítí velmi sebevědomě. Naopak nejméně si věří v roli kritického kolegy, který by měl provádět konstruktivní zpětnou vazbu na práci začínajících učitelů. Výzkum Vítečkové a Gadušové (2014) dále poukázal na to, že uvádějící učitelé se ve více než polovině případů zajímají o povinnosti plynoucí z jejich role (65,7 % uvedlo, že ano). Většina ovšem uvedla, že neprošla žádným školením či kurzem či jiným typem vzdělávání, který by je připravil na roli uvádějícího učitele. Jejich pomoc začínajícím učitelům tak plyne z vlastních zkušeností a je často nesystematická.

Z výše uvedeného vyplývá, že o procesu uvádění začínajících učitelů v českých školách jsou díky představeným výzkumům dostupné určité informace, přesto jsou doposud spíše kusé. Proces uvádění začínajících učitelů do praxe je totiž v českém prostředí mapován především z pohledu jich samotných a téměř výhradně se soustředí na prostředí základní školy. Mezi autory publikujícími v této oblasti (Kasáčová, 2002; Vašutová, 2001⁶; Švec & Trna, 1999; Spilková, 1996) však existuje shoda, že ani potřeby začínajících učitelů stále nejsou dostatečně zmapovány (tuto mezeru do jisté míry zaplnil nejnovější výzkum Hanušové et al., 2017). Jelikož proces uvádění začínajících učitelů není v českém prostředí doposud nijak systematicky a systémově ukotven, nesou za něj zodpovědnost ředitelé jednotlivých škol. Ti mohou buď celý proces delegovat na některého z kolegů (např. zástupce ředitele), nebo se za něj stávají zodpovědní sami. Osoby odpovědné za proces uvádění začínajících učitelů spolu s uvádějícími učiteli lze proto považovat vedle začínajících učitelů za nejdůležitější aktéry celého procesu. Ani přes tento fakt se na ně výzkumy zpravidla nezaměřují (s výjimkou šetření TALIS).

Na tento stav se snažíme reagovat komplexním šetřením, jehož vybrané výsledky prezentované v následující části textu rozšiřují dosavadní

⁶ Jedná se o publikaci ze slovenského prostředí, kterou uvádíme kvůli těsné spolupráci a návaznosti na českou situaci.

znalosti o uvádění začínajících učitelů nad rámec pohledu jich samotných také o pohled uvádějících učitelů a osob odpovědných za proces uvádění.⁷ Současně se šetření zaměřilo na mateřské, základní a střední školy.

2 Představení metodologie výzkumného šetření

Předkládaná studie prezentuje dílčí výsledky šetření týkajícího se uvádění začínajících učitelů do praxe.⁸

2.1 Cíl studie, výzkumné otázky

Cílem textu je popsat současný stav uvádění začínajících učitelů do praxe MŠ, ZŠ a SŠ a zmapovat potřeby jednotlivých aktérů ve zkoumaném procesu. Z doposud zmíněného vyplývá, že pro uvádění začínajících učitelů do praxe jsou klíčové především poskytnutí uvádějícího učitele (či mentora) začínajícím učitelům a současně systematickosti a plánovitosti uvádění začínajících učitelů. Proto si klademe následující výzkumné otázky:

- V jaké míře dochází na školách k přidělování uvádějících učitelů učitelům začínajícím?
- V jaké míře je na školách využíván adaptační plán?
- V jaké míře považují odpovědné osoby systém uvádění začínajících učitelů na své škole za funkční?
- Jaké jsou potřeby jednotlivých aktérů uvádění začínajících učitelů?
- Jaké jsou úvahy začínajících učitelů o vlastní profesní kariéře?

V souvislosti s výše uvedenými otázkami nás zároveň zajímalo, zda a nakolik v jednotlivých zkoumaných oblastech existují rozdíly na různých druzích škol (MŠ, ZŠ, SŠ), zda existují rozdíly z hlediska velikosti sídla školy⁹ a s ohledem

⁷ Dále budeme používat zkratky ZU (začínající učitel), UU (uvádějící učitel), OO (osoba odpovědná za proces uvádění).

⁸ Prezentované výsledky vycházejí z projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, reg. č: CZ.02.3.68/0.0/0.0/17_052/0008363, řešeno v rámci projektu Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání). Projekt zpracovává Národní institut dalšího vzdělávání. V případě zájmu lze více informací o projektu najít na <https://www.projektsypo.cz>.

⁹ Velikost sídla školy vychází z počtu obyvatel obce, ve které škola sídlí. Proměnnou tvoří šest kategorií: (1) do 1 000 obyvatel, (2) mezi 1 000 a 5 000 obyvatel, (3) mezi 5 000 a 25 000 obyvatel, (4) mezi 25 000 a 90 000 obyvatel, (5) mezi 90 000 a 1 000 000 obyvatel, (6) více než 1 000 000 obyvatel (tj. Praha).

na velikost školy také z hlediska celkového počtu učitelů působících na škole¹⁰. Dále nás zajímaly případné rozdíly mezi školami, jejichž OO vnímají uvádění ZU jako funkční, a školami, jejichž OO vnímají uvádění ZU jako nefunkční. V souvislosti se ZU jsme potom zkoumali, zda existují odlišnosti mezi ZU do jednoho roku praxe a ZU s delší praxí.

2.2 Výzkumný design a technika sběru dat

Vzhledem k cílům práce a stanoveným výzkumným otázkám byl zvolen kvantitativní přístup studie a jako technika sběru dat dotazník. Dotazník byl vytvořen přímo pro účely realizovaného šetření, přičemž položky v dotazníku byly vytvořeny s oporou o dostupnou literaturu z českého a slovenského prostředí (Hanušová et al., 2017; Kašparová et al., 2015; Vítečková & Gadušová, 2014; Švaříček, 2007; Šimoník, 2005). Každá skupina aktérů uvádění (ZU, UU, OO) obdržela v rámci stejného sběru dat specifické znění dotazníku, přičemž některé položky byly použity u všech skupin aktérů, aby bylo možné případné srovnání pohledů na danou oblast.

Při tvorbě dotazníku byly realizovány tzv. kognitivní rozhovory (Vinopal, 2008; Willis, 2005; Belson, 1981) se zástupci potenciálních respondentů na vybraných školách v Brně a okolí. Po zpětné vazbě od respondentů kognitivních rozhovorů byl dotazník upraven (zjednodušení některých položek a doplnění možností odpovědí vhodných pro všechny typy škol).¹¹

2.3 Výběr vzorku

Rozhodnutí zaměřit se na tři skupiny respondentů (ZU, UU, OO) se projevilo ve výběru vzorku. Vzhledem k tomu, že nebylo možné jednotlivé skupiny respondentů oslovovat přímo, bylo přistoupeno ke zprostředkovanému oslovení. S žádostí o účast na šetření byly osloveny všechny školy, které ve školním roce 2017/2018 měly alespoň jednoho začínajícího učitele. Tato žádost

¹⁰ Velikost školy z hlediska celkového počtu učitelů na škole tvoří pět kategorií: (1) do 10 učitelů, (2) mezi 10 a 20 učiteli, (3) mezi 20 a 35 učiteli, (4) mezi 35 a 50 učiteli, (5) více než 50 učitelů.

¹¹ Finální verze dotazníku sestávala z úvodní (instruktažní) strany a části se samotnými položkami, které byly zaměřeny na pět oblastí. První oblast tvořily sociodemografické údaje respondentů, druhá oblast byla věnovaná procesům uvádění a také potřebám s uváděním spojeným z pohledu začínajících učitelů, třetí z pohledu uvádějících učitelů, další z pohledu osob odpovědných za uvádění začínajících učitelů do praxe a poslední část mapovala zájem všech respondentů o další vzdělávání v kontextu uvádění začínajících učitelů do praxe. Dotazník tvořily ve většině případů položky, v nichž respondenti vybírali podle instrukcí jednu či více z nabízených možností, vždy měli také možnost doplnit vlastní odpověď.

zároveň obsahovala pokyny k rozeslání odkazu na dotazník jednotlivým skupinám respondentů.

Díky údajům z výkonového výkazu o ředitelství škol číslo R 13-01¹² o aktuálním počtu ZU na školách bylo možné oslovovat jen ty školy, na kterých se ve školním roce 2017/2018 nacházel alespoň jeden ZU do jednoho roku praxe. Oslovování škol bylo uskutečněno ve dvou kolech, přičemž v každém kole proběhlo několik opětovných oslovení. Opětovné oslovování se řídilo vývojem návratnosti dotazníků. Selektivně byly obesílány ty skupiny škol, které byly nadále nedostatečně zastoupené. Tento proces byl ukončen po dosažení horní hranice doporučeného počtu 50 jednotek (srov. Soukup & Rabušic, 2007) u všech skupin vzorků v rámci jednotlivých typů škol.¹³ Základní přehled počtu respondentů v jednotlivých skupinách nabízí následující tabulka (viz tabulka 1).

Tabulka 1

Základní přehled absolutních četností respondentů výsledného vzorku dle druhu školy

	MŠ	ZŠ	SŠ	Celkem
ZU (z toho do 1 roku praxe ¹⁴)	130 (85)	207 (152)	108 (72)	445 (309)
UU	98	169	101	368
OO	164	232	121	517
Celkem	392 (347)	608 (553)	330 (294)	1330 (1194)

Celkem bylo alespoň jednou osloveno všech 2786 škol, na kterých se dle výkazu R 13-01 (MŠMT, 2017) nacházel alespoň jeden ZU. Respondenti tvořící všechny tři zmiňované vzorky pak pochází z celkem 726 různých škol¹⁵

¹² Tento výkaz mají ředitelé škol povinnost vyplnit podle § 28 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb.

¹³ Vzhledem k předpokládaným možným rozdílům mezi 1. a 2. stupněm ZŠ bylo cílem dosáhnout minimální hranice 50 jednotek jednotlivých skupin respondentů na každém stupni.

¹⁴ Instrukce pro ředitele škol zněla, aby rozeslali e-mail svým ZU, tedy těm, kteří mají do jednoho roku praxe (stejně tak je ZU definován ve výkazu o ředitelství škol číslo R 13-01). Do dotazníku jsme zařadili ověřovací otázku pro ZU, ve které jsme se ptali, zda mají do jednoho roku praxe. ZU měli vybrat z možností ANO/NE. V řadě případů se stalo, že ZU označovali možnost NE, což mohlo být způsobeno několika okolnostmi: učitel měl již dřívější zkušenosti na jiné škole; je učitelem již déle než jeden rok, ale stále se cítí jako ZU a potřebuje podporu; výkaz ředitelé vyplňovali v září, mohlo tedy dojít k tomu, že začínající učitelé, které ředitel v září vykázal, měli v době sběru dat již praxi delší než jeden rok. Do analýzy jsme zařadili i tyto učitele proto, že jsme sledovali, zda právě délka praxe má vliv na některý z posuzovaných jevů.

¹⁵ Je nutné zmínit, že výsledné vzorky jednotlivých cílových skupin (ZU, UU, OO) je potřeba

(tj. 26,1 % z celkového počtu škol s alespoň jedním ZU). Na českých školách se dle výkazu ve školním roce 2017/2018 nacházelo celkem 4773 ZU a 3993 UU. Informace o počtu OO v populaci není k dispozici.¹⁶

2.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Z celkového počtu ZU jich 76 % již dokončilo své vzdělání, zatímco zbývající čtvrtina při práci ještě studuje. U začínajících učitelů s více jak jedním rokem praxe má dokončené vzdělání větší poměr učitelů, ale rozdíl není statisticky významný. Stejně tak zde nejsou významné rozdíly v typu či velikosti školy. Zároveň 72 % ZU uvádí, že učí zcela dle své aprobace.¹⁷ Alespoň částečně učí dle své aprobace 19,4 % ZU. Na různých druzích škol však panují výrazné rozdíly. Zatímco v případě MŠ a SŠ uvedlo 80,6 % ZU, že učí zcela dle své aprobace, na ZŠ je to jen 62,3 %. Zároveň ale učitelé v MŠ nejčastěji (15,3 %) reportují, že neučí vůbec dle své aprobace (v případě ZŠ je to 7,2 %, SŠ 3,7 %).

Celkově 44,9 % ZU uvedlo, že jsou zároveň třídními učiteli.¹⁸ Významně častěji jsou přitom touto funkcí pověřováni začínající učitelé s více jak jedním rokem praxe (52,7 %) než ZU do jednoho roku praxe (41,4 %), $\chi^2(1, N = 438) = 4,3$; $p = 0,038$. Významné rozdíly samozřejmě existují i na různých druzích škol, přičemž třídnictví je u ZU výrazně méně časté na SŠ (21,3 %), a naopak častější na ZŠ (54,4 %). Významnou roli sehrává i velikost školy a jejího sídla. ZU působí v roli třídních významně častěji na menších a středně velkých školách (školy do 35 učitelů – 51,9 %, školy nad 35 učitelů – 34,1 %) a na vesnických

považovat za vzájemně nezávislé (tzn. že za každou školu nejsou k dispozici odpovědi od všech skupin respondentů, nýbrž za některou může být např. k dispozici odpověď pouze od OO, za jinou od OO i ZU apod.).

¹⁶ Ačkoli by se mohlo očekávat, že za uvádění je automaticky odpovědný ředitel školy, realita českých škol je v tomto ohledu poněkud složitější. Odpovědnost za uvádění totiž může být pověřena nejen jiná osoba, nýbrž tato odpovědnost může být v rámci školy delegována i na více osob (např. jedna odpovědná osoba pro 1. stupeň ZŠ a další pro 2. stupeň ZŠ apod.).

¹⁷ Podle aktuálně platné školské legislativy (novela zákona 563/2004 Sb.) se upustilo od termínu *aprobace* a přešlo se k používání sousloví *vzdělávací obory*. Nicméně ve školském terénu je pojem *aprobace* stále rozšířen a učitelům je dobře srozumitelný. Proto jsme se, i po zkušenosti z kognitivních rozhovorů, rozhodli pro jeho použití v dotazníku, a tedy i v tomto textu. Kognitivní rozhovory s učitelkami MŠ potvrdily, že o aprobovanosti lze hovořit také v rámci skupiny učitelek MŠ, i když jsme si vědomi toho, že v tomto případě je přesnější hovořit o jejich kvalifikovanosti.

¹⁸ V případě mateřských škol byla tato otázka diskutována v rámci kognitivních rozhovorů, ze kterých vyplynulo, že také v případě MŠ lze hovořit o třídní učitelce, přičemž jí je rozuměna učitelka hlavní, která v rámci třídy zodpovídá za veškerou administrativu.

školách a školách v menších městech (školy se sídlem do 25 tisíc obyvatel – 51,2 %, školy se sídlem nad 25 tisíc obyvatel – 36,8 %).

Zajímavý je údaj týkající se uvádějících učitelů – pouze 13,3 % z nich se vyjádřilo pozitivně k otázce o absolvování nějakého dalšího vzdělávání pro podporu uvádění začínajících učitelů do praxe. Častěji šlo o UU působící na ZŠ (17,5 %) spíše než na MŠ (8,3 %) či SŠ (6 %).

Co se týče funkce, kterou na škole zastávají OO, v 73,5 % případů jde o ředitele či ředitelku školy, v 25 % pak o zástupce ředitele. Velmi významné rozdíly jsou však mezi jednotlivými druhy škol, $\chi^2(4, N = 510) = 66,42; p < 0,000$. Zatímco v MŠ je odpovědnou osobou ředitel v 82,8 % případů (zástupce v 9,8 %), na SŠ je tomu jen v 51,7 % případů (zástupce v 46,7 %). Na ZŠ je pak odpovědnou osobou v 77,5 % případů ředitel (zástupce ve 22 %). Podobně významné rozdíly panují v souvislosti s velikostí školy, kde je zřejmý vztah: čím větší škola (z hlediska celkového počtu učitelů), tím více dochází k přesunu zodpovědnosti za uvádění z ředitele na jeho zástupce, $\chi^2(8, N = 510) = 69,26; p < 0,000$. Zatímco ve školách do 10 učitelů je v 91,2 % případů odpovědnou osobou ředitel školy, ve školách nad 50 učitelů je odpovědnou osobou ředitel školy pouze ve 46,6 % případů, kdežto ve 47,9 % případů je odpovědnou osobou zástupce ředitele.

3 Vybrané výsledky výzkumného šetření

Vzhledem k rozsáhlému pojetí realizovaného šetření (celorepublikové, zaměřené na ZU, UU, OO v mateřských, základních a středních školách) vybíráme při prezentaci jeho výsledků ty, které považujeme za stěžejní s ohledem na cíl textu a položené výzkumné otázky.¹⁹

3.1 Přidělování uvádějících učitelů

V souvislosti s uváděním začínajících učitelů jako takovým byla zaměřena hlavní pozornost na to, nakolik v českých školách dochází k přidělování uvádějících učitelů a zda je využíván tzv. adaptační plán. Co se týče přidělování UU, 86,7 % odpovědných osob uvádí, že tuto podporu ZU na své škole poskytují. Rozdíly v přidělování uvádějícího učitele mezi různými druhy škol (MŠ, ZŠ, SŠ) jsou jen minimální a nejsou statisticky významné. Poněkud jinou se

¹⁹ Veškerá data jsou otevřeně k dispozici na webu projektu SYPO: <http://www.projektsypo.cz/aktuality/ke-stazeni.html>.

však situace jeví z pohledu ZU, kterým byla položena obdobná otázka, totiž zda jim byl oficiálně přidělen uvádějící učitel. Zde pouze 79,6 % ZU reportuje přidělení UU. Navíc zde existují statisticky významné rozdíly dle druhu školy, $\chi^2(2, N = 444) = 13,62; p = 0,001$. Zatímco na ZŠ probíhá přidělování UU dle ZU v 86,5 % případů, na SŠ je to 77,6 % a v MŠ dokonce jen 70 %. K přidělování UU pak dochází výrazně méně na malých či vesnických školách (školy do 10 učitelů – 71,7 %; školy se sídlem do 1000 obyvatel – 55,6 %).

3.2 Existence adaptačního plánu

Dalším častým způsobem podpory v období uvádění začínajících učitelů se ukázal být takzvaný adaptační plán. Otázka na jeho existenci a využívání byla položena všem skupinám respondentů, tudíž i v této otázce je možné využít různého pohledu jednotlivých aktérů uvádění. Celkem 33,5 % OO uvedlo, že na jejich škole je pro ZU k dispozici plán uvádění, resp. adaptační plán. Existují zde přitom významné rozdíly především mezi MŠ (48,4 %) a zbývajícíchmi druhy škol (na ZŠ 26 %; na SŠ 27,6 %).

V případě ZU a UU pak byla otázka na existenci adaptačního plánu položena podrobnějším způsobem. Oproti otázce u OO zde navíc rozlišovala, jestli má škola vypracován plán uvádění a ten je jednoduše následován, nebo je plán uvádění upravován, či dokonce vytvářen ad hoc pro účely uvádění konkrétního začínajícího učitele. Zároveň nás zajímalo, zda je případně do úprav či tvorby adaptačního plánu zahrnut sám začínající učitel.

Jak naznačuje tabulka níže (tabulka 2), pohled ZU a UU se v souvislosti s existencí a využíváním adaptačního plánu na školách výrazně liší. I z pohledu ZU a UU existují výraznější rozdíly v existenci adaptačního plánu především mezi MŠ a ostatními druhy škol. Zároveň na ZŠ a SŠ existují značné rozdíly v pohledu ZU a UU na to, zda je uvádění řízeno nějakým (adaptačním) plánem. Zatímco dle UU není adaptační plán stanoven ve 41 % (ZŠ), resp. 36,5 % případů (SŠ), dle ZU je to až v 63,8 % (ZŠ), resp. v 63,4 % případů (SŠ). UU také častěji uváděli, že pokud škola nemá vypracovaný plán uvádění, tak byl nějaký vytvořen ad hoc, ať už s participací začínajícího učitele, nebo i bez ní. Nutno však zároveň připomenout, že co se týče jednotlivých aktérů, jde o separátní vzorky, které neumožňují přímé srovnání.

Tabulka 2

Existence adaptačního plánu z pohledu začínajících a uvádějících učitelů

Je na Vaší škole stanoven adaptační plán / plán uvádění začínajícího učitele do praxe? (%)						
dle ZU	Ano, je následován	Ano, byl prodiskutován	Ne, vytvořen ad hoc bez ZU	Ne, vytvořen ad hoc se ZU	Ne	Jiné
MŠ	39,5	23,3	3,5	3,5	29,1	1,2
ZŠ	16,1	8	1,7	6,3	63,8	4
SŠ	17,1	9,8	1,2	3,7	63,4	4,9
dle UU	Ano, je následován	Ano, byl prodiskutován	Ne, vytvořen ad hoc bez ZU	Ne, vytvořen ad hoc se ZU	Ne	Jiné
MŠ	28,9	19,6	5,2	10,3	29,9	6,2
ZŠ	16,3	15,7	7,2	9,6	41	10,2
SŠ	20,8	6,2	10,4	15,6	36,5	10,4

3.3 (Ne)funkčnost systému uvádění začínajících učitelů

OO byly dále dotazovány, zda by ve své škole označily uvádění ZU do praxe jako funkční (ostatním skupinám respondentů tato otázka položena nebyla). Celkem 45,4 % OO považuje uvádění na své škole za funkční, existují zde ale významné rozdíly dle jednotlivých druhů škol, $\chi^2(2, N = 507) = 6,26$; $p = 0,044$. Zatímco na SŠ 52,9 % OO považuje uvádění na své škole za funkční, na MŠ je to pouze 38,1 % OO. V případě ZŠ pak jde o 46,5 %. Obdobně je patrná významná souvislost s velikostí sídla školy, $\chi^2(5, N = 507) = 23,89$; $p < 0,000$, a s velikostí školy z hlediska celkového počtu učitelů působících na škole, $\chi^2(4, N = 507) = 32,96$; $p < 0,000$. Například na školách do deseti učitelů jen ve 29,8 % případů považují OO uvádění za funkční, kdežto u škol nad 50 učitelů je to 65,3 %.

Z tabulky níže (tabulka 3) je patrná i významná souvislost mezi tím, zda je uvádění na škole považováno za funkční, a tím, zda na škole dochází k přidělování UU a zda je při uvádění využíván adaptační plán. Na všech druzích škol platí, že školy využívající adaptační plán či přidělování uvádějícího učitele jsou ve významně větší míře zároveň těmi, na nichž je uvádění ZU vnímáno jako funkční.

Tabulka 3

Souvislost mezi přidělováním uvádějího učitele, využíváním adaptačního plánu (z pohledu OO) a vnímáním funkčnosti systému uvádění odpovědnou osobou

	Přidělování uvádějího učitele			Existence adaptačního plánu		
	ano	ne	χ^2 / p	ano	ne	χ^2 / p
MŠ – funkční systém uvádění	96,7 %	3,3 %	9,19	70 %	30 %	17,2
MŠ – nefunkční systém uvádění	77,8 %	22,2 %	0,001	34,7 %	65,3 %	0,000
ZŠ – funkční systém uvádění	93,4 %	6,6 %	4,31	39,8 %	60,2 %	20,55
ZŠ – nefunkční systém uvádění	83,6 %	16,4 %	0,038	12,5 %	87,5 %	0,000
SŠ – funkční systém uvádění	95,2 %	4,8 %	6,04	38,7 %	61,3 %	6,8
SŠ – nefunkční systém uvádění	78,6 %	21,4 %	0,011	15,1 %	84,9 %	0,009

3.4 Potřeby jednotlivých aktérů při uvádění začínajících učitelů do praxe

Potřeby začínajících učitelů

V souvislosti s potřebami ZU byly položky šetření zaměřeny na několik aspektů. Jednak se zajímaly o to, v jakých oblastech ZU reálně potřebovali podporu či pomoc v posledních třech měsících a jaká je frekvence podpůrných aktivit, které ZU absolvují se svým UU²⁰, a spokojenost ZU s touto frekvencí. ZU s touto frekvencí. V neposlední řadě pak bylo zjišťováno, jaké případné další formy podpory (tj. mimo ty, kterých se jim na škole momentálně dostává) by ZU dále uvítali. Vzhledem k omezenému prostoru jsou níže uvedeny v souvislosti se ZU pouze vybraná zjištění.

Nejvíce ZU potřebovali v posledních (třech) měsících pomoc či podporu v oblasti kázeňských problémů (50,1 %), vedení školní dokumentace (49,2 %), práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (35,7 %), hodnocení žáků (35,5 %) a komunikace s rodiči (31,5 %). Jedinou oblastí, kde se ukázal být významný rozdíl mezi ZU s praxí do jednoho roku a ZU s delší praxí, byla oblast hodnocení žáků, $\chi^2 (1, N = 443) = 4,94; p < 0,026$. Zde více zkušeností

²⁰ Dotazník nabízel respondentům z výběru možností, dále měli k dispozici volnou kolonku na doplnění vlastní potřeby, kterou nenalezli v nabídce připravené na základě studované literatury k relevantnímu tématu (Hanušová et al., 2017; Vítečková & Gadušová, 2014).

ZU potřebovali pomoc či podporu výrazně méně (27,6 %) než ZU do jednoho roku praxe (39,2 %).

Nejvíce času tráví ZU se svými UU, proto jsme se jich ptali, jaké aktivity (a jak často) se svými UU provozují. Mezi nejčastěji realizovanými aktivitami (tj. realizovanými alespoň jednou za týden), které ZU dělají se svým UU, figuruje probírání témat vztahujících se k výuce (50 %) a ke školní administrativě (45,5 %). S o něco menší frekvencí (tj. alespoň jednou za měsíc) pak následuje hodnocení práce začínajícího učitele (47,6 %) a zpětná vazba k přípravě na hodiny (44,9 %). ZU jsou s frekvencí aktivit, které realizují se svými UU, převážně spokojeni. Přesto by 34 % z nich chtělo více náslechů v hodinách svého UU a 25,5 % ZU by ocenilo více párové výuky. Frekvence realizovaných aktivit se významně neliší u ZU do jednoho a nad jeden rok praxe, naopak u spokojenosti s frekvencí jednotlivých aktivit se vyskytují významné rozdíly, což reflektuje fakt, že zkušenější ZU (tj. nad jeden rok praxe) již nepotřebují v takové míře např. zmiňované probírání témat vztahujících se k výuce či administrativě ani hospitace či náslechy. Co se pak týče dalších forem podpory (mimo aktivity s UU), nejčastěji ZU uváděli, že by uvítali především možnost náslechů v hodinách zkušenějších kolegů (39,8 %) a možnost sdílení zkušeností s kolegy (36,4 %).

Potřeby uvádějících učitelů

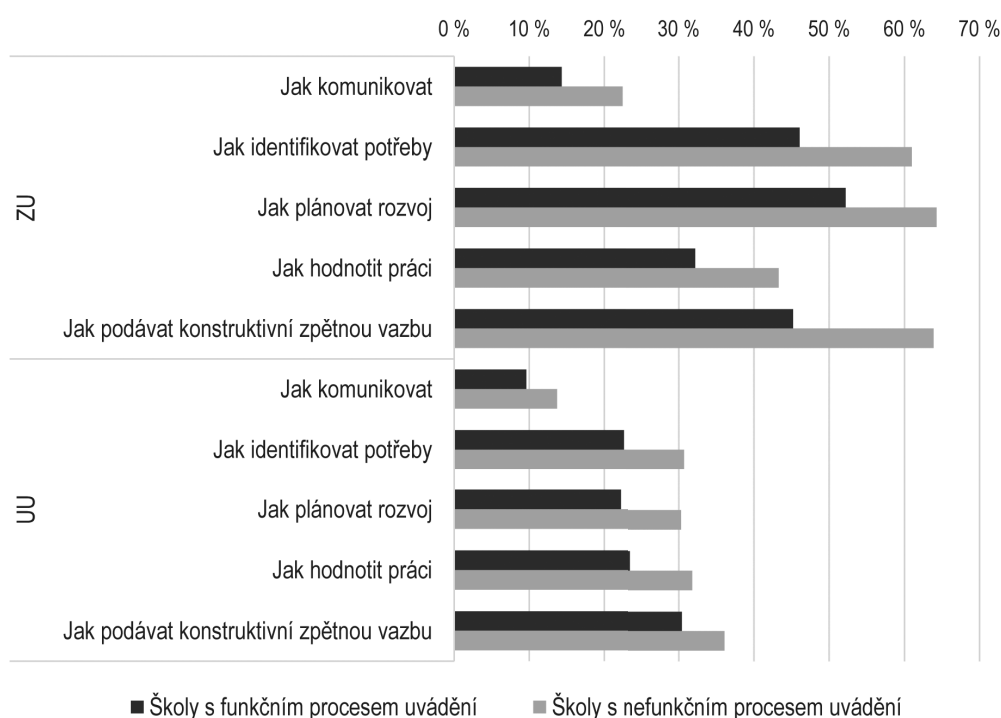
Celkem 21,3 % UU uvedlo, že by potřebovalo podporu či pomoc při uvádění ZU do praxe. Přitom významně častěji pocítují potřebu podpory UU na MŠ (31,6 %), a naopak méně často na ZŠ (18,9 %) a SŠ (15,5 %), $\chi^2(2, N = 356) = 8,51$; $p < 0,014$. Velikost sídla školy nehraje významnou roli, určité rozdíly však existují s ohledem na velikost škol, $\chi^2(4, N = 356) = 11,71$; $p < 0,020$. Zatímco na nejmenších školách pocítují UU potřebu podpory častěji (32,5 %), na spíše větších školách (mezi 35 a 50 učiteli) by jen 8 % UU ocenilo nějakou podporu či pomoc během uvádění.

Co se týče konkrétních oblastí, ve kterých by UU potřebovali podporu, mezi nejčastěji uváděné patří problematika vedení hospitací (29,6 %) a vedení rozhovoru po hospitaci (28 %). Dále pak UU zmiňují potřebu podpory v oblasti identifikace potřeb ZU (28,5 %), plánování jeho dalšího rozvoje (28 %) a v oblasti hodnocení práce začínajícího učitele (26,4 %). Poměrně často pak UU zmiňovali také potřebu podpory v oblasti vedení párové výuky, resp. výuky v tandemu (26,6 %).

Potřeby osob odpovědných za proces uvádění

U osob odpovědných za proces uvádění byla zjišťována potřeba podpory v pěti základních oblastech: (1) komunikace, (2) identifikace potřeb, (3) plánování dalšího rozvoje, (4) hodnocení práce a (5) podávání konstruktivní zpětné vazby. Všechny pět oblastí podpory přitom bylo vztahováno jak k ZU, tak i k UU. V případě ZU cítí OO nejvyšší potřebu podpory v oblasti plánování dalšího rozvoje (57,3 %), podávání konstruktivní zpětné vazby (53,8 %) a identifikace potřeb (52,6 %). Ve vztahu k UU dominuje podávání konstruktivní zpětné vazby (32,5 %) a hodnocení práce uvádějícího učitele (27,1 %).

Graf níže (obrázek 1) pak zobrazuje, jak se liší vnímaná potřeba podpory OO v jednotlivých oblastech s ohledem na to, zda OO vnímají systém uvádění na vlastní škole jako funkční. Jak je z grafu patrné, ve všech oblastech je OO vnímána vyšší potřeba podpory na těch školách, které dle OO nemají funkční systém uvádění začínajících učitelů do praxe. Zároveň lze z grafu jasně vidět, že ve všech pěti oblastech vnímají OO silnější potřebu ve vztahu k ZU spíše než k UU.



Obrázek 1. Oblasti, ve kterých by osoby odpovědné za proces uvádění uvítaly podporu ve vztahu k vnímání funkčnosti systému uvádění odpovědnou osobou.

Vzhledem k povaze prezentovaných potřeb se nabízí myšlenka, že tyto potřeby lze jednotlivým skupinám respondentů naplnit v rámci nabídky dalšího vzdělávání či jiné formy podpory. Pouze 8 % dotazovaných ZU, 12,3 % UU a 3,5 % OO totiž uvedlo, že nepotřebují v oblasti uvádění ZU žádnou podporu. Je tedy možné se domnívat, že učitelé nehledě na svou roli při uvádění potřebují rozšířit a posílit patřičné znalosti či dovednosti v analyzované oblasti. Nejvíce pocítují potřebu dalšího vzdělání/podpory dotazované OO, což je možné vysvětlit do jisté míry tím, že mají ze všech aktérů za celý proces nejvíce zodpovědnosti, které si jsou vědomi.

3.5 Úvahy o profesní kariéře začínajících učitelů

V úvodní části textu jsme zmínili, že o období začínajícího učitele se často hovoří jako o období kritickém a začínající učitelé jsou skupinou náchylnější k drop-outu. Proto jsme se i našich respondentů ptali na jejich úvahy o profesní kariéře v nejbližších letech (tzv. profesní perspektiva).

Podobně jako u Hanušové a kol. (2017) byly v šetření rozlišovány tři základní kategorie: *stayers*, *movers* a *leavers*. Dotazovaní ZU plánují zůstat (*stayers*) na současné škole v 81,7 % případů, ve 12,7 % případů uvažují o změně školy (*movers*). Zbývající respondenti (5,7 %) pak spadají do kategorie *leavers*, přičemž převažují ti, kteří zatím aktivně nehledají jinou práci, ale spíše čekají na lepší nabídku (4,1 %). Analyzovaná data nevykazují významné rozdíly v profesní perspektivě mezi ZU do jednoho roku praxe a těmi s delší praxí. Zároveň neexistují významné rozdíly mezi různými druhy škol (MŠ, ZŠ, SŠ). Přestože souvislost mezi profesní perspektivou ZU a velikostí školy (resp. velikostí sídla školy) neukazuje jednoznačný trend, zdá se, že kategorie *stayers* je početnější ve školách do deseti učitelů (85,3 %), školách v sídlech do tisíce obyvatel (86,7 %), zároveň v pražských školách (89,4 %) a školách nad 50 učitelů (87,6 %). Naopak spíše středně velké školy (tj. 10 až 20 učitelů) a školy ve středně velkých městech (tj. 25000 až 90000 obyvatel) vykazují nižší počty v kategorii *stayers* (74 %, resp. 74,1 %).

Uvažování ZU o profesní kariéře v nejbližších letech také souvisí s tím, zda OO vnímají systém uvádění na své škole jako funkční, či naopak. Podíváme-li se jen na školy, u nichž máme odpovědi jak ZU, tak i od OO, a srovnáme-li profesní perspektivu ZU s pohledem OO na to, zda uvádění ZU do praxe považují na vlastní škole za funkční (viz výše), zjistíme významné rozdíly, $\chi^2(2, N = 232) = 6,81; p = 0,033$. Zatímco na školách s funkčním systémem uvádění (z pohledu OO) je podíl *stayers* 88,3 %, na školách s nefunkčním

systemem uvádění je to jen 75,9 %. Rozdíl je pak spíše v tom, že na školách s nefunkčním systémem uvádění ZU více uvažují o změně školy (17 % oproti 6,7 % na školách s funkčním systémem uvádění), než že by chtěli zcela opustit oblast školství²¹ (7,1 % oproti 5 % na školách s funkčním systémem uvádění).

4 Diskuze a závěr

Cílem textu bylo popsat současné snahy českých mateřských, základních a středních škol v uvádění začínajících učitelů do praxe a současně zmapovat potřeby jednotlivých aktérů ve zkoumaném procesu.²² Poslední odstavce tohoto textu věnujeme diskusi stěžejních výsledků prezentovaných výše.

První výzkumná otázka se zaměřovala na míru přidělování uvádějících učitelů v českých školách. Šetření v tomto případě poskytlo *pozitivnější* výsledky než doposud realizované výzkumy. Dle šetření Vítečkové & Gadušové (2014) totiž pouze cca 70 % ZU mělo nějakého uvádějícího učitele, resp. mentora a pouze v přibližně 60 % šlo o oficiální přidělení ředitelem školy. V námi realizovaném šetření však až 87 % OO uvádí, že k přidělování UU na jejich škole dochází. Zároveň asi 80 % ZU uvádí, že jim byl UU oficiálně přidělen. V tomto ohledu naše výsledky doplňují dosavadní poznání a naznačují, že situace v českých školách může být o něco lepší, než se doposud předpokládalo. Rozdíly mezi našimi výsledky a výsledky dřívějšího šetření připisujeme našemu přesněji vymezenému vzorku, který je reprezentativní vzhledem k území, které bylo definováno kraji (vzorek tak byl celoplošný). Současně jsme díky výkazu R13-01 mohli oslovit veškeré školy, které v září 2017 uvedly, že mají alespoň jednoho začínajícího učitele.

Ve druhé výzkumné otázce jsme věnovali pozornost plánu uvádění, resp. adaptačnímu plánu. Zde je třeba zdůraznit především tři hlavní zjištění. Adaptační plán je významně častěji využíván v MŠ než v ZŠ a SŠ, a to

²¹ Současně nás zajímalo, jak o své budoucí profesní kariéře uvažují UU a OO. Šetření odhalilo zajímavý výsledek, který ukazuje, že tendence k odchodu z aktuální školy či ze školství obecně se netýká výhradně začínajících učitelů. UU i OO se sice ve více jak v 90 % (UU v 90,1 %; OO v 91,7 %) případů cítí být stabilizovaní ve své profesi a na své škole. Velmi specifickou kategorií se však ukázali být UU působící současně na obou stupních ZŠ. Zde totiž pouze 68,2 % z respondentů plánuje zůstat na aktuální škole a 22,7 % by rádo změnilo školu (naopak nejméně UU uvažujících o změně se nachází na 1. stupni ZŠ: zde celých 97,1 % plánuje zůstat na aktuální škole).

²² Jak jsme zmínili na začátku textu, v současné době národní systém indukce začínajících učitelů v České republice neexistuje, tudíž smyslem textu nebylo mapovat a hodnotit systém indukce jako takový.

téměř dvojnásobně často. Zároveň se zdá, že co se týče existence a využívání adaptačního plánu (primárně v ZŠ a SŠ), existují poměrně zásadní rozdíly v pohledu ZU a UU. Konkrétně ZU výrazně častěji uvádějí, že jejich uvádění není řízeno žádným plánem, resp. že o žádném plánu neví. Nabízí se tak otázka, čím jsou tyto rozdíly způsobeny, na kterou by ale bylo nutné odpovědět pomocí doplňujícího výzkumu zaměřujícího se podrobněji na využívání adaptačního plánu a práci s ním.

Třetí výzkumná otázka se týkala vnímané (ne)funkčnosti systému uvádění začínajících učitelů na českých školách pohledem OO. Šetření ukázalo, že existence a využívání adaptačního plánu na všech druzích škol významně souvisí s tím, zda je uvádění na dané škole vnímáno OO jako funkční (a totéž platí i pro přidělování uvádějího učitele). Zdá se tedy, že plánování uvádění ZU je jedním ze stěžejních prvků jeho funkčnosti, a to na všech druzích škol.

V rámci čtvrté výzkumné otázky jsme se zaměřovali na potřeby jednotlivých aktérů při uvádění ZU. Rovněž je zde možno, že výsledky provedeného šetření doplnily informace o aktuálních potřebách ZU, které byly již naznačeny v předchozích výzkumech (Hanušová et al., 2017; Píšová & Hanušová, 2016; Vítečková & Gadušová, 2014). Shodně s jejich výsledky se i v našem šetření ukázalo, že se ZU cítí být z vysokých škol vybaveni především v otázce teoretických znalostí. ZU proto chtějí více příkladů dobré praxe, o čemž mimo jiné vypovídá naše zjištění, že ZU mají zájem o více hodin náslechu v hodinách svého UU. Pozorování výuky druhého učitele je totiž považováno za zprostředkovanou zkušenost či za zkušenost z druhé ruky (Gavora, 2008) a pro ZU tak náslechy v hodinách kolegů mohou sloužit jako jistá kompenzace osobních zkušeností, kterých doposud tolik nemají. Zajímavé je také zjištění, že OO ve více než v polovině případů označily za svou potřebu v rámci další profesní podpory plánování rozvoje ZU a identifikaci jejich potřeb. Můžeme se tak domnívat, že OO v řadě případů nevědí, co začínající učitelé potřebují.

Za důležité považujeme také upozornit na výsledky poslední výzkumné otázky týkající se úvah ZU o jejich profesní perspektivě. I zde byly zjištěny poněkud *pozitivnější* výsledky než v nedávném výzkumu Hanušové a kol. (2017). Zatímco podle jejich šetření pouze cca 70 % ZU (z těch, kteří odpověděli) chce zůstat na současné škole, naše výsledky hovoří spíše o 80 % (a to na MŠ, ZŠ i SŠ). Za zásadní lze pak považovat také zjištění, že uvažování o profesní perspektivě ZU se významně liší podle toho, zda jde o školu s funkčním systémem uvádění, či nikoli (z pohledu OO). Na školách s funkčním systémem

uvádění je to až 88 % ZU, kteří chtějí zůstat na současné škole. To může naznačovat, že pozornost věnovaná na školách začínajícím učitelům (tj. zajištění toho, že je uvádění funkční) se skutečně vyplácí v tom smyslu, že pak významně méně ZU uvažuje o změně školy, či dokonce profese. Výsledky dále naznačily, že zúžení pozornosti výhradně na drop-out začínajících učitelů může být chybou, protože úvahy o změně školy či odchodu ze školství se ukázaly být relevantní i u UU a OO (i když je možné uvažovat, že důvody zde mohou být jiné než v případě ZU).

Závěrem lze říct, že text rozšířil dosavadní znalosti o současném stavu uvádění ZU do praxe především o pohled uvádějících učitelů, osob odpovědných za uvádění ZU a také o situaci v mateřských a středních školách. Text je možné považovat za jistou nabídku výsledků z rozsáhlejšího šetření. Kvůli tomu nutně došlo k některým zjednodušením v prezentaci výsledků a vzhledem k omezenému rozsahu časopiseckého příspěvku nebyla věnována větší pozornost hlubší interpretaci nálezů. Vzhledem ke značným specifikům jednotlivých druhů škol (organizace MŠ, ZŠ, SŠ apod.) lze dobře navázat na tento text například (1) dílčím textem zaměřeným na specifika jednotlivých druhů škol a to, jak se projevují v otázce uvádění začínajících učitelů do praxe, nebo (2) textem zaměřujícím se primárně na systémovou podporu a na návrhy na zlepšení v tomto ohledu, který by bylo vhodné opřít o poznatky ze zahraniční praxe.

Přestože záměrem textu nebylo hodnotit a navrhnout systémové zlepšení uvádění začínajících učitelů do praxe českých škol, text má vzhledem k povaze prezentovaných výsledků (mj. kvůli detailnějšímu zmapování potřeb ZU) potenciál k využití také v oblasti vzdělávací politiky, a to například při uvažování o změnách v podpoře uvádění začínajících učitelů do praxe a tvorbě podpůrných opatření pro začínající učitele.

Literatura

- Belson, W. (1981). *The design and understanding of survey questions*. Aldershot: Gower.
- Breaux, A., & Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View: Harry K. Wong Publications.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29–48.

- ETUCE (European Trade Union Committee for Education). (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Dostupné z https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- EU Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC. Dostupné z http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika*, 58(3), 222–235.
- 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: Masarykova univerzita.
- Havlík, R. (2002). Mladí učitelé o své přípravě na povolání. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV* [CD-ROM]. Praha: PedF UK.
- Havlík, R. (2004). Profesionalita učitele jako úkol. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník referátů z 12. konference ČAPV* [CD-ROM]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- Ježek, S. (2009). Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis Scholae*, 3(1), 45–61.
- Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2005). Bridging the generation gap. *Educational Leadership*, 62(8), 8–14.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46(3), 245–255.
- Kasáčová, B. (2002). *Učitel' – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., ... Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 254–264.
- Loevingerová, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MŠMT. (2014a). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- MŠMT. (2014b). *Kariérní řád – Profesionální rozvoj pedagogických pracovníků* (2014). Dostupné z <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- MŠMT. (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- MŠMT. (2017). *R 13–01. Výkaz o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2017*. Praha: MŠMT.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Píšová, M. (2013). Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants, *Orbis Scholae*, 7(2), 67–80.

- Pířová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., ... & Kargerová, J. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Karolinum.
- Pířová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Prokeřová, L. (2000). Učitel základní školy a jeho problémy při nástupu do praxe. In J. Kohnová (Ed.), *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí. Sborník referátů z mezinárodní konference* (s. 205-209). Praha: PedF UK.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (Eds.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9–21).
- Sorcinelli, M. D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses. *New Directions for Teaching and Learning*, 1992(50), 27–37.
- Soukup, P., & Rabuřic, L. (2007). Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 43(2), 379–395.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 46(2), 135–146.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD.
- Švařiček, R. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In R. Švařiček, K. Šedová et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry* (s. 335–355). Praha: Portál.
- Švec, V. & Trna, J. (1999). Osvojování klíčových kompetencí učitele. In *Zborník Medacta 99. Učiteľ pre tretie tisícročie* (s. 168–171). Nitra: Slovdidac.
- Švec, V. (2005). Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(4), 31–43.
- Urbánek, P. (2001). Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí* (s. 130–134). Ostrava: PdF OU.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Vařutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. (s. 19–46). Praha: Univerzita Karlova.
- Vinopal, J. (2008). *Kognitivní přístupy v metodologii výzkumných šetření: metoda okamžité validizace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1131–1137.
- Vyhláška č. 79/1997 Sb. a č. 80/1997, o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.

Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studentů učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogium*, 2013(3), 24–37.

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool of improving questionnaire design*. London: SAGE Publications.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, hlava IV.

Autoři

Mgr. Klára Záleská, Ph. D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: zaleska@phil.muni.cz. V rámci projektu SYPO pracuje jako výzkumná pracovnice.

Mgr. Bc. Libor Juhaňák, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: juhanak@phil.muni.cz. V rámci projektu SYPO pracuje jako výzkumný pracovník.

Mgr. Kateřina Trnková Ph. D., Národní institut pro další vzdělávání, Křížová 22, 603 00 Brno, e-mail: trnkova@nidv.cz. V rámci projektu SYPO pracuje jako týmová manažerka klíčové aktivity Evaluace.

Mgr. Martina Šmahelová, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: smahelov@fss.muni.cz. V rámci projektu SYPO pracovala jako výzkumná pracovnice.

Novice teachers and their induction process in kindergartens, primary, secondary schools by the view of its main actors

Abstract: Adaptation process for novice teachers is not an isolated process. Colleagues and school management are significantly entering this process. We do not know much about their role and activities in this process. The aim of the present study is therefore to comprehensively map the process of introducing novice teachers to the Czech schools. Design of the study is quantitative survey, in which there were three types of respondents: 1) novice teachers, 2) mentors, 3) persons responsible for the process of introducing new teachers in kindergartens, elementary and secondary schools in the Czech Republic. The results present the perceived professional perspectives of respondents, the characteristics of the current state of the process of introducing new teachers and the basic needs of the monitored groups of respondents in this process.

Keywords: novice teacher, mentor, the person responsible for the induction process, novice teachers' support, adaptation plan, further education of teachers

Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy¹

Jitka Jursová^a, Petr Urbánek^b, Markéta Váchová^c

^{a,b} Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie

^c Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 2. 1. 2019 / upravená verze obdržena 10. 5. 2019 /
/ k uveřejnění přijato 18. 5. 2019

Abstrakt: Cílem empirické studie je v kontextu zjištěných parametrů sociálního klimatu identifikovat a popsat shody a rozdíly mezi vybranými učitelskými sbory ZŠ v jejich charakteristikách a fungování. Jde tedy o hledání příčin zjištěných hodnot klimatu učitelského sboru v konfrontaci evidentních znaků učitelského sboru se znaky, jejichž vliv je méně zjevný, skrytý. Výzkumný postup směřuje od kvantitativního výzkumu, z něhož byla využita získaná data jako východiska, k procedurám kvalitativního výzkumu. Z typologického výběru vzešly dvě dvojice učitelských sborů základních škol. První dvojice s krajně odlišnými (příznivými a nepříznivými) a druhá s obdobnými (příznivými) hodnotami sociálního klimatu. Analýze byly podrobeny způsoby sdílení vize a fungování školy, styl vedení a jeho geneze, mezilidské vztahy a komunikace, angažovanost učitelů a její podpora. Na příkladu vybraných učitelských sborů se ukazuje, že i přes srovnatelné hodnoty jejich sociálního klimatu se školy mohou lišit v organizaci a vytváření podmínek práce. Jako nápadné se ukázaly zejména rozdíly v pedagogickém vedení, a to i u dvojice podobných škol. Klíčovým atributem pro optimální fungování vedení se ukazuje být soulad stylu vedení se specifiky každého jednotlivého učitelského sboru. Za zásadní pro kvalitu sociálního klimatu sboru lze považovat vytvářenou shodu na hlavních principech chodu školy, sdílení jasné vize rozvoje, podporující styl vedení a cílevědomě vytvářený prostor pro práci učitele. Způsoby, jak dosáhnout optimálního sociálního klimatu sboru, se mohou lišit a vytvářejí ve specifických podmínkách života každé školy zcela originální a komplikovaný organismus.

Klíčová slova: základní škola, učitelský sbor, sociální klima, kvalitativní výzkum, komparace

¹ Příspěvek je jedním z výstupů výzkumného projektu (GA ČR 16-10057S) *Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ* a byl podpořen GA ČR.

Význam učitele pro výsledky školy nebývá odbornou sférou ani veřejností obecně zpochybňován.² Odborníci zabývající se u nás tematikou učitelství a profesním rozvojem učitelů (Průcha, 2002; Vašutová, 2004; Spilková & Vašutová, 2008; Lazarová et al., 2011; Píšová, 2011; Starý et al., 2012; Lukášová, 2015, a řada dalších) vždy zdůrazňují osobu učitele jako klíčového aktéra, který se rozhodující měrou podílí na efektech školního vzdělávání. Spolu s organizací práce školy, tj. se způsobem jejího řízení a vedení lidí ve škole, jsou profesní dovednosti a osobnostní charakteristiky jednotlivých učitelů pro výsledky vzdělávání zcela zásadní.

Význam fungování kolektivu učitelů jako celku již tolik doceňován nebývá. K učitelskému sboru (jeho charakteristikám, personální konstelaci, profesním vztahům, fluktuaci) se česká odborná a výzkumná sféra obrací již s podstatně menším akcentem. Kromě občasného explicitního uchopení tématu (např. Urbánek, 2011; Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014; Rozkocová & Novotová, 2018; Urbánek, 2018) je zájem o učitelské sbory rozvíjen spíše nepřímou v souvislosti s problematikou učitele (Švaříček, 2009; Čech, 2011; Lazarová et al., 2011; Novotný & Brücknerová, 2016, aj.). Pedagogická literatura, byť zkoumá učitele zpravidla v osobním i profesním kontextu nutně vázaném na sbor, se učitelskými sbory explicitně zabývá jen sporadicky. Přitom nejen individuální kvalita každého jednoho učitele, ale též personální skladba učitelského sboru, stupeň synergických vazeb nebo klima ve sboru jsou určujícími faktory procesualní i rezultativní stránky práce školy. Profesní a sociální charakteristiky učitelského sboru navíc představují směrem k žákům model fungující komunity se silným výchovným nábojem v oblasti skrytého kurikula.

České základní školy, v nichž zkoumáme učitelské sbory, jsou přirozeně ve srovnání se zahraničním prostředím specifické. Charakteristiky a fungování sborů budou touto skutečností nejspíš významně ovlivněny. Tak například základních škol v Česku je poměrně hustá; plně organizované základní školy jsou členěny na dva vzdělávací stupně „pod jednou střechou“ (Urbánek, 2011); management škol disponuje „silnou autonomií a nízkou odpovědností“ (Dvořák, Urbánek, & Starý, 2014) aj. Z důvodů těchto i dalších specifik se naše studie opírá převážně o zdroje z českého prostředí a zahraniční prameny využívá zejména v závěrech ke konfrontaci s empirickými zjištěními.

² Decizní sféra v deklarativní rovině význam učitele nezpochybňuje, svými reálnými kroky tak ale mnohdy činí. Např. aktuálně připravovaný návrh novely zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, význam práce učitele zjevně zpochybňuje, snižuje-li požadavky na jeho přípravu a kvalifikaci.

1 Učitelé sbory a jejich sociální klima

Kvalitu (relativně ustálených) interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v daném učitelé sboru, reprezentuje fenomén *sociálního klimatu*. Obecné vymezení sociálního klimatu však není triviální (Lašek, 2001, s. 40–43) a má různé kontexty (Mareš, 2003, s. 87–97). Definičně není pojem zcela sjednocen, což vyplývá z jeho různorodých konceptualizací (Ježek, 2003, s. 2–31). Sociální klima je možné sledovat v různých rovinách, skupinách, zasahuje odlišné entity, a tedy také školu a učitelé sbor (Lašek, 1995). Pro potřeby tohoto textu a pro specifikum učitelé sboru chápeme *klima* s oporou o Mareše (2001, s. 583) jako sociálněpsychologickou proměnnou, kterou vnímají, prožívají, hodnotí a reflektují učitelé uvnitř sboru s přesahy k realitě řízení školy a vedení lidí. Klima učitelé sboru tedy vyjadřuje souhrn subjektivních názorů učitelů na vztahy a procesy ve sboru a uvnitř školy, na způsoby řízení a na míru identifikace učitelů se sborem.³ Implicitně zahrnuje prožitkovou linii od minulosti k budoucím očekáváním. V souvislosti se subjektivní povahou sociálního klimatu zdůrazňovali průkopníci teoretických konceptů (např. Halpin & Croft, 1963) důležitost vnímaného chování, neboť je právě tím, co ve skutečnosti řídí jedincovy reakce. My dodáváme, že vnímané klima potenciálně ovlivňuje dění ve sboru. Učitelé sbor je ve srovnání se školou (se skupinou všech aktérů školy) podstatně menším, konzistentnějším a uchopitelnějším celkem, navíc s významným sociálním vlivem v rámci celé školy. Proto se domníváme, a i závěry jiných nálezů to potvrzují (např. Urbánek, 2008, s. 102), že sociální klima je výstižným indikátorem kvality práce sboru a v přesazích i chodu celé školy. Diagnosticky pokrývá sociální podstatu učitelé sboru jako celku, dostatečně citlivě odkrývá jeho fungování a může predikovat i jeho další sociální vývoj.⁴

³ *Sociální klima učitelé sboru* chápeme v souladu s definovanými znaky slovníkového vymezení sociálního klimatu školy, avšak modifikované v kontextu specifičnosti učitelé sboru a využívaného diagnostického nástroje (OCDQ-RS). Pedagogický slovník vymezuje *sociální klima* školy jako „sociálněpsychologickou proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 125). Podle Mareše (2001, s. 583) zahrnuje obsahově termín *klima školy* „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává nebo má v budoucnu odehrát“.

⁴ Sociální klima učitelé sborů není v českém prostředí zkoumáno často. Navíc je téma klimatu sborů specifické na různých stupních škol. Existují výzkumné nálezy sociálního klimatu směřované např. ke sborům mateřské školy (Kotátková, 2009), základní školy (Lašek, 2001; Urbánek, 2006), střední školy (Lašek, 2001) i školy vysoké (Grecmanová et al., 2013).

Předmětem našeho výzkumného zájmu jsou *učitelské sbory* v základních školách, se svými charakteristickými atributy. Ty vyplývají ze všeobecně vzdělávací a kultivační funkce základní školy (tematicky široký záběr učiva, výrazný výchovný aspekt), z délky vzdělávání, která implikuje značný věkový rozptyl vyučovaných žáků (a tím i jejich kognitivní a sociální heterogenitu), z povinného charakteru vzdělávání, který vymezuje motivační rámec práce s žáky apod. Uvedená specifika mají dopad na charakter činností i vzájemné spolupráce učitelů. Učitelský sbor je tak např. (v plně organizované základní škole) typicky strukturován na subsbory dvou stupňů s odlišnou organizací výuky, jinou oborovou specializací, s různorodým předmětovým zaměřením učitelů druhého stupně, s požadavkem nezanedbatelné profesní kooperace učitelů, nutné spolupráce s rodiči žáků atd. Kromě shodných či velmi podobných znaků, kterými jsou učitelské sbory základních škol charakterizovány, mezi nimi také existují rozdíly, a to mnohdy velmi výrazné.

Odlišnosti mezi učitelskými sbory se mohou týkat (1) charakteristik učitelů v rámci celého sboru (např. počet učitelů ve sboru, podíl kvalifikovaných, věková struktura, průměrná délka praxe, stupeň feminizace sboru, podíl dojíždějících na pracoviště, míra fluktuace, kvalita vztahů a interakcí mezi učiteli); (2) individuálních vlastností a profesní kvality každého jednoho učitele ve sboru (např. profesní zkušenosti, typ vzdělávací dráhy, učitelovo pojetí výuky, osobnostní profil, učitelovo privátní zázemí); (3) širšího kontextu podmínek, ve kterých sbory fungují (geneze sboru, lokalizace školy, způsob řízení a vedení lidí, architektura školy, vztahy vedení ke zřizovateli aj.). Kombinace všech těchto charakteristik sborů, vlastností jejich učitelů a podmínek, ve kterých sbory fungují, vytváří ve své specifičnosti a komplikovanosti originální sestavu (konstelaci) každého učitelského sboru. Přes uvedené odlišnosti ale učitelské sbory musí v principu pracovat se stejnou kategorií žáků a naplňovat tytéž funkce.

Rozdílnosti učitelských sborů otevírají řadu otázek souvisejících s jejich fungováním v prostoru školy jako specifické organizace (Pol, 2007, s. 14–21). Pro potřeby naší výzkumné studie vycházíme (a) z tzv. *evidentních znaků* učitelských sborů, které byly již výzkumně zjištěné, resp. jsou zjevné, dostupné a nám již známé. Týkají se především sociálního klimatu, případně i demografických charakteristik učitelského sboru a vedení a lokálních poměrů školy. Jsou určující pro typologický výběr sborů. Předpokládáme, že další

(b) tzv. *skryté znaky* vybraných učitelských sborů určitou mírou ovlivňují sociální klima ve sborech, a jsou tedy předmětem kvalitativního šetření.⁵

Náš příspěvek se snaží konfrontovat zjištěné hodnoty sociálního klimatu učitelského sboru (evidentní znaky) s jeho teprve zjišťovanými charakteristikami a podmínkami (se skrytými znaky). V těchto souvislostech jsme si položili dvě zásadní výzkumné otázky:

VO1: *V jakých charakteristikách se odlišují učitelské sbory s extrémními rozdíly (krajními hodnotami) sociálního klimatu a proč je klima mezi nimi natolik rozdílné?*

VO2: *V jakých charakteristikách se shodují učitelské sbory s podobnými hodnotami sociálního klimatu a proč je klima v obou sborech podobné?*

Cílem naší empirické studie je v kontextu zjištěných parametrů sociálního klimatu identifikovat a popsat shody a rozdíly mezi vybranými učitelskými sbory ZŠ v jejich charakteristikách a fungování.

2 Metodologie

2.1 Výzkumný design

K naplnění cíle studie bylo primárně využito empirických dat shromážděných v rámci řešeného výzkumného projektu. Ten byl zaměřen mj. na zjišťování sociálního klimatu učitelských sborů základních škol (Urbánek et al., 2017). Nálezy tohoto kvantitativního šetření (2016) dovolily vytvořit pořadí zkoumaných sborů (N = 125) podle hodnot celkové otevřenosti sociálního klimatu a pro následnou kvalitativní analýzu a komparaci umožnily výběr příhodných typů škol. K plastickému a citlivému vyjádření tak komplexního fenoménu, jakým je sociální klima uvnitř organizace, resp. v učitelském sboru, byly ze získaných dat vytěženy dílčí hodnoty klimatu a z nich byl pro každý sbor konstruován grafický profil. K dispozici byly také výsledky opakovaného dotazníkového šetření (2018), a to pro identifikaci dynamiky sociálního klimatu a verifikaci dat.

⁵ Průcha (2015, s. 126–127), když vymezuje oblasti pedagogické evaluace, nezapomíná ani na edukační prostředí a považuje evaluaci klimatu škol z hlediska tématu i diagnostiky za zvláštní problematiku. Ve shodě s jinými autory též připomíná, že každá škola má specifické, resp. svébytné klima. Faktory, které jej ovlivňují, kategorizuje na *objektivní* (velikost a lokalizace školy, socioekonomické složení populace žáků a jejich rodičů) a *subjektivní* (styl uplatňovaného řízení, který je podmiňován velikostí a složením učitelského sboru).

Metodologickou podstatou níže popisovaného výzkumu je kvalitativní analýza charakteristik a fungování čtyř vybraných učitelských sborů v konfrontaci se zjištěnými hodnotami sociálního klimatu. Důraz je proto kladen na kvalitativní procedury. Kvantitativní výsledky sociálního klimatu (celkový index otevřenosti) jsou pro následnou kvalitativní analýzu především východiskem pro typologický výběr sborů. Přesto ale konstelace hodnot dílčích dimenzí, grafický profil klimatu a jeho vývoj či variabilita výpovědí sboru, které vyprodukovala kvantitativní fáze, obohacují hloubku šetření a přispívají k objasnění fungování šetřených sborů. Ve shodě s Bergmanem (2011) proto v naší konstrukci vnímáme využitou kombinaci obou výzkumných přístupů jako kompatibilní a rezultativně velmi užitečnou. Se smíšeným výzkumným designem korespondují i formulace výzkumných otázek. Kombinace kvalitativních a kvantitativních metod má ve smyslu triangulace i jistý validační potenciál (Schründer-Lenzen, 2013, s. 152). Naše šetření představuje smíšený výzkumný design s fázovým modelem simultánní kombinace a s akcentem na kvalitativní procedury, tedy podle Hendla (2005, s. 276–278) modifikovaně ve schématu *quan + QUAL*.

2.2 Výzkumné metody a nástroje

Sociální klima učitelských sborů bylo (mimo námi dále popisovaný výzkum) zkoumáno pomocí dotazníkového nástroje OCDQ-RS (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987). Pro české poměry byl dotazník adaptován Laškem (2001, s. 119–129).⁶ Z hlediska naší analýzy je podstatné, že konstrukce dotazníku generuje pět dílčích dimenzí klimatu. První dvě dimenze, suportivita (SUP) a direktivita (DIR), tedy učiteli vnímaná podpora a pevnost vedení, vyjadřují vztahy sboru k vedení školy. Tři následující dílčí dimenze klimatu zjišťují učitelé vnímané vztahy uvnitř sboru, orientaci na podporu žáků a vyjadřovanou identifikaci učitelů s prací školy (angažovanost/ANG), vnímanou profesní zátěž (frustrace/FRUS) a vyjadřované bližší přátelské vztahy mezi učitelé (intimita/INT). Z prvních čtyř dimenzí (SUP, DIR, ANG, FRUS) je vypočítáván celkový index otevřenosti, který představuje souhrnnou hodnotu sociálního klimatu učitelského sboru (IO). Data z šetření sociálního klimatu učitelských sborů byla východiskem pro typologický výběr sborů ZŠ.

⁶ Dotazník je optimálním výzkumným nástrojem k identifikaci subjektivně kolektivního fenoménu sociálního klimatu. Dotazník OCDQ-RS má 34 zjišťovacích položek, respondenti se k výrokům vyjadřují na čtyřstupňové škále. Dotazníky byly administrovány z procedurálních i technických důvodů kontaktně na výběrovém souboru 125 ZŠ v ČR (náhodný stratifikovaný výběr) v první polovině roku 2016.

Ze čtyř vybraných základních škol byla vytěžena data z realizovaných případových studií. Podle kategorizace Mareše (2015, s. 119–121) se jedná o exploratorně vícepřípadovou studii učitelského sboru, o níž pojednávají např. Dvořák a kol. (2010). Terénní výzkum byl realizován ve dvou etapách, na jaře a na podzim 2017. V každé škole probíhal dva dny v tříčlenném výzkumném týmu. Hlavními aktéry výzkumu byli učitelé, vedení škol a žáci těchto škol. Při dodržení všech etických pravidel výzkumu byly využity následující výzkumné metody a techniky: (1) hloubkový polostrukturovaný rozhovor s vedením školy (ředitel/ředitelka, zástupkyně), s výchovnou poradkyní, s vybranými učiteli prvního a druhého stupně; (2) dotazník⁷ pro ředitele školy zjišťoval názory na práci se sborem a pohyby učitelů; (3) skupinový rozhovor (*focus group* vždy se šesti žáky 8. nebo 9. ročníku); (4) strukturované pozorování vyučovacích hodin u vybraných učitelů; (5) zúčastněné pozorování průběhu provozní porady; (6) nestrukturované pozorování vybavení a provozu školy; (7) analýza školní a žákovské dokumentace: (a) výroční zprávy, (b) inspekční zprávy, (c) školní vzdělávací programy, (d) školní časopis, (e) www stránky školy. Smíšená metodologie opírající se o četné metody, různorodé zdroje a týmový přístup umožnila validaci dat. Parametry šetření dokumentuje tabulka 1.

Tabulka 1

Výzkumná data, použité metody, jejich rozsah a frekvence

ZŠ / sbor:	Sibiřská	Žulová	Rekordní	Železná
Termín šetření (měsíc/rok)	V/2017	V/2017	IX/2017	XI/2017
Doba terénního šetření (počet dnů)	2	2	2	2
Počet výzkumníků	3	3	3	3
Použité metody:				
(1) Hloubkový polostrukturovaný rozhovor	6	7	10	9
(2) Dotazník pro ředitele/ředitelku (2016)	1	1	1	1
(3) Skupinový rozhovor (šestice žáků)	1	1	1	1
(4) Strukturované pozorování výuky	5	3	6	6
(5) Zúčastněné pozorování (provozní porada)	1	1	1	1
(6) Nestrukturované pozorování	ano	ano	ano	ano
(7) Analýza školní a žákovské dokumentace	a, c, e	a, c, e	a, c, d, e	a, b, c, d, e

Legenda: a) výroční zpráva; b) inspekční zpráva; c) ŠVP; d) školní časopis; e) www stránky

⁷ Dotazník byl distribuován v první fázi výzkumu v roce 2016 společně s dotazníkem OCDQ-RS.

Legenda: a) výroční zpráva; b) inspekční zpráva; c) ŠVP; d) školní časopis; e) www stránky
Individuální i skupinové rozhovory byly nahrávány, z audionahrávek byly pořízeny přepisy. Všechny terénní vstupy byly v týmech bezprostředně diskutovány a pořizovány byly také primární glosované zprávy z terénu. Vytvořené transkripce obsahu rozhovorů byly „ručně“ (papír–tužka) analyzovány otevřeným kódováním, kategorizovány (Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 211–222) a z terénních poznámek editorovány (Miovský, 2006, s. 211). Obsahové analýze, následné kategorizaci, interpretaci a editaci byly podrobeny také obsahy pozorovacích archů a školní dokumentace. Při vytěžování dat tedy nešlo, jak v souvislosti s vžitým názvem metody upozorňuje Gavora (2015, s. 350), jen o jejich analýzu, ale i o další s analýzou spojené procesy. Následně došlo ke konfrontaci výsledných dat mezi vybranými dvojicemi sborů.

2.3 Výběr učitelských sborů a jejich „evidentní znaky“

V souladu s cílem našeho výzkumu byl proveden záměrný výběr čtyř (dvou dvojic) učitelských sborů ze souboru statistického výběru kvantitativně šetřených sborů ZŠ (N = 125). Kritériem výběru byla výrazná odlišnost, resp. blízká podobnost dvou zjištěných charakteristik sociálního klimatu (IO, grafický profil). Současně ale výběr přihlížel i k tomu, aby u obou dvojic byly vždy srovnatelné relevantní vnější charakteristiky sborů, resp. škol (zejména velikost, lokalizace škol, délka působení managementu aj.). Výběr sborů byl do jisté míry limitován výzkumnými možnostmi terénu (možný průnik do školy a ochota vedení akceptovat požadavky kvalitativních procedur výzkumu bez omezení). Zkoumaným učitelským sborům, resp. školám, jsme z důvodu anonymizace přisoudili symbolizované názvy (*Sibiřská, Žulová, Rekordní, Železná*).

První dvojice učitelských sborů byla vybrána jako dva protipóly *extrémních případů*. Jak uvádí Gavora (2010, s. 184), v kvalitativním výzkumu jde o jeden z možných způsobů výběru, přičemž extrémní případ může nabývat kladné i záporné polohy. Jiní autoři hovoří v tomto smyslu např. o „maximálně variantních typech případů“ (Švaříček & Šedová et al. 2007, s. 74–75) nebo o „výběru s maximální variací“ (Hendl, 2005, s. 154) apod. Vždy jde o postihnutí krajních hodnot sledovaného fenoménu, které vymezují jeho interval, resp. rámeček. Protikladně vybrané případy implikují v kvalitativním výzkumu komparativní postupy až do analytických a interpretačních fází metodami kontrastu a srovnávání (Miovský, 2006, s. 223).

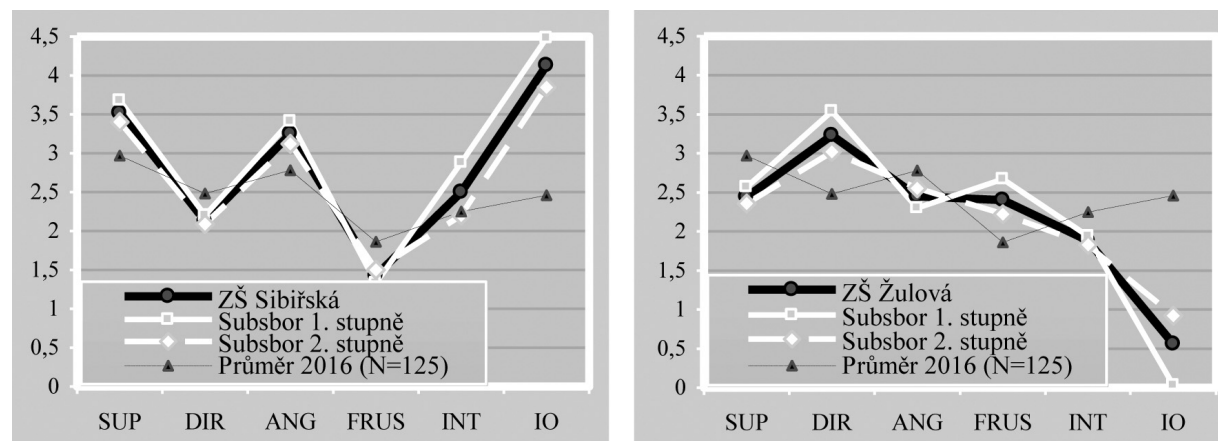
Sledovaným kontrastem jsou v našem šetření extrémně odlišné hodnoty sociálního klimatu první dvojice učitelských sborů. Základní školy, ve kterých byly identifikovány učitelské sbory s krajními hodnotami sociálního klimatu, jsme nazvali *Sibiřská* (s excelentními hodnotami) a *Žulová* (s extrémně nepříznivými hodnotami). Naopak obdobné charakteristiky oba sbory vykazovaly co do velikosti, typu venkovského sídla školy a doby působení managementu školy. Tabulka 2 prezentuje dílčí dimenze a celkový index otevřenosti (IO) sociálního klimatu vybrané dvojice učitelských sborů. Uvedeny jsou rozdíly klimatu mezi sbory a průměrné republikové hodnoty.⁸ Dva grafy (obrázek 1) ilustrují redukovanými hodnotami inverzní grafické profily klimatu celých sborů a subsborů prvního a druhého stupně na obou školách.

Tabulka 2

Charakteristiky sociálního klimatu učitelských sborů ZŠ Sibiřská a ZŠ Žulová

Sbor ZŠ (2016)	PU	Poř.	SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
Sibiřská	9	1.	24,67	14,94	32,50	8,56	10,00	33,67
Žulová	10	124.	17,10	22,60	24,50	14,40	7,50	4,60
Rozdíly	-1	-123	7,57	-7,66	8,00	-5,84	2,50	29,07
Průměr ČR (N = 125)	x	x	20,77	17,35	27,79	11,14	8,98	20,08

PU = počet učitelů v učitelském sboru školy, kteří vyplnili dotazník OCDQ-RS



Obrázek 1. Grafické profily sociálního klimatu učitelských sborů ZŠ Sibiřská a ZŠ Žulová.

⁸ Aritmetický průměr hodnot sociálního klimatu všech šetřených učitelských sborů (N = 125; statistický stratifikovaný výběr) v rámci České republiky je přirozeně jen teoretickým konstruktem, který relativizuje data z jednotlivých sborů.

Učitelské sbory ZŠ Sibiřské a ZŠ Žulové, jak dokládají tabelovaná data i grafické profily, se vzájemně zásadně odlišují charakteristikami sociálního klimatu. Jednak pořadím (mezi 125 sbory základních škol figurovala *Sibiřská* na prvním a *Žulová* na 124. místě), resp. hodnotami IO, a dále hodnotami dílčích dimenzí klimatu. Grafické profily klimatu sborů představují vzájemně přibližně inverzní charakteristiky (obrázek 1). Sbor ZŠ Sibiřské vykazuje excelentní parametry klimatu, sbor ZŠ Žulové naopak extrémně nepříznivé.⁹ Zjevný rozdíl mezi oběma relativně malými učitelskými sbory je v podílu mužů. V *Sibiřské* představují muži téměř polovinu učitelského sboru (46,2 %), *Žulová* má sbor složený pouze z žen.

Záměrem výběru ale bylo zachovat podobnost některých významných znaků, u kterých lze předpokládat vliv na uspořádání a kvalitu učitelského sboru. Obě školy jsou velikostně stejné kategorie (devítitřídní, podobný je počet učitelů) a obě sídlí v menších obcích, kde je pouze jediná základní škola. Nicméně ZŠ Sibiřská (160 žáků, v průměru 17,7 žáka na jednu třídu) se nachází v typicky spádové zemědělské obci (městys); ZŠ Žulová (210 žáků, v průměru 23,3 na třídu) je situována v samostatné obci s průmyslovou tradicí a sídlící na periferii velkého města. V obou školách jsou ve vedení ženy (včetně zástupkyň) a obě ředitelky řídí školu shodně pět let.

Druhá dvojice učitelských sborů reprezentuje z hlediska sociálního klimatu a současně i dalších evidentních znaků *dva velmi podobné případy* („dvojčata“). Sociální klima učitelských sborů ZŠ Rekordní a ZŠ Železná náleží k excelentním a svými parametry (tab. 3), včetně grafických profilů (obrázek 2), si jsou v zásadě velmi podobné. Přesto charakteristiky jejich klimatu vykazují i některé méně významné rozdíly, např. pořadí ve výběrovém souboru (*Rekordní* 2.; *Železná* 16.), v hodnotách celkového indexu otevřenosti (IO) nebo částečně i v dílčích dimenzích, zejména v dimenzi direktivity (DIR).¹⁰

⁹ Kromě vysokých hodnot celkového indexu otevřenosti (IO) se příznivé charakteristiky sociálního klimatu učitelského sboru vyznačují nadprůměrnými hodnotami suportivity (SUP) a angažovanosti (ANG), současně podprůměrnými hodnotami direktivity (DIR) a frustrace (FRUS) a zpravidla nízkou variabilitou výpovědí celého sboru (konzistentností). U nepříznivých charakteristik klimatu je tomu naopak. Zároveň je významná i vzájemná konstelace dílčích dimenzí, vyjadřovaná grafickým profilem. Pro příznivé klima je typický tvar dvojitého písmene „W“; pro nepříznivé klima (inverzní) podoba písmene „M“.

¹⁰ Problematická ochota některých škol, resp. jejich malá vstřícnost ke kvalitativnímu šetření, a naše snaha zachovat shodné (nebo alespoň podobné) vnější charakteristiky sborů a škol se negativně projevilo u „sestavování“ dvojice učitelských sborů *Železná* a *Rekordní*, u kterých tak lze v určitém rozporu s principem výběru shledat v charakteristikách klimatu i znatelnější rozdíly.

Ukázalo se, že nalézt při zachování relevantních znaků dvojici shodných sborů je obtížnější než „spárovat“ dva sbory diametrálně odlišné. Vzhledem k výzkumnému cíli doplňuje výběr „dvojčat“ dvojici protikladných sborů ve smyslu komplementárním i kontrolním.

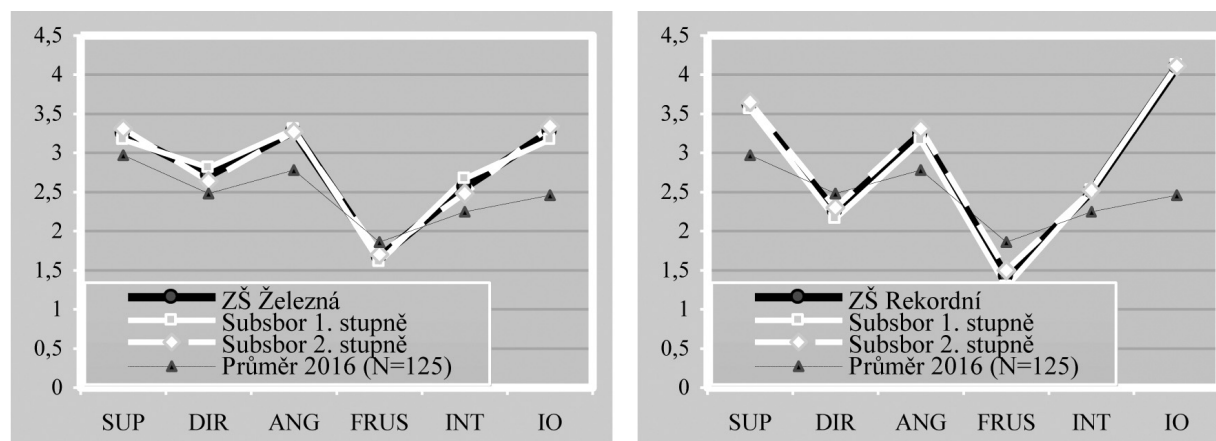
Při výběru „dvojčat“ byla upřednostněna přibližná shoda velikosti obou škol, jejich lokalizace a délka působení ředitele. Obě školy jsou osmnáctitřídní; v ZŠ Rekordní je 480 žáků a 26 učitelů, v Železné 500 žáků a 28 učitelů, z toho v obou sborech 6 mužů (podíl mužů 23,1 % a 21,4 % odpovídá hodnotám celostátnímu průměru). Sídla obou škol se nacházejí v bývalých okresních městech (počet obyvatel je v sídle Železné o 6 tis. vyšší), v nichž existují shodně ještě další tři ZŠ. Oba ředitelé jsou muži a řídí školu významně dlouhou dobu (26 a 18 let); v obou školách jsou zástupkyněmi ženy.

Tabulka 3

Charakteristiky sociálního klimatu učitelských sborů ZŠ Železná a ZŠ Rekordní

Sbor ZŠ (2016)	PU	Poř.	SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
Železná	26	16.	22,77	18,96	32,81	9,96	10,23	26,65
Rekordní	28	2.	25,29	15,73	32,36	8,50	10,02	33,41
Rozdíly:	-2	14	-2,52	3,23	0,45	1,46	0,21	-6,76
Průměr ČR (N=125)	x	x	20,77	17,35	27,79	11,14	8,98	20,08

PU = počet učitelů v učitelském sboru školy, kteří vyplnili dotazník OCDQ-RS



Obrázek 2. Grafické profily sociálního klimatu učitelských sborů ZŠ Železná a ZŠ Rekordní.

3 Výsledky kvalitativní analýzy

Kvalitativní analýze byly podrobeny dvě vybrané dvojice učitelských sborů. Účelem byla identifikace význačných atributů jejich fungování, souvisejících se specifickým profilem sociálního klimatu každého vybraného sboru. V následujících dvou oddílech předkládáme výsledky analýzy obou dvojic škol.

3.1 Sborny – „protipóly“: dvojice učitelských sborů s krajně odlišnými hodnotami sociálního klimatu

ZŠ Sibiřská a ZŠ Žulová představují dvojici škol s extrémně odlišnými hodnotami sociálního klimatu učitelského sboru, a to navzdory tomu, že jde v obou případech o malé školy „rodinného typu“. Analýza zde odhalila význačné rozdíly v klíčových attributech fungování obou sborů.

Sdílení vize rozvoje a fungování školy

Jednu z hlavních příčin extrémní odlišnosti klimatu učitelských sborů těchto dvou škol spatřujeme v rozdílném sdílení vize¹¹ rozvoje a fungování školy: hlavním krédem první z dvojice škol (ZŠ Sibiřská) je otevřená „škola rodinného typu“ s důrazem na důvěru, vzájemný respekt a spolupráci mezi všemi zúčastněnými – vedením školy, učiteli, žáky i rodiči. Za základní pilíř této koncepce rozvoje školy považuje ředitelka personální stabilitu učitelského sboru. Prioritou školy je otevřenost v jednání, podpora práce učitelů a individuální přístup ke každému žákovi.¹²

Tyto ideje otevřenosti a vstřícnosti směřují ke všem aktérům školy a jsou patrné z mnoha „detailů“ v jejím životě. Například třídy 1. a 2. stupně jsou cíleně umístěny na stejných patrech, dveře do ředitelny jsou stále otevřené, pro žáky dojíždějící z méně dostupných míst zajistilo vedení školy ve spolupráci s obecním úřadem „školní automobil“. Zjevné je také to, že jde o ideje

¹¹ Vizi, ve shodě s Polem a kol. (2003, s. 87), chápeme jako „živou představu cílového či žádoucího stavu“.

¹² „Vstoupili jsme do ředitelny, malé pracovně vyhlížející místnosti s množstvím administrativního materiálu, žákovských sešitů i pomůcek pro matematiku. Paní ředitelka nás velmi mile přivítala a po našem souhlasu, že bychom s ní vypili kávu, se začala shánět po hrnečcích. Překvapilo nás, ale současně dojalo, jak dlouho je sháněla. Výsledkem jejího snažení nebyly výstavní kusy porcelánu, tak jak bývá ve většině ředitelů zvykem (automat na kávu nebyl v ředitelně, ale v přilehlé sborovně). Ani nábytek nebyl v ředitelně reprezentativní... Až později mi tato situace i s dalšími indiciemi dokonale doplnila obraz, v čem jsou priority ředitelky ZŠ Sibiřské – v učitelích a v žácích, nikoliv ve spektakulární reprezentativnosti vlastní ředitelny.“ (z terénních poznámek výzkumníků v ZŠ Sibiřská).

společné, ředitelce se podařilo pro ně učitele získat, jsou tedy učitelé akceptováni a společně rozvíjeni, zároveň jsou pozitivně hodnoceni a sdílení i žáky a jejich rodiči. Vztahy mezi rodiči a učiteli jsou často přátelské i na neformální úrovni. Výborné vztahy vyplývají mimo jiné z toho, že bývalí žáci (ač nejsou vždy místní) přivádějí do školy své děti. Škola se zároveň těší dlouholeté podpoře zřizovatele, tj. obecního úřadu.

Druhá škola (ZŠ Žulová) deklaruje vizi být atraktivní školou se zajímavými formami vzdělávání. Nové vedení chtělo zvýšit dosavadní malou aktivitu školy ve vztahu k žákům, k rodičům a veřejnosti. Pravděpodobně ale stavělo od počátku svého působení také na snaze vyhovět požadavkům zřizovatele, jenž do vedení školy vkládal vysoká očekávání. Důraz je tudíž kladen zejména na viditelné, až spektakulární znaky kvality školy – na zapojování školy do mnoha akcí a projektů, na akce pro rodiče a veřejnost. V úvodu webových stránek se škola prezentuje fotografiemi počítačové učebny a interaktivní výuky. Výroční zpráva 2017/2018 deklaruje jako koncepční záměr, že bude vytvořeno atraktivní školní prostředí se zajímavou formou vzdělávání a výchovy a že škola nabízí četné volnočasové aktivity. Snahou vedení ZŠ Žulová tedy je vytvářet image výborně fungující, akční a rodičům otevřené školy.

Ředitelce se však nepodařilo svou vizi sboru jasně předložit a přesvědčit jej o ní. Její pozornost byla navíc od počátku zaměřena spíše ke každodenní operativě, řízení práce učitelek a zavádění dílčích změn, v nichž však vize rozvoje školy prakticky nenabyla konkrétní podoby. Většina učitelek se s ředitelčím pojetím směřování školy neztotožňuje a nesdílí je. Z rozhovorů s učitelkami i s ředitelkou vyplývá, že s ředitelčinou koncepcí školy nejsou učitelky prakticky ani seznamovány a už vůbec nejsou do jejího vytváření zapojovány. V rozhovorech uváděla ředitelka opakovaně, že koncepci školy diskutovaly a vytvářely pouze se zástupkyní: „My s paní zástupkyní jsme rozhodly...“. Učitelky by patrně nebyly přímo v rozporu s představami vedení, ale chybí jim objasňování smyslu a širšího kontextu zaváděných opatření, možnost o opatřeních diskutovat a spolurozhodovat.

Geneze a styl vedení

V porovnávání dvojici škol shledáváme zásadní rozdíly v genezi a stylu vedení:

Do ZŠ Sibiřská přišla ředitelka „zvenčí“ a po neúspěšném oslovení bývalého zástupce si ponechala celý rok na to, aby si posléze přivedla zástupkyni, také

odjinud. Ředitelka vstoupila do školy, kde byla poměrně vysoká spokojenost v učitelském sboru, nicméně z pohledu ředitelky to byla spokojenost postavená na poměrně malých požadavcích na učitele. Snahou ředitelky tedy bylo navázat na dobré dosavadní fungování školy i učitelského kolektivu, ale zároveň aktivizovat sbor k vyšší angažovanosti, a tím dosáhnout vyšší kvality výchovně-vzdělávacího procesu ve škole.

V ZŠ Žulová jsou ředitelka i zástupkyně insideři – obě byly řadu let jako učitelky součástí učitelského kolektivu. Hlavní motivací nového vedení k vstupu do této funkce byla podle slov paní ředitelky nespokojenost s dosavadním fungováním školy – ředitelka i její zástupkyně chtěly zcela změnit poměry, s nimiž byly při minulém vedení nespokojeny: byly přesvědčeny, že se učitelé této školy málo zapojují a že škola nevyvíjí dost aktivity ve vztahu k veřejnosti. Sboru však nízké nároky minulé ředitelky vyhovovaly, navíc nově jmenované vedení nemělo u učitelského sboru patřičnou autoritu, ve sboru byly do té doby spíše méně uznávanými a podceňovanými členkami. Zřejmě také nebyly vybaveny potřebnými manažerskými předpoklady a od počátku se jim nedařilo získat sbor pro svou vizi a přesvědčit učitele o nutnosti zvýšení pracovního nasazení, v jednání s učiteli se dopouštěly chyb. Styl vedení nebyl adekvátní podmínkám a personální situaci.

Demokratický, na lidi orientovaný styl vedení v ZŠ Sibiřská a manažeristický styl vedení (Pol, 2007, s. 34–35) v ZŠ Žulová jsou výraznými, zásadně odlišnými znaky této dvojice škol.¹³

Složení učitelského sboru v ZŠ Sibiřská je výsledkem cílevědomého působení ředitelky školy. V počátcích svého působení dala zelenou odchodu některých zaměstnanců, kteří se neztotožňovali s pojetím nového vedení. Ostatní učitelé se jí podařilo získat ke spolupráci při realizaci její vize rozvoje školy. Nadále si nové učitele velmi pečlivě vybírá, a to i za cenu, že se po delší dobu nedaří získat učitele určité konkrétní aprobace. Jak se sama vyjádřila, prioritní pro ni není aprobace, ale osobnostní stránka, pracovní zapojení, komunikace, pozitivní vztah k dětem. Ve třináctičlenném týmu učitelského sboru působí pět mužů. Na kvalitu pedagogické činnosti učitelů má ředitelka vysoké nároky.

¹³ Pol (2007, s. 34–35) vymezuje pojem „manažerismus“ jako krajní formu manažerského stylu, vyznačující se přehnanou snahou o efektivitu a o kontrolu učitelů, mimo jiné i rozšířením povinné administrativy. O stylech řízení (manažerský, demokratický na lidi orientovaný, transformativní aj.) více např. Rozkovcová a Novotová (2018), Bush a Glover (2014), Kirkbride (2006) nebo Harris a Chapman (2002).

V počátcích svého působení musela učitele přesvědčit o své vizi a motivovat je k vyššímu pracovnímu nasazení, než byli doposud zvyklí. Učitelství hodnotí ředitelka jako dobrý tým, vztahy v něm označila jako „většinou dobré, kolegiální, spolupracující, pomáhající, bez intrik“. Přednosti sboru vidí v týmové spolupráci, sdílení společné vize školy, uvědoměném dodržování nastavených pravidel a vstřícném přístupu k žákům. Naproti tomu slabá místa a případná rizika shledává pouze v dílčích dovednostech a případné menší ochotě ke změnám u některých učitelů (např. ve vztahu k ICT). Věkové složení vnímá ředitelka Sibiřské jako vyvážené a vidí potenciál pro rozvoj školy ve všech věkových skupinách: „o cílené zásahy z hlediska věku se nesnažím“.

Učitelství sbor ZŠ Žulová je výhradně ženský. Ředitelka prakticky vůbec nevidí a nepřijímá sbor jako tým, nezajímá ji souhra a spolupráce, přednosti vidí v poslušnosti a plnění úkolů: „předměty, které učí, učí většinou rádi, práci, ke které jsou přivedeni, vykonávají poctivě“. Plnění úkolů a dodržování požadavků soustavně kontroluje, důraz klade na nutnost vše dokumentovat, což učitelům výrazně navyšuje administrativní zátěž. Ve výpovědích ředitelky nebyly identifikovány již žádné další přednosti sboru, naopak, na straně učitelů bylo uváděno mnoho nedostatků: „těžce přijímají změnu, staví se k povinné administrativě negativně, doporučení z hospitací často neberou v potaz“. Potenciál sboru vidí ředitelka v „mladších a nově přijatých učitelkách s chutí pracovat s dětmi i mimo dopolední výuku, s novými nápady pro činnosti školy, s chutí se dále vzdělávat“. Za „nové nápady“ je však reálně brána projevovaná iniciativa při realizaci akcí naplánovaných ředitelkou. Sbor ředitelka rozděluje na mladší, ochotné pracovat, a starší – nad 50 let, s neochotou ke změnám: „Pokoušíme se o částečné omlazení, do 50 let mají učitelé větší chuť pracovat, vstřícnější přístup k dětem, větší nadhled a nebrání se změnám.“

Zatímco v ZŠ Sibiřská vidí ředitelka stabilizující faktor pro fungování učitelství sboru v jasné koncepci školy, v možnosti podílet se na spolurozhodování a řízení školy a v personální stabilitě, na ZŠ Žulová je podle ředitelky stabilizujícím faktorem „usměrňování postojů a přístupů některých učitelů“.

V ZŠ Sibiřská je týmová spolupráce celého učitelství sboru spolu s vedením (a také s nepedagogickými pracovníky školy) základním pilířem dobrého fungování školy. V ZŠ Žulová platí „my“ a „ony“. „My pilné, snažící se, angažované a nepochopené“ a „ony líné, stagnující, nepřijímající nic nového (ani nové snaživé kolegyně) a nechápající naše snahy“. Slovy zástupkyně:

Přijde mi, že oni si tam ty problémy trošku jako tvoří sami – něco se jim řekne, nějakým způsobem se má postupovat, a oni nejsou moc jako... nevím, ochotné nebo... jakoby... všechno tam tak jako rozebírají, převrtávají, přetáčejí... Já si myslím, jo, přetáčejí a všechno chtějí, aby bylo jako po nich.

Výrazně odlišnými znaky vztahu vedení k učitelскому sboru jsou tedy důvěra k učitelům a pozitivní vnímání jejich profesionality a sboru jako týmu v ZŠ Sibiřská oproti nedůvěře, podceňování a zvýšené snaze kontrolovat práci učitelů, spojené s nedostatkem podpory týmové spolupráce v učitelském sboru v ZŠ Žulová.

Mezilidské vztahy a komunikace

Uvnitř sborů ZŠ Sibiřská a ZŠ Žulová jsou patrné výrazné rozdíly v hodnocení vztahů. V obou školách hodnotí učitelé vztahy uvnitř sboru jako kolegiální. Zatímco v ZŠ Sibiřská je ale možno hovořit o sounáležitosti celého sboru, v ZŠ Žulová se vytvořilo několik skupin.

V ZŠ Sibiřská mají učitelé společnou sborovnu v blízkosti ředitelny, v níž se scházejí o přestávkách a po výuce. Ve shodě se Švaříčkem (2009, s. 95), který sborovnu chápe jako prostor otevřené kritiky, se učitelé v *Sibiřské* vyjadřují, že společná sborovna podporuje otevřenou komunikaci a sdílení informací (i s ředitelkou, která také často tráví přestávky ve sborovně). Nedorozumění a problémy se řeší hned v zárodku, učitelé vzájemně konzultují případné problémy se žáky. Dostatek prostoru zbývá i na nepracovní témata a sdílení radostí i starostí ze soukromého života. Někteří učitelé se vyjádřili i o menším soukromí, které mají při absenci kabinetů, avšak výhody společné sborovny i oni považují za převažující. Kolektiv učitelů se sám hodnotí jako kolegiální, spolupracující, přátelský. I žáci, s nimiž jsme vedli rozhovor, hodnotí učitelský sbor jako fungující celek, vnímají otevřenou a kolegiální komunikaci mezi učiteli, žádného učitele by nevyměnili a žádného nepovažují za narušujícího jednotu učitelského týmu.

Většina učitelů kladně hodnotí rodinný ráz školy. Rodiče současných žáků byli většinou dříve žáky této školy. Roli hraje i venkovský ráz sídla školy, kde se prakticky všichni znají (i přes výraznou spádovost). Z toho vyplývají i užší vazby, otevřené sociální vztahy. Učitelé znají rodinná zázemí svých žáků a přistupují k nim individuálně, což umožňuje i nižší počet žáků ve třídách. Příznačné je, že cca 60 % žáků a téměř všichni učitelé nejsou místní, ale dojíždějí z okolních obcí nejen spádové oblasti. Rodinný ráz školy tedy není dán

tím, že by všichni byli „sousedy“ v obci, naopak, ze strany žáků i učitelů jde o záměrný výběr a sounáležitost se školou.

V ZŠ Žulová je obtížnější situace daná skutečností, že škola je umístěna ve dvou budovách, což přispívá i k výrazné separaci sborů 1. a 2. stupně. Učitelské kolektivy tedy fungují jako dva oddělené celky, které se scházejí pouze na společné porady, školení a akce školy. Oba početně malé kolektivy hodnotí vztahy jako dobré, kolegiální. Jedna z učitelek 2. stupně k tomu řekla: „U nás ve sborovně, když se zavřou dveře, tak tam je úplně úžasný klima.“ Učitelky působící na škole déle vnímají jednotu v původním sboru: „Je to fakt, že taková ta stará banda, co tady byla ještě za předchozího vedení, tak ty se za ty léta semkli nějakým způsobem a spolupracují...“, avšak s nově příchozími se obtížněji sžívají a hodnotí jednání některých z nich jako „kariérismus“. Na prvním stupni cítí učitelky jako velmi rušivý element každodenní návštěvy (kontroly) paní zástupkyně. Žáci se ve skupinovém rozhovoru nevyjadřovali ke vztahům mezi učitelkami jednoznačně. Někteří oceňují rodinnou atmosféru školy a hodnotí vztahy mezi učitelkami jako dobré. Jiní ale shledávali ve vzájemném jednání učitelek určitý nesoulad a nepohodu, vztahy k žákům vnímali u jednotlivých učitelek odlišně. Ve sboru se shodli pouze na jedné paní učitelce, která s nimi dokáže dobře komunikovat, je přímá a se žáky jedná přívětivě. Na ostatní učitelky se názory žáků dosti různily, ale z výpovědí vyznívalo, že se žákům často stává, že se k nim učitelky chovají odměřeně a méně příjemně, o některých se žáci vyjadřovali, že jim na žácích nezáleží a že je asi „nemají rády“: No, někteří učitelé už třeba přijdou k nám takový nepříjemný do třídy, že jo, my jsme jim třeba nic neudělali, ale oni už jsou takový nepříjemný na nás kvůli ničemu...“ Zde se nabízí otázka, zda určitá „otrávenost“ a neochota, kterou žáci ze strany učitelek pociťují, je jednou z příčin horšího klimatu učitelského sboru, či zda jde o důsledek učitelkami pociťované frustrace a malé podpory ze strany vedení. Přesto ale výsledky šetření klimatu sboru ukazují, že distribuce dimenze angažovanosti je přiměřeně vázána i na práci s žáky.

Z roztržitosti učitelského sboru v ZŠ Žulová plyne také ztížená komunikace uvnitř sboru, která je zároveň znesnadněná i prostorově – existencí dvou oddělených pracovišť. Učitelky zároveň pociťují vážnou komunikaci směrem od vedení, často probíhá podle slov učitelek pouze prostřednictvím e-mailu, z čehož pak plynou omyly a „chyby“, jichž se učitelky dopouštějí z nedorozumění. Problém v transferu informací, neujasněná pravidla a problematická komunikace se ukazují v této škole jako jeden z faktorů vysoké frustrace uvnitř učitelského sboru.

Angažovanost a iniciativa učitelů

V obou školách se učitelé hodnotí jako aktivní, „pracující naplno“. Odlišné je však vnímání podstaty této pracovní aktivity. V ZŠ Sibiřská se učitelé cítí (a vzájemně se hodnotí) jako angažovaní, participující na vzdělávání a výchově žáků a na celkové kultuře školy, v ZŠ Žulová se vidí jako plně zapojení, iniciativní ve smyslu pracovního nasazení na všech akcích školy a plnění úkolů, avšak postrádají možnost angažovat se v rozhodování o směřování školy.

Na rozdíl od ředitelky jsou učitelky na ZŠ Žulová přesvědčeny, že pracují naplno, vykonávají vše, co se od nich očekává, i když dlouhodobě cítí vysokou zátěž:

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

Zúčastněné pozorování na provozní poradě školy uvedenou výpověď potvrzuje. Učitelé jsou pověřováni organizací nadměrného množství mimoškolních aktivit.

Vysoká míra pocíťované zátěže učitelek na ZŠ Žulová je dána nejen soustavně rostoucím množstvím projektů a akcí, do nichž jsou učitelky z rozhodnutí vedení školy zapojovány, ale také kritickým postojem vedení ke kvalitě pedagogické práce a nedůvěrou k pedagogickým a didaktickým kompetencím učitelek. Práce učitelek je nadměru kontrolována (mj. častými neohlášenými hospitacemi s následnými pohovory, které jsou někdy reakcí na „stížnosti“ žáků na učitele na Facebooku; ředitelka jim popřává sluchu, aniž by ji zajímal pohled učitelek). Učitelky také zatěžuje nadměrná administrativa s tím spojená. Důsledkem frustrace učitelek může být následně i jejich menší snaha přicházet s vlastními podněty ovlivňujícími život školy.

3.2 Sbory – „dvojčata“: dvojice učitelských sborů s velmi podobnými a zároveň excelentními hodnotami sociálního klimatu

Učitelské sbory ZŠ Rekordní a ZŠ Železná se vyznačují velmi podobnými, v obou případech excelentními hodnotami sociálního klimatu učitelského sboru. Bylo by tedy možno očekávat i podobné charakteristiky těchto sborů.

Přesto byly vedle shodných či podobných znaků odhaleny v podmínkách fungování obou učitelských sborů i výrazné rozdíly.

Sdílení vize rozvoje a fungování školy

Společným znakem obou škol jsou efektivní způsoby sdílení společných cílů a hodnot mezi vedením a učitelským sborem, participace učitelů na řízení školy, a tomu odpovídající angažovanost učitelů ve věcech fungování školy a školního života. Jádrem vize směřování obou škol je kvalitní vzdělávání žáků a otevřené, podporující prostředí, partnerské vztahy mezi učiteli a žáky a mezi školou a rodiči. V ZŠ Železná je ředitel ve své funkci od počátku existence školy, její obraz tudíž tvořil od základu. Vize školy, jejímž hlavním nositelem ředitel je, má pro fungování školy zásadní význam. Od počátku svého působení usiloval ředitel o promyšlené zavádění netradičních, inovativních přístupů a o otevřenost školy všem dětem. Škola má ve městě vysokou prestiž. Z rozhovorů s učiteli i ředitelem vyplynulo, že učitelský sbor je formován podle společné vize školy a učitelé, kteří se s vizí neztotožnili, odcházejí jinde. Jak uvedl ředitel na otázku slabších míst učitelského sboru: „velmi obtížné zařazení a zapracování nových učitelů, především čerstvých absolventů, kteří nejsou na naše způsoby práce a celkové nasazení připraveni“.

V ZŠ Rekordní přišel ředitel do již fungující vzdělávací instituce z pozice zástupce ředitele jiné školy, a ač učitelům nebyl před svým příchodem znám, předcházela jej pověst oblíbeného, vstřícného a vlídného vedoucího pracovníka. Do školy vnesl vizi kvalitně fungující školy poskytující žákům optimální podmínky k učení, učitelům kolegiální vztahy ve sboru. Základem je přátelská atmosféra založená na vzájemné důvěře. Součástí tohoto pojetí je vysoká míra otevřenosti k iniciativě a námětům učitelů. V současné době má škola ve městě pověst školy s vysokými nároky na žáky a zároveň poskytující kvalitní vzdělání. Škola dlouhodobě zaznamenává ze strany rodičovské veřejnosti převis poptávky, kterou není možno zcela uspokojit.

Styl vedení a podpora angažovanosti učitelů

Jádro stylu vedení v obou školách je možno vidět v orientaci na lidi a na partnerské vztahy mezi nimi. Přesto lze ve způsobu realizace tohoto demokratického stylu vedení (zejména v rovině prosazování ředitelovy koncepce fungování a směřování školy) postihnout zřejmé rozdíly.

Vedení ZŠ *Rekordní* lze charakterizovat jako nedirektivní. Klíčovým fenoménem fungování školy je vysoká důvěra mezi všemi aktéry. Důvěra ředitele k učitelům a učitelů k řediteli v *Rekordní* je vzájemná, řešení problémů a rozhodnutí ve věcech fungování školy jsou výsledkem společného konsenzu vedení a učitelů. Tuto skutečnost vyjádřil ředitel v dotazníku, kde na otázku, co je podle něj stabilizujícím faktorem pro fungování učitelského sboru, odpověděl: „důvěra a podpora ze strany vedení školy“. Učitelé přicházejí s návrhy, které ředitel koriguje a schvaluje. Důvěra k učitelům se projevuje velkou mírou volnosti v práci a rozhodování a v nenásilné kontrole práce učitelů. Učitelka prvního stupně s 37letou praxí k tomu říká: „Tady je to opravdu takový jako blízký... To vedení se snaží vyjít maximálně vstříc.“ Podle ředitele i učitelů je tato důvěra vzájemná.¹⁴ Ředitel uvedl: „... Do práce nechodí nikdo se strachem.“ Učitelé se cítí svobodní a svým způsobem zavázáni ke kvalitní práci a vysokým výkonům. Z výpovědí v rozhovorech vyznívá, že by si učitelé nedovolili dělat svou práci špatně. Někteří učitelé se přímo vyjádřili, že cítí zodpovědnost vůči vedení školy a vůči velmi dobrému jménu školy, které nechtějí pokazit.

Styl vedení ředitele v ZŠ *Železná* je příkladem transformativního a na lidi orientovaného vedení s pevně prosazovanou vizí (Rozkovcová & Novotová, 2018). Jednání ředitele je přímé a důsledné. Ředitel chápe školu jako službu rodičům a dětem, přičemž služba neznamena podbízení se rodičům a slevování z požadavků. Naopak, vysoká úroveň vzdělávání, která je ve škole prioritou, předpokládá (a vyžaduje) kvalitní práci učitelů i žáků a kvalitní spolupráci školy a rodiny. Svě pojetí tedy prosazuje pevně jak v učitelském sboru, tak ve vztahu k rodičům. Od učitelů vyžaduje, aby se v práci věnovali plně svým žákům. Zakládá si na tom, aby mezi učiteli a žáky byl partnerský vztah. Na otázku, co je pro něj stabilizujícím faktorem fungování učitelského sboru, odpovídá: „Jasná vize a filosofie školy, jasná a všem známá pravidla.“ Z rozhovoru s ním vyplývá, že s touto vizí do školy již přicházel a zakládá si na ní stále. Pevnost a důslednost v prosazování vlastní vize však neznamená potlačování svobody rozhodování učitelů v pedagogickém procesu ani nekompromisní postoje. S učiteli diskutuje odborné problémy, podporuje jejich iniciativu a často přijímá i jejich návrhy řešení. Ve škole byla zjištěna

¹⁴ Ve shodě s jinými výzkumnými nálezy se potvrzuje, že důvěra má v organizaci vícevrstevný a všesměrný charakter (Brücknerová & Novotný, 2017) ve smyslu důvěry učitelů k řediteli, důvěry ředitele k učitelům a důvěry mezi učiteli. Navíc se ukazuje, že v ZŠ *Rekordní* je důvěra velmi silným faktorem fungování školy a je přenášena až na úroveň žáků.

vysoká míra angažovanosti učitelů, v níž se zřetelně projevuje důraz na práci s žákem. S rodiči hovoří ředitel ZŠ Železné otevřeně, objasňuje jim zvolené postupy. Jeho cílem je mít ve škole dobré vztahy. To se týká jak vedení školy a učitelů, tak rodičů žáků a žáků samotných. Ředitelovu otevřenost a vstřícnost v komunikaci dokládá výrok učitelky z 1. stupně: „Nebojím se za panem ředitelem přijít s tím, že prostě mám s něčím problém.“ Jak sám řekl, ředitel je ve škole proto, aby vytvořil optimální podmínky pro práci učitele. Učitel je ve škole proto, aby vytvořil optimální podmínky pro práci dětí. Výchovná poradkyně a učitelka z 2. stupně s 28letou praxí se k partnerským vztahům ve škole vyjádřila takto:

Žáci naší školy jsou zvyklí za námi o přestávkách chodit. Důraz na vztahy... Za mnou se velmi často vrací studenti ze SŠ... Povídají, jak se jim tam líbí... Velmi často mluví o tom, že jim chybí ten partnerský přístup mezi učiteli a studenty. Říkají, že si velice cenili těch vztahů tady.

Svou vizi rozvoje vztahů se ředitel snažil na počátku svého vedení naplňovat mj. zavedením skupinových stmelovacích akcí a školení, která nebyla povinná, ale mohli se jich účastnit všichni učitelé z pedagogického sboru. Různé semináře, výjezdy a školení pořádá ředitel pro své zaměstnance dodnes. Z počátku vybíral školení on, dnes už nechává volbu převážně na učitelích. Je přesvědčen, že právě podpora lidí je pro školu nejefektivnější investicí: „Zatímco jiné školy v devadesátých letech nakupovaly učebnice, my jsme investovali do učitelů.“ Pevný způsob prosazování vize je učiteli zpětně doceňován. Jak sami zmínili, někdy si nebyli jisti rozhodnutím, které ředitel udělal, ale zpětně jsou rádi, že se tak dělo. Učitelé si ředitele váží pro jeho kvalitní práci a jeho nasazení pro školu. Nemají problém za ředitelem s čímkoli přijít. Učitelka s 25letou praxí z 2. stupně říká: „On tou školou naprosto žije, že je to jeho srdeční záležitost bych skoro řekla... Nemá zahrádku, ale má tu školu.“

Zajímavým zjištěním je fakt, že navzdory velmi odlišným stylům jednání obou ředitelů při prosazování koncepce školy jsou učitelé spokojeni, jsou v souladu s ředitelovou vizí a oba přístupy ředitelů vedou k výborným výsledkům jak v otázce prestiže školy mezi rodičovskou veřejností, tak i v projevu angažovanosti učitelů. Důraz na partnerské vztahy a založení vize na vysokých hodnotách se jeví jako klíčové pro utváření příznivého klimatu učitelského sboru.

Mezilidské vztahy a komunikace

Učitelský sbor v ZŠ Rekordní hodnotí učitelé jako kompaktní, podle svých vyjádření tzv. táhnou za jeden provaz. Učitelé mají sice k dispozici kabine-ty, rádi se však scházejí ve sborovně. Uvádějí, že zde nejsou rozdíly mezi 1. a 2. stupněm, jak to na některých školách bývá. Všichni se zde navzájem respektují a klima učitelského sboru je založeno na přátelských vztazích. Jak uvádí učitelka z 2. stupně s dlouholetou praxí: „Tady není nikdo, kdo háže klacky pod nohy a kterej, když za ním přijdu, mi nepomůže... Je tady ta sou-držnost a jsme tady víceméně všichni kamarádi.“ Hromadně slaví své naro-zeniny, Den učitelů nebo se někdy neformálně setkávají mimo školu. Ale jak sami říkají, na neformální setkání nemají bohužel tolik času. Učitelka s 37le-tou praxí potvrzuje ve své výpovědi: „Hlavně my tady máme hrozně dob-ry vztahy, takže my tu řešíme věci úplně automaticky, tak nějak to plyne.“ Učitelé mají dle svých vyjádření volnost jak ve vyučovacích postupech, tak např. i ve výběru učebnic. V rozhovorech se vyjadřovali o vzájemném respek-tování vyučovacích stylů, vzájemné pomoci, poskytování si materiálů apod. Z výpovědi vyplynulo, že se učitelé vzájemně uznávají a považují za profesi-onály. V problematických situacích a konfliktech s některými rodiči se sou-držnost sboru a podpora učitelů ze strany vedení dle výpovědí učitelů opa-kovaně potvrzuje.

Učitelský sbor v ZŠ Železná se sám hodnotí také jako velice kompaktní. Učitelé v rozhovorech mluvili o blízkosti, kterou mezi sebou mají, jež je ze strany vedení podporována výjezdy a školeními, které pro ně ředitel po-řádá. Sounáležitost uvnitř učitelského sboru dokládá výrok paní učitelky s dlouholetou praxí: „Funguje to tu. Máme to myšlení asi ne stejné, to ne-jde, ale velmi podobné s těmi kolegy.“ Mnoho učitelů srovnávalo své vzta-hy mezi kolegy s ostatními školami a uváděli, že zde mají výjimečné vztahy mezi sebou. Učitelé jsou rozděleni do kabinetů většinou podle předmětů, které vyučují. Podle výpovědí sdílejí učitelé ředitelovu vizi a snaží se ji napl-ňovat. Uznávají a respektují se mezi sebou. Spolupráce mezi 1. a 2. stupněm je bezproblémová. Učitelé jsou si vzájemně otevření a poskytují si materiály, zkušenosti a pomoc. Vztahy ve sboru i s vedením školy jsou i na neformální úrovni. Všichni vypovídající potvrdili, že se schází i mimo školu. Příkladem je výpověď učitele z 2. stupně s dlouholetou praxí:

Není problém se tady za kýmkoliv ve sboru zastavit a říct, že mám problém nebo řeším tohle, nejsem si jistý (...) vím, že za kýmkoliv můžu jít a více méně s čímkoliv se na něj obrátit.

V obou porovnávaných školách shledáváme vysoké mínění ředitele o učitelském sboru a jeho důvěru v profesionalitu a kvalitně odváděnou práci při vysoké míře svobody ponechané učitelům v jejich rozhodování a vyučovacím stylu.

V obou případech klade vedení důraz na partnerské, přátelské vztahy uvnitř sboru i celé školy, a to jak v rovině formální – profesní, tak i neformální – obecně mezilidské. V obou případech je posilování těchto vztahů vedením systematicky podporováno cílevědomým organizováním společných vzdělávacích, teambuildingových, kulturních i neformálních akcí pro učitele, podporováním otevřené komunikace a v neposlední řadě i vlastním příkladem ředitele (ředitel je sám členem týmu).

4 Závěry

Učitelský sbor je specifickou sociální skupinou s významným vlivem na fungování a kvalitu školy. Ve smyslu profesního rozvoje je u nás tradičně cílena pozornost k učiteli jako individuu (např. Starý et al., 2012), méně jsou propracovány a prosazovány strategie práce s učitelským sborem jako celkem.

Cílem naší studie bylo v závislosti na parametrech zjištěného sociálního klimatu nalézt a popsat shody a rozdíly mezi vybranými učitelskými sbory ZŠ v jejich charakteristikách a podmínkách fungování. Kvalitativní analýze jsme podrobili dvě dvojice učitelských sborů. Kritériem výběru byly hodnoty jejich sociálního klimatu při současné snaze zachovat obdobné evidentní znaky školy a sboru. První dvojice sborů byla dle kritéria otevřenosti sociálního klimatu vybrána jako dva protipóly, druhá dvojice jako dva sbory s podobným (značně příznivým) sociálním klimatem. Smyslem bylo identifikovat shody a rozdíly v charakteristikách a podmínkách fungování učitelských sborů vybraných škol. Hledány byly klíčové atributy, které by mohly ve sborech vysvětlit zjištěné rozdíly, resp. shody v charakteristikách sociálního klimatu.

V souladu s výzkumnými otázkami jsme hledali příčiny extrémních odlišností sociálního klimatu učitelských sborů (VO1), a naopak jevy, které vedou ve zkoumaných školách ke shodám v charakteristikách klimatu učitelského sboru (VO2). Výzkumné otázky byly pro vybrané dvojice případů zevrubně

zodpovězeny ve výsledkové části textu. Lze shrnout, že učitelské sbory, u kterých byly identifikovány extrémní rozdíly sociálního klimatu, se odlišují především ve způsobech řízení a vedení lidí, a to ve smyslu přímých zásahů i zprostředkovaných důsledků. Totéž lze v principu konstatovat, máme-li objasnit důvody shodných (a příznivých) hodnot sociálního klimatu dvou sborů „dvojčat“. Určujícím je pro charakteristiky sociálního klimatu učitelských sborů, a to bez ohledu na jeho kvalitu, především pedagogické vedení školy (Dvořák, 2011).¹⁵

Analýza a konfrontace dat otevřela několik zásadních otázek, které směřují do tematiky pedagogického vedení i mimo tuto oblast a které považujeme pro charakteristiky sociálního klimatu, jeho stabilitu a pro fungování sboru a školy i v obecnějším záběru za významné.

Mezi všemi sledovanými školami se jako nápadné ukázaly rozdíly v pedagogickém vedení, a to i u charakteristikami podobných škol, které jsme označili jako „dvojčata“. I proto byla do kvalitativní komparace tato dvojice zahrnuta. Univerzálně platný úspěšný styl vedení lidí ve školní organizaci je modernějšími paradigmaty odmítán. Bez pochopení specifik personální konstelace a akceptování podmínek a situací, ve kterých sbor pracuje, nelze ani jednoznačně stanovit nejvhodnější kombinaci stylů vedení (Vychopňová, 2017, 11–12). Podobně dokladují zahraniční studie (např. May, Huff, & Goldring, 2012), že se neukazuje jako jednoznačné, které činnosti vedou v různorodých podmínkách práce školy k žádoucím výsledkům. I proto lze kvalitativně orientované výzkumné aktivity (klimatu) školy považovat za přínosné pro rozvoj teorie i pro praktický provoz školy.

Zjevné opakované nerespektování specifik učitelského sboru v malé škole spolu s neochotou sboru dovedly po pěti letech *Žulovou* až k manažerskému krachu. Její vedení volilo manažersky chybné, vzhledem k podmínkám a situaci jejichž efekt byl mnohdy kontraproduktivní. Přitom lze konstatovat, že vedení školy věnovalo pedagogické práci značné úsilí i čas, což je pro české prostředí, jak např. uvádí Trojan (2018), z důvodu zaneprázdnění jinými činnostmi ředitelů, spíše netypické. Zanedbávána však byla v *Žulové* přímá práce s lidmi, a to jako důsledek dlouhodobé interakční izolovanosti mezi vedením a sborem. V profesních interakcích ze strany vedení převažovaly spíše

¹⁵ Ve shodě s jinými autory (např. u nás Dvořák, 2011; Sedláček, 2011; v zahraničí Leithwood, 2005, a další) se přikláníme k širšímu pojetí pojmu *pedagogického vedení školy*, ve smyslu transformujícího vedení a zohledňující celý systém školy i s jeho kontexty.

autoritativní praktiky příkazů, nedůvěry, kontroly apod., které ovšem mohou přinášet také negativní efekty, jak bylo v některých zahraničních studiích výzkumně prokázáno (Grissom, Loeb, & Master, 2013).

Zcela zásadní pro kvalitu sociálního klimatu i pro příznivé efekty vedení učitelů se ukazuje vytvářená shoda na hlavních principech chodu školy, sdílení jasné vize rozvoje školy, podporující styl vedení a prostor vytvářený pro práci učitele. Zatímco však byla shoda identifikována explicitně v *Železná* a v *Rekordní* (velmi nízká variabilita v hodnocení klimatu sborem; konzistence věcných výpovědí i „formálního jazyka“ vedení, učitelů a žáků školy aj.), ZŠ Žulová tento požadavek, stejně jako sdílení a podporu evidentně nenaplnovala.

Geneze a vývoj byl u zkoumaných škol sledován a popsán na úrovni managementu. Nabízí se ale také otázka, jaký je původ učitelů sboru, jak byl vytvářen, resp. vedením školy formován. Sborovny ve školách v souvislosti s fluktuací či nedostatkem učitelů naplňují zpravidla náhodné sestavy učitelů. Přesto se ze strany vedení *Sibiřské* i *Železná* ukazovaly zřejmé snahy záměrného výběru učitelů, resp. dlouhodobého budování učitelů sboru. Považujeme to za silný stabilizující faktor, nikoliv však snadno realizovatelný v prostředí současné školy.

V souvislosti s vedením lidí se z našich dat vynořily další podpůrné fenomény, které lze považovat za nosné, a jak se ukázalo, mohou se pro některé školy stát i principem podpory fungování učitelů sboru. Jde o důvěru mezi aktéry školního života (Brücknerová & Novotný, 2017), o společné sdílení jako jeden ze znaků kultury školy (Pol et al., 2004, s. 47–58) a o otevřenou komunikaci mezi vedením školy a učitelů sborem (Lukas, 2009) i uvnitř sboru. K jejich naplnění, jak se ukázalo, mohou vést různé, zdánlivě i protichůdné cesty. Vyšší hodnoty direktivity a pevná pravidla jako důsledek silně prosazované vize přispěly při dostatečné souběžné podpoře učitelů ke shodě na principech chodu školy (*Železná*). K témuž výsledku se propracoval i liberálnější přístup vedení lidí v ZŠ *Rekordní* založený na značně široké a všesměrné důvěře mezi aktéry školního života, s volnějšími organizačními mantinely a s důrazem na morální aspekt „samokontroly“ a zodpovědnosti jednotlivých učitelů.¹⁶ Obě školy povyšují kombinací identifikovaných atribu-

¹⁶ Když Brücknerová a Novotný (2017) zkoumali v souvislostech mezigeneračního učení téma důvěry uvnitř (pedagogického) sboru, ukázalo se, že sice tento fenomén nemusí být vždy nutně produktivní pro práci školy, ale klíčový dopad má důvěra učitelů k vedení školy.

tů vlastní organizaci až na úroveň pospolitosti, tak jak ji vymezuje Pol (2007, s. 21–23). V uvedených souvislostech je nutné zdůraznit, že k úrovni pospolitosti vede dlouhodobá práce v relativně stabilizovaných podmínkách školní organizace a že pospolitost významně subsumuje všechny aktéry školního života, tedy kromě učitelů také žáky. V souladu s některými zahraničními zjištěními (Sun et al., 2013) lze i u námi zkoumaných škol předpokládat, že kvalitní pedagogické vedení působí na sbor, podporuje jeho příznivé klima a prostupuje až na úroveň učební činnosti a výsledků práce žáků (Leithwood et al., 2006).¹⁷

Faktor velikosti školy bývá v souvislosti se sociálním klimatem sboru intuitivně přeceňován. Malé sbory (potažmo i malé skupiny žáků takových škol) mohou sice edukačně i sociálně úspěšně profitovat z „rodinné atmosféry“, jak by se mohlo zdát v případě *Sibiřské*, avšak ani zde nebyla velikost školy tím klíčovým faktorem excelentního sociálního klimatu sboru. Malé školní organizaci odpovídal především způsob a kvalita jejího řízení a vedení lidí. Tedy to, co se právě manažersky nedařilo (též v malé) ZŠ Žulové. Rozhodujícím faktorem pozitivních posunů a proměn (i malé) školy je adekvátnost jejího řízení a stylu vedení lidí vzhledem k podmínkám a situaci, ve které se škola nachází. K podobným závěrům se u nás přiklánějí i dřívější zjištění Dvořáka, Starého a Urbánka (2015). Malé školy (v malých sídlech) jsou zpravidla úžeji a jinými vztahy vázány ke své lokalitě i ke zřizovateli a interakční vzorce uvnitř malých sborů jsou determinovány interakcemi mezi malou školou a vesnickou komunitou (Pietarinen & Meriläinen, 2008). Přesto, že uvedení autoři hodnotí málotřídní školy v odlišném kulturním prostředí, lze i na naši situaci vztáhnout uvedenou specifičnost malých škol s tvrzením, že důsledky těchto specifických vazeb mohou být silně pozitivní i silně negativní (jak se nakonec exemplárně ukazuje v případě ZŠ *Sibiřské* vs. ZŠ *Žulové*).

Fungování učitelského sboru stojí nepřímo také na vztahu mezi vedením školy a „politikou“ jejího zřizovatele, kde svou roli může hrát velikost obce, resp. vyšší počet (konkurenčních) škol v místě. I přes výborné výsledky, dobrou pověst a korektní vztahy ke zřizovateli byly v obou základních školách

¹⁷ My se v našem textu dopadem vedení školy na učení žáků explicitně nezabýváme. Avšak i přes určitou rozporuplnost výzkumných výsledků, o kterých referuje Dvořák (2011, s. 21), předpokládáme ve shodě s vlivnými zahraničními výzkumy, že vedení školy (Leithwood et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2008), resp. především obecné manažerské kompetence ředitele (Grissom & Loeb, 2011), jsou velmi významným prvkem, který zejména nepřímými mechanismy ovlivňuje i výsledky učení žáků.

s výrazně příznivým klimatem a kvalitním vedením (*Železná, Rekordní*) zaznamenány velmi podobné obavy ředitelů z hodnocení zřizovatelem a snaha stále i formálně potvrzovat vlastní vysokou prestiž a kvalitu. Existenční závislost i úspěšných škol na decizních počinech zřizovatele dokládá dlouhodobý problém nevyváženosti odborného a politického řízení na této úrovni. Významnost vztahu školy a zřizovatele i s dopady na sbor dokládá i protikladná dvojice škol. *Sibiřská*, kde byla ředitelka současně i místostarostkou, mohla jistě těžit z těchto úzkých personálních vazeb. Vztah vedení školy *Žulové* ke zřizovateli se jevil jako krajně submisivní s implicitní nadějí vnější podpory při řešení problematických vztahů se sborem.

Uvedené výsledky naší studie mají přirozeně své limity. Výzkumný koncept nedovoluje vyšší stupeň zobecnění a výsledky jsou navíc omezeny možnostmi a kritérii výběru učitelských sborů, na což již bylo upozorněno v metodologické části textu.

Literatura

- Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457–473.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67–95.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae*, 5(3), 9–25.
- Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Kantorová, J., Skopalová, J., & Chvál, M. (2013). *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: UP v Olomouci.

- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Education Research Journal*, 48(5), 1091–1123.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433–444.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging context. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9), 1–12.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Ježek, S. (2003). Možnosti konceptualizace školního klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 2–3). Brno: Masarykova univerzita.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: The full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23–32.
- Kotátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia paedagogica*, 14(2), 69–84.
- 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. (1995). Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a učitel'skom zbere. *Pedagogická revue*, 47(1, 2), 43–50.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazarová, B. (Ed.) (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of research*. Philadelphia: LSC, Temple University.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, 14(1), 127–145.
- Lukášová, H. (2015). *Učitel'ské sebezpojetí a jeho zkoumání*. Zlín: FHS UTB.
- Mareš, J. (2001). Sociální klima školy. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 581–596). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In Ježek, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I* (s. 87–98). Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 1–23.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- 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.

- Pietarinen, J., & Meriläinen, M. (2008). Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy. *Studia paedagogica*, 13(1), 65–83.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., ... Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2003). K základům úspěchu v řízení škol: o práci ředitelů škol s vizí. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, U 8* (s. 87–102). Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2004). Vnitřní a vnější souvislosti fungování školy a její kultury. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, U 9* (s. 47–58). Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rozkocová, A., & Novotová, J. (2018, v tisku). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis Scholae*, 12(3).
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, A. (Eds.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (s. 149–158). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sedláček, R. (2011). Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis scholae*, 5(3), 27–42.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.). (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Sun, M., Frank, K. A., Penuel, W. R., & Kim, C. M. (2013). How external institutions penetrate schools through formal and informal leaders. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 610–644.
- Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2009). Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 87–108.
- Trojan, V. (2018). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In Kocurová, M. (Ed.). *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU. Dostupné z <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/105/default.htm>
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 3(3), 87–106.
- Urbánek, P. (2011). Učitelské sbory základních škol: dvě odlišné profesní subkultury. In E. Walterová (Ed.), *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., Píček, J., Jursová, J., Novotová, J., Pícková, H., & Rozkocová, A. (2017). Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrových šetření, problematika výběru a vstupu do terénu. In I. Žlábková (Ed.), *Sborník konference ČAPV*. České Budějovice: PF JU.
- Urbánek, P. (2018). Učitelství české základní školy. *Orbis Scholae*, 12(3).
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vychopňová, T. (2017). Vedení lidí ve školách v kontextu teorie sociální moci. *Lifelong learning*, 7(3), 7–20.

Autoři

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, katedra pedagogiky a psychologie, Studentská 1402/2, 460 01 Liberec, e-mail: jitka.jursova@tul.cz

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, katedra pedagogiky a psychologie, Studentská 1402/2, 460 01 Liberec, e-mail: petr.urbanek@tul.cz

Mgr., Bc. Markéta Váchová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: Markytkavachova@seznam.cz

Variability of the Teaching Staff Social Climate in Basic Schools with Differing Work Conditions

Abstract: The aim of the study is to identify and describe sameness and differences among selected school teaching staffs concerning their characteristics and functioning in the context of found parameters of their teaching staff social climate. The aim is to find the causes of the found climate parameters and confront the evident and more hidden characteristics of the staffs. The data from the quantitative research phase were used as a base for further qualitative procedures. Two pairs of basic school teaching staffs were selected – one pair with very different parameters of the social climate (favourable and unfavourable), the other pair with similar (favourable) parameters of the climate. In both pairs the climate was favourable. The form of vision sharing and school functioning, leadership style and its genesis, interpersonal relationships and communication, teacher commitment and its support.

Similar parameters of the social climate in schools do not mean the same factors in the organization and work conditions in individual schools. Especially noticeable are different pedagogical leadership styles at schools with very similar parameters of the teaching staff social climate. The key attribute for optimal leadership seems to be the concord of the leadership style with each of the specific and unique teaching staff. The essential factors for the staff social climate quality are the ever-forming

concord about the main principles of school functioning, sharing a clear vision of school development, supporting leadership style and purposefully created space for the teacher's work. The ways to achieve the optimal staff climate can vary and under specific life conditions of every school a very original and complicated organism is created.

Key words: basic school, teaching staff, social climate, qualitative research, comparison

Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době¹

Václav Trojan^a, Zuzana Svobodová^b

^aUniverzita Karlova, Pedagogická fakulta,

Ústav profesního rozvoje pedagogických pracovníků ve školství

^bUniverzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Redakci zasláno 10. 1. 2019 / upravená verze obdržena 3. 6. 2019 /

/ k uveřejnění přijato 4. 6. 2019

Abstrakt: Studie se zabývá subjektivním vnímáním proměny ředitelské role po roce 2000 a reflektuje zároveň obtížné prvky výkonu této profese v současné době. V teoretické části vymezuje zásadní mezníky, které nově definovaly autonomní pozici českých škol a s tím i autonomní roli jejich ředitelů. Popisuje strategické dokumenty, které cílily na standardizaci vstupního a průběžného vzdělávání a podpory ředitelů škol, což nikdy nebylo systémově uskutečněno. Výsledky kvalitativního výzkumu založeného na datech získaných z ohniskové skupiny představují subjektivní názory zkušených ředitelů pražských základních a středních škol na vývoj jejich role, popisují problémy, které ředitelé vnímají, a trendy, které dále určují jejich práci. Ředitel školy je základním faktorem úspěchu každé školy a jeho postavení je vzhledem k neobvykle vysoké míře kurikulární i zdrojové autonomie české školy specifické. Ukazuje se, že postupným vývojem a přidáváním dalších povinností a zároveň neexistující systémovou podporou ředitele byla vytvořena náročná situace, ve které současní ředitelé škol vnímají řadu problémů, jako je například nedostatek času na řízení pedagogického procesu, nedostatek pracovníků, nadbytek zbytečných byrokratických činností a nedůvěra v systém jako takový.

Klíčová slova: ředitel školy, pedagogické vedení, pedagogický proces, standard ředitele

Studie si klade za cíl popsat proměňující se roli ředitele školy a její subjektivní vnímání samotnými řediteli a ředitelkami v období po roce 2000, a to konkrétně na základě popisu změn ve vzdělávací politice a zároveň pohledem zkušených ředitelů škol. Zásadní změnu pro roli ředitele školy představovala reforma státní správy v roce 2000, postupné posilování autonomie škol,

¹ Studie vznikla za podpory projektu UK Progres Q17.

a tím i autonomní role jejich statutárních zástupců. K postupnému ukotvení silné ředitelské role docházelo od ledna 2005 v souvislosti s platností a účinností nového školského zákona. Aktéři vzdělávací politiky se dlouhodobě snaží nastavit systémovou podporu vedení škol, definovat jejich kariérní stupně, vymezit vzdělávání a jejich další rozvoj a celkově standardizovat a systémově ukotvit tuto významnou roli v českém školství. Faktem je, že k žádanému ukotvení dosud nedošlo a podpora je ředitelům poskytována jednotlivými snahami či izolovanými iniciativami různých státních i nestátních organizací. Předkládaný text se tedy vyrovnává také s aktuální problematikou v minulosti připravovaných a nerealizovaných snah o ukotvení role ředitele školy (např. *Bílá kniha, Strategie 2020*, snaha o kariérní řád).

V teoretické části textu se věnujeme – kromě popisu specifické role ředitele, který je zároveň lídrem, manažerem i vykonavatelem procesu – významným mezníkům a dokumentům, v nichž byla patrná snaha ředitelskou roli popsat a standardizovat. Rovněž popisujeme klíčové změny, které měly dopad přímo na fungování škol (např. kvalifikovanost pedagogických pracovníků). Hovoříme-li o řediteli školy, je nutné vymezit rovněž pojem škola jako takový. Pojetí školy totiž do značné míry určuje paradigma školského managementu i chápání rolí ředitelů škol (Trojan & Trunda, 2018). V tomto textu se přikláníme k pojetí školy jako specifické organizace (např. Pol et al., 2004), ve které dochází ke specifické činnosti, která je u ředitelů škol a školských organizací obvykle nazývána řízením pedagogického procesu (Trojan & Trunda, 2018).

Najít jednotný teoretický základ pedagogického vedení školy se jeví jako relativně nesnadný úkol, neboť přístupy jednotlivých autorů jsou zaměřeny na různé aspekty této obsahově nejrozsáhlejší oblasti vedení školy. Blase a Blase (2000) ukazují, že jednotlivé pokusy vymezit pedagogické vedení školy lze dělit do tří hlavních tematických skupin. Pojetí patřící do první skupiny označují např. Blase a Blase (2000) jako normativní modely popisující vedení pedagogického procesu v podobě soupisu úkolů zaměřených na přímou pomoc učitelům, na rozvoj týmů a vývoj a zdokonalování kurikula. Druhý typ studií se pokouší vymezit pedagogické vedení školy na základě toho, jaký vliv na učitelovu práci ve třídě má chování lídrů škol, zejména pak ředitelů, v podobě například hospitací, vedení pedagogických porad apod. Třetí dominantní skupina je sycena příspěvky, v nichž se snaží autoři propojit roli lídrů (ředitelů) škol přímo se vzdělávacími výsledky žáků a studentů. Pojetí spadající do pomyslné druhé a třetí skupiny jsou nezřídka podporována

také empirickými výzkumy. Je potřeba přitom dodat, že tyto okruhy nelze striktně a uměle oddělovat, jelikož jsou často provázané a navazující na sebe (Sedláček, 2011).

Ve výzkumné části představujeme výsledky kvalitativní studie názorů zkušených ředitelů základních a středních škol založené na metodě ohniskové skupiny, ve které jsme hledali odpověď na hlavní výzkumnou otázku – *Jak subjektivně vnímají zkušení ředitelé proměnu své role v období po roce 2000?* S řediteli jsme diskutovali vývoj vzdělávací politiky, legislativní změny, současné trendy, problémy a potřeby současné školy. Vnímáme, že tlak na změny ve vzdělávání a potažmo ve fungování škol je vlivem rostoucího tempa socio-kulturních, technických a dalších změn stále větší, což ovlivňuje i roli ředitele školy (např. Kaarina & Gonzales, 2011; Moree, 2013).

1 Širší kontext problematiky

Napříč vzdělávacími systémy různých zemí můžeme sledovat odlišnou míru autonomního postavení ředitele školy. Mezinárodní komparativní analýzy hodnotí tradičně autonomii škol ze dvou perspektiv: řízení zdrojů (finančních a personálních) a řízení vzdělávacích záležitostí (řízení kurikula). Na základě empirických zjištění lze dokladovat, že ředitelé škol jsou klíčovými aktéry změny ve vzdělávacích systémech (Bolam & Van Wierigen, 1999; Briggs & Coleman, 2007; Pont et al., 2008; Huber, 2009; Benhabani, 2011; Leithwood, Sun, & Pollock, 2017). Řada empirických výzkumů a studií (Leithwood, 2005; Mulford, 2008; Obdržálek & Polák, 2008; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Abari-Ibolya & Baráth, 2010) argumentuje, že způsob a úroveň vedení školy jsou jedněmi ze zásadních činitelů ovlivňujících učení žáků, a tím i celkovou kvalitu a efektivitu školy (Leithwood, 2005; Pisoňová, 2014; Dvořák & Trunda, 2017).

Ředitel je klíčovým pracovníkem každé české školy. Podle platného zákonného vymezení je odpovědný za všechny procesy ve škole, zejména za výběr, rozvoj a hodnocení pracovníků, za kvalitu výuky i za ekonomickou stránku školy, zároveň musí mít učitelskou kvalifikaci i odpovídající pedagogickou praxi. Již rámcový výčet oblastí odpovědnosti ředitele ukazuje na náročnost této role kombinující lídrovské a manažerské kompetence s odbornými pedagogickými znalostmi. Důsledky činnosti ředitele školy zasahují často velké množství lidí na dlouhou dobu (Trojan, 2016). V českých i v zahraničních pramenech je proto kladen důraz na profesionální přípravu (Schratz, 2011),

na vzdělávání ředitelů a kultivaci jejich ředitelských kompetencí (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012; Veteška, 2016). Postavení ředitele české školy je výjimečné rovněž v rámci zemí OECD. Vysoká hodnota kurikulární autonomie i autonomie využívání zdrojů (Trojan, 2011) je neobvyklá napříč vzdělávacími systémy a z této skutečnosti vyplývá silný tlak na jednotlivé ředitele škol i objem jejich povinností a odpovědnosti. Tradice českého pojetí ředitele jej spojuje s učitelem, je vyžadováno pedagogické vzdělání a odpovídající pedagogická praxe, po celou dobu práce ředitele zůstává pedagogickým pracovníkem s povinností přímého pedagogického působení na žáky.

Změna role a postavení managementu školy ve smyslu označení skupiny aktérů vzdělávání je vyjádřena změnou formulace očekávání toho, čeho by vedení školy mělo dosahovat (Pont et al., 2008). Nemění se ale jen obsah očekávání, nýbrž také jeho míra. Výzkumy ukazují, že podle veřejného mínění jsou ředitelé škol po ministerstvu školství druzí ve výčtu aktérů vzdělávání, od kterých se očekává, že budou přispívat k rozvoji školství (Černý et al., 2007).

V profesi ředitele školy se překrývají dvě typově různé pracovní činnosti dvou odborných směrů. V první řadě to je výchova a vzdělávání (ředitel musí v souladu se zákonem 563/2004 Sb. splňovat kvalifikační předpoklady učitele a naplňovat standard profesních kvalit učitele), za druhé jde o pedagogické vedení, jehož podstatou je způsobilost pro koordinaci školy a převzetí zodpovědnosti za tvorbu rozvojových strategií školy. Současné pracovní a kvalifikační vymezení ukotvuje ředitele škol ve dvou profesích současně. To je důsledkem tradičního vnímání postavení ředitele především jako učitele, který je jedním a zároveň „prvním“ z učitelského sboru (Dvořák, 2011). Nejen v zahraničí, ale i v České republice však v průběhu transformace státní správy (rozpad odvětvového řízení, přechod škol do právní subjektivity, kurikulární autonomie škol apod.) došlo k zásadní změně obsahu práce a rozšíření administrativní a provozní agendy, o kterou se musí ředitel školy starat vedle řízení pedagogického procesu a realizace vlastní výuky (Voda, 2015). Charakter práce ředitele školy se tak proměnil od řídicího učitele (Dvořák, 2011), resp. od pedagogického vedoucího školy, ke komplexnímu manažerovi (Pol, 2007).

Pokud bychom se v rámci širokého spektra profesních činností ředitele soustředili pouze na jádrovou oblast odvozenou od primárního účelu školy, tj. na oblast vzdělávání, přesněji ovlivňování vzdělávacích výsledků žáků,

můžeme nalézt inspirace např. v novozélandské studii (metaanalýze 26 mezinárodních studií), která prokázala evidentní souvztažnost mezi vedením školy (*school leadership*) a výsledky žáků (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Jiný přístup k organizaci poznatků, jak leadership ovlivňuje učení žáků, nabízí Leithwood a kol. (2006), kteří vyjmenovali tři hlavní oblasti: vytyčování směru (utváření vize, konkretizace cílů a priorit, postulování vysokých výkonových nároků), rozvoj lidí (individualizovaná podpora a vlastní příklad) a rekonstrukce (*redesigning*) organizace ve smyslu rozvoje spolupráce a participace na rozhodování.

V posledních dekáдах dochází ve vzdělávacích systémech k decentralizaci a zvyšování autonomie škol. Čím dál komplexnější a komplikovanější role ředitelů tak klade nároky na osoby, které tuto funkci zastávají. Proto jsou důležité nejen předpoklady (např. kvalifikace) pro výkon funkce ředitele, ale také rozvoj a udržování již získaných dovedností a sdílení zkušeností s dalšími řediteli (Kašparová et al., 2014). Je otázkou, zdali narůstající autonomie přináší řediteli větší sociální respekt, obdiv a uznání spojené s konkrétním sociálním statutem (Urban, 2017). Metaanalýzy faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků ukazují, že kvalita učitelů a ředitelů ovlivňuje kvalitu vzdělávání mnohem více než jiné faktory (Leithwood et al., 2006; Hattie, 2011). Jakákoli vzdělávací reforma se tedy musí zaměřit na zvýšení kvality vyučování přímo ve třídách – na schopnosti učitelů lépe vzdělávat a schopnosti ředitelů lépe řídit. To předpokládá kvalitní profesní vzdělávání orientované na skutečné potřeby učitelů a ředitelů. Profesní vzdělávání ředitelů být mnohem více orientováno na *pedagogický leadership*, tj. na to, jakým způsobem zvyšovat kvalitu vyučování (Veselý, 2013).

Právě nedostatečná podpora učitelů ze strany vedení školy je jedním z hlavních faktorů, které stojí za opouštěním učitelského povolání, především u učitelů v průběhu prvních pěti let praxe (Píšová & Hanušová, 2016). Lze tedy předpokládat, že ředitelé hrají důležitou roli v samotném vývoji učitele, mohou pomáhat začínajícím učitelům ve zvládnání jejich nové role, vést zkušenější učitele k dosažení role učitele-experta nebo usnadňovat učitelům na sklonku kariéry zvládnání tohoto výrazného profesního a životního mezníku. To mimo jiné znamená, že by se ředitel měl dobře orientovat v možných fázích učitelova profesního i psychického vývoje (Lukas, 2009).

Základní požadavky na práci ředitele škol stanovuje zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), který určuje povinné manažerské vstupní

vzdělání. Nicméně po jeho absolvování již nemá ředitel školy povinnost dalšího rozvoje v oblasti školského managementu. Povinnost dalšího vzdělávání má stanovenou jako všichni pedagogičtí pracovníci, nikoli jako vedoucí pedagogický pracovník (zákon 563/2004 Sb.).

Neoliberální pojetí funkce ředitele školy (Štech, 2007; Kaščák & Pupala, 2012) hovořící o řediteli jako o manažerovi jakékoli organizace je příčinou snížení zaměření ředitele na pedagogický proces a může být jedním z faktorů průměrných výsledků českých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních. Nakonec nejen z tzv. McKinsey zprávy (2010), ale i z výsledků šetření TALIS 2013 jasně vyplývá nesprávné manažerské pojetí a je dále akcentován ředitel jako lídr pedagogického procesu.

Zde je namístě poukázat na jeden sílící trend v práci škol a jejich ředitelů. Manažerský náhled na školy stavěl jednotlivé školy i ředitele do konkurenčního postavení. Ukázalo se ovšem, že v prostředí školy je tento pohled problematický. Naopak se ukazuje, že spolupráce mezi školami, budování sítí a společných strategií se pozitivně podepisuje na výsledcích žáků (viz např. Muijs & Romyantseva, 2014). V pojetí společného či přímo sdíleného vedení jde o cestu ředitelů od individuální ke společné odpovědnosti, která má význam třeba pro kontinuitu rozvoje školy v okamžiku změny ředitele či jiné personální změny. V souvislosti s rozvojem spolupráce mezi školami a síťováním škol se objevuje termín *hybridní leadership* (Tian, 2013). Ředitelé škol ve své každodenní práci vyvažují mezi vedením (*leadership*) a řízením v užším slova smyslu (*management*), jde přitom o procesy velmi blízké, doplňující se a na sobě de facto závislé (Lazarová et al., 2015).

2 Mezníky ve vzdělávací politice

Skutečně významné mezníky ve vývoji vzdělávací politiky po roce 1989 byly v podstatě dva – reforma státní správy v roce 2000 a změny související s novým školským zákonem od ledna 2005. Po roce 2000 docházelo průběžně k legislativním změnám, které měly na ředitelskou roli vliv. Po celé toto období se ve strategických národních dokumentech objevovaly plány na standardizaci a vymezení role vedení školy včetně plánu zavést systémové vzdělávací podpory či kariérní stupně. V každém strategickém dokumentu bylo možné nalézt potvrzení vysoké autonomie ředitele školy, potřebu jeho podpory a nutnost vymezení jeho pozice. Tyto plány však vždy zůstaly pouze napsány a nebyly přes řadu dílčích snah realizovány.

2.1 Vznik autonomních škol a Bílá kniha

Po roce 1989 došlo v České republice k postupné silné decentralizaci škol, která vyvrcholila v roce 2000 reformou státní správy. Krátce poté byl vydán *Národní program rozvoje vzdělávání* (tzv. *Bílá kniha*), který je významným mezníkem a zároveň prvním pokusem jasně vymezit a definovat specifickou roli ředitele školy v novém kontextu autonomních škol. *Bílá kniha* akcentovala systematickou přípravu ředitelů škol, práci na standardu učitele i ředitele. Záměrem bylo vymezit několik kvalifikačních kategorií pro různé učitelské pozice (například výchovný poradce, vedoucí metodického sdružení a další) a rovněž vymezit kvalifikační standardy řídicích pracovníků ve školství. Cílem plánovaných standardů bylo také motivovat pedagogické pracovníky k profesnímu rozvoji a podpořit tak i rozvoj celé školy (Kotásek, 2001). Kromě standardizace a popisu jednotlivých kvalifikačních kategorií cílila *Bílá kniha* i na vytvoření specifických vzdělávacích programů a komplexní podpory pro vedoucí školské pracovníky.

Silná autonomní pozice ředitele školy byla ukotvena s platností nového školského zákona od 1. 1. 2005 (zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Rozhodovací pravomoc se přesunula z dříve centrálně řízeného školství na nejnižší možnou úroveň, tj. přímo na jednotlivé školy (MŠMT, 2009). Ředitel školy jako statutární zástupce začal mít ve své kompetenci utváření podoby školy, a to v oblasti zdrojů (lidských i finančních) i v oblasti kurikulární.

Za určitý specifický mezník pro ředitele škol je možné považovat začátek roku 2015, kdy uplynulo desetileté období definované § 32 b), během kterého mohly vykonávat přímou pedagogickou činnost i osoby bez požadované kvalifikace. Pokud chtěly i nadále učit, musely do konce roku 2014 zahájit studium k získání patřičné pedagogické kvalifikace (a také ho dokončit). V případě, že ředitel školy nechal dále nekvalifikované učitele vykonávat přímou pedagogickou činnost, docházelo v podstatě k porušování zákona.

Definované požadavky na ředitele školy a jeho standardizované vzdělávání nebyly uvedeny do praxe, jak je patrné i z dalšího zmiňovaného dokumentu (viz dále v textu). Realizuje se pouze oblast manažerského vzdělání jako jednoho z kvalifikačních požadavků pro vykonávání funkce ředitele školy bez další povinné kvalifikační návaznosti a dalšího specificky zacíleného manažerského vzdělávání.

2.2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

Definovanou strategii vzdělávací politiky do roku 2020 považujeme za další významný mezník ve vývoji ředitelské role a opětovnou snahu roli a vzdělávání ředitelů standardizovat a nově popsat. Tento poměrně kritický dokument pojmenovává problémy, které školám komplikují jejich činnost a které také řediteli školy neumožňují optimální práci, akcentována je nejistota a nízká předvídatelnost kroků klíčových tvůrců vzdělávací politiky. Dokument rovněž otevřeně hovoří o tom, že cíle deklarované v *Bílé knize* nebyly splněny ani naplňovány (*Strategie...*, 2014).

Dokument vymezuje komplexní a jednotnou strategii pro vzdělávání v České republice, zdůvodňuje její potřebu a stanovuje priority. Rovněž klade důraz na vzdělávání pedagogických pracovníků: „Typicky je třeba zaměřit se na osvětu rodičů a společnosti, vzdělávání učitelů, ředitelů a úředníků, přehodnocení role víceletých gymnázií v systému, sjednocení vnímání kvality ve výkonech žáků i učitelů.“ (*Strategie...*, 2014, s. 17).

Strategie vymezuje specifickou roli ředitele školy a definuje nutnost vytvořit kariérní systém pro ředitele a jeho standard:

Kariérní systém pro ředitele by měl vytvořit stimulační, bezpečné a transparentní prostředí pro výběr, hodnocení a další profesní rozvoj ředitelů s důrazem na zvyšování dovedností v oblasti vedení škol k lepším výsledkům (...) vytvořit standard profese ředitele, který popíše nejdůležitější požadované dovednosti a dispozice pro kvalitní práci ředitele s důrazem na pedagogické vedení a na zlepšování vzdělávacího systému rozvíjením spolupráce mezi školami, provázat standard profese ředitele s výběrem a hodnocením činnosti ředitele ze strany zřizovatele, resp. České školní inspekce, přičemž hlavním smyslem je poskytovat ředitelům průběžně podněty pro zlepšování jejich práce. (*Strategie...*, 2014, s. 26–27)

Strategie 2020 celkově věnuje značnou pozornost vzdělávání ředitelů škol, a to jak vstupnímu, tak průběžnému. V rámci průběžného vzdělávání akcentuje rovněž specifickou podporu ředitele v různých fázích jeho kariéry a znovu potvrzuje jeho klíčovou roli ve vzdělávání v České republice.

Na *Strategii 2020* navázal *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. Tento dokument nepřichází v oblasti ředitelů škol se zásadním posunem, spíše konkretizuje v některých oblastech cíle definované ve *Strategii 2020*. Zaměřuje se na kariérní systém

učitelů a ředitelů, vytvoření standardu a jeho zařazení do hodnoticích kritérií České školní inspekce (MŠMT, 2018a).

2.3 *Budoucnost – Dlouhodobý záměr vzdělávací soustavy 2019–2023*

Vzhledem ke skutečnosti, že *Dlouhodobý záměr vzdělávací soustavy 2019–2023* nebyl v době psaní textu schválen, pracujeme se zveřejněným návrhem MŠMT ČR. Z hlediska pozice ředitele školy je nově akcentována role České školní inspekce, která se poprvé objevuje mezi vzdělavateli ředitelů škol. Standard ředitele je v dokumentu opět zmíněn, ale poprvé v souladu s dokumenty České školní inspekce: „Implementovat standard ředitele vycházející z hodnoticích kritérií ČŠI jako nástroj pro jejich výběr, vzdělávání a hodnocení.“ (MŠMT, 2018b, s. 69).

Dokument se dále věnuje podpoře ředitelů škol a jejich profesnímu rozvoji, přičemž cílí na vytvoření Stálé konference ředitelů škol, zaměřuje se na konkrétní oblasti jejich rozvoje a deleguje na ně novou odpovědnost týkající se podpůrných opatření žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

V této části studie jsme uvedli několik zásadních dokumentů, které považujeme za určité mezníky v pohledu na roli ředitele školy. V těchto dokumentech je vždy popisována role ředitele, jeho požadované kompetence a požadavky na výkon jeho profese. Vytvoření standardu, standardizovaného vzdělávání a podpory je skutečně dlouhodobou snahou všech klíčových aktérů ve vzdělávací politice. Tato snaha nebyla nikdy úspěšně realizována. Tuto neúspěšnost strategických dokumentů vnímáme jako další faktor oslabující důvěru ředitelů ve vzdělávací politiku a myslíme si, že i proto dnes existuje prostor pro izolované podpůrné aktivity pro ředitele škol, lokální sítě a platformy. Jako příklad je možno uvést aktivity sdružení Trvalá obnova školy, projekt Pomáháme školám k úspěchu, Ředitel naživo, budování ředitelské akademie FranklinCovey či Vysočina Education. Všechny tyto jednotlivé aktivity mohou být ve své podstatě na vysoké úrovni, nicméně se jedná o lokální činnosti bez návaznosti na celkovou koncepci vzdělávání v České republice.

3 Metodologie výzkumu

3.1 Cíl studie a výzkumná otázka

Cílem výzkumu je na základě studie opírající se o kvalitativní metodologické postupy popsat subjektivní vnímání proměny ředitelské role po roce 2000 a zároveň reflektovat obtížné prvky výkonu této profese v současné době.

Na základě cíle jsme definovali následující hlavní výzkumnou otázku: *Jak subjektivně vnímají zkušení ředitelé proměnu své role v období po roce 2000?* Tuto otázku jsme následně rozčlenili do tří podotázek, konkrétně: (1) Jaké hlavní změny cítí ředitelé škol ve své roli nyní oproti minulosti? (2) Jaké problémy řešili a řeší? (3) Jaké potřeby podpory cítí v souvislosti se změnami své role?

3.2 Výzkumná metoda a vzorek, sběr a analýza dat

Vzhledem ke stanovenému cíli jsme zvolili metodu skupinové diskuze neboli tzv. ohniskovou skupinu (*focus group*), kterou chápeme jako výzkumnou metodu, pomocí níž získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma (Švaříček et al., 2007). Diskuze plasticky mapovala subjektivní názory účastníků a umožnila najít témata, která dotazovaní zkušení ředitelé vnímají jako zásadní a která se týkají vývoje, změn, problémů a potřeb v roli ředitele školy. Ohnisková skupina byla složena ze 7 osob (4 ředitelek, 3 ředitelů) z pražských základních a středních škol a byla realizována v pražské základní škole za přítomnosti tichého pozorovatele, aby bylo možné kombinovat rozhovor (záznam diskuze) a přímé pozorování (terénní zápisky pozorovatele).

Do ohniskové skupiny jsme vybrali ředitele s minimálně patnáctiletou zkušeností ve vedení školy. Tato doba byla stanovena záměrně, aby byli účastníci schopni reflektovat změny situace po zavedení nové školské legislativy v roce 2005. Ostatní parametry (věk a pohlaví ředitele, konkrétní počet obyvatel obce, vzdělání ředitele či další) nebyly brány do úvahy vzhledem k limitní velikosti ohniskové skupiny. Základní charakteristiku respondentů s uvedením jejich pseudonymů prezentuje tabulka 1.

Tabulka 1

Přehled respondentů

Pseudonym	ZŠ/SŠ	Délka řídicí praxe
Dáša	ZŠ	15
Petra	ZŠ	17
Karel	ZŠ	22
Jiří	ZŠ	15
Katka	SŠ	16
Monika	SŠ	16
Jakub	SŠ	23

Na začátku ohniskové skupiny byla připravena rámcová sktruktura, kdy byli účastníci v úvodu seznámeni s tématem a cílem výzkumu, vyslovili souhlas s nahráváním a byla dohodnuta pravidla komunikace. Pro uvedení do tématu a „rozproudění“ diskuze byli respondenti seznámeni s mezníky a významnými změnami, které jsme definovali v teoretické části této práce – tj. posilování autonomie, obsah *Bílé knihy* a dalších strategických dokumentů týkajících se ředitele školy a aktuálně připravovaná strategie na roky 2019–2023. Na tato témata respondenti vyjádřili svůj názor a následně již diskutovali méně řízeným způsobem. Rovněž jim byly v průběhu diskuze položeny i všechny tři dílčí výzkumné otázky (1. Jaké hlavní změny cítí ve své roli nyní oproti minulosti? 2. Jaké problémy řešili a řeší? 3. Jaké potřeby podpory cítí v souvislosti se změnami své role?). Během diskuze docházelo k usměrňování debaty ve chvíli, kdy se rozvíjela zcela mimo téma, jinak byl respondentům dán prostor vyjadřovat se k diskutovaným tématům.

Je potřeba počítat s omezeními, které každá metoda přináší. Otevřeně pojmenováváme výsledky výzkumu jako sondu do názorů a prožívání několika (celkem 7) zkušených vedoucích pedagogických pracovníků pražských škol, nikoli jako většinový názor českých ředitelů.

Diskuze byla nahrána na diktafon, opakovaně poslouchána a stěžejní výpovědi respondentů byly doslovně přepsány a následně analyzovány systémem otevřeného kódování s definováním klíčových kategorií. Otevřené kódování je nejjednodušší kódovací technikou a svým pojetím je podobné tematické analýze přítomné v každém kvalitativním výzkumu. Při procesu kódování se vytvářejí pojmy, které označují jednotky textu (datové úryvky nebo

fragmenty). Vytvořené pojmy jsou dále kategorizovány, což znamená, že jsou seskupovány ty z nich, které se zdají příslušet ke stejnému jevu (Strauss a Corbinová, 1999; Švaříček et al., 2007). Při procesu kódování jsme dle metodologie rozčlenili získaná data na jednotlivé fragmenty (tzv. indikátory), z nich jsme vytvořili koncepty (kódy), tedy obecnější názvy, které byly dále kategorizovány na základě jednotlicího kritéria (tabulka 2).

Tabulka 2

Ukázka postupu kódování dle Šedové (Švaříček et al., 2007)

Úroveň	Funkce v analýze	Příklad
Datové úryvky	Indikátory	„S postiženými žáky pracuji přes dvacet let a nikdy jsem neměla problém. Ale skutečně nechápu přínos toho, kdy šesták zvyklý na malý kolektiv speciální školy musel spádově k nám.“
Kódy	Koncepty	Subjektivní vnímání inkluze, zkušenosti
Kategorie	Proměnné	Legislativní změny

K jednomu konceptu je možno přiřadit více indikátorů a následně více indikátorů vytváří danou proměnnou (tj. kategorii). Jednotlivé kategorie jsou podrobně popsány ve výsledkové části studie.

4 Výsledky výzkumu

V této části budeme (v souladu s položenými výzkumnými otázkami) postupně popisovat jednotlivé zjištěné kategorie, a to jak v rámci těchto kategorií respondenti vnímají vývoj své ředitelské role a obtížné prvky současného výkonu své profese. Reflektujeme změny po roce 2000 (změny ve vzdělávací politice a konkrétní změny v činnosti ředitelů škol) a dále především současné problémy, které ředitelé mají, trendy, které cítí, a podporu, kterou potřebují. Pro lepší přehlednost jsme kapitolu rozčlenili v souladu s dílčími výzkumnými otázkami na změny, problémy, trendy a podporu.

4.1 Změny

První z dílčích výzkumných otázek byla zaměřena na hlavní změny, které ředitelé škol cítí ve své roli nyní oproti minulosti. Účastníci v diskuzi potvrdili, že zásadním mezníkem a velkou změnou v jejich pracovní náplni byla školská autonomie a školský zákon z roku 2005. Shodli se však, že vliv

na jejich konkrétní činnost se projevoval postupně, často až po delším časovém úseku, tj. vnímají, že se jednalo až o důsledky z těchto mezníků plynoucí. Vědí, že to byly zásadní změny, ale necítí, že by šlo o stěžejní impuls proměny postavení ředitele školy.

Respondenti shodně pojmenovali postupný *nárůst odpovědnosti* ředitele školy. Ředitel je podle nich vymezen dlouhodobě rámcově stejně, ale zvenčí přichází množství impulsů, požadavků a pokynů, které ovlivňují konkrétní práci, zabírají mnoho času a svým způsobem brání ředitelům být lídry pedagogického procesu.

Ředitelé uvedli, že školy ovlivňují i současné politické trendy. Jako příklad ředitelka Petra uvedla inkluzi. Uvedla, že během své pedagogické praxe měla samozřejmě mnoho zkušeností s žáky s různými potřebami podpory, ale současný tlak na společné vzdělávání vidí jako politickou objednávku:

S postiženými žáky pracuji přes dvacet let a nikdy jsem neměla problém. Ale skutečně nechápu přínos toho, kdy šesták zvyklý na malý kolektiv speciální školy musel spádově k nám. Rok byl v naší veliké škole utrpením především pro něho, trápil se a do školy nechtěl chodit.

4.2 Problémy

Naším cílem bylo zjistit, jak vnímají ředitelé proměnu své role, nicméně nejvíce informací jsme získali v kategorii, kterou jsme nazvali *problémy* a která odpovídá druhé dílčí výzkumné otázce. Od tématu proměny role a ředitelské autonomie se diskuze stočila k současným problémům, které ředitelé pociťují a řeší. Můžeme je shrnout pod dva společné jmenovatele – *nedostatek* a *nadbytek*. Konkrétně: nedostatek podpory, nedostatek učitelů, nedostatek času, nadbytek byrokracie, nadbytek vykazování a nadbytek činností, které z úhlu pohledu ředitelů nesouvisí s pedagogickým procesem.

Jako jednu z nesmyslných činností uvedla ředitelka Dáša nutnost procházení webových stránek a vyhledávání fotografií v souvislosti s novým nařízením GDPR. Tato činnost jí zabrala čas, který by jinak ráda věnovala pedagogickému vedení: „Uvědomuji si správnost pedagogického vedení. Kde najít čas, když jsem týden procházela náš web a třídila a vyřazovala fotky? Kvůli třem rodičům. Bylo mi z toho do pláče...“

Běžnou komplikující okolností je opakované vykazování téhož údaje různým subjektům, ovšem v různé struktuře a často až nepochopitelné formě.

Copak vzniknul zákon o svobodném přístupu k informacím kvůli tomu, aby kdokoli mohl komplikovat naši práci? Týden jsem chystal odpovědi jednomu právníkovi. Nevěřím, že chce zlepšit kvalitu naší školy, ale já mu musel odpovídat, ačkoli polovinu údajů máme na webu. Zase mne děti neviděly na besídce, sakra... (Jiří)

Zásadním problémem pro účastníky výzkumu zůstává personální oblast a nedostatek pracovníků: „Víte, kdo mi učí? Inspekce se už raději neptá. A to už definitivně letos končí dva důchodci, raději vám neřeknu, kolik přesluhují.“ (Jakub).

Nejedná se ale pouze o nedostatek pedagogických pracovníků, i odborníci z řad nepedagogů jsou tzv. nedostatkovým zbožím, což ředitelé pocítují také jako velký problém a komplikaci pro svou práci, jak uvedla například Monika: „Ekonomové nejsou, trnu hrůzou každý měsíc. Právě v ekonomické oblasti mám stále hlavu na špalku...“.

Specifický problém nedostatku pracovníků zmínil Karel, ředitel menší školy, který je na řízení v podstatě sám se svou zástupkyní, a nemůže tedy některé úkoly delegovat jako například ředitelé větších škol. Delegování by mu usnadnilo práci a umožnilo věnovat se pedagogickému procesu a pedagogickému vedení: „Vrátil jsem se včera ze zajímavého semináře. Na koho mám ale se svým počtem pracovníků povinnosti delegovat? Nemám tři zástupce jako paní lektorka.“ Dále také zdůraznil nárůst byrokratických požadavků, které popsal slovy: „Kdyby ale nepřibývaly hlavně ty nesmysly.“

Opakujícím se vyjádřením bylo zhoršující se postavení školy a přenášení odpovědnosti za výchovu dítěte i širší komunity na školu, stejně jako sílící nedůvěra k pedagogickým pracovníkům, tedy i k řediteli školy, jak ukazuje například výrok Katky: „Myslím, že v posledních letech hodně zasahuje do chodu škol veřejnost, především rodiče. U státních škol je to trochu problémem, každý školou prošel a každý si myslí, že jí rozumí...“

4.3 Trendy a podpora

Třetí dílčí výzkumná otázka cílila na získání informací v oblasti podpory, kterou ředitelé škol potřebují s ohledem na změny své role. Na základě výpovědí respondentů jsme tuto část nazvali trendy a podpora, protože ředitelé škol hovořili i o budoucnosti pedagogického vedení a vedení škol a o změně ve spolupráci s některými orgány. Přestože se část respondentů neubránila pesimistickému pohledu do budoucna (například Petra: „Je stále méně věcí,

z nichž se můžeme radovat. Bojím se vyhoření i u mladých učitelů. Poslední vzpruhou jsou žáci a přemýšlím, proč jsem u té kantořiny nezůstala.“), řada z nich uvedla i pozitivní aspekty své práce a podporu (viz dále v textu).

Na otázku, jaké trendy spatřují v pedagogickém vedení a podpoře pedagogů, hovořili ředitelé pozitivně o pedagogických konzultantech², které dva z respondentů ve škole měli; vnímají je jako konkrétní a potřebnou podporu práce učitelů, a tím i podporu pedagogického vedení: „Dnes si spolupráci pochvalují všichni učitelé. Klidně ale teď přiznám, že jsem tomu ze začátku moc nevěřil.“ (Jiří).

Někteří se vyjádřili pozitivně i k rozvoji činnosti školské rady: „Bez školské rady si to neumím představit, fungujeme jako skuteční partneři. Je mi líto, když od jiných ředitelů slyším ty stesky. Třeba mám štěstí na lidi...“ (Karel).

Dalším zmíněným trendem byla pokračující politizace školství zejména na zřizovatelské úrovni a nutnost udržovat vztahy s radnicí a zřizovatelem, tj. nutnost určitých politických kroků, které ředitelé vnímají jako nezbytné pro dobrý rozvoj školy: „Učitelé vůbec netuší, co se děje na radnici. Nelezu nikomu do zadnice, ale kamarádit s nimi musím. Jinak bych nic nevyjednal – ne pro sebe, ale pro školu. Kdo chce s vlky býti, však to znáte...“ (Jiří).

Většina účastníků také kladně hodnotí měnící se roli České školní inspekce, pojmenovávají trend jejího akcentu na pedagogický proces a pedagogické vedení, jak ukazuje například vyjádření Dáši: „Vskutku příjemná návštěva – více hospitací, méně papírů. Bylo fajn vidět svoje lidi jinýma očima a mít možnost o těchto pohledech diskutovat. Nelze srovnat s dřívějšími papírovými válkami.“

Ve chvíli, kdy se diskuze zaměřila na plánovanou podporu ředitelů a připravované národní projekty, vyjádřili respondenti jednoznačnou nedůvěru vůči těmto projektům, například Karel uvedl: „Vůbec už tomu nevěřím. V rámci projektů, do nich jsme někdy i dotlačeni, si spíše vyměňujeme negativní zprávy, než abychom se inspirovali...“

Debata o změně ve stylech vedení ukázala, že styly vedení měnili účastníci v průběhu svého profesního vývoje v závislosti na přibývajících zkušenostech a délce řídicí praxe, nikoli vzhledem k vnějším okolnostem.

² Pedagogický konzultant je určitá opora pedagogického sboru, pomáhá učitelům reflektovat a zlepšovat jejich výuku a např. i plánovat profesní růst. Školy mohou konzultanty získat v rámci různých projektů neziskových organizací.

Nebyla pojmenována jiná tendence než delegování na jiné pracovníky, sdílení v rámci týmu a později i mezi jednotlivými školami. Silným tématem pro účastníky byla i příprava budoucího ředitele: „Nikomu bych neradila, aby šel do konkurzu bez přípravy. Teprve ředitelské studium, já mám SVPP, mne pořádně nakoplo a vím, že bych mnoha věcmi nemusela prokousávat metodou pokus–omyl. Určitě jsem pro povinnou přípravu předem...“ (Monika)

5 Závěr

V tomto článku nás zajímalo, jak subjektivně vnímají zkušení ředitelé proměnu své role po roce 2000 a jak reflektují obtížné prvky výkonu své profese v současné době. V teoretické části jsme vymezili základní mezníky ve vzdělávací politice, které ukotvily současnou pozici škol a jejich ředitelů – především decentralizace státní správy a vysoká autonomie škol po roce 2004 v souvislosti s novým školským zákonem. Popsali jsme z těchto změn vyplývající vysoké a navyšující se nároky kladené na ředitele v oblasti lídrovské, manažerské i odborně pedagogické. Věnovali jsme se také aktuálním strategickým dokumentům a popsali již skutečně letitou snahu standardizovat a systémově uchopit roli ředitele, jeho vzdělávání, podporu a definovat jeho kariérní stupně. Tyto snahy však zůstaly pouze ve verbální rovině a podpora ředitelů není dosud systémově realizována, neexistuje standard ředitele, jeho dlouhodobá podpora ani kvalitní příprava na konkurzní řízení.

Především nás ale zajímalo, jak vnímají proměnu své role samotní zkušení ředitelé a jaké obtíže ve své roli nejvíce cítí. Ve skupinové diskusi ředitelé potvrdili a znovu akcentovali všeobecně známý nedostatek pedagogických pracovníků, což považují za zásadní problém pro kvalitní realizaci pedagogického procesu a úspěch vzdělávacích snah. Nechybí jim ale jenom pedagogové, nedostatek pracovních sil je i u odborných nepedagogických činností, například ekonomů škol. Důležitou oblast, kterou ředitelé zmínili, je značný rozdíl mezi jednotlivými řediteli spočívající ve velikosti škol, a tedy i v možnosti delegovat některé povinnosti na zástupce či členy širšího vedení. Ředitelé malých škol nemohou mít dva či více zástupců, ale cítí, že mají stejné povinnosti jako jejich kolegové ve větších školách.

V reflexi vývoje své role se ředitelé celkově vyjadřovali spíše k současným problémům, které řeší, než aby hodnotili vývoj a postupné změny. Kromě nedostatku pracovníků shodně hovořili o nárůstu tzv. nesmyslných úkolů, které jim zabírají většinu času a znemožňují jim řídit pedagogický proces

ve školách. Tím se v podstatě snižuje jejich zaměření na pedagogický proces a převážná náplň jejich činnosti odpovídá neoliberálnímu pojetí funkce ředitele školy (srov. Štech, 2007). Pohled ředitelů na legislativní změny byl celkově negativní a neviděli v nich žádný skutečný přínos. Měli naopak pocit, že řadu úkolů plnili bez legislativních omezení lépe (např. zmíněné problémy s inkudovanými žáky). Obzvláště negativně hodnotili nesmyslné úkoly, které k nim přicházely mimo resort školství (tj. například důsledek nařízení GDPR) a rozčilovali se nad časově náročnými a nesmyslnými dotazy rodičů či jiných subjektů, tříděním fotografií apod.

Negativní vnímání jejich současné profesní role se projevilo i v rámci trendů v oblasti postavení ředitele školy v České republice, kdy za hlavní trend považují neúměrné stupňování povinností, pozitivním změnám nedůvěřují a s podporou spíše nepočítají. Všechna kladná hodnocení, která zazněla, včetně případné podpory, byla v podstatě sdělována s překvapením, jako kdyby pozitivní dopad na svou práci ředitelé neočekávali. V podstatě jediná Dáša konkrétně pozitivně zhodnotila posun v roli ČŠI. Rovněž všechny další plánované podpůrné kroky ze strany národních projektů ředitelé rovnou s nedůvěrou odmítali. Z diskuze a názorů ředitelů vyplynula zakořeněná nedůvěra v systém a v možnost zlepšení podmínek. Zde vidíme také prostor pro realizaci dalších studií, které by pomohly lépe pochopit potřeby ředitelů a odhalit další příčiny nedůvěry a negativního nastavení vůči vzdělávací politice. Vzhledem k tomu, že ředitel hraje klíčovou roli v celkové úspěšnosti pedagogického procesu, považujeme jeho negativní nastavení a nedůvěru mezi ním a národními vzdělávacími cíli za značně komplikující faktor úspěchu vzdělávání v České republice.

Literatura

- Abari-Ibolya, E., & Baráth, T. (2010). *Improving school leadership in Central Europe*. Budapest: Tempus Public Foundation.
- Benhabani, A. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 9–11.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspective on how principals promote teaching and learning in school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141.
- Bolam, R., & Van Wierigen, F. (1999). *Research on educational management in Europe*. Münster: Waxmann.
- Briggs, A. R., & Coleman, M. (2007). *Research methods in educational leadership and management*. London: SAGE Publications.

- Černý, K. (2007). Budoucnost školy v percepce školského managementu. *Orbis scholae*, 1(3), 43–65.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae*, 5(3), 9–25.
- Dvořák, D., & Trunda, J. (2017). *Pedagogické vedení škol: analytická zpráva*. Praha: NIDV.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- Huber, S. G. (Ed.), (2009). *School leadership international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Kaarina, M. K., & Gonzales, N. C. (2011). *The future of the physical learning environment: School facilities that support the user*. Paris: OECD.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Kotásek, J. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review research*. Philadelphia: The Laboratory for Student Success. Temple University.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success: The four parhs framework*. Berlin: Springer.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia Paedagogica*, 14(1), 127–145.
- Klesající výsledky českého školství*. (2010). Praha: McKinsey & Company.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- MŠMT. (2009). Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.
- MŠMT. (2018a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>.
- MŠMT. (2018b). *Dlouhodobý záměr vzdělávací soustavy 2019–2023*. Praha. Dostupné také z <http://www.ceskaskola.cz/2018/11/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-rozvoje.html>
- Muijs, D., & Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1–18.
- Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: Improving learning in schools*. Camberwell: ACER Press.

- Obdržálek, Z., & Polák, J. (2008). *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Pisoňová, M. (2014). *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2004). Vnitřní a vnější souvislosti fungování školy a její kultury. *Studia Paedagogica*, 52(9), 47–58.
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–226.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H., & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Sedláček, M. (2011). Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis scholae* 5(3), 27–42.
- Schratz, M. (2011). *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*. Praha: MŠMT.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tian, Q. (2013). *Hybrid leadership: A study of the leadership (roles and characteristics) of nine Chinese university presidents with U.S. experiences* (Disertační práce). Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis Scholae*, 5(3), 107–122.
- Trojan, V. (2016). Neřešené otázky profesní přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. *Andragogická revue* 1, 62–70.
- Trojan, V., & Trunda, J. (2018). Školský management v podmínkách měnící se školy. In J. Veteška, Z. Svobodová, & M. Tureckiová, *Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace* (s. 9–19). Praha: PedF UK, KAMV.
- Urban, L. (2017). *Sociologie. Klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11–28.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177–192. *Zákon 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38850/>

Autoři

PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: zuzana.svobodova@pedf.cuni.cz

The subjective perception of the changes of the headmaster's role and the difficult elements of the performance of this profession nowadays

Abstract: This paper deals with the transformation of the headmaster's role after 2000 and its subjective perception. In the theoretical part it defines the crucial milestones that newly defined the autonomous position of Czech schools and with it the autonomous role of its headmasters. It describes the strategic documents that aimed to standardize the initial and continuing education and the support of headmasters, which has never been systematically implemented. The results of qualitative research based on data from the focus group represent the subjective views of experienced directors on the development of their role, describe issues that directors perceive and trends that further determine their work. The headmaster is a fundamental factor in the success of each school and its position is specific because of the unusually high degree of curriculum and resource autonomy of the Czech school. It turns out that the gradual development and addition of additional duties and the lack of systemic support for the headmaster have created a challenging situation in which current school heads perceive a number of problems, such as lack of time to manage the pedagogical process, lack of staff and excess unnecessary bureaucracy and the intrust in the system at all.

Key words: headmaster of the school, instructional leadership, educational process, standard of headmaster of school

Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele¹

Veronika Pavlas Martanová^a, Olga Konůpková^b

^a Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

^b ZŠ Vladislava Vančury, Praha

Redakci zasláno 4. 1. 2019 / upravená verze obdržena 31. 5. 2019/
/ k uveřejnění přijato 1. 6. 2019

Abstrakt: Cílem této empirické studie je popsat, jaké faktory identifikovali učitelé základních škol jako zdroj stresu v kontaktu s rodiči. V první části mapuje výzkumné aktivity v oblasti učitelského stresu v posledních desetiletích. Ve druhé části se zabývá metodologií výzkumu – tematickou analýzou dat a popisem vzorku respondentů (45 rozhovorů z 12 ZŠ). Ve třetí části jsou prezentovány výsledky šetření, čtvrtá část je věnována diskusi a pátá část praktickým doporučením. Studie naznačuje, že na pozadí teorie stojí učitelská kauzalita potíží dítěte (učitel viní rodiče – jedná se o obranu proti vlastnímu stresu). Centrální kategorií zdroje stresu je vzájemná komunikace a některé její aspekty: míra komunikace, její obsah a směr, vyváženost sil při komunikaci a její dokumentace. „In vivo“ pak vzniká termín „rodič-prudič“, v němž se násobí nevhodná míra (příliš často), obsah (emocionálně a kriticky) i směr komunikace (od rodiče ke škole) s nežádoucí podporou ze strany institucí a nutností vše dokumentovat. „Rodič-prudič“ je koncentrátem učitelského stresu. Většina námi popisovaných stresorů v komunikaci s rodiči se objevuje již ve studiích publikovaných po roce 2000, přínos studie je spíše v popisu vzájemného vztahu jevů a jejich prohlubování. Jsou formulována praktická doporučení: témata vztah rodiny a školy a komunikace v zátěžových situacích pro pregraduální studium, zavádění supervize do škol a systémová podpora učitelů.

Klíčová slova: učitel, stres, komunikace s rodiči, syndrom vyhoření

Cílem naší empirické studie je popsat, jaké faktory identifikovali učitelé základních škol jako zdroje stresu v oblasti kontaktu s rodiči. Článek vznikl jako jeden z výstupů výzkumu *Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory* (GA16-21302S). Domníváme se, že zájem o učitelské prožívání stresu a pojmenování rizik může být velmi užitečným odrazovým

¹ Článek vznikl jako jeden z výstupů výzkumu *Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory* podpořeného Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S); Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze. Děkujeme tímto Grantové agentuře ČR za podporu.

můstkem pro posilování prevence vyhoření učitelů, a tím i nástrojem zkvalitňování našeho školství. Doufáme, že náš příspěvek pomůže poodhalit, co učitele ve škole nejvíce stresuje v komunikaci s rodiči a jaký typ rodiče či rodičovského chování je pro učitele nejnáročnější. V závěru naší studie se pak pokusíme zformulovat některé výzvy pro české školství, které vyplývají ze zjištěných dat.

1 Teoretická východiska

Pro potřeby naší studie definujeme *stres* jako reakci na stresor, tedy jako stav, který vzniká v důsledku působení zátěžových faktorů a podněcuje komplexní odpověď zahrnující fyzické i psychické projevy (Seley, 1966). Stres vnímáme zejména v jeho negativním rozměru jako vnitřní stav člověka, který je něčím přímo ohrožován nebo takové ohrožení očekává a současně se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečná (Křivohlavý, 1994). Stres je souhrn reakcí na vychýlení jedince z rovnováhy mezi přijímanou a vydávanou energií (Fink, 2010).

České i zahraniční studie v posledních desetiletích odkryly mnoho různých zdrojů učitelského stresu. Někteří autoři se pokusili rozdělit tyto zdroje do různých oblastí (např. Holeček, 2001; Kyriacou, 2004; Mlčák, 1999; Paulík, 1998). Ukazuje se, že zdroje stresu učitelů pocházejí z více směrů. Mezinárodní výzkum rozlišil šest hlavních stresorů: nedostatečné finanční ohodnocení a nízká prestiž povolání, konflikt rolí a profesní dilemata, časový tlak, problematické chování žáků, vztahy s nadřízenými, příliš početné třídy (Brackett et al., 2010).

V českém prostředí bylo u učitelů základních škol identifikováno sedm stresorů: pracovní přetížení (zahrnuje časovou tíseň i nadbytečnou administrativu), vedení školy s nadřízenými orgány (zahrnuje nejen vedení školy, ale také požadavky obecního úřadu nebo Českou školní inspekci), problémoví žáci, neuspokojená potřeba seberealizace (frustrace z nedocenění společností a nízkého finančního ohodnocení), problémoví rodiče, nevyhovující pracovní prostředí školy, problémoví kolegové (Holeček, 2001). Tyto stresory se navíc často kombinují (např. problémový žák a problémový rodič). Nejvíce zatěžující je pro učitele vysoká míra pracovního stresu v kombinaci se stresem v soukromém životě, např. v případě rodinných problémů (Kohoutek & Řehulka, 2011).

Na základě výše uvedeného je možno stanovit tři skupiny stresorů: (1) vztahy s dětmi, rodiči a kolegy, (2) konkrétní pracovní podmínky a (3) postavení učitelské profese ve společnosti (Smetáčková, Vondrová, & Topková, 2017).

V mnoha studiích je sledována jako zřetelný zdroj profesní nespokojenosti, pocitů vyčerpání, zdravotních problémů a odchodu ze školství do jiného zaměstnání právě emočně náročná komunikace s rodiči, konflikty s rodiči a malá podpora od rodičovské veřejnosti (Farber, 1982a; Lasky, 2000; Urbanovská, 2011, ad.). Nedostatečnou spolupráci s rodiči jako významný zdroj stresu učitele uvádí rovněž Štětovská a Skalníková (2004), v zahraničí např. Keyes (2002). Lasky se zaměřil na pozitivní a negativní zkušenosti a emoce učitelů při interakcích s rodiči. Z výsledků vyplynulo, že učitelé se cítí pozitivně v okamžiku, kdy vnímají rodiče jako zodpovědné, respektující jejich odborný úsudek a podporující jejich výukové snahy. Negativní pocity vyvolává, když rodiče nedodrží normy dané instituce, chovají se nevhodně a zpochybňují autoritu učitele (Lasky, 2000). Hargreaves a Lasky (2004) později popsali, že zdrojem pozitivních emocí pro učitele je zejména uznání a vděčnost. Naopak prožívají negativní emoce, když rodiče zpochybňují jejich rozhodnutí, útočí na jejich profesionalitu, odbornost nebo když věří více verzi svého dítěte než verzi učitele. Zdrojem frustrace je také to, když rodiče nespolupracují a učitelé nemají žádnou moc je ke spolupráci přimět. Rodiče působí na dítě a jeho hodnoty, čímž mohou ztěžovat práci učitele, pokud se hodnoty obou systémů liší. Takový učitel má obtížnou cestu k žákovi a rovněž se potýká se svými emocemi vzteku a znechucení vůči nestarajícímu se rodiči.

Výzkum stresu u učitelů je velmi významně provázán s fenoménem výzkumu syndromu vyhoření (Urbanovská, 2011). Dlouhodobý stres může vést ke vzniku syndromu vyhoření, a to rovněž mezi vyučujícími (Kebza & Šolcová, 2008; Marek, Schaufeli, & Maslach, 2017). Syndrom vyhoření chápeme jako multidimenzionální konstrukt. Maslachová identifikovala tři dimenze vyhoření – emocionální vyčerpání, depersonalizaci a sníženou výkonnost (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Shirom a Melamed (2006) vyčlenili tři částečně odlišné dimenze – fyzické, emocionální a kognitivní vyčerpání.

Stres učitelů a syndrom vyhoření odlišil jako dvě oddělené koncepce již Farber (1982a). Ve svém výzkumu provedeném na 700 amerických školách došel k závěru, že významným faktorem, který vede k vyhoření učitelů, je nedostatek podpory vedení a nedostatek rodičovské podpory. Ve výzkumu uvedlo 67 % učitelů, že vůbec nikdy nebo pouze zřídka mají pocit, že rodiče jejich práci usnadňují. 80 % učitelů není nikdy nebo jen zřídka spokojeno s postavením učitelů ve společnosti. Zatěžující se ukázalo i nadměrné papírování, neuspokojivé administrativní porady a nedostatek příležitostí k rozvoji.

Jako nejvýraznější stresory vedoucí k syndromu vyhoření v ČR bez ohledu na pohlaví byly identifikovány: nadměrný pracovní shon a zahlcení úkoly, nedostatečné finanční ohodnocení a nespokojenost se školskou politikou (Urbanovská & Kusák, 2005; Urbanovská, 2011). Jako stále významnější se ukazuje vztah mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi učitelů (Smetáčková, Vondrová, & Topková, 2017).

2 Metodologie

Článek prezentuje závěry analýzy části dat z výzkumu *Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory* realizovaného na základních školách v ČR. Tento širší výzkum mapoval kvantitativně i kvalitativně míru projevů vyhoření u učitelů a hledal faktory, které mohou přispívat k jeho vzniku, či naopak k ochraně před ním; jeho závěry byly publikovány samostatně (Ptáček et al., 2018; Smetáčková et al., 2018). Výzkum sledoval mimo jiné i které faktory učitelé označují za zdroje svého pracovního stresu. Naše studie navazuje na již publikovaný výzkum. Kvalitativní data jsme použili k podrobnějšímu zkoumání zdrojů stresu u učitelů a konkrétně jsme se zaměřili na významný stresor, tj. na rodiče a komunikaci s nimi.

Celkový výzkum podpořený GA ČR byl tvořen dvěma částmi. První část představovalo online dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 2 394 vyučujících základních škol. Druhou částí byla série 12 případových studií základních škol. Menší část škol byla požádána o spolupráci na základě předchozího kontaktu, větší část škol vstoupila do výzkumu na základě souhlasu po náhodném oslovení.

Srovnání výsledků dotazníku mezi školami, kde probíhaly případové studie, a ostatními zúčastněnými vyučujícími ukázalo, že se jedná o školy mírně nadprůměrné zejména z hlediska profesní spokojenosti vyučujících. Tento fakt může mít vliv na prezentovaná data a je zároveň limitem této studie.

V našem vzorku je 5 škol z velkých měst, 3 školy ze středního města, 2 školy z malého města a 2 školy z vesnice. Materiálem pro analýzu byly rozhovory s učiteli sledovaných škol. Celkem se jedná o 45 pořázených rozhovorů, každý trval zhruba 50 minut; učitelé vyslovili svůj souhlas s použitím dat. Rozhovory byly realizovány s učitelkami a učiteli, kteří ve své škole skórovali jako ti, u nichž bylo identifikováno nejvíce či nejméně projevů syndromu vyhoření dle Shirom-Melamedovy škály vyhoření (dále jen SMBM) (Ptáček et al., 2018; Shirom & Melamed, 2006) v rámci širšího dotazníkového online šetření. Kontaktovali jsme učitele umístěné na krajních pozicích

ve výsledcích SMBM ve své škole. Počet spíše spokojených a spíše vyhořelých ve vzorku je vyrovnaný. Počet mužů a žen kopíruje rozložení v učitelské populaci na ZŠ (85 % žen, 15 % mužů). Vzorek tvoří běžní učitelé bez podílu na vedení školy. Rozhovory byly polostrukturované. Předem jsme stanovili okruh témat, kterých se v rozhovoru chceme dotknout tak, abychom co nejkomplexněji postihli všechny stránky školy, které mohou mít vliv na profesní spokojenost. Pořízené rozhovory byly přepsány, nespisovnost výroků drobně korigována.

Metodologicky byl náš postup založen na metodě tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006; Plichtová, 1996) s využitím postupů a technik metody zakotvené teorie, která zahrnuje otevřené a selektivní kódování (Strauss & Corbin, 1999). Tematická analýza představuje postup vyhledávání obsahových vzorců v datech kvalitativní povahy a je platnou metodou v širokém rámci kvalitativních analytických metod (Braun & Clarke, 2006). Přináší nejen důkladné uspořádání a popis dat, ale umožňuje také interpretovat nejrůznější aspekty výzkumného tématu. Tématem se pak rozumí vzorec, objevený v datech, který data popisuje, organizuje a též interpretuje (Boyatzis, 1998). Ve výběru a prezentaci témat hraje aktivní roli výzkumník, jenž po celou dobu kódování dat i extrakce témat stále vstupuje do dialogu s výzkumným materiálem a reflektuje analytický proces jako takový. V našem případě proběhlo nejprve otevřené kódování získaných rozhovorů, které zahrnovalo extrakci všech výroků, které se nějak dotýkaly zdrojů stresu u učitelů a následně těch stresorů, které jsou nějakým způsobem spojeny s rodiči. Následovalo seskupování označených kódů do dílčích kategorií, které nám dále umožnilo identifikovat základní tematické okruhy.²

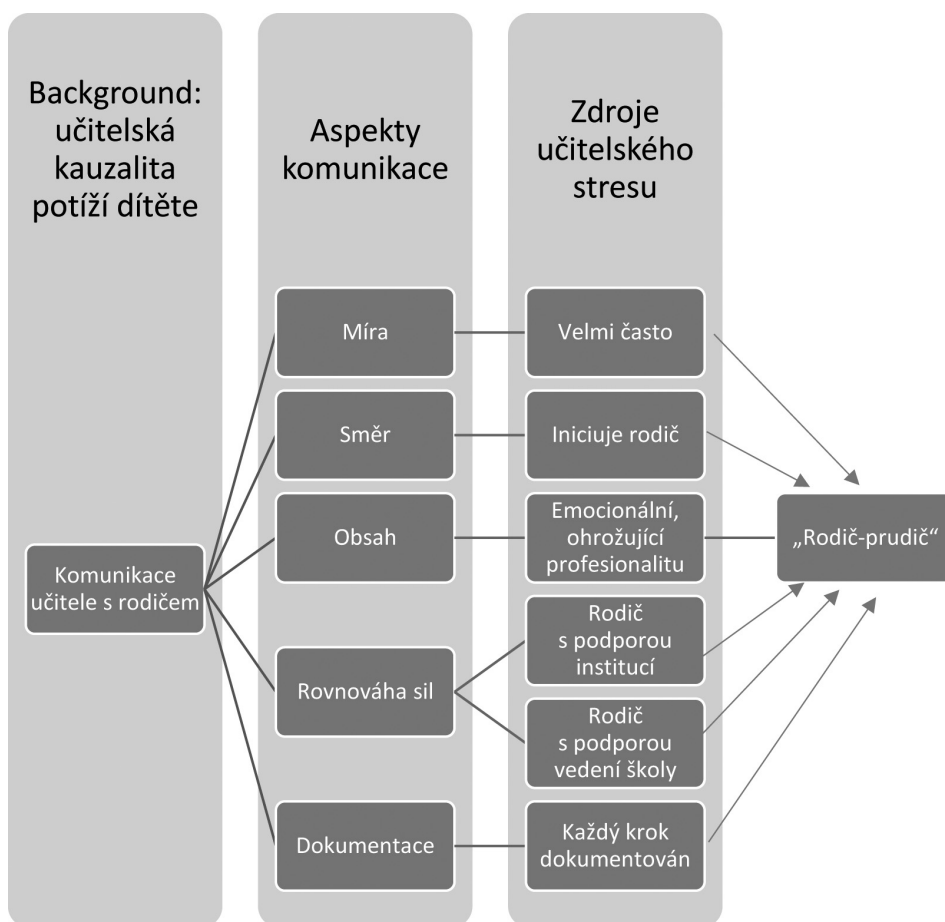
² Tematická analýza byla realizována v těchto šesti krocích:

1. Seznámení se s daty: opakované čtení, transkripce dat (v rámci většího celku projektu GAČR).
2. Vytváření otevřených kódů: celý datový soubor byl okódován širším výzkumným týmem.
3. Identifikace témat: probíhalo slučování kódů do obecnějších témat, aby bylo možné rozlišit různé úrovně témat, pro potřeby této studie identifikovány kategorie propojující kódy „zdroje stresu“ a „rodiče“.
4. Revize témat: sloučení témat, generace tématu vzájemné komunikace rodiče a učitele při zachování vnitřní homogenity a vnější heterogenity, ověřena výpovědní hodnota tématu.
5. Definování a pojmenování témat: identifikování „jádra“ tématu – popis backgroundu tématu v učitelské atribuci, popis aspektů komunikace a jejich významu ve vztahu ke stresu učitele a definování kódu in vivo „rodič-prudí“ jako esence učitelského stresu. Téma je detailně popsáno a vtaženo k celkovému „příběhu“ – k odpovědi na výzkumnou otázku *Co učitelé označují jako zdroj stresu v kontaktu s rodiči*.
6. Zpracování studie/článku.

V analýze jsme pracovali s tématy explicitně vyjádřenými. Vzhledem ke kvalitativní povaze dat a též k povaze analýzy poskytují jednotlivá témata rozsáhlý objem citací, který v textu využíváme pro lepší přiblížení problému. Citace z rozhovorů jsou psány v uvozovkách. Pokud uvedené citace obsahovaly jména, nahradili jsme tato jména jmény smyšlenými.

3 Výsledky

Při prezentaci výsledků využíváme následující uspořádání (viz obrázek 1). V úvodu bude prezentována učitelská kauzální atribuce potíží dítěte ve vztahu k rodině, která tvoří významný background, pozadí našeho tématu. Následně budou prezentovány různé aspekty komunikace rodiny a školy, které se ukázaly jako zdroje stresu (míra, obsah a směr komunikace, rovnováha či nerovnováha sil v komunikaci a nutnost dokumentace). V závěru prezentace dat představíme „rodiče-prudiče“ jako kód „in vivo“, který ztělesňuje kumulaci a násobení stresu učitele.



Obrázek 1. Grafický přehled prezentovaných témat.

3.1 Učitelská kauzalita potíží dítěte jako pozadí učitelského vnímání

Učitelé říkají, že děti jsou *odrazem* či *obrazem* svých rodičů a je na rodiči, jak bude dítě ve škole prospívat. Otisk rodiny vidí ve stylu výchovy, pojetí norem a míry, do jaké se rodina dítěti věnuje a jak ho pro školu motivuje: „Ano, to je ten problém těch rodičů. Začíná to u těch rodičů, ty děti jsou jenom obrazem svých rodičů, prostě to tak je.“

Pokud učitelé hovoří o dětech problémových, pak se zdá, jako by samo problematické dítě možná nebylo tím *pravým* problémem. Problémem z učitelovy perspektivy je často rodič. Učitel vidí zdroj stresu a příčiny či vinu spíše na straně rodiče než dítěte. Místy mají učitelé dokonce tendenci dítě omlouvat, nezlobí se na dítě (jako by zloba na dítě byla do určité míry učitelským tabu), nýbrž na rodiče jako zdroj potíží, nevychovanosti dítěte: „Já si myslím, vždycky říkám, že děti jsou odraz svých rodičů a někdy, když vidíme některé nevychované rodiče, tak pak se nikdy nemůžu zlobit na děti.“

Ukázalo se, že učitelé se snaží získat informace o rodině problematického dítěte, ať již komunikací s jeho rodiči nebo se svými kolegy. Postupně si skládají mozaiku o rodině a jejím fungování, příp. nefungování. K poznání dítěte slouží také zprávy od odborníků, které rodiče škole ve velké míře poskytují. Zdrojem informací bývají i sociální sítě. Učitelé využívají dostupná data a dělají si svůj „obrázek“. Na základě získaných informací se u učitele objevuje tendence soucítit s dětmi z nefunkčních či jinak problematických rodin. Někdy však prožívají také vztek a únavu.

Je tady kluk jeden, to jsem v životě nezažila za ty léta, co učím, doufám, že to ani nezažiju, to je prostě dítě s ADHD a zároveň nevychovaný ani ne fracek, parchant spíš. Prostě něco neskutečného. Je to samozřejmě daný rodinou, rodinnými poměry.

Oba příklady z výše uvedených výpovědí jsou dle tvrzení učitelů provázeny zvýšeným stresem.

Jako odborník v pomáhající profesi si učitel vysvětluje chování dítěte jako následek výchovy v rodině. Nevidí však dítě samotné, nýbrž aktivně pátrá po kontextu. Pohled učitelů je z velké části založený na tom, že dítě je utvářeno svým prostředím. O dědičnosti či vrozenosti se učitelé v rozhovorech nezmiňovali. Učitelé jsou tedy laděni spíše empiricky, ale zásadní vliv přisuzují rodině, jejímu působení – výchově, svůj vlastní (taktéž empirický) vliv na dítě vidí jako limitovaný. Z rozhovorů s učiteli jednoznačně vyplývá, že

sami učitelé považují často za větší problém rodiče problematického dítěte než dítě samotné. Je-li dítě problematické, učitel se na rodinu zlobí, obviňuje ji a je tímto faktem stresován. Někdy se zdá, že rodina mu *kazí jeho práci*.

Tuto kauzální atribuci vidíme jako jeden z prostředků, kdy se učitel snaží pojmenovat příčinu potíží, aby snížil svůj stres, jemuž je vystaven při pocitech bezmoci a frustrace. Dá se říci, že se jedná o jeden z obranných mechanismů proti stresu či o učitelskou copingovou strategii.

Co přesně ve vztahu s rodiči učitele stresuje? Centrální kategorií, která se jeví jako zdroj stresu, je vzájemná komunikace učitele a rodiče a některé její aspekty: míra komunikace, její obsah a směr a vyváženost sil při komunikaci.

3.2 Míra komunikace

Učitelé hovoří o komunikaci s rodinou, která může být zdrojem stresu. Specifika a vyšší nároky pak nese komunikace s rodinou dítěte problémového.

Učitelům na jedné straně vadí, když rodiče problémového dítěte vůbec nekomunikují a nechodí na třídní schůzky ani konzultace:

Co mě třeba překvapilo, že moc rodiče nechodí na ty konzultace, a ty třídní schůzky, většinou to bývá tak, že problémových žáků rodiče nepřijdou, těch takových, kteří jsou jedničkáři, dvojkaři přijdou.

Na straně druhé je zdrojem stresu i situace, kdy rodiče komunikují s učitelem velice často a určitým pro učitele nepřijatelným způsobem. Obsah učitelských výpovědí na toto téma by se dal shrnout bonmotem: *Špatný rodič se vůbec nezajímá. Nebo se naopak zajímá moc*. Je v tom jistý paradox – učitelé odsuzují ty rodiče, kteří se o děti nezajímají a se školou nekomunikují, a zároveň mají stejně negativní vztah k těm rodičům, kteří dělají pravý opak.

Učitelům vadí čas, který stráví dohadováním s rodiči ve chvíli, kdy se jedná o neustále se opakující stížnosti a spory tzv. věčně nespokojeného rodiče. Učitel má pocit, že v první řadě má vzdělávat a vychovávat děti, a je rozladěný, když mu rodič z času dedikovaného na tento pracovní úkol ubírá:

Pro mě je to protivný, mě to s nimi nebaví a nebaví mě si s nimi hrát tu hru na důležitost. Já tady nejsem od toho, abych jim ukázala, že jsem důležitá, já chci dělat s dětma, a ne s nimi něco řešit.

Zdá se tedy, že učitelé nejsou zcela připraveni a ochotni věnovat tak velký prostor rodičům svých žáků. Setkáváme s rozporem, poněvadž učitelé tvrdí, že nejdůležitější je komunikace s rodiči a naklonění si rodičů, a na druhé straně nemají dostatek chuti s rodiči aktivně komunikovat a brání se tím, že jsou *tu* především pro děti. Najít vhodnou míru a rozsah komunikace je často otázkou vzájemných hranic. Sem spadají i otázky častých schůzek s rodiči, e-mailové komunikace po pracovní době a sdělování osobního telefonního čísla.

3.3 *Obsah a směr komunikace*

Dalším potenciálně stresujícím aspektem komunikace je nevhodná kumulace jejího obsahu (ve smyslu věcnosti či emocionálnosti) a směru (iniciovaná školou či iniciovaná rodiči).

Jsou určité druhy komunikace, které učitelům vyhovují a o nichž ve skutečnosti mluví, když zdůrazňují potřebu spolupráce a komunikace s rodiči. Jedná se o komunikaci, kterou pro účely této studie označujeme za *komunikaci na bázi předávání informací* (např. kdy se jede na výlet, kolik je potřeba zaplatit peněz, kdy jsou třídní schůzky, co je za úkol na příští týden apod.).

Z uvedených příkladů vyplývá, že se jedná o běžnou komunikační rutinu, kterou učitelé i rodiče žáků ve škole očekávají, protože patří ke školnímu prostředí. Tato komunikace je důležitá a učitelé počítají s tím, že je součástí jejich pracovní náplně. Také je to komunikace iniciovaná především ze strany školy. Jedná se o fakta a informace, které také mohou být předmětem sporu, nicméně většinou se nestanou tak ohrožující jako druhý typ komunikace – *komunikace na bázi emocí*.

Druhý typ komunikace – komunikace na bázi emocí iniciovaná ze strany rodiče – je často vnímán jako stresující. Pod tímto označením se ukrývá mnoho různých komunikačních výměn, které jsou typické tím, že působí na emoce učitele, vyvádí ho z rovnováhy a nutí ho bránit svou profesionalitu či pochybovat o svých kompetencích apod. Většinou jsou charakteristické tím, že dokáží působit na citlivá místa učitele a zranit ho. Velmi zraňující se stává komunikace v okamžiku, kdy rodiče zpochybňují rozhodnutí učitele nebo vidí chybu z jeho strany (nejčastěji v oblasti výuky a hodnocení žáků). Učitelé cítí velký tlak ze strany rodičů, kteří je nutí obhajovat svá stanoviska a vysvětlovat, proč dali dítěti poznámku, napomenutí, důtku apod.:

No víte co, já si myslím, že dneska bohužel není škola úplně takový to podnětný prostředí pro to jako, aby se člověk rozvíjel a měl snahu něco dělat, protože máte takový tlak ze tří stran, od dětí, od vedení a od rodičů (...) Prostě kluk zlobí a vy se musíte zpovídat matce, proč jako jste mu dala ty poznámky (...) Řekla bych nekritičtí rodiče vůči svým dětem.

Problematicky je vnímáno, když se vidění dítěte očima rodiče a učitele výrazně rozchází:

Oni místo toho, aby řekli dítěti, no tak se předved', jak to uděláš lepší, tak to prostě zpochybňují a přijdou nám vysvětlovat, že jsme se museli splést... 70 % rodičů reaguje [na výchovné opatření] tím, že s tím jako nějak úplně nesouhlasí, má proti tomu nějaký výhrady.

Učitelům obecně velmi vadí, že nejsou pro rodiče již tak velkou autoritou jako v dřívějších dobách. Pociťují oslabení své pozice ve škole a krizi své autority vůči dětem i rodičům:

Dřív byl přeci jenom učitel někdo, rodiče si netroufli. Když už byli pozvaní do školy, věděli, že je průser, nikdo se s vámi nehádal. Dneska je to obráceně, kohokoli pozvete do školy, už je na to připravený, už je v opozici.

Někteří rodiče svými výhradami vlastně nepřímou (někdy i přímo) kritizují učitelkou kompetence, zpochybňují učitelovu profesionalitu a schopnosti a sami se staví do role expertů, kteří učitelům chtějí radit, jak mají dělat svou práci. Pro učitele je tento „útok“ na jejich profesní čest výrazným zdrojem emoční nepohody a stresu, jak ukazuje následující výrok: „A co dětem? Rodičům. My musíme vycházet vstříc rodičům. A kdejaký rodič líp učí... No, možná ano.“ Snaha rodičů kontrolovat, jak učitel učí, působí ohrožujícím dojmem. Učitelé říkají, že se necítí dobře, a to i ve chvíli, kdy si jsou jisti, že udělali pro dítě maximum a nepochybili. Jak se cítí v případě, pokud tuší, že možná mohli udělat něco lépe, o tom se můžeme jen dohadovat.

3.4 Nerovnost sil v komunikaci

Třetím aspektem je komunikace přímá versus komunikace oklikou přes vedení školy či instituce typu pedagogicko-psychologická poradna či Česká školní inspekce. Učitelé hovoří o zdroji stresu plynoucím z nerovnováhy sil, kdy je rodičovská strana mocně podporována právě oficiálními institucemi. Učitel, který podporu nevnímá, cítí ohrožení.

Učitelé popisují jako zdroj stresu zažívanou bezmoc a nerovnost sil. Rodič se chová jako klient objedávající si službu s požadavkem ji kontrolovat, zároveň je posílen zprávami od odborníků (v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami) a institutem ČŠI. V některých případech je moc rodiče posílena ještě vedením školy, které se svého učitele nezastane.

Stres s sebou přinášejí doporučení ze školních poradenských zařízení, o které se rodiče opírají. Jeho možný efekt na učitele ilustruje následující výpověď:

Jste pořád prostě ve stresu. Že přijdou děti, který mají IVPéčka, který jsou z PPP a rodiče se prostě chrání, že má na to papíry, a teď vás poučují. Tohle může, tohle nemůže, a pak jsou někdy až nepříjemný.

Poradna je jedna z možných autorit, na kterou se rodiče odvolávají. Z pohledu učitelů je to vyšší instance, kterou považuje většina rodičů za svého spojence proti učitelům. Pro učitele je náročné, když se musí neustále obhajovat a zodpovídat rodičům. Čím častěji k takovým konfliktům dochází, tím více je učitel ve stresu a časem se může objevit neochota s rodičem vůbec komunikovat. Každá další komunikace může učitele zraňovat, a ten se po čase začne bránit tím, že se komunikaci vyhne nebo bude vůči rodičům nepříjemný.

Zatěžující jsou nejen rodiče, kteří si stěžují přímo učiteli, ale také ti, kteří učitele tzv. obejdou a stěžují si přímo řediteli jakožto nadřízenému učitele:

Jsou rodiče, co třeba prostě okamžitě jdou za ředitelem, napíší hned řediteli... Zrovna dneska jsme zase řešili takovou drobnost, a přitom ten ředitel a ten výchovný poradce... No stejně se to musí vrátit k tomu učiteli.

Záleží samozřejmě na řediteli, jak se v takové situaci zachová a zda svého kantora podpoří. Jsou ředitelé, kteří se svých pedagogů zastanou, a učitelé si tento zásah pochvalují. Někteří učitelé naopak nelibě nesou to, že ředitel se snaží spor s rodičem urovnat tak, že „uchlácholí“ rodiče či mu dá za pravdu, a to jen proto, aby se vše v klidu a co nejrychleji vyřešilo. Není pochyb o tom, že ředitelé jsou při komunikaci s rodiči v ještě složitější situaci než sami učitelé. Někteří učitelé si zase přejí, aby je před problematickým rodičem ředitel chránil jako štít:

Já jsem třeba zažila školu, kde ředitel vůbec nepouštěl rodiče, když si přišli stěžovat, vůbec je nepouštěl k učitelům, vyřešil si to sám, v 90 % případů se těch lidí zastal (...) bylo to oboustranně příjemný.

Někteří rodiče tlak stupňují a obrací se přímo na školní inspekci. Inspekce bývá pro školy velkým „strašákem“ a rodiče jsou si toho pravděpodobně vědomi. Samotní učitelé mají z inspekce obavy, protože se jedná o orgán, který má právo kontrolovat a posuzovat, jak kvalitně odvádějí svoji práci. Některí učitelé považují inspekci za „prodlouženou ruku rodičů“, která po jejich stížnostech může tvrdě udeřit na školu. To dokládají následující výroky:

Kolegyně měla nějaký spory s rodiči, tak na nás došla školní inspekce, že se kontrolovalo, jestli je všechno v pořádku (...) Ale prostě je to takový to nepochopení v dnešní době, že si každý myslí, což je můj názor, že na všechno mám právo a všechno můžu.

Svá specifika pak má také tendence rodičů se propojovat a jednat skupinově.

Šest rodičů nebo sedm matek si vždycky dá kafe a pak si jdou na ni stěžovat. Si na ni šli stěžovat, že chce po dětech výzdobu třídy. Že to je její práce. Ty rodiče jsou úplně šílení.

3.5 „Rodič-prudič“ jako koncentrát učitelského stresu

In vivo pak vzniká termín *rodič-prudič*. Je to název pro rodiče, se kterým je komunikace nějakým způsobem problematická:

Tak v každé třídě se najde rodič, prudič, já bych řekla, že to je prostě stoprocentní, že opravdu v každé třídě je někdo takový, kdo neustále hledá chyby, je nespokojený nebo nereaguje úplně rozumně.

Mezi jeho základní vlastnosti patří neustálé vyhledávání komunikačních výměn se školou. Může to být komunikace se samotným učitelem, jeho kolegy či přímo s vedením. V termínu *rodič-prudič* se násobí nevhodná míra, způsob, obsah i směr komunikace s nežádoucí podporou ze strany institucí (viz obrázek 2). Rodič-prudič je koncentrátem učitelského stresu.

Komunikace s takovým rodičem je časově a emocionálně náročná a bohužel v ní většinou není možné „zvítězit“. Zaznívají výpovědi o tom, že tito rodiče mají moc a že jsou tím největším problémem. Učitelé mají z rodičů-prudičů strach, a to nejen proto, že útočí na jejich emoce, ale také proto, že jsou schopni ohrozit pověst a kariéru učitele nebo pověst celé školy:

Právě tady byla zrovna jedna maminka, taková komplikovaná, že podává trestní oznámení snad na každou školu, kde je to její dítě.

Objevují se i rodiče vykazující vyšší míru agresivity či osobnostní patologie:

Tak poslední nepříjemné jednání mám, že na mě matka řvala, a ještě lezla na stůl, jako s normálním člověkem se vždycky domluvíte. Ale když vám přijde někdo takový, tak nemáte šanci. Mě maminka naučila, že bláznům se neodporuje, tak jsem té paní neodporovala, protože by mě tam zmydlila.

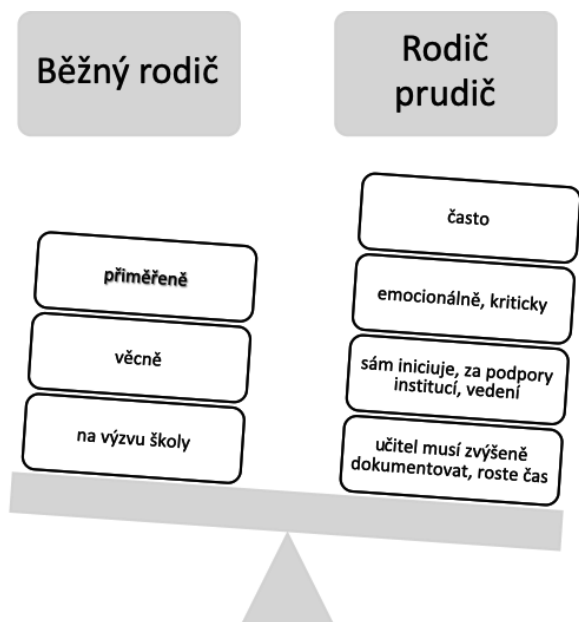
Jedním z popisovaných způsobů, jak se učitel může bránit tomuto velkému potenciálnímu ohrožení ze strany rodičů, kteří se chovají neadekvátně či se obracejí na vyšší místa a instance, je tzv. „pojistit se“. Pojistkou je vše si zapisovat, nechat podepisovat, nejlépe mít na vše svědectví dalších osob. Následkem těchto aktivit je velké „papírování“, které zabere mnoho času. Učitel musí být ve střehu, nic neopomenout, vše zaevidovat:

Zabírá to hodně času. Řešit každou takovou hloupost přes e-mail. Člověk ten e-mail nenapíše za minutu, váží slova, to tak zabírá hodně času... Zasahuje to do soukromého života v tom smyslu, že to člověk řeší doma, tu korespondenci, to mailování.

Tato pojistka však v sobě obsahuje určitou „stresovou past“. Rozsah administrativy se totiž opakovaně ukazuje jako jeden z významných stresorů v učitelské profesi. Navíc pokud administrativní aktivity přesahují rozsah běžné pracovní doby, jsou dalším zdrojem stresu. Stresory se tedy v takovém případě učitelům kumulují.

Obrazně shrnuto: nejvíce stresující představou pro učitele je rodič, který vyžaduje velmi častý a intenzivní kontakt, je velmi emocionální a útočný, píše dlouhé e-maily v noci, ohání se zprávou z PPP a za zády má Českou školní inspekci, a proto každé jednání s ním musí být písemně evidováno. Zásahy takového rodiče jsou vysoce stresující a odráží se na zdraví učitelů, mohou vést až k rozvoji syndromu vyhoření:

Je to psychická zátěž. A fakt se pak do té školy chodí hodně špatně. A pak hlavně pracuje žaludek, nervy, někdo to řeší tím, že hodně jí, někdo zase nejí, je mu špatně, takže to už je pak na tom dotyčným. Někdo to zvládne přes jídlo, někdo to zvládne tak, že se zhroutí.



Obrázek 2. Rodič-prudič jako extrémní zdroj stresu učitele.

4 Diskuse

Není pochyb o tom, že učitelství je velmi stresující profese. Dokazuje to nepřeborné množství českých (Holeček, 2001; Urbanovská, 2011, aj.) i zahraničních výzkumů (Farber, 1982a; Lasky, 2000, aj.), uskutečněných v této oblasti v posledních desetiletích. Naše studie to potvrzuje také. Nabízí se otázka, zda to tak bylo vždy, nakolik se tato situace v posledních letech proměnila a zda množství stresu v učitelství přibývá.

Náš výzkum se zaměřil na rodiče a komunikaci s nimi jako významný zdroj stresu učitele. Na tuto výraznou interakční oblast rodič–učitel jako jeden z hlavních zdrojů stresu upozornil u nás již před 30 lety Mlčák (1999). Stresující jsou pro učitele náročná jednání s rodiči, rodičovské schůzky, nezájem rodičů o děti, neochota spolupracovat a přílišná kritičnost rodičů vůči učiteli. Nedostatečná spolupráce s rodiči je výrazným zdrojem stresu učitelů nejen v našem výzkumu, ale umístila se také na 6. pozici ze 14 základních učitelství stresorů již u Paulíka (1998). K podobným závěrům dospěly také Štětovská a Sklaníková (2004). Šedová a Čiháček (Rabušicová et al., 2004) popisují typologii rodičů z hlediska četnosti komunikace, směru, počtu aktérů a symetrie komunikačního vztahu. Tato typologie se do značné míry podobá našemu zjištění, přičemž z hlediska stresového působení by našemu

„rodiči-prudiči“ odpovídal rodič s klientským (dominantním) přístupem a zároveň snaživý (iniciující komunikaci).

Již Žídková a Martinková v roce 2003 popsaly, že se změnila náplň činnosti učitelů a zvýšily se nároky na jejich sociální interakce. I náš výzkum, realizovaný o 14 let později, ukazuje na podobný trend. Do centra pozornosti se dostala složka edukační a zvýšily se nároky na sociální interakci učitele.

Také Holeček (2001) upozornil ve svém výzkumu na rodiče s nekritickým přístupem ke svým dětem, kteří jsou agresivní a vyhrožují učitelům policií, soudy, inspekcí apod. I někteří učitelé v našem výzkumu mají podobnou zkušenost.

Zarážející je přetrvávající nepřipravenost učitelů na komunikaci s rodiči, a zejména na rodičovské emoce. Učitel je odborníkem na své předměty, je odborníkem na dítě, nicméně ukazuje se, že není schopen porozumět rodičovské perspektivě. Je s podivem, že tato situace stále trvá, přestože již bylo realizováno mnoho výzkumů, které se vztahem rodiny a školy a jeho vývojem v posledních desetiletích zabývají (Pohnětalová, 2015; Rabušicová et al., 2004; Štech & Viktorová 1992, 2001). Učitelé studují a připravují se na výkon učitelské profese, nicméně nestudují dovednost komunikovat s rodiči, reagovat na krizovou situaci nebo umět si udržet dostatečný nadhled v případě kritiky ze strany rodičů, vedení nebo institucí. Komplikovanost vztahu rodiny a školy byla popisována již v minulosti. Trnková (Rabušicová et al., 2004) popisuje vyšší potřebu spolupráce s rodiči jako nový požadavek na učitele, zdá se však, že ani po 15 letech od vydání jejího textu, v roce 2019, učitelé komunikaci s rodiči neberou jako rovnocennou součást své profese.

Současným trendem je posun od sumativního k formativnímu hodnocení. Ve výzkumu se ukázalo, že učitelé nejsou připraveni na kritiku veřejnosti. Téměř každou kritiku si vykládají jako útok na svou profesionalitu. Chybí jim dostatečný náhled a sebereflexe. Učitel se nesmí bát svého selhání, ale naopak by měl být podporován, aby na své sebereflexi pracoval, neodmítal supervizi a byl ochotný vstoupit do otevřené diskuze.

Velkým tématem je nedůvěra a neporozumění mezi učitelem a rodičem, kdy rodič tvrdí, že dítě se doma chová jinak a obtíže s ním nejsou („doma to nedělá, doma tohle chování nevidím“). Rodič se domnívá, že chyba je v učiteli nebo že je na učiteli, aby žáka ve škole přinutil k práci a poslušnosti. Rodiče si často neuvědomují, že škola a rodina jsou jiná prostředí, ve kterých se dítě chová odlišně. Učitel má ve třídě na starosti více žáků a je v jiné situaci než

rodiče doma, kde mají jen jedno nebo několik dětí. Učitelé se naopak odvolávají na nevychovanost dítěte z rodiny, se kterou učitel ve třídě již nic udělat nemůže. Naše studie ukazuje, že učitel je sice vzdělaný profesionál, ale zdá se, že rozdíly mezi rodinnou a školní socializací vnímá jako téma, které bylo sice součástí jeho státní zkoušky, ale v praxi jej příliš nevyužívá. Nereflektuje rozdílné cíle obou institucí. Chápe a hájí zejména cíle školy.

Autorita učitele prošla v posledním století obrovskou proměnou od výrazné autoritativní postavy s právem trestat děti i rákoskou až po současného učitele, klienta rodičů, který žije v neustálém strachu z toho, že jeho schopnosti a dovednosti budou zpochybněny a on se bude muset obhajovat rodičům, vedení či institucím. Současný učitel se nachází pod tlakem z mnoha stran. To potvrzuje i naše studie.

Navýšení stresorů v učitelské profesi má souvislost také s navýšením administrativní zátěže, která je jedním z velmi výrazných stresorů (Mlčák, 1999). Podle výzkumu (Paulík, 1998) je podřizování se učitelů administrativě, se kterou často nesouhlasí, třetím nejdůležitějším zátěžovým faktorem. Učitelé mají pocit, že administrativa je nadbytečná, dostává je do časové tísně, a to vede k pracovnímu přetížení (Holeček, 2011). Výsledky našeho šetření jsou ve shodě s těmito zjištěními. Za jednu z podob administrativní zátěže lze považovat velmi četnou e-mailovou a telefonickou komunikaci s rodiči. Dalším typem administrativní zátěže je nutnost vše evidovat a zapisovat pro případnou kontrolu ze strany ČŠI. Administrativu navyšují také zprávy z poradenských zařízení, nutnost reagovat na doporučení odborníků, vypracovat IVP apod. S touto administrativou se pojí velký strach a úzkost učitele z budoucnosti. Učitel již předvídá, že v budoucnu se objeví stížnost, a on bude muset prokazovat, že ve své práci nepochybil. Tento anticipující strach či úzkost učitele nikdy neopouští a je dalším zdrojem permanentního stresu.

Závěrem lze shrnout, že stres u učitelů, ačkoliv byl součástí tohoto povolání vždy, prochází v posledních letech proměnou. Na učitele je kladeno více požadavků v podobě navýšení administrativy a komunikační zátěže. Obojí vede k větší časové zátěži a nárůstu stresu u učitelů. Změny však nejsou tak masivní, jak bychom očekávali. Většina námi popisovaných stresorů v komunikaci s rodiči se objevuje již ve studiích publikovaných po roce 1990, v posledních letech se jedná spíše o kumulaci jevů a jejich prohlubování. Rodič je klientem a zároveň je sám aktivní, stále roste informovanost laické veřejnosti a s tím souvisí i vyšší nároky na školu. Sociální sítě a elektronická komunikace

přinášejí rychlejší tok informací, ale žádají též jasné stanovení hranic. Pocit nerovnosti sil ve smyslu posílení rodičovské veřejnosti (s oporou v ČŠI a dalších institucích) oproti škole, která musí přijmout a pečovat o každé spádové dítě, po roce 2016 se zaváděnou inkluzí zřejmě sílí, ale pro toto tvrzení nemáme žádné kvantifikované podklady.

5 Praktická doporučení

Bylo by vhodné reflektovat tyto změny a umožnit učitelům, aby se na své povolání mohli připravit po všech stránkách. Rovněž následná možnost profesního rozvoje a psychohygieny formou strukturovaného sdílení či supervize by neměla být opomíjena, pokud chceme, aby učitelé ze škol neodcházel a naše děti a budoucí generace byly vzdělávány kvalitními (tj. méně stresovanými a pokud možno nevyhořelými) pedagogy a pedagožkami.

Na závěr si proto dovoluujeme formulovat následující výzvy, praktická doporučení:

- Domníváme se, že je potřeba klást již v pregraduálním studiu větší důraz na výuku učitelů v tématu vztahu rodiny a školy, aby si učitel uvědomoval, že rodina i škola mají do jisté míry odlišné cíle, což je v pořádku a není v tom nic osobního proti učiteli. Výzkumy tato fakta prezentují dlouhodobě, ale učitelé si je neuvědomují.
- Dále věříme, že by obsahem studia měla být příprava učitelů na komunikaci s dospělými a komunikaci v emocionálně náročných situacích, event. příprava na třídnictví (kde učitel řeší komunikačních potíží nejvíce). Návodů pro dobrou komunikaci rodiny a školy ve své brožuře *Rodiče – nečekání spojenci* přináší např. vzdělávací program *Varianty* (Felcmanová, 2013).
- Zvyšování self-efficacy učitelů, posilování profesní sebedůvěry učitele jako kompetentního státního zaměstnance je jedním z preventivních faktorů vyhoření učitelů. Učitelství není poslání, je to zaměstnání. Této perspektivě může přispívat jednak lepší finanční ohodnocení učitelů, jednak kvalitní supervize zaváděná do škol. Zavedení supervize do škol chápeme jako možnost profesionálního sdílení a reflexe prožívaných emocí. Zároveň je supervize nástrojem zkvalitňování týmové spolupráce, zvyšování sebereflexe včetně práce s vlastní chybou a reflexe užívaných copingových strategií.

- V neposlední řadě se nabízí vyřešení otázky, kam se může obrátit učitel při konfliktu s rodičem, která instituce stojí po boku školy v případném sporu s rodinou.

Na úplný závěr bychom rádi poznamenali, že naše studie nepopisuje vztah rodiny a školy v jeho komplexnosti, zaměřuje se pouze na úzkou výseč učitelského stresu. I přes daná zjištění věříme, že škola s rodinou a rodina se školou mohou komunikovat kvalitně a ku prospěchu dítěte/žáka, což by se dalo dokumentovat mnohými příklady dobré praxe.

Rádi bychom tímto poděkovali anonymním recenzentům, kteří k nám byli přísní, ale svými postřehy a doporučeními výrazně přispěli ke zvýšení kvality tohoto textu. S pokorou děkujeme.

Literatura

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406–419.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 32*, 77–101.
- Farber, B. A. (1982a). *Teacher burnout: assumptions, myths, and issues*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Farber, B. A. (1982b). *Stress and burnout: implications for teacher motivation*. Paper presented at the Annual meeting of the American educational research association, New York: Teachers College, Columbia University.
- Felcmanová, A. (2013). *Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni.
- Fink, G. (2010). *Stress Science: Neuroendocrinology*. Amsterdam; Boston: Academic Press.
- Hargreaves, A., & Lasky, S. (2004). The parent gap: The emotional geographies of teacher-parent relationships. In F. Hernandez & I. F. Goodson (Eds.), *Social geographies of educational change*. (s. 103–122). Springer: Dordrecht.
- Holeček, V., Jiřincová, B., & Miňhová, J. (2001). Faktory ohrožení osobnosti učitele. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 3* (s. 51–57). Brno: Pavel Křepela.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie, 52*(1), 1.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education, 10*(3), 177–191.
- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011) Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví pro 21. století* (s. 105–117). Brno: Masarykova univerzita.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.

- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lasky S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860.
- Marek, T., Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Routledge.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto Consulting Psychologists Press.
- Mlčák, Z. (1999). K teoretickému a výzkumnému paradigmatu psychické zátěže učitelů. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (s. 107–121). Brno: Pavel Křepela.
- Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (s. 35–40). Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR).
- Plichtová, J. (1996). Obsahová analýza a jej možnosti využitia v psychologii. *Československá Psychologie*, 40(4), 304–314.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Rabušicová, M., Šedová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Selye, H. (1966). *Život a stres*. Bratislava: Obzor.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–189.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Štech, S., & Ptáček, R. (2018, v tisku). Vztah syndromu vyhoření, copingových strategií a self-efficacy mezi vyučujícími na českých základních školách. *Československá psychologie*.
- Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogicum*, 1, 59–75.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Štech, S., & Viktorová, I. (1992). Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In Pražská skupina školní etnografie, *Co se v mládí naučíš...* (s. 144–163). Praha: PedF UK.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztah rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Púpala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 57–94). Praha: Portál.
- Štětovská, I., & Skalníková, M. (2004). Sociální opora v kontextu proměn role učitele. In A. Vališová, M. Rymeš, & K. Riegel (Eds.), *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV* (s. 105–119). Praha: Matfyzpress.
- Urbanovská, E., & Kusák, P. (2005). Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In E. Řehulka (Ed.), *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství* (s. 101–115). Olomouc: PedF UP.
- Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdravotní gramotnosti* (s. 309–322). Brno: MuniPress.
- Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 3, 6–10.

Autoři

Mgr. PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: Veronika.pavlas.martanova@gmail.com

Mgr. et. Mgr. Olga Konůpková, ZŠ Vladislava Vančury, Praha-Zbraslav, Hauptova 591, 156 00 Praha-Zbraslav, e-mail: olga.konupkova@zs-zbraslav.cz

Different worlds of teachers and parents: Interaction with parents as a source of teacher's stress

Abstract: The purpose of the study is to describe the factors identified by primary school teachers as a source of stress in contact with parents.

Structure: In the first part, research activities in the area of teacher stress in recent decades are mapped. The second part deals with research methodology – thematic analysis of data and description of sample respondents (45 interviews from 12 primary schools). The third part presents the results of the survey, the fourth part deals with the discussion and the fifth part with the practical recommendations.

Findings: On the background of the theory is the teacher's causality of the child's problems (teacher blames parents for child problems as a defense mechanism against frustration and stress). The central category of the source of stress is mutual communication and some of its aspects: the frequency of communication, its content and direction, the balance of communication power and its documentation. Then, in vivo, the term "Annoying parent – ranger" arises, in which inappropriate frequency (too often), content (emotionally and critically) as well as the direction of communication (from parent to school) are multiplied with unwanted support from institutions and the needs to document everything. "Annoying parent – ranger" is a concentrate of teacher stress.

Conclusions: Most of the stressors described in communication with parents appear in studies published after the year 2000, it is rather a cumulation of phenomena and their deepening, what we discovered. Practical recommendations are formulated: themes related to family and school and communication in stress situations for undergraduate studies, introducing supervision into schools and systemic support for teachers.

Key words: teacher, stress, communication with parents, burn-out syndrome

Podpora profesního rozvoje učitelů v rámci metodických kabinetů

Jan Slavík a Tomáš Janík za kolektiv autorů¹

Snahy směřující k vytvoření systému podpory profesního rozvoje učitelů se ve změněných politických podmínkách rozvíjejí již po tři desetiletí. Také zásadní – strategické – dokumenty vzdělávací politiky zdůrazňují význam podpory učitelů a jejich profesního rozvoje.

Například v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha, 2001, s. 43) bylo zdůrazňováno, že „realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků. Jejich práce se stala mnohem náročnější svou složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením. Vyrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. Rozvoj lidských zdrojů ve školství je proto prvořadým úkolem, který bude nutné zajišťovat více směry. Je nutné nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání, systematicky podporovat jejich práci, zvyšovat jejich motivaci pro angažování se v osobním rozvoji i v rozvoji školy a učinit učitelskou profesi přitažlivou.“

Podobně ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále Strategie 2020) je jednou z priorit podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad. V rámci této priority je uvedeno mimo jiné opatření s cílem podporovat efektivní formy vzájemného sdílení zkušeností mezi pedagogy, zmapovat a zveřejňovat pro inspiraci zkušenosti českých škol s touto formou zlepšování (Strategie 2020, s. 28). Na priority a cíle definované ve zmíněné strategii navazuje *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*, který stanovuje, že jednou z hlavních cest, jak docílit růstu kvality škol i kvality práce učitelů vedoucí ke zlepšování výsledků dětí, žáků a studentů, je sdílení příkladů dobré praxe uvnitř škol i mezi školami a s tím související vytváření podmínek pro předávání zkušeností, mentoring, koučování a další formy profesního rozvoje pedagogů (Dlouhodobý záměr, 2015, s. 57).

¹ Na tvorbě výchozích koncepčních materiálů pro činnost metodických kabinetů v projektu SYPO se kromě uvedených dvou autorů tohoto textu podíleli D. Jirotková, L. Hajerová Müllerová, P. Mentlík, M. Píšová a L. Rohlíková.

Také expertní hodnocení zaměřené na naplňování *Strategie 2020* (Stuchlíková et al., 2017) doložilo, že profesní podpora učitelů – jak ji proponovala *Strategie 2020* – je správně nastaveným cílem, jehož naplňování má být prioritou i v budoucnosti.

1 Podpora učitelů v projektu SYPO

Cílem projektu *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* (SYPO, www.projektsypo.cz), který realizuje Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), je vytvořit, ověřit a zavést systém ucelené modulární podpory profesního rozvoje vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol a učitelů v oblasti oborových didaktik. Kromě toho vybuduje krajskou síť metodické podpory škol v oblasti ICT (úžeji koordinátorů ICT), navrhne a ověří systém řízení kvality DVPP a v neposlední řadě navrhne a ověří koncept ucelené a kontinuální podpory pro začínající učitele. Projekt probíhá od ledna 2018 do října 2022. Strategickým záměrem projektu však je dlouhodobá udržitelnost, takže se očekává, že se pro jeho pokračování najdou prostředky a podmínky i po této první etapě. Většina aktivit je orientovaná na následující typy škol: MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ a ZUŠ.

Činnost metodických kabinetů pro další vzdělávání učitelů je dílčí součástí projektu SYPO zaměřenou na profesní podporu učitelů v oblasti oborových didaktik a s ohledem na jejich vzájemnou mezioborovou součinnost. Metodické kabinety jsou v projektu *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* (SYPO) pilotně navrženy jako strukturovaná profesní společenství učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a oborů. Jedná se o otevřenou platformu pro metodické vedení a plánování rozvoje jednotlivých předmětů a oborů směrem z národní úrovně až po úroveň oblastní i naopak.

Aktivity metodických kabinetů mají směřovat k podpoře profesního rozvoje prostřednictvím vzdělávání učitelů. Cílem je rozvíjet profesní kompetenci učitelů, a tak směřovat k vyšší kvalitě výuky a v důsledku toho ke kvalitnějšímu učení a lepším výsledkům žáků. Profesní kompetenci učitel prokazuje zejména při plánování a přípravě výuky, realizaci kurikula ve výuce, hodnocení žáků i během reflexe a evaluace výuky. Profesní kompetence je vnitřně členěna do svých strukturních složek, jejichž vymezení slouží jako opora pro zaměření vzdělávací činnosti metodických kabinetů. Charakteristika profesní kompetence a jejích strukturních složek slouží metodickým kabinetům jako základní vodítko pro stanovení konkrétních oblastí vzdělávací podpory,

kteřá má u učitelů přispět k rozvíjení příslušných složek profesní kompetence a k schopnosti je při reflexi průběžně vyhodnocovat a zlepšovat.

Pro strukturaci této podpory je využito tzv. *kontinuum profesního rozvoje učitelů*, v němž jsou na principu gradace rozlišeny tři kvalitativně odlišné stupně profesního rozvoje učitele. Toto *kontinuum* napomáhá snahám o profesní rozvoj tím, že vystihuje směřování od začínajícího učitele přes učitele samostatného až k učiteli vynikajícímu, a to při oborovědidaktickém zacílení na rozvíjení didaktických znalostí obsahu u učitelů.

K teoretickému modelu, který stojí v pozadí *kontinua* je třeba přistupovat s vědomím, že se nejedná o normativní nástroj, kde by od každého učitele bylo vyžadováno naplnění veškerých složek modelu, spíše jde o to, že každý učitel naplňuje složky originálním způsobem, a to ovšem tak, aby splňoval všechny podstatné nároky na kvalitní výuku. Proto se dva stejně kvalitní učitelé mohou významně lišit v konfiguraci jednotlivých složek své profesní výbavy – to znamená, že v konkrétních ukazatelích mohou dosahovat různých úrovní.

Pro nabídku profesní podpory učitelů ze strany metodických kabinetů je podstatné pokrytí jednotlivých oblastí profesní činnosti učitele, stejně jako otevřenost vůči oblastem dalším – nově se vynořujícím. Jinak řečeno, systém by měl umožňovat výběr intervencí samotnými adresáty podpory (sebereflexe a výběr z nabídky). Právě proto je důležité, aby byly k dispozici zřetelně vymezené pojmové opory pro rozlišování kvalit učitelského profesního výkonu, které ho umožňují v praxi reflektovat, přemýšlet o něm a diskutovat. Metodické kabinety by k těmto diskusím měly vytvářet vhodné prostředí, a tím přispívat k rozvoji profesního společenství učitelů v okruhu své působnosti.

Vzdělávání prostřednictvím metodických kabinetů má rozvíjet profesní kompetenci učitele zejména v těch jejích složkách (popsaných v *kontinuu*), které podmiňují didaktickou kvalitu učitelem vedené výuky. Každý vzdělávací program (jako systematický vzdělávací celek) se výběrově zaměřuje jen na některé z nich, aby se jim učitelé mohli věnovat do potřebné hloubky a mohli je pak ve své další práci reflektovat, obohacovat a kultivovat. Při plánování vzdělávací činnosti metodických kabinetů jsou vybrané složky profesní kompetence a vzájemné vztahy mezi nimi vodítkem pro vymezení *cílů* jednotlivých kurzů. K těmto cílům se vztahuje *vzdělávací obsah* spolu s *metodami* a *formami* vzdělávací činnosti.

2 Základní materiály

Činnost metodických kabinetů, jak bylo zdůrazněno, by měla být systematická a dlouhodobá. Proto se neobejde bez koncepčních materiálů, které vymezují hlavní cíle a způsoby činnosti kabinetů. Pro národní kabinetů byly na počátku vytvořeny dva koncepční materiály pod názvy *Model systému profesní podpory pro jednotlivé metodické kabinetů* a *Osnova metodické příručky* příslušné oblasti metodických kabinetů (NIDV, 2018). *Model systému profesní podpory* vymezuje základní strategický rámec činnosti metodických kabinetů, *Osnova* má tento rámec více konkretizovat a být oporou pro přípravu aktuálních vzdělávacích aktivit.

Osnova slouží jako opora pro tvorbu příslušného *modelu systému profesní podpory* pro každý jednotlivý metodický kabinet zřizovaný v rámci projektu SYPO. Je určena budoucím autorům – tvůrcům příslušného *modelu systému profesní podpory* pro každý jednotlivý kabinet zřizovaný v rámci projektu (SYPO). Samotný *model systému profesní podpory* vytvořený v každém z kabinetů je východiskem pro činnost metodických kabinetů na národní, krajské a oblastní úrovni. Tento dokument přináší informace, které mají sloužit k základní orientaci v problematice působnosti metodického kabinetu a být oporou pro koncipování, plánování a řízení jeho činnosti. Zaměřuje se proto jen na nejdůležitější tematické okruhy profesní podpory tvořící základní rámec pro podrobnější rozpracování s ohledem na místní podmínky.

Model má přispět k překonání dosud příliš rozptýlené a nedostatečně účinné profesní podpory učitelů prostřednictvím dalšího vzdělávání. Autoři v souladu s koncepcí celého projektu SYPO vycházejí z přesvědčení, že profesní vzdělávání učitelů má být systémové, koncepčně ujasněné na národní úrovni v celém svém rozsahu. Současná situace není s tímto nárokem v souladu, v řešení otázek vzdělávání učitelů prostřednictvím metodických kabinetů byla až doposud patrná *celková nesystémovost*. S tím je spojena řada rizik, které způsobují neúspěchy nebo sníženou účinnost profesního vzdělávání učitelů.

Systémový přístup ke vzdělávání učitelů by se měl opírat o vizi tzv. *profesionalizačního kontinua* (srov. Stuchlíková & Janík, 2017), v němž jsou rozlišeny čtyři etapy: (1) získávání zájemců o učitelství, (2) přípravné učitelské vzdělávání, (3) uvádění do profese, (4) další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů. V logice profesionalizačního kontinua by měly být v rámci projektu SYPO řešeny etapy 3 a 4, a to s vědomím 3 a 4, a to s vědomím, že jim předchází etapa 2.

Činnost metodických kabinetů si klade za cíl prohlubovat vzdělání učitelů v oblasti oborových didaktik a podporovat jejich mezioborovou spolupráci. Metodické kabinety by tím měly přispívat k lepšímu propojování mezi reálnou činností učitelů v praxi a nejnovějšími poznatky v teorii. Přitom se budou muset vyrovnávat s jedním z ústředních problémů celého vzdělávacího systému u nás, kterým je zabezpečení účinné vzájemné podpory mezi akademickou sférou vysokých škol, které připravují učitele a zajišťují rozvoj teorie a výzkumu v systému, sférou koncepční, programovou a řídicí, která se soustřeďuje v orgánech MŠMT a v orgánech samosprávy (jako zřizovatelích příslušných škol), a sférou reálné vzdělávací praxe.

Cílovou skupinou pro působnost metodických kabinetů jsou učitelé v jednotlivých vzdělávacích předmětech nebo oblastech. Jejich profesní podporu v SYPO zajišťují členové metodických kabinetů. Učitelům jednotlivých předmětů či oborů bude určen *model systému profesní podpory* pro jednotlivé metodické kabinety. Hotový *model* jim má sloužit jako základní programové východisko především při koncipování vzdělávací strategie příslušného kabinetu, při plánování hlavních oblastí jeho působnosti a stanovení klíčových cílů. *Model* by měl být výchozí oporou pro konkrétní rozhodování o obsahu vzdělávání a jeho organizaci. V neposlední řadě by měl podporovat odbornou součinnost a komunikaci mezi pracovníky metodických kabinetů, nadřazenými řídicími institucemi a učiteli, kteří využívají nabídky kabinetů pro další vzdělávání.

Cílem činnosti metodických kabinetů je podpořit kvalitu profesní činnosti učitelů zejména při přípravě, realizaci a evaluaci kurikula ve výuce. To znamená v rámci působnosti oborových didaktik a jejich vzájemné mezioborové součinnosti (hlavně uvnitř vzdělávacích oblastí kurikula, ale též ve smysluplných vazbách mezi nimi, např. oblast přírodních věd s návazností na matematiku). Jde o to, aby činnost kabinetů byla pro učitele v praxi dobře využitelná a užitečná při řešení konkrétních vzdělávacích úkolů při práci se žáky ve školních třídách. Metodické kabinety by na základě toho měly přispívat k podpoře pozitivního rozvoje *kultury škol* v okruhu své působnosti.

Metodické kabinety mají přispívat ke zvyšování kvality výuky prostřednictvím rozvoje profesní kompetence učitelů v těchto hlavních okruzích:

uplatňování profesních znalostí, reflexe² nebo evaluace³ výuky, učitelova práce se žáky a příprava na ni. Činnost kabinetů se přitom zaměřuje na vybraná konkrétní témata či problémy didaktické práce s kurikulem. Tím přispívá k rozvíjení profesní kompetence učitelů. Vymezení a rozčlenění profesní kompetence v *kontinuu* má být oporou při koncepci a plánování činnosti metodických kabinetů, především s ohledem na soulad mezi vzdělávacími cíli a obsahem vzdělávání v jednotlivých výukových programech.

Podpora profesního rozvoje učitelů prostřednictvím jejich dalšího vzdělávání v kabinetech je založena na modelu, který vystihuje gradaci profesní kompetence učitele. Tento gradační model je zde vyjádřen v *kontinuu*, kde jsou vymezeny tři kvalitativně vzestupné úrovně či stupně profesního rozvoje učitele – je to úroveň začínajícího učitele, úroveň samostatného učitele a úroveň vynikajícího učitele. Jelikož podpora profesního rozvoje učitelů má být v projektu SYPO řešena systémově, využívá se opory o *kontinuum*, které tento systémový a gradační přístup umožňuje naplnit v praxi, tj. při navrhování a realizaci programů dalšího vzdělávání.

Druhým koncepčním materiálem, který byl v první fázi projektu připraven pro národní metodické kabinety, je *Osnova metodické příručky*. *Osnova metodické příručky* je určena pro příslušné oblasti dalšího vzdělávání podle vzdělávacích oborů. Má poskytovat koncepční oporu pro přípravu konkrétních metodických materiálů, jejichž obecným cílem je přispívat u svých uživatelů k prohloubení odborné kvalifikace, zejména v oblasti oborové didaktiky (tedy z oborového hlediska) v jejich interdisciplinárních souvislostech (tj. z pohledu toho, co je různým oborovým didaktikám společné, především ve stejné vzdělávací oblasti, ale i napříč všemi vzdělávacími obory s ohledem na klíčové kompetence). Tyto materiály by měly přinášet prakticky užitečné a teoreticky zdůvodněné poznatky v oblasti didaktiky se soustředěním na jednotlivé vzdělávací obory a zároveň s ohledem na to, co mají z didaktického hlediska společné.

² Pojem *reflexe* zde zahrnuje získávání poznatků sledováním procesu výuky (přímým náslechem či hospitací nebo z videozáznamu). Tyto poznatky se týkají kvality a průběhu činnosti učitele ve výuce, především s ohledem na jeho součinnost se žáky vzhledem k dosažení vzdělávacích cílů. Do oblasti reflexe patří analytické promýšlení takto získaných poznatků a diskuse s tím spojené (s jinými kolegy z praxe, s didaktiky z akademické sféry, s pracovníky ČŠI apod.).

³ Pojem *evaluace* klade důraz na celkové hodnocení kvality výuky. Evaluace je svázána s reflexí.

Připravované metodické materiály se zdaleka nemají omezovat jenom na tištěné texty; měly by pokud možno využívat interaktivní prostředí ICT a především se úzce vztahovat k příslušným vzdělávacím aktivitám v terénu. Mají se zaměřovat na reálné problémy s vyučováním a učením, které učitelé skutečně potřebují ve vzdělávací praxi řešit. Mají směřovat k realistickým praktickým postupům, ale s dobrou oporou v teoretických znalostech, které umožňují tyto postupy vysvětlit, zdůvodňovat, vyhodnocovat jejich úspěšnost a navrhnout jejich zlepšující alternativy.

Celkové pojetí, obsah a jeho uspořádání v metodických materiálech se opírá o vymezení obecného cíle vzdělávání a výchovy v jednotlivých vzdělávacích oborech či oblastech. Obecným cílem je dosahovat u žáků funkční gramotnosti v rámci příslušného oboru či oblasti a v souvislosti s klíčovými kompetencemi rozvíjenými napříč vzdělávacími obory.

Uspořádání vzdělávacího obsahu, jímž se konkrétní metodické materiály zabývají, se opírá o koncepty příslušných oborů, k nimž se přistupuje s didaktickým ohledem na známé nebo předpokládané prekoncepty i miskoncepty žáků – to znamená s ohledem na dosavadní znalosti a zkušenosti žáků a se zvláštním zřetelem k překážkám, které žákům ztěžují učení a tlumí motivaci k němu.

3 Závěrem

Dílčí cíle, k nimž mají metodické materiály učitele vést, odpovídají tzv. „nové“ kultuře vyučování a učení. Jsou zaměřeny na čtyři základní okruhy:

- 1) Budování vztahu žáka k intelektuální práci, kauzálnímu kritickému myšlení spojenému s dovedností korektně zdůvodňovat své mínění nebo přesvědčení a zvládnout argumentaci v dialogu.
- 2) Výchovný rozvoj psychosociálních schopností ve vazbě na vzdělávací cíle, například schopnost žáka pracovat v týmu, umět pomáhat a přijímat pomoc během řešení překážek v učení.
- 3) Rozvoj schopností kognitivních a metakognitivních, zejména schopnosti učit se nové věci a reflektovat svoje postupy během učení a řešení různých typů problémů.
- 4) Budování a rozvoj znalostí současně s posilováním motivace k učení a poznávání v příslušném vzdělávacím oboru nebo vzdělávací oblasti.

Z uvedených cílů vyplývá, že další vzdělávání učitelů v metodických kabinetech projektu SYPO je opřeno o zřetelně vymezenou představu žákovského rozvoje v kontextu současné doby. S ní by měl učitel vstupovat do třídy a od ní se mají odvíjet způsoby jeho práce ve výuce i jeho profesní vzdělávání.

Literatura

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020.* (2015). Praha: MŠMT.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* (2001). Praha: MŠMT.
- Osnova modelu systému profesní podpory pro jednotlivé metodické kabinety.* (2018a). Praha: NIDV.
- Osnova metodické příručky příslušné oblasti metodických kabinetů.* (2018b). Praha: NIDV.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* (2013). Praha: MŠMT.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–265.
- Stuchlíková, I., Kaščák, O., Janík, T., Greger, D., Katrňák, T., Šima, K., ... Staša, J. (2018). *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.* Praha: MŠMT.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015.* (2015). Praha: ČŠI.

Autoři

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Katedra výtvarné výchovy a kultury, Veleslavínova 42, 306 14 Plzeň, e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: tjanik@ped.muni.cz

Švaříčková Slabáková, R., & Sobotková, I. (2018). *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění.*

Praha: Triton.

Je sympatické, že v posledních letech můžeme zaznamenat dříve jen málo využívané přístupy ke zkoumání rodiny – jak z hlediska oborového, tak z hlediska metodologického. Mám na mysli historická, psychologická a andragogická zkoumání založená na kvalitativní metodologii. V některých případech jsou tyto přístupy konkretizovány jako metoda orální historie, jindy jako retrospektivní rozhovory, někdy také jako biografické či narativní rozhovory, obecněji potom jako kvalitativně analyzované nestrukturované nebo polostrukturované rozhovory. Aniž bych chtěla všechny tyto přístupy směřovat, neboť je jasné, že každá z těchto metod sběru dat má svá specifika, chci poukázat na to, co mají společné.

Společným prvkem je nový pohled na realitu, která je zkoumána prizmatem aktérů. Tím tento nový pohled překračuje rámec „objektivního“ zkoumání a vnáší do našeho poznání významný faktor subjektivní percepce určité společenské entity či společenských procesů. Získáváme tak pohled autentický, mnohohrstevný, a tím zajímavý. Rodina a její historie očima tří generací je k takové percepci reality skrze samotné aktéry výborným námětem.

Publikace autorek Radmily Švaříčkové Slabákové a Ireny Sobotkové je o rodině a o jedné z jejích dosud skutečně opomíjených oblastí, a to její paměti. Tematicky se rozpadá do čtyř oblastí: rodinná paměť, vzpomínky na dětství, mezigenerační přenos a poselství rodiny. Tomu ve struktuře publikace předchází úvod, v němž se jako první objevuje zamyšlení nad tím, co vlastně rodinná paměť je: je individuální, je kolektivní, je založena na rodinných artefaktech i rodinných vztazích, je zprostředkovaná staršími členy rodiny, je obrácená dovnitř rodiny i vně k širšímu společenství, zkrátka je to fenomén, který je dostatečně široký a otevřený pro to, aby byl zajímavý pro autory z různých disciplín. V případě této publikace pro jednu historičku a jednu psycholožku. S výhodou mohly propojit svou dosavadní oborovou a výzkumnou erudici. Ostatně, obě se již dříve podílely na publikaci vsutku multidisciplinární.¹

¹ Švaříčková Slabáková, R., Sobotková, I., Filipowicz, M., Zachová, A., Kohoutová, J., Petřů, M. (2018). *I rodina má svou paměť. Rodinná paměť v interdisciplinárním kontextu.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Meritorním kapitolám publikace o rodinné paměti předchází popis metodologie výzkumného postupu. Datový korpus, s nímž autorky pracovaly, je založen na rozhovorech se třemi generacemi členů 13 rodin, celkem tedy s 39 participanty. Valná většina rodin pocházela ze střední nebo jižní Moravy. V této souvislosti by byla zajímavá reflexe autorek na téma specifík moravských rodin oproti českým, jež se běžně tradují a ukazují také v datech podle regionů (např. v opakovaně realizovaném výzkumu evropských hodnot²). Do jaké míry jsou jejich zjištění ovlivněna regionem a velikostí sídla? Takovou reflexi jsem v publikaci nezaznamenala.

Obrázek rozmanitého jevu rodinné paměti skládají autorky do celku prostřednictvím čtyř kapitol definovaných tématy, na něž se účastníků výzkumu doptávaly. Prvním tématem je rodinná paměť jako taková: jak se lidé zajímají o minulost své rodiny, jaké jsou v tomto ohledu generační rozdíly a jak daleko do minulosti vlastně paměti rodiny sahají; dále jaké jsou obsahy rodinných vyprávění, tedy na co a jak se vzpomíná, na koho se vzpomíná. Starší inklinují spíše k rodinným rodokmenům, mladší zase k příběhům spojeným s jejich dětstvím a životem rodičů a prarodičů. Nejhlouběji do minulosti kupodivu zasahovaly vzpomínky příslušníků nejmladší generace. A logicky největšími vypravěči jsou příslušníci nejstarší generace. Jejich příběhy, jak zdůrazňují autorky, přispívají k rodinné i individuální identitě a resilienci a posilují citové vazby v rodině.

Součástí rodinné paměti jsou také vzpomínky na své vlastní dětství. Co si vlastně sami pamatujeme a co máme zprostředkováno skrze rodinné historiky na téma „když jsme byli malí“, je jedno ze zajímavých témat, kterým se příslušná kapitola věnuje. Dalšími jsou: od čeho chceme následující generace uchránit, jak nám naše minulost v dětství voní a chutná, nikoli v přeneseném smyslu, ale zcela konkrétně ve spojení se smyslovými vjemy, či jak vzpomínáme na místa spojená s rodinnou minulostí. Řekla bych, že tato témata jsou velmi nápaditá a dosud málo zkoumaná. Že se projevuje tzv. emoční zkreslení, či řečeno jinak tzv. vzpomínkový optimismus, je nasnadě.

Nejvíce mě zaujala kapitola věnovaná mezigeneračnímu přenosu. Právě toto téma mě totiž přivedlo k myšlence napsat recenzi na tuto publikaci. Sama se už několik let věnuji tématu mezigeneračního učení. Působím v oboru pedagogika a andragogika, proto jsme k atributu „mezigenerační“ s kolegy zvolili termín *učení*, který v sobě obsahuje nejen to, co a jak se v širokém

² Evropský výzkum hodnot: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1002>.

slova smyslu učíme, ale také kdo a co nás učí. Když v této publikaci procházím kapitolu o mezigeneračním přenosu, přemýšlím, v čem jsou přenos a mezigenerační učení vlastně odlišné. Snad že koncept přenosu, alespoň v podání autorek, je širším pojmem? Nebo je to právě naopak? Téma rodinné paměti v sobě v každém případě obsahuje dominantně přenos od starších k mladším, zatímco mezigenerační učení v sobě nese reciprocitu.

Posledním tématem, které je v publikaci rozvinuto, je téma nazvané *Poselství rodiny*. Zde se dočteme o rodinných vzorech, rodinných hodnotách a rodinném odkazu. Zvláštní místo tu mají vzpomínky na druhou světovou válku a období komunismu. Snad nejlépe tuto část vystihuje shrnující komentář samotných autorek: „Individuální paměti jsou na rozdíl od oficiálního diskurzu o minulosti mnohovrstevnaté.“ (s. 259).

Zastavím se u jednoho z poznatků, který se prolíná všemi kapitolami. Jedná se o generační rozdíly ve výpovědích účastníků výzkumu. Lze téměř s jistotou říci, že na rodinné paměti jako celku více záleží starší generaci, neboť pro tuto generaci jsou nejdůležitější kontakty v rodině, Starší vnímají rodinnou soudržnost jako významnější než mladší, více se angažují v organizování společných aktivit s rodinou, např. rodinných oslav či setkávání, jsou nositeli a rodinnými propagátory tradic a rodinných rituálů a tak podobně. To nejspíš není až tak překvapivé zjištění, koneckonců koresponduje velmi dobře i s tím, co jsme zjistily³ my při studiu mezigeneračního učení v rodině. My jsme navíc dospěly k závěru, že prarodiče mají tendenci svoji rodinu tak trochu idealizovat, vidí ji pozitivněji z hlediska soudržnosti rodiny, komunikace mezi členy a celkově rodinné atmosféry. Důležitý je podle mého soudu signál, který je těmito zjištěními vyslán k mladším generacím: časem bude potřeba tuto štafetu převzít. A nadějně je, přičemž vycházím z popsanych výsledků této publikace, že je to právě nejmladší generace, která se o rodinnou historii zajímá, která má začasto spíše než s rodiči dobré vztahy se svými prarodiči, které vnímá jako rolové modely, a je hlavním a často vděčným adresátem rodinných příběhů, které prarodiče vyprávějí. A co je důležité, svým prarodičům má také co nabídnout, neboť s nimi může sdílet současný svět.

Celkově řečeno, je to pěkná knížka, která se dobře čte. Čtenář se dozvídá mnoho informací o současné rodině i o rodině nedávné minulosti, jež se zobrazuje ve vyprávění hlavně nejstarší generace. Některé pasáže jako by

³ Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.

byly vystřiženy z mé „vlastní rodiny“, může si říci čtenář a bude mít v mnoha případech pravdu. Jiné pasáže mu umožní, aby nahlédl do jiného rodinného uspořádání, a tím si opět ozřejmil procesy ve své vlastní rodině. Právě tento „osobní tón“ autorek, jež jsou dobrými vypravěčkami, je přidanou hodnotou publikace.

Domnívám se, že kniha je užitečné a inspirativní čtení pro každého, kdo nechce o vývoji současné rodiny uvažovat jen nebo dominantně v kategoriích krize či zániku rodiny. Je jisté, že „dnes to není, co to bývalo“, že rodinné chování se pod vlivem nejrůznějších okolností mění, ale rodina jako společenská instituce i jako primární útočiště pro jednotlivce tu stále je. A stále je inspirací pro nové výzkumné a publikační počiny.

*prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta,
Ústav pedagogických věd*

CALL FOR PAPERS

Studia paedagogica 25:2, 2020

Issue Topic: The Changing Status of the Teaching Profession

Editors: Adam Lefstein, Stanislav Štech, and Klára Šedová

The journal *Studia paedagogica* is indexed in SCOPUS.

The theme of the forthcoming monothematic issue of *Studia paedagogica* is the changing status of the teaching profession. The aim of the issue is to explore current developments in this field in different countries. Though many education systems around the world are facing similar concerns regarding teacher professionalism, there are important differences in the local manifestations of this state of affairs and in the different ways that policy actors and teachers address it.

The character of the teaching profession is changing in many respects (Guerriero and Révai, 2017): new routes to teacher certification; growing accountability pressures and administrative loads; increasingly diverse multicultural classrooms with varying student learning needs; changing relationships with students and their parents; the emergence of new curricular areas, competencies, and literacies (social-emotional, financial, digital, global citizenship, etc.).

Teachers' social status is also in a state of flux. This process is not straightforward; rather, two contradictory tendencies shape the status of the profession. On the one hand, public trust in teachers and in traditional teacher education programs has eroded (Goepel, 2012). What counted as adequate teaching a generation ago is currently viewed by policymakers and the public as inadequate and a target of necessary reform. On the other hand, teachers are seen as the key lever of educational improvement and the agents of change (Day, 2002). As such, demands on their professionalism are growing (Schleicher, 2018). This situation, in which teachers are both undervalued and called upon to take on additional responsibilities, is confusing and stressful for teachers. The rate of teacher attrition in many countries has risen, and the teaching staff is aging. Moreover, in many countries, teachers are dissatisfied with their professional status, working conditions, pay, and other material benefits (Price and Weatherby, 2018).

This brief survey raises the question: *What is happening to the teaching profession and why?* We are interested in contributions that bring theory and/or empirical findings to bear on this question. We welcome case studies of the state of the teaching profession in different systems, of policies and programs that seek to strengthen teacher professionalism, and of how teachers are responding and proactively working to improve their lot.

The component questions could be:

What does high-quality teaching mean today? What competencies do teachers need to be able to ensure this? What is an adequate system of teacher education and teacher development for quality teaching?

Are we facing an erosion of public trust in teachers, in traditional teacher education programs, and in traditional teacher roles? What are the reasons for this?

Is there a relationship between the professional characteristics of the teachers and their students' results? What data are available to answer this question?

How do teachers value their profession? What are the reasons for teacher satisfaction or dissatisfaction in their profession? What are the reasons for teacher attrition? Is it possible to increase satisfaction and decrease attrition?

How do teachers cope with the demands of their professional role? What are the most effective strategies for preventing stress and burnout?

Important dates

This monothematic issue will be published in English in July 2020. The deadline for abstracts is August 31, 2019; the deadline for full texts is October 30, 2019. Both abstracts and full texts are to be sent to the e-mail address studiapaedagogica@phil.muni.cz. Articles should be written in English and meet the requirements mentioned in the instructions for authors on the [the journal's website](#). Manuscripts will be submitted to a peer-review process that will enable the editors to select papers for publication. The editors of this issue are Adam Lefstein (Ben-Gurion University of the Negev, Israel), Stanislav Štech (Charles University, Czech Republic), and Klára Šed'ová (Masaryk University, Czech Republic). You can find more information at <http://www.studiapaedagogica.cz>.

References

- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Goepel, J. (2012) Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of Teachers' Standards in England. *Teacher Development*, 16(4), 489-505.
- Guerriero, S., & Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 253-269). Paris: OECD Publishing.
- Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. Paris: OECD Publishing.

Editor-in-chief: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masaryk University)

Editorial team: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Palacký University Olomouc, Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Ondřej PECHNÍK, Masaryk University, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Palacký University Olomouc, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: knecht@ped.muni.cz, telephone +420 549 494 298

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Dana KASPEROVÁ, Technical University of Liberec, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Palacký University Olomouc, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Anke WEGNER, Universität Trier, Germany

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 004444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 29, číslo 2, 2019

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669

