

# Sociální klima učitelských sborů: Kvalitativní kvaziexperiment

Andrea Rozkovcová, Petr Urbánek,  
Helena Picková, Jitka Jursová,  
Magda Nišpanská, Oto Dymokurský

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

**Abstrakt:** Příznivé sociální klima učitelského sboru je jedním z klíčových ukazatelů kvality fungování školy. Text představuje pět výzkumných fází kvalitativního longitudinálního pre-post kvaziexperimentu realizovaných v reálném prostředí života školy. V 37 školách bylo opakovaně měřeno klima sborů dotazníkem OCDQ-RS v pre- a postintervenční fázi výzkumu. V šesti z těchto škol proběhly kvalitativní výzkumné procedury za účelem zjištění příčin a kontextů stavu klimatu a intervenční procedury zaměřené na podporu jeho rozvoje. V postintervenční fázi byly v šesti intervenovaných školách realizovány focus groups pro doplnění kontextu ke kvantitativním výsledkům. Cílem výzkumu bylo především zjistit, jaké efekty mohou mít intervenční procedury na klima a za jakých podmínek mohou být úspěšné. Výsledky potvrzují opakované nálezy o klíčové úloze vedení školy při formování a udržování příznivého klimatu sboru prostřednictvím zvyšování důvěry napříč sborem, podporou otevřené komunikace a smysluplné spolupráce všech aktérů vedoucí ke sdíleným významům o dění ve škole a všeobecnému přijetí hodnot a koncepce školy.

**Klíčová slova:** sociální klima učitelských sborů, kvaziexperiment, intervence, OCDQ-RS

## The Teaching Staff Social Climate: A Qualitative Quasi-Experiment

**Abstract:** The favourable social climate of the teaching staff is one of the key indicators of the quality of school functioning. The text presents five research phases of a qualitative longitudinal pre-post quasi-experiment implemented in the environment of school life. In 37 schools, the climate of the teaching staffs was repeatedly measured with the OCDQ-RS questionnaire in the pre- and post-intervention phase of the experiment. In six of these schools, qualitative research procedures were carried out in order to determine the causes and contexts of the state of the climate and intervention procedures aimed at supporting the development of a favourable teaching staff climate. In the post-intervention phase, focus groups were implemented in six intervened schools to supplement the context. The aim of the research was to find out what effects intervention procedures can have on the climate and under what conditions they can be successful. The results confirm repeated findings about the key role of school leadership in shaping and maintaining a favourable climate of the staff by increasing trust across the staff, promoting open communication and meaningful cooperation of all actors, and leading to shared meanings of events in the school and general acceptance of the school's values and concept.

**Keywords:** teaching staff social climate, quasi-experiment, intervention, OCDQ-RS

**60** Cílem tohoto příspěvku je popsat průběh a výsledky kvalitativního kvaziexperimentu realizovaného v rámci projektu TA ČR<sup>1</sup> v letech 2021–2023. Cílem kvaziexperimentu bylo ověřit, zda a do jaké míry mohou realizované intervenční procedury v oblasti sociálního klimatu učitelských sborů napomoci k jeho příznivému vývoji. Širší možné důsledky očekávaných změn klimatu v učitelských sborech, jako např. potenciální dopady klimatu sboru na žáky, nebyly předmětem našeho výzkumu. Smyslem bylo pokusit se posunout diagnostickou polohu výzkumu, na které byl založen předchozí projekt GA ČR<sup>2</sup>, kontrolovaně do oblasti intervenčních procedur, které by školám pomohly poznat a pracovat se sociálním klimatem ve vlastním učitelském sboru.

## 1 Fenomén sociálního klimatu školy a učitelských sborů

Fenomén sociálního klimatu školy je vymezován jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“ (Mareš, 2001, s. 583). Jde tedy o sociálněpsychologickou proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které v dané škole fungují, a jak je vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy (Průcha et al., 2013, s. 125).

Náš diagnostický záběr klimatu školy směřuje k užší, nicméně velmi významné skupině aktérů školního života, k učitelskému sboru. Klima učitelského sboru vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř sboru (Urbánek & Chvál, 2012, s. 8), přičemž lze sbor považovat za personální spojnici mezi vedením školy a žáky, která interakčně pokrývá širší relevantní vztahy v celé škole. Klíčovými atributy klimatu učitelského sboru je jeho subjektivní vnímání (a interpretace), relativní stabilita, kolektivní povaha klimatu a kontinuální hodnocení reality v linii od minulosti do budoucnosti.

Naše i zahraniční studie ukazují, že sociální klima, jak je i výše vymezováno, vykazuje značný diagnostický potenciál pro výzkum vztahů i fungování školní organizace jako celku (Dvořák et al., 2015). Dokladována je např. úzká vazba mezi sociálním klimatem a kulturou školy (Hloušková, 2008; Horton, 2018), mezi klimatem a kvalitou pedagogického řízení školy (Agayneh, 2022; Lord, 2001), resp. vedením lidí (Sanchez et al., 2020), mezi klimatem školy a komunikačním stylem ředitelů (Oo & Wai, 2020). Rozdílné je vnímání klimatu učiteli a vedením (Van Jaarsveld & Metz, 2021), přičemž způsob vedení ředitelem může mít nepřímý, ale i přímý vliv až na úroveň žáků: na jejich chování a školní úspěchy (Hallinger, 2011).

Důležitými nálezy základního výzkumu v rámci projektu GA ČR (viz výše), které iniciovaly realizaci projektu TA ČR zaměřeného na experimentální práci s intervencemi do kvality učitelských sborů, jsou: 1) kvalita klimatu v učitelském sboru podává

<sup>1</sup> Projekt TA ČR č. TL35000030 (řešení v letech 2020–2023) „Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence“.

<sup>2</sup> Výzkumný projekt GA ČR č. 16-100575 (řešení v letech 2016–2018) „Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ“.

obraz o vztazích uvnitř sboru a o stylu vedení lidí, 2) klima sboru vypovídá o širším potenciálu fungování školy jako celku, 3) vzájemné chování učitelů v rámci sboru je pro žáky modelem sociálního fungování (Urbánek et al., 2020). Na základě citované kvalitativní studie byly identifikovány tři významné faktory pro tvorbu a udržení příznivého klimatu sboru: volba adekvátního stylu vedení pro specifickou skupinu učitelů ve sboru, sdílená vize školy konkretizovaná ve všeobecně, tedy i učiteli, přijímané školní vzdělávací koncepci (v současné době především ve formě ŠVP) a stabilita sboru podmínovaná spokojeností učitelů a jejich angažovaností pro školu při nízké míře prožívané frustrace.

## 2 Výzkumná studie: kvalitativní kvaziexperiment

Metoda experimentu je v českém pedagogickém výzkumu méně obvyklá. Jsme si vědomi, že v zahraniční literatuře se spíše než s konceptem *sociální klima učitelských sborů* pracuje s širším konceptem *školní klima* (viz např. Debnam et al., 2021; Johnson et al., 2023). Školní klima však zahrnuje všechny aktéry ve škole a je komplexnější. Cílem naší studie bylo prozkoumat klima učitelských sborů, kontext jeho stavu a dalšího rozvoje. Vycházíme z předpokladu, že nejdůležitějšími činiteli ve škole, kteří tvoří klima i pro ostatní aktéry, jsou členové vedení školy a učitelé.

### 2.1 Výzkumný design: kvalitativní longitudinální pre-post kvaziexperiment

Metodologie popisovaného výzkumu vychází částečně z již prověřené smíšené metodologie, která byla využita v rámci základního výzkumu v projektu GA ČR (Urbánek et al., 2021). Pro účely zkoumání účinků intervencí do klimatu sborů byla využita smíšená metodologie, která koresponduje dle Hendla (2023, s. 303) se sekvenčním modelem typu (QUAN → QUAL),<sup>3</sup> a to ve dvou opakovaných výzkumných fázích, mezi něž byla ve vybraných učitelských sborech vložena fáze intervenční (obrázek 1). Kvaziexperiment byl zvolen z důvodu nemožnosti kontrolovat přirozené jevy (proměnné) vyvstávající z běžného denního života v realitě intervenovaných škol (změny ve vedení školy, změny konkrétních obsahů vzdělávací koncepce, změny vztahu se zřizovatelem, zvýšená míra fluktuace učitelů, změny přicházející z decizní sféry nebo způsobené vnějšími vlivy, jako byly pandemie covidu-19 nebo zvýšení počtů žáků cizinců v důsledku války na Ukrajině). Zvláště změny ve vedení byly v našem výzkumu významným faktorem ovlivňujícím klima a možnosti realizace intervencí, a to v souladu s poznatky z jiných výzkumů (kupř. Rozkocová & Novotová, 2018; Urbánek et al., 2020).

<sup>3</sup> V textu používáme tyto Hendlem (2023) zavedené symboly pro kvantitativní (QUAN) a kvalitativní (QUAL) výzkumné strategie. V našem výzkumu nepovažujeme za relevantní rozhodovat o nadřazenosti či podřazenosti kvantitativní a kvalitativní fáze. Proto je symbolika vyjádřena velkými písmeny.

Modelů experimentů, kterých je možno využít při zkoumání kauzálních vztahů, je velké množství. V průběhu klasického experimentu musí výzkumníci přísně kontrolovat proměnné, a proto by byl tento design pro účely našeho výzkumu málo vhodný. Za vhodnější považujeme inspirovat se metodologií přirozeného experimentu, který dokáže odpovídat na otázky, co funguje, pro koho a v jakém kontextu (Leatherdale, 2019). Nerandomizované experimentální výzkumné designy, běžněji známé v literatuře sociálního výzkumu jako kvaziexperimentální, umožňují výzkumníkům sledovat změny u kontextově relevantních exponovaných skupin oproti skupinám neexponovaným (Leatherdale, 2019), jimiž učitelské sbory běžných českých škol bezpochyby jsou. Z toho plyne, že je nezbytné přistupovat k výzkumnému designu otevřeně, protože není od počátku jasné, který respondent – či skupina respondentů – bude mít jaký prospěch z intervence. Podle Craiga není možné v reálném prostředí a běžných podmínkách v intervenční fázi kontrolovat všechny proměnné (Craig et al., 2012, 2011, in Leatherdale, 2019).

V českém prostředí popisuje Miovský (2006) kvalitativní experiment, který dovolu- je v širším pojetí využít kvantitativní a kvalitativní metody zkoumání, v užším pojetí dokonce pouze metody kvalitativní. Důvodem je, že v tomto typu experimentu není možné kontrolovat všechny nezávislé proměnné. V tomto ohledu se autoři Leatherdale a Miovský shodují. Inspirování modely a metodologií přirozených experimentů u Leatherdalea (2019, s. 25) a pojetím kvalitativního experimentu popisovaném Miovským (2006) jsme uplatnili design *kvalitativního longitudinálního pre-post kva- zixperimentu*, který umožňuje doplňovat kvantitativní data kvalitativními daty z obou fází QUAL a z intervenční fáze.

## 2.2 Výzkumný soubor

Jednotkou našeho výzkumu je „učitelský sbor“ (respondenty kvantitativních fází byli výhradně učitelé) a zkoumaným fenoménem „sociální klima učitelského sboru“ (dále většinou jen „klima sboru“).

Všechny základní (ZŠ) a střední školy (SŠ), které jsme získali pro screening, byly ochotné zjistit stav klimatu. Školy – resp. jejich vedoucí pracovníci, které jsme přesvědčili pro hlubší analýzu ve fázi QUAL 1 a pro intervence – chtěly alespoň do určité míry řešit situaci a pracovat na rozvoji klimatu sboru. Odmítnuvší respondenti se mohli cítit ohroženi stigmatizací při odhalení nepříznivého výsledku, případně spolupráci nepřijali z jiných důvodů (čas, prioritizace jiných úkolů ad.). Výzkumný soubor se v jednotlivých fázích výzkumu lišil.

Základní výzkumný soubor činilo  $Z = 59$  základních a středních škol (22 ZŠ z vybraného krajského města a 37 SŠ z vybraného kraje), které byly osloveny k účasti na dotazníkovém šetření. Zúčastnilo se  $N = 32$  škol (77,2 % ze všech ZŠ,  $N_{ZŠ} = 17$ ; 40,5 % ze všech SŠ,  $N_{SŠ} = 15$ ). Dotazníkové šetření sloužilo jako screening pro identifikaci stavu klimatu učitelského sboru ve školách. Po screeningu byly do kvalitativní (a posléze intervenční) fáze výzkumu vybrány ZŠ a SŠ s méně příznivými parametry klimatu ( $N_{ZŠ} = 3$ ,  $N_{SŠ} = 3$ ), které zároveň s dalším šetřením souhlasily. V těchto šesti

školách byly provedeny intervenční procedury (Inter) a proběhlo také období, jež nazýváme „inkubační“, ve kterém mohla přijatá opatření z intervenční fáze začít působit. Ve školách bez intervencí probíhalo období „běžného reálného žití“ (BRŽ). Dotazníkového šetření v QUAN se účastnily všechny výzkumné školy stejně jako v QUAN 1, fází QUAL 2 prošlo šest výzkumných škol identických s QUAL 1 a Inter.

Výzkumný soubor je nutné považovat za nerandomizovaný a dostupný. V tomto typu výzkumu není výhodné, ale ani možné randomizovat výzkumný soubor intervenovaných škol, protože úspěch intervencí je závislý na ochotě škol (členů vedení a učitelů) intenzivně spolupracovat. Výběr souboru pro QUAL a intervence je v souladu s metodologickými postupy při realizaci kvalitativního longitudinálního pre-post kvaziexperimentu.

### 2.3 Výzkumné otázky

- 1) Jaké jsou možnosti kvantitativního porovnání změn klimatu intervenovaných a neintervenovaných škol?
- 2) Projeví se v charakteristikách grafických profilů klimatu učitelských sborů (fáze QUAN 1, QUAN 2) změny u intervenovaných škol?
- 3) Co funguje, pro koho a v jakém kontextu v důsledku intervenčních procedur do rozvoje klimatu učitelského sboru v intervenovaných školách? (fáze QUAL 1, QUAL 2 a Inter)

Usilovali jsme popsat rozdíly mezi stavem klimatu před intervencemi a po nich. Tyto rozdíly by se měly ukázat v charakteristikách grafických profilů a ve výsledcích z kvalitativních procedur ve fázích QUAL 1, QUAL 2 a Inter. Tento postup umožní interpretovat výsledky intervencí přesněji a ve větším detailu, s využitím specifického kontextu každého sboru, což je v souladu s metodologickým postupem kvalitativního longitudinálního pre-post kvaziexperimentu popsaného shora.

### 2.4 Průběh výzkumu

Rozsah tohoto článku umožňuje uvést pouze stručný postup výzkumných a intervenčních fází. Výzkumné procedury v QUAN 1, 2 a QUAL 1 prováděl celý šestičlenný tým výzkumníků. Kontaktní sběr dat provedl v jedné intervenované škole jeden výzkumník, kvalitativní procedury obvykle dva až tři výzkumníci. Intervence s vedením realizovali ve všech školách dva stejní členové týmu (pedagog, psycholog), intervence se sborem tři jiní členové týmu (dva pedagogové a psycholog). Snahou bylo minimalizovat ovlivnění dvojí role výzkumníků a intervenčních pracovníků zvláště prostřednictvím opakovaných konzultací k výsledkům výzkumných zjištění i zjištění z intervencí v rámci celého výzkumného týmu (kdo nebyl přítomen intervenci, se stal konzultantem) pro zajištění snížení předpojatosti plynoucí z navázaného vztahu s respondenty.

Základními elementy výzkumného designu kvaziexperimentu jsou: čas, intervence, datové sady a skupiny (Trochim & Land, 1982 in Leatherdale, 2019). Námi adaptovaný design ukazuje obrázek 1.

64 **Obrázek 1** Schéma průběhu výzkumu pro jednotlivé skupiny výzkumných učitelských sborů

QUAN 1 → $N_{ZS} = 14, N_{SS} = 12$ 5/21–10/21	NonInter: BRŽ → $N_{ZS} = 14, N_{SS} = 12$ 11/21–4/23	QUAN 2 $N_{ZS} = 14, N_{SS} = 12$ 5/23–10/23			
QUAN 1 → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 5/21–10/21	QUAL 1 → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 10/21–3/22	Inter → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 12/21–11/22	Ink → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 12/22–9/23	QUAN 2 → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 9/23–11/23	QUAL 2 $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 9/23–11/23

Poznámky: Výzkumné fáze se v jednotlivých školách prolínaly z důvodu časové tísně způsobené posunutím QUAN 1 o deset měsíců kvůli zavřeným školám v době pandemie. BRŽ = fáze „běžného reálného žití“, Ink = fáze „inkubace“.

**Fáze QUAN 1.** V roce 2021 proběhl první kvantitativní sběr dat dotazníkem OCDQ-RS (screening klimatu). Položky dotazníku generují pět dimenzí. V prvních dvou učitelé jimi vyjadřují vnímanou direktivitu (D, 7 položek) a suportivitu (S, 7 položek) vedení. Angažovanost (A, 10 položek) vyjadřuje hodnocení vlastní práce, vztahy ke kolegům, k žákům a stupeň identifikace se školou. Dimenze frustrace (F, 6 položek) vyjadřuje učitelé vnímanou míru rutinních povinností. Hodnoty těchto čtyř dimenzí (dle vzorce  $/S + A/ - /D + F/ = IO$ ) určují celkový index otevřenosti (IO), souhrnné zjištěné skóre klimatu. Intimita (I, 4 položky) vyjadřuje doplňkové informace k neformálním přátelským vztahům učitelů ve sboru. Podrobnější popis nástroje uvádějí autoři dotazníku (Hoy et al., 1991), u nás Lašek (2001, s. 119–125), který jej pro české prostředí adaptoval. Psychometrické charakteristiky této české verze dotazníku QCDQ-RS jsou podrobněji analyzovány na jiném místě (Chvál & Urbánek, 2014).

Celkový index otevřenosti (IO) ve vazbě na hodnoty dílčích dimenzí a variabilitu výpovědi představuje základní numerické údaje o klimatu. Důkladnější a komplexnější obraz klimatu doplňuje grafický profil, který znázorňuje také vzájemné vztahy hodnot dílčích dimenzí. Kvalitu klimatu určuje tvar grafického profilu a ohraničuje jej pásmo běžných hodnot (PBH) (Lašek, 2001). Například typickým obrazem grafického ztvárnění dat příznivého klimatu je průběh křivky ve tvaru dvojitého „W“. Grafické profily klimatu z QUAN 1 a QUAN 2 jsou uvedeny souborně v příloze. Dílčí dimenze jsou v grafech konstruovány s redukovanými hodnotami jako absolutní hodnoty dělené počtem položek dotazníku, které sytí příslušnou dimenzi. Celková hodnota IO je jako i v interpretacích sociálního klimatu našich dřívějších zjištění (např. Urbánek et al., 2014; Jursová et al., 2019) empiricky stanovena koeficientem 8,15 z důvodu grafické souměřitelnosti dimenzí a vypočítaného celkového IO.

**Fáze QUAL 1.** Po analýze dat z QUAN 1 výzkumný tým vybral školy se sbory s nepříznivými a méně příznivými parametry sociálního klimatu. QUAN 1 tak představuje screening pro účely výběru škol pro QUAL 1. Osloveny byly nejprve školy s výrazně nepříznivými parametry klimatu. V případě odmítnutí spolupráce byly osloveny školy s méně příznivými hodnotami klimatu. Podstatná kritéria výběru škol do vzorku ke kvalitativnímu šetření klimatu a k následným intervencím byla: 1) stav klimatu (vel-

mi nepříznivý, méně příznivý) a 2) ochota škol ke spolupráci. Zajímavé bylo zjištění, že střední školy s nepříznivým klimatem byly výrazně ochotnější spolupracovat na dalších procedurách než ZŠ s nepříznivým klimatem. Také proto jsou v našem vzorku šesti intervenovaných škol tři SŠ (01, 07, 11), ve kterých byly zjištěny opravdu výrazně nepříznivé parametry klimatu, ale pouze jedna ZŠ (08) s takto nepříznivými výsledky. Dvě ZŠ (04, 13) měly výsledky podprůměrné, ale stále ještě v pásmu běžných hodnot. V každé výzkumné a intervenované škole byly provedeny polostrukturované rozhovory se všemi vedoucími pracovníky (ředitelé a zástupci; ŘŠ, ZŘŠ) a s vybranými učiteli (opponenti vedení, konsenzuální učitelé, muži a ženy, služebně starší a mladší učitelé) pro zajištění různorodosti názorů. Počet učitelů informantů varioval podle potřeb výzkumu, podle velikosti učitelského sboru a podle organizačních možností školy mezi 6–20 učiteli. V pěti školách byly také realizovány focus groups s šestičlennými skupinami žáků, v jedné ze škol nemohl být proveden (základní škola speciální). Za účelem prohloubení porozumění kontextu stavu klimatu sboru byly využity doplňkové výzkumné metody – analýza školní dokumentace (výroční zprávy, inspekční zprávy, ŠVP), náslechy ve výuce, přítomnost na provozní poradě. Učitelů jsme se ptali na hodnoty školy, znalost koncepce, vztahy mezi kolegy a k vedení, podmínky práce, nastavená pravidla ve škole, vztah k žákům, jak vedení řídí školu, jak se učitelé podílí na koncepci školy, v jakých oblastech učitelé spolupracují, zda vnímají podporu od vedení a v jakých oblastech. Vedoucích pracovníků jsme se ptali na celkovou situaci školy, na hodnoty a koncepci školy, participaci učitelů na chodu školy, spolupráci učitelů, na vztahy mezi aktéry ve škole, vztahy s rodiči a se zřizovatelem, jak podporují učitele (další vzdělávání, hospitace, pedagogické vedení, zajištění podmínek apod.). Zeptali jsme se také, jak si vysvětlují stav klimatu na základě analýzy z QUAN 1. Žáků jsme se ptali na jejich život ve škole, jak vnímají výuku, jak funguje parlament, zda a jak se podílí na chodu školy, jak vycházejí s učiteli a učitelé mezi sebou, zda a při jakých příležitostech jsou v kontaktu s vedením školy. Konkrétní otázky byly voleny tak, aby vedly k uvádění konkrétních příkladů a respondenti se rozhovořili. Data z QUAL 1 (viz tabulku 1) posloužila k vytvoření „příběhů sborů“.

**Rámcový přehled výsledků QUAN 1 a QUAL 1 ve školách před intervencemi.** Ve stručném přehledu uvádíme zásadní zjištěné kontexty klimatu v jednotlivých výzkumných školách po fázích QUAN 1 a QUAL 1. Grafické profily uvádíme v příloze (profil z roku 2021).

**ZŠ04.** OCDQ-RS ukázal mírně podprůměrné parametry klimatu. Vedení působí ve škole dlouhodobě a je vnímáno relativně kladně („Paní ředitelka [ŘŠ] je manažerka. Dokáže pro tu školu, což je důležité, sehnat peníze... Paní zástupkyně je ohromně sociální a řekla bych, že se právě typově nesmírně doplňují... když něco potřebuju, tak za nimi můžu jít a nemusím se bát“). Ve sboru se vyskytovaly dvě učitelky, které dočasně působily na klima nepříznivě („Obě dvě paní učitelky, vlastně aktérky toho konfliktu... odešly na mateřskou dovolenou a musím říct, že se strašně vyčistil vzduch“). ŘŠ pocituje vysokou míru zátěže, učitelé vnímají od ŘŠ málo ocenění.

## 66 Tabulka 1 Přehled kvalitativních procedur v QUAL 1

Kód školy	Druh, počet a termín procedury	Kód školy	Druh, počet a termín procedury
ZŠ04	Rozhovor s vedením školy (2) 25. 3. 2022	SŠ01	Rozhovor s vedením školy (3) 13. 12. 2021
	Rozhovor s učitelem (6) 25. 3. 2022		Rozhovor s učitelem (20) 22. a 23. 11. 2021
	Focus group se žáky (1) 25. 3. 2022		Focus group se žáky (2) 13. a 14. 12. 2021
ZŠ08	Rozhovor s vedením školy (2) 3. a 4. 11. 2021	SŠ07	Rozhovor s vedením školy (3) 5. 10. 2021
	Rozhovor s učitelem (9) 3., 4. a 8. 11. 2021		Rozhovor s učitelem (7) 21. 10. 2021
	Focus group se žáky (1) 4. 11. 2021		Focus group se žáky (1) 21. 10. 2021
ZŠ13	Rozhovor s vedením školy (3) 12. a 13. 5. 2022	SŠ11	Rozhovor s vedením školy (3) 2. 3. 2022
	Rozhovor s učitelem (9) 12. a 13. 5. 2022		Rozhovor s učitelem (7) 2. a 7. 3. 2022
	Focus group se žáky (0) Proceduru nebylo možné provést.		Focus group se žáky (1) 7. 3. 2022

Učitelství se zvětšuje z důvodu navyšování kapacity školy. Učitelství subsbory jsou vedením vnímány odlišně s preferencí subsboru 1. stupně („Mě párkrát jakoby udivilo, že se nám druhostupňovým dává jakoby za vzor ten první stupeň. Jo, holky na tom prvním stupni, ty to mají vždycky v pořádku“), který zároveň klima hodnotí výrazně lépe než učitelé 2. stupně.

**ZŠ08.** OCDQ-RS ukázal rizikové parametry klimatu. Stávající vedení započalo své působení krátce před vypuknutím pandemie covidu-19 a situačně bylo nuceno zastávat roli krizového managementu. Bylo učitelé vnímáno jako direktivní („Ředitelka byla jako zástupkyně super, ale teď je vyhrocenější, direktivnější... jedná silově“) a poskytující nižší podporu učitelům. Učitelé postrádají jasnou koncepci školy („Projekty, do kterých se škola zapojuje, jsou pokaždé jiným směrem“) a vnímají chaotičnost a neorganizovanost v práci vedení. Učitelé fungují spíše ve skupinách, mají málo prostoru pro vzájemnou spolupráci („Časově lepší, ale ty kolektivy se nevidí“).

**ZŠ13.** OCDQ-RS ukázal mírně podprůměrné parametry klimatu. Učitelé vnímají ŘŠ jako stranící se, učitelům chybí častější kontakt s ŘŠ a ocenění od vedení. Vedení mezi sebou spolupracuje velmi úzce („Jsou tým a hodně věcí dělají spolu“; „Jako by mezi nás úplně nepatřili“). Dlouhodobé a konfliktní působení několika problémových rodičů ŘŠ zatěžuje, reaguje uzavřením se v ředitelně, poskytuje málo času komunikaci s učitelé a spoléhá na jejich samostatnost („Cením si toho, že ona [ředitelka] tu důvěru ve mě vložila“, „Hodně spoléhá na to, že my si to opravdu vyřešíme sami“, „Chybí mi tam pak taková účast ze strany vedení“). Dva subsbory v oddělených



pracovištích jsou v menším kontaktu mezi sebou („Oproti jiným školám jsme hodně rozdrobení“). Jeden ze subsborů vnímá svou práci se skupinou problémových žáků jako spíše frustrující a snižující angažovanost učitelů.

**SŠ01.** OCDQ-RS ukázal velmi nepříznivé parametry klimatu. Ve škole je zkušenost s výrazně nevhodným jednáním bývalých ředitelů, stavějících učitele proti sobě („Ona [dlouholetá bývalá ŘŠ] bububu, ale pak nic, prostě. Zatímco [bývalý ŘŠ] byl důslednej..., posílal ty vytykáací dopisy“, „Jsme se začali ozývat i jakože s nima [s vedením] nesouhlasíme... a vyvrcholilo to v tom, že se tady děly veliký personální změny“), která se přenáší do vnímání současného vedení školy („[ŘŠ] má v současny době těžkou pozici, protože samozřejmě ty spory některý se vlečou a visej tady“). Ve sboru se vyskytují aktivně nebo pasivně agresivní učitelé, kteří značně přispívají k všeobecně panujícím horším vztahům ve škole (nízká důvěra, donášení, vzájemné averze ad.). Vedení situaci popisuje tak, že napříč sborem „jsou toxické vztahy“. U několika učitelů dochází ke střetu zájmů na pracovišti (využívání vybavení k vlastnímu obohacení) nebo k neporozumění legislativním aspektům fungování školy a vedení, což u mnohých učitelů vede k nesprávnému hodnocení kroků současného vedení a přispívá k prohlubování nedůvěry mezi učiteli navzájem i vůči vedení školy. Vedení školy vnímá jako svůj úkol zbavit školu zásadních problémů a nastavit funkční komunikaci, ale právě v ní se projevují zvláště u ŘŠ problémy (učiteli vnímaná nízká efektivita komunikace, zdlouhavé vysvětlování, pomalé řešení). Ve škole jsou rozdělené sbory („Co teda trochu postrádám, je vlastně jako nějaká vnitřní provázanost, nebo jako vnitřní kooperace těch oborů“; „Je to tak, to jsme rozdělení na ty party“).

**SŠ07.** OCDQ-RS ukázal velmi podprůměrné parametry klimatu. Vysokou a negativně vnímanou direktivitu ŘŠ nekompenzuje ani vysoká podpora učitelům. Jedná se o úspěšnou výkonově zaměřenou školu, na kterou jsou všichni aktéři hrdí, ale kde platí zároveň „papírování odvádí od práce se žáky“ a „kdo je náš zákazník – přeci žák“. Sbor trpí rozdělením učitelů na „tažné a chovné“. Další rozdělení na „my vedení“ a „oni učitelé“ postupně vedlo k částečnému rozvinutí fenoménu „organizačního ticha“, který je známkou nízké funkčnosti komunikace v organizaci – většina učitelů směrem k vedení komunikuje málo a jen z formálních a nutných důvodů nebo vůbec ne. Učiteli jsou vnímány různé nespravedlnosti jako preference mužů, vyšší podpora externím pracovníkům, osobní preference apod. Učitelé deklarují, že jim nejsou dostatečně vysvětlována přijímaná opatření ze strany vedení. Při spolupráci nad důležitými částmi ŠVP se projevily značné problémy v komunikaci a neschopnost učitelů převzít efektivně řízení přípravného týmu na střední úrovni řízení. ŘŠ jsme zastihli ve fázi „Teďka úplně nejdůležitější vnímám práci s tím kolektivem... to nebylo vždycky tak“.

**SŠ11.** OCDQ-RS ukázal velmi podprůměrné parametry klimatu. Vedení školy tvoří skupina vedoucích pracovníků, přičemž role zástupců je silná a role ŘŠ slabá. Dyáda zástupců se svolením ŘŠ převzala viditelnou roli v řízení školy, oba jsou však učiteli vnímáni jako kontroverzní osobnosti. Jeden ze zástupců si tvoří své „kliky“ učitelů, ŘŠ vnímá jako slabého („Pan ředitel, tím ho nechci nějak ponižovat, mi v tom stejně neporadí“) a některé učitele deklaruje („Někdy mi přijdou jako stádečko ovcí – Tak

68 pojdte do ohrádky a papejte a teď se běžte vyčurat“). Druhý zástupce vykazuje nízkou schopnost sociability a klade si za cíl „odstranit zvykové právo“ a změnit kulturu školy ve více tržní a efektivní („V okamžiku, kdy oni nechtějí s touto vizí souznít, tak tady nemohou být“). ŘŠ je málo v kontaktu s učiteli a žáky a věnuje se spíše administrativě. Žáci deklarují, že ŘŠ téměř neznají („Pan ředitel je spíš ambasador. Jen taková ta tvář, která má napsáno ředitel“). Učitelé ze dvou oddělených pracovišť (11a, 11b) jsou v minimálním kontaktu, jednotliví učitelé se stále více odcizují také kvůli společenským změnám a jmenují samostatné dojíždění do práce auty, malou podporu neformálních kontaktů a zvyšující se vnímanou administrativní zátěž, kvůli níž chybí čas na kolegiální vztahy. Ačkoli někteří učitelé hovoří o velmi dobrých vztazích ve sboru, celkové klima sborů je velmi nepříznivé, a to včetně dimenze intimity (zvláště na SŠ11b).

**Intervenční fáze.** Výsledky výzkumných fází QUAN 1 a QUAL 1 posloužily jako datový podklad k plánování a realizaci intervenčních procedur (IP) s vedením a s učitelským sborem. Všechny procedury byly cílené na konkrétní potřeby vedoucích pracovníků a učitelského sboru. Přirozeným vývojem při aplikaci jednotlivých procedur se jako nejvýhodnější ukázalo využívání stejnorodého souboru IP, ale s jiným obsahem a výsledkem, jak je dále popsáno (zacílení intervencí; též podkapitola 3.2). Formy IP (viz tabulka 2) byly ve všech školách využity obdobně a ve sledu, který tabulka naznačuje.

Kvalitativní data byla získávána po celou dobu trvání výzkumu, tedy ve všech jeho fázích. Záznamy z koučinkových a odborných reflektivních rozhovorů, analýzy z průběhu a výsledků IP pro učitele, protokoly z rozhovorů k výsledkům zavedení plánů rozvoje klimatu, záznamy rozhovorů nad vytvořenou „mapou vztahů“ (viz např. Bahbouh, 2011; Lewin & Řiháček, 2019) mezi aktéry ve škole posloužily jako kvalitativní data k dalším analýzám. Postupně vznikal soubor dat, díky němuž bylo možné lépe porozumět kontextům klimatu sborů.

**Zacílení intervencí.** Vzhledem k rozsahu tohoto článku uvádíme pouze stručně věcné zacílení intervencí. Intervence byly zaměřeny jednak směrem k vedení a jednak směrem ke sboru. V průběhu intervencí bylo možné sledovat, že se jednotliví vedoucí pracovníci začali projevovat značně odlišně. Někteří se při procedurách zaměřovali více na sebe a své potřeby, jiní na sbor a jejich potřeby. U sborů zase bylo možné sledovat silnější nebo slabší projevy antipatie mezi učiteli navzájem nebo k členům intervenčních týmů. Všechny procedury byly zároveň další příležitostí získat informace ke klimatu.

**ZŠ04.** Ve všech rozhovorech s vedením bylo patrné, že spolupráce mezi ŘŠ a ZŘŠ je velmi dobrá, přesto se ukázalo jako důležité zpřesnit rozdělení jejich kompetencí pro zlepšení orientace (zvláště nově příchozích) učitelů, se kterým vedoucím pracovníkem mají kterou agendu řešit. ŘŠ posílila podporující jednání vůči učitelům 2. stupně a zavedla neformální rozhovory s nimi v přirozených a předem neplánovaných chvílích (ŘŠ odmítla formální a plánované rozhovory). Vedení započalo

Tabulka 2 Přehled realizovaných procedur v intervenovaných školách

Název procedury	Cíle procedury	Zúčastněné školy (počet provedených procedur)
Rozhovor k analýze výsledků QJAN 1 výzkumu nástrojem OCDQ-RS (screening)	Získat základní vhled do problematiky klimatu sboru. Porozumět významu hodnot klimatu a vzájemnému vztahu mezi dimenzemi.	ZŠ04 (1) SŠ01 (2) pro nového ZŘŠ SŠ07 (1) ZŠ08 (1) SŠ11 (2) dodatečný rozhovor pro nové vedení školy (ŘŠ a stZŘŠ)
Rozhovor k analýze výsledků QJAL 1 výzkumu	Informovat vedení o příčinách stavu klimatu. Porozumět kontextům. Objevit další souvislosti.	ZŠ04 (1) SŠ01 (2) ZŠ08 (1) SŠ07 (1) ZŠ13 (2) SŠ11 (2)
Dotazníkové šetření pro vedoucí pracovníky škol (dotazníky ISK, LMI, LJI, TOP)	Poskytnout vedoucím pracovníkům individuální zpětnou vazbu k jejich pracovní motivaci, sociálním a lídrovským dovednostem a nežádoucím vlastnostem v pracovním prostředí na základě analýzy dat z dotazníků.	ZŠ04 (2) SŠ01 (3 + 1) dodatečná procedura pro nového ZŘŠ ZŠ08 (2) SŠ07 (3) ZŠ13 (3 + 1) dodatečná procedura pro nového ZŘŠ SŠ11 (3 + 2) dodatečné procedury pro nového ŘŠ a ZŘŠ
Individuální koučink pro ŘŠ	Získat informace o realitě. Hledat překážky a příležitosti pro změny. Nastavit cíle a postupy k zavedení plánu rozvoje klimatu ze strany ŘŠ.	ZŠ04 (3) SŠ01 (3) ZŠ08 (3) SŠ07 (3) ZŠ13 (3) SŠ11 (2 + 0)
Intervenční program (IP) pro učitele	Informovat o výsledcích výzkumu klimatu učitele. Intervenovat pomocí vhodných reflektivních cvičení. Získat více informací o klimatu pro další procedury s vedením školy.	ZŠ04 (1) SŠ01 (2) ZŠ08 (1) SŠ07 (2) ZŠ13 (1) SŠ11 (0)
Individuální koučink pro ZŘŠ	Získat informace o realitě. Nastavit cíle a postupy k zavedení plánu rozvoje klimatu ze strany ZŘŠ.	ZŠ04 (0) SŠ01 (2) ZŠ08 (0) SŠ07 (2) ZŠ13 (1) SŠ11 (0)
Odborný reflektivní rozhovor pro členy vedení (nad rámec koučinku a rozhovorů k analýzám)	Vést společnou diskusi se členy vedení o nastavení kompetencí a volbě stylů vedení (situace školy, složení sboru, vlastnosti lídrů). Zhodnotit dosavadní provedené kroky, popř. je modifikovat.	ZŠ04 (3) SŠ01 (4) ZŠ08 (2) SŠ07 (3) ZŠ13 (2) SŠ11 (2)
Sociomapping: diskuse k „mapě vztahů“	Uspadnit vidění kontextů podílejících se na stavu klimatu. Vést bohatou diskusi k uvedeným aktérům; jejich rolím a vlastnostem, vzájemným vztahům a k existujícím fenoménům kritickým pro žádoucí klima.	ZŠ04 (1) SŠ01 (1) ZŠ08 (1) SŠ07 (1) ZŠ13 (1) SŠ11 (1)

**70** s emancipací učitelů s cílem podpořit jejich samostatnost – změna stylu vedení ŘŠ z konsenzuálního předsednického na týmový s cílem zvládnout rozšířený učitelův sbor pomocí vyšší míry předané důvěry: ŘŠ častěji komunikuje ocenění učitelům a nezapomíná na ně, pracuje cíleněji na jejich profesním rozvoji. ZŘŠ mění svůj přístup z převážně pečujícího na emancipační. IP pro sbor: zvýšení vzájemného porozumění mezi učiteli jednotlivých subsborů; podpora vnímání důležitosti práce každého učitele, a to jak 1., tak 2. stupně, a členů vedení; vyjasnění vlastní osobní role při formování žádoucího klimatu.

**ZŠ08.** ŘŠ v průběhu koučinku vyjádřila své obavy z explicitního pojmenování vize školy jako kvalitní, ale spíše tradiční. Během koučinku přijala svůj přístup jako legitimní, a to podnítilo práci na konkrétní koncepci školy. ŘŠ uplatnila komplexní SWOT analýzu pro skupiny učitelů, s jejímiž výsledky pracovala velmi pečlivě. Posléze vysvětlila učitelům, která opatření může udělat hned, která budou trvat déle a která udělat nemůže a proč. Na základě SWOT a dalších rozhovorů ve sboru se podařilo vedení zformulovat novou koncepci školy tak říkajíc „po období pandemie“. ŘŠ si uvědomila důležitost emočně vyrovnané komunikace směrem k učitelům a došlo k snížení komunikačních problémů ve sboru a s vedením kvůli její náladovosti. Učitelé pochopili důvody direktivního jednání ŘŠ v době pandemie a přijali nové jednání ŘŠ a ZŘŠ po době krizového řízení. IP pro sbor: učitelé byli vedeni k podpoře vzájemného porozumění významům (např. stejné chápání pravidel, koncepce školy a rozdělení kompetencí ve vedení školy).

**ZŠ13.** Zacílení práce s vedením se příliš nedařilo směrem ke sboru, neboť ŘŠ v koučinku i při odborných rozhovorech vyjadřuje potřebu psychické podpory v náročném období konfliktů s velmi intruzivními rodiči. Snahou týmu bylo podpořit ŘŠ v nalézání času na komunikaci s učiteli a způsobu jejich oceňování (ne pouze obecně a neosobně formou jednoho slidu prezentace na pedagogické radě). Cílem bylo také podpořit jednoho ze zástupců v uplatňování citlivější komunikace s učiteli. Tento pracovník však vykazoval značnou rezistenci („já už jsem takový“) a cíle nebylo dosaženo. IP pro sbor: podpořit sebevědomí učitelů poskytnutím příležitosti uvědomit si své silné stránky; posílení vnímání vlastního přínosu pro žáky, sbor a celou školu; podpořit vzájemné poznání učitelů mezi dvěma oddělenými pracovišti s cílem zvýšit vzájemnou informovanost o náročnosti a významu jejich práce. Učitelé vyjádřili velkou spokojenost, že se seznámili mezi sebou, a dále naději, že po odchodu konfliktních rodičů se zájem ŘŠ o komunikaci s nimi zvýší.

**SŠ01.** Cílem intervencí bylo především zvýšit uvědomění ŘŠ o vlastních charakteristikách komunikace, které jsou vnímány učiteli spíše negativně (zdlouhavé vysvětlování; stálé popisování příčin chování druhých, aniž by to nutně byla pravda apod.), a podpořit otevřenou a efektivnější komunikaci. Byly pojmenovány kontexty vzniku příznivého klimatu, ŘŠ si určil jako prioritu dělat uvážlivé kroky a objasňovat učitelům důvody pro svá rozhodnutí. V koučinku byla konstatována nutnost individuálního přístupu k učitelům z důvodu jejich různých potřeb (čtyři typově velmi odlišné skupiny učitelů, převaha individualistů). IP1 pro dvě oddělené skupiny učitelů (kvůli vzájemné nevraživosti): posílit vnímání hodnot ve škole; podpořit motivaci k práci

na kvalitní výuce žáků. IP2 pro celý sbor: podpořit vzájemnou spolupráci učitelů z umělecké, dílenské, odborné a teoretické komise s cílem vytvořit smysluplný kooperativní cíl (zažít společný úspěch, zažít smysluplnost společné práce). Na pozadí byla vnímána vize ŘŠ zavést obor, který by všechny učitele propojil v potřebě spolupracovat na jeho tvorbě i při realizaci výuky.

**SŠ07.** Cílem intervencí bylo posílit uvědomění vedoucích pracovníků o nevyváženosti pracovní zátěže jednotlivých učitelů s cílem situaci změnit, dále posílit kompetentnost stZŘŠ v oblasti komunikace (zvýšit víru ve vlastní schopnosti, změna vnímání komunikačních projevů na straně učitelů – chápat, že nemusí jít o snahu manipulovat, ale spíše o prosbu o pomoc nebo u některých učitelů obavy z komunikace s ŘŠ). Bylo patrné, že se vedoucí pracovníci potýkají s vyčerpáním a nastupující ztrátou motivace, a proto bylo jedno setkání věnováno hledání motivačních aspektů (zvláště šlo o proměnu vnímání vlastní role – z „tahouna“ v podporovatele samostatné práce učitelů u ŘŠ, z „oběti“ v kompetentního komunikátora u stZŘŠ, z vyčerpané pracovnice před důchodem v odbornici s jedinečnými zkušenostmi a potenciálem zaučit za sebe nástupce u druhé ZŘŠ). Dalším cílem bylo posílit otevřenost komunikace ŘŠ a její vyšší čitelnost (zvláště s ohledem na projevy náladovosti). Vedení průběžně pracovalo na specifické komunikaci a jednání vedoucí k podpoře učitelů při přebírání odpovědnosti za kompletní splnění úkolu (zpracovat kurikulum předmětu zásadní povahy a zasahujícího napříč obory v ŠVP). Vedoucí pracovníci kladli otázky, jak lépe zpracovat úkol, aby byl výsledek lepší pro celý tým, a vraceli nedokončené nebo nesprávně zpracované části úkolu. Poskytovali ale dostatečnou podporu k jeho zvládnutí. IP1 pro sbor: posílit zájem o vnitřní svět toho druhého; podpora vzájemného respektování profesního zaměření jednotlivých učitelů. IP2 pro sbor: podpora vzájemné důvěry a kolegiální podpory; podpora otevřené komunikace s cílem chápat vzájemnou profesní závislost.

**SŠ11.** Cílem intervencí bylo u vedoucích pracovníků zvýšit uvědomění, že přisuzují nepříznivý stav klimatu již nerelevantnímu důvodu (problematické spojení škol proběhlo 15 let před výzkumem). Plánovány byly zprvu intervence pouze pro tři vedoucí pracovníky (koučink a rozhovory proběhly už pouze s ŘŠ, ostatní vedoucí pracovníci nejevili příliš zájem), protože zprvu nebylo jasné, na jaké konkrétní cíle by měly být zaměřeny IP pro učitelské subsbory. Dva vedoucí pracovníci (ŘŠ a stZŘŠ) ze školy odešli v období probíhajících intervencí. ŘŠ v jednom z intervenčních rozhovorů konstatoval, že si uvědomuje nezvládnutí řízení školy. S novými vedoucími pracovníky (ŘŠ a stZŘŠ) byly opakovány procedury pro zvýšení informovanosti o stavu klimatu sboru. Dosluhující ZŘŠ již nebyla k těmto rozhovorům přizvána, neboť byla před odchodem do důchodu a patrně značně negativním způsobem ovlivňovala klima jednoho subsboru (viz SŠ11b). Intervence s novým vedením byla zaměřena na vyvážení se zásadních chyb při jednání s učiteli, jichž se dopouštělo předchozí vedení a o čemž učitelé (a také žáci) vypovídali ve výzkumných rozhovorech (např. dehnostace, ignorace jejich problémů, snižování důvěry netransparentní komunikací), a na podporu učitelům v procesu stěhování a rekonstrukcí velkých částí školy. Teprve s novým vedením bylo využito sociomapování. IP pro sbor neproběhl.

**Fáze QUAN 2 a QUAL 2.** S odstupem přibližně devíti měsíců až jednoho roku od intervenčních procedur (v každé intervenované škole probíhaly intervence v jiném čase z důvodu časových omezení daných odkladem QUAN 1 a QUAL 1 kvůli protiepidemickým opatřením) proběhlo v každé intervenované škole standardní šetření klimatu dotazníkem OCDQ-RS (QUAN 2). Neintervenované školy prošly QUAN 2 přibližně dva roky od prvního screeningu. Pro šetření QUAL 2 byly zvoleny focus groups (FG) s šestičlennými skupinami názorově se různících učitelů a s vedeními škol. FG umožnily sledovat jednak názory učitelů a vedoucích pracovníků na klima, jednak jejich vzájemné interakce (projevy emocionality, úroveň reflektivity, vzájemně spíše sdílené nebo naopak nesdílené názory). Otázky byly směřovány k obdobným tématům jako ve fázi QUAL 1, avšak byl ponechán větší prostor pro diskuse respondentů mezi sebou. Takto se ukázaly preference témat u respondentů, co je opravdu tíží, co naopak ve škole a ve vztazích napříč sborem oceňují a jaké změny ve vztazích v průběhu bezmála tří výzkumných let ve sboru nastaly. V záznamech rozhovorů jsme hledali významná vyjádření aktérů v souladu s postupy používanými v interpretativní fenomenologické analýze (IPA, blíže viz Koutná Kostínková & Čermák, 2013; Marešová, 2014; Stake, 2006).

### 3 Celkové výsledky výzkumu

Soubory dat z QUAN 1 a QUAN 2 byly analyzovány, byly sledovány změny ve vnímání klimatu (viz tabulky 3a, 3b, 4a, 4b) a vytvořeny grafické profily klimatu intervenovaných sborů (viz přílohu).

Z dat z QUAL 2 byly sestaveny nové stručné „příběhy sborů“ obsahující důležité informace ke kontextu stavu klimatu sborů po intervencích.

#### 3.1 Výsledky opakovaného kvantitativního šetření klimatu

Pro posouzení rozdílů souboru učitelských sborů neintervenovaných základních škol ( $N = 14$ ) současně se souborem základních škol intervenovaných ( $N = 3$ ) a sborů středních neintervenovaných škol ( $N = 12$ ) se intervenovaným souborem ( $N = 3$ ) při pre- a post- dotazníkovém šetření byla nejprve porovnávána změna v průměrných hodnotách indexů otevřenosti pomocí  $t$ -testů pro závislé výběry a Cohenova  $d$ .

Jako i v řadě jiných výzkumů, klima učitelských sborů se také v tomto experimentu ukazuje jako relativně stabilní fenomén. Při porovnávání výsledků pre- a post- dotazníkového šetření neintervenovaných i intervenovaných sborů jako celků to dokladují nevýznamné rozdíly  $t$ -testu a malý efekt věcné významnosti Cohenova  $d$ , které se dle Soukupa (2013, s. 131) nalézají v kategorii „small“ (sborny ZŠ) a na hranici „medium“ (sborny SŠ). Očekávané změny klimatu u skupiny intervenovaných sborů se jednoznačně nepotvrdily, o něco výraznější rozdíly IO byly u sborů SŠ. Z uvedených dat (tabulky 3a, 3b, 4a, 4b) se ukazuje, že změny v klimatu neintervenovaných sborů mohou nabývat obdobných rozdílů z přirozených příčin jako změny ve sborech s intervencemi.



74 Tabulka 4a Hodnoty indexu otevřenosti (IO) neinterventovaných učitelských sborů SŠ

Kód sboru	Šetření						Rozdíl průměrů
	2021 (pre)			2022/2023 (post)			
	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	
SŠ02	24	23,27	8,55	19	17,26	11,60	-6,01
SŠ03	15	21,43	8,34	16	15,81	4,96	-5,62
SŠ04	13	18,15	6,56	16	19,41	9,34	+1,26
SŠ05	37	21,80	8,70	32	25,08	5,69	+3,28
SŠ06	17	20,56	6,79	19	19,13	9,73	-1,43
SŠ08	45	24,67	7,08	45	22,02	7,71	-2,65
SŠ09	60	21,58	7,05	58	21,98	6,27	+0,40
SŠ10	13	26,38	9,15	11	26,68	6,40	+0,30
SŠ12	26	16,63	10,21	20	14,40	10,30	-2,23
SŠ13	43	24,81	6,84	38	25,20	6,52	+0,39
SŠ14	34	18,74	9,05	35	15,10	9,59	-3,64
průměr		21,16	8,03		19,54	8,01	-1,62
<i>SD</i>		2,72			3,95		
<i>t</i> (df = 10)							1,71
<i>p</i>							0,12
Cohenovo <i>d</i>							0,54

Tabulka 4b Hodnoty indexu otevřenosti (IO) vybraných intervenovaných učitelských sborů SŠ

Kód sboru	Šetření						Rozdíl průměrů
	2021 (pre)			2022 / 2023 (post)			
	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	
SŠ01	28	11,82	8,98	28	8,54	8,97	-3,28
SŠ07	39	13,55	10,73	32	15,88	11,21	+2,25
SŠ11a	24	12,67	7,86	17	16,26	6,63	+3,59
SŠ11b	47	9,44	9,04	24	16,48	7,92	+7,08
průměr		11,87	9,15		14,29	8,68	+2,41
<i>SD</i>		3,84			1,77		
<i>t</i> (df = 3)							1,13
<i>p</i>							0,34
Cohenovo <i>d</i>							0,56

Poznámka: Výrazné změny v četnosti v souborech SŠ11a, b mezi lety 2021 a 2023 přikládáme organizačním změnám ve škole (změna vedení, stěhování a rekonstrukce). Zjištěné rozdíly v hodnotách klimatu považujeme za málo průkazné.



### 3.2 Grafické profily klimatu a výsledky intervencí

Grafický profil poskytuje v kvantitativním smyslu komplexní obraz klimatu prostřednictvím hodnot jednotlivých, vždy ve stejném pořadí uspořádaných dimenzí. Toto uspořádání ilustruje relevantnost vzájemných vztahů mezi dimenzemi a umožňuje srovnávání profilů navzájem. Grafické profily (viz přílohu) napomáhaly k interpretačním efektům intervencí.

**Výsledky intervencí na základě kvalitativních dat.** Z výše uvedených kvantitativních dat je patrné, že se v nich neukázaly významné změny hodnot klimatu sboru u intervenovaných škol. Kvalitativní data přinášejí evidenci, že se u aktérů vnímání některých aspektů klimatu změnilo. Ze šesti škol, které se výzkumu zúčastnily, ve dvou nedošlo k zlepšení, ale naopak k zhoršení klimatu (ZŠ13, SŠ01). Ve třech školách se klima sboru v důsledku intervencí do určité míry zlepšilo, jak dokládají grafické profily klimatu a především vyjádření aktérů ve focus groups (ZŠ04, ZŠ08, SŠ07). V jedné škole (SŠ11) nebyl efekt intervencí průkazný ani v kvalitativních datech, neboť v této škole došlo k výrazným změnám souvisejícím s běžnou realitou školy (výměna vedení, stěhování, rekonstrukce). Kvůli omezenému prostoru uvádíme pouze stručně shrnuté vybrané výsledky intervenční a kvalitativní části výzkumu. Při popisu změn klimatu každého sboru bereme v úvahu situaci školy a uvádíme podstatné události, které nastaly v průběhu intervencí, ale nebyly jimi způsobeny. Dále popisujeme stav klimatu po intervencích a interpretujeme pravděpodobné efekty intervencí.

**ZŠ04. Situace školy:** Ve škole setrvává stejné vedení po celou dobu výzkumu. Do sboru bylo přijato více nových učitelů z důvodu rozšiřování kapacity školy. Koncepce školy je dlouhodobá a všeobecně sdílená.

**Stav klimatu po intervencích:** Setrvalý stav velmi dobrého klimatu na 1. stupni, výrazné zlepšení na 2. stupni – k mírně podprůměrným hodnotám klimatu. Významně snížená vnímaná direktivita vedení a snížená vnímaná frustrace u učitelů 2. stupně jsou hlavní důvody zlepšení parametrů pro 2. stupeň. Z QUAL 2 plyne, že vztahy mezi učiteli jsou napříč školou velice dobré, vedení stojí za učiteli a podpoří je, pokud vzniknou jakékoli problémy, vnímaná podpora od vedení je velká („Zpětná vazba v pozitivním je tady jako častá“). Vedení spolupracuje velmi dobře mezi sebou, kompetence jsou jasně rozděleny („Paní ředitelka je takovej manažer, sežene peníze a zase paní zástupkyně je hodně empatická a ta vlastně zařizuje věci ohledně sboru“). Problémy se řeší ihned a „nic se nezametá pod koberec“. Vedení dokáže mírnit administrativní zátěž svých učitelů vycházející z decizní sféry, přesto ji učitelé stále považují za velkou.

**Interpretace efektů intervencí:** Úprava nastavení kompetencí vedení (ŘŠ a stZŘŠ) vedla k snížení vnímané psychické zátěže u ŘŠ. Posílení podpory učitelům 2. stupně a společný IP pro učitele vedly k uvědomění, že učitelé obou stupňů mají náročnou práci, a k zvýšení povědomí kolegů o vzájemné závislosti jejich práce. Učitelé jsou vedeni k samostatnějšímu řešení svých úkolů, je využíváno více stylů vedení situ-

76 ačně tak, aby styl odpovídal potřebám sboru a byl využíván vědomě. Kvantitativní ukazatele naznačují mírný trend k zlepšení klimatu.

**ZŠ08. Situace školy:** Ve škole setrvává stejné vedení po celou dobu výzkumu. Ve škole neproběhly – kromě fáze protiepidemických opatření a nového startu po jejich ukončení – zásadní změny. Do sboru byli ve větším počtu přijati noví kolegové.

**Stav klimatu po intervencích:** Výrazné zlepšení parametrů klimatu z podprůměrných k průměrným hodnotám. Vedení školy, a především ŘŠ, zaujalo postoj odpovědnosti za klima, pochopilo, že jsou součástí sboru a je jejich práce vytvářet učitelům podmínky. V postoji vedení ke klimatu učitelského sboru nebyl přítomen pocit, že nepříznivé klima je „vinou“ učitelů. Učitelé vnímají dobré a spolupracující vztahy, a to i u nově příchodících učitelů („To jádro je tady opravdu, myslím, dobré, a atmosféra je tady taková... spolupracující“; „Naopak přibývají ti angažovanější“). Učitelé velmi vysoko hodnotí schopnost vedení vybírat do sboru nové učitele, kteří jsou kolegy dobře přijímáni a jsou nakloněni přijmout koncepci školy.

**Interpretace efektů intervencí:** Společná tvorba a sdílení koncepce školy vedly k zvýšení sounáležitosti učitelů se školou a s vedením. Došlo k ujasnění hodnot a pravidel, zjednodušení, čitelnosti a otevřenosti komunikace, podpoře vztahů prostřednictvím smysluplných pracovních úkolů a teambuildingu, stabilizaci náladovosti ŘŠ, výraznému zvýšení naslouchání potřebám učitelů. ŘŠ si uvědomuje důležitost práce s lidmi, podporuje důvěru napříč sborem a ve škole je po intervencích široce sdílená koncepce. U této školy se domníváme, že intervence měly výrazný efekt.

**ZŠ13. Situace školy:** Ve škole setrvali ŘŠ a jeden zástupce (ZŘŠ), přibyl nový stZŘŠ pro hlavní budovu a subsbor školy. Jeden ZŘŠ (původní statutární a velmi oblíbený) odešel do důchodu a za něj byl k subsboru detašovaného pracoviště určen stávající (málo oblíbený) ZŘŠ. Ve škole přibýlo mnoho nových pedagogů (asistentů pedagoga, vychovatelů a učitelů).

**Stav klimatu po intervencích:** Výrazné zhoršení klimatu. ŘŠ zaměřuje pozornost na sebe a své problémy, stále deklaruje prioritizaci „velkých projektů“. Vedení je stále situováno v horním patře školy a je i nadále jako uzavřené vnímáno učiteli. Intervenční program pro učitele otevřel v pozitivním smyslu vztahy mezi učiteli, ale vedení přešlo do ještě větší izolace. Při snaze učitelů se angažovat pro školu „dalo učitele do jejich mezí“, jak bylo konstatováno ŘŠ. „Vedení si myslí, že jsme blbečci,“ hodnotí situaci učitelé. Snížila se všeobecně důvěra mezi vedením a učiteli, mnozí aktéři přešli ke komunikaci, „co je psáno, to je dáno“. ŘŠ deklarovaný plán věnovat se potřebám učitelů poté, kdy odpadne zátěž způsobená problémovými rodiči, nebyl v době rozhovorů s učiteli uveden v praxi. Podle vyjádření vedení uveden v praxi bude. ŘŠ v průběhu intervencí i v závěrečném focus group několikrát v komunikaci ukazuje určitou míru skepse a podceňování schopností svých učitelů. Celkový postoj ŘŠ ilustruje tento výrok: „Na ten váš workshop oni zareagovali tím, že měli pocit, že budou řídit celou školu, takže tam bohužel jsme měli z mého pohledu teda negativní, jeden z mála asi, negativní výstup.“

**Interpretace efektů intervencí:** Došlo k hlubšímu seznámení sboru („Já jsem ten pocit jako měla, protože jsme si minimálně sedli, sešli a povídali jako přátelé a zjis-

tili jsme, kdo co řeší; třeba z toho detašovaného pracoviště, a zjistili jsme, že to vnímáme podobně. Což my jako nemáme šanci se takto sejít“). Byl dočasně zvýšen potenciál pro vyšší angažovanost učitelů, který však nebyl využit. Grafický profil ukazuje snížení vnímané podpory od vedení k učitelům a zvýšené vnímané frustraci učitelů způsobené patrně jejich zklamáním z jednání vedení (viz přílohu, obr. 4). Byla narušena důvěra mezi učiteli a vedením, někteří učitelé se na situaci začali adaptovat snížením angažovanosti pro školu („Prostě pro školu nebudu dělat nic, co bych jako byla bývala dělala“).

**SŠ01. Situace školy:** Ve škole setrvali ŘŠ a jeden zástupce, změnil se jeden zástupce (současný stZŘŠ). Ve škole probíhají „kauzy“ jako vleklý soudní spor s jedním z učitelů, nucený odchod jedné z učitelek, který vzbudil velkou nevoli mezi učiteli i žáky, výměna méně odborně schopné učitelky a další. Ukazují se velké vazby na bývalé pracovníky školy, kteří zároveň podněcují další pro klima spíše nepříznivé jednání učitelů ve škole. Cíl zavést nový obor, který by podpořil spolupráci mezi učiteli, je dlouhodobý a v průběhu intervencí nebyl dosažen.

**Stav klimatu po intervencích:** Ve škole došlo k výraznému zhoršení klimatu. Vedoucí pracovníci se před učiteli uzavřeli do svých kanceláří a komunikují téměř výhradně formálně – e-mailem, ve smyslu „co je psáno, to je dáno“, nebo na schůzích. Přetrvává, i když v menší míře, donášení na kolegy a k pomlouvání kolegů před žáky. ŘŠ se výrazně zaměřuje na sebe a své problémy („Vy jste mě v tom nechali“, „Mám toho moc“). Jeden učitel dokázal otrávit většinu sboru svým jednáním – očerňováním kolegů před vedením. Mezi učiteli v současné době panuje větší tolerance k vzájemným rozdíům, dokážou lépe spolupracovat („Už se aspoň můžeme bavit, což dříve nebylo takřka možné“). Po IP pro učitele nastalo krátké období zvýšené spolupráce a snaha propojit učitele napříč školou prostřednictvím společně dosažených výsledků žáků. Po nástupu nového zástupce se situace během jednoho roku značně zhoršila. Dle výpovědi učitelů „nevědí, co nový zástupce dělá“. Mnozí učitelé již vykazují jednání typické pro „organizační ticho“ – nechodí do ředitelny, vedení se vyhýbají a nekomunikují, pokud vysloveně nemusejí. Řada vyučujících ztrácí angažovanost ke škole („Oni přestávají chtít funkce“, konstatuje ŘŠ) a k sobě navzájem, zůstává ještě angažovanost k žákům.

**Interpretace efektů intervencí:** Po intervencích došlo k dočasnému zlepšení vztahů napříč sborem i k ŘŠ, které však zůstaly nevyužité vedením pro další rozvoj příznivějšího klimatu. ŘŠ bohužel konstatuje, že „intervenční tým výzkumně potvrdil jeho domněnku, že ve škole panují toxické vztahy“. Výzkumný tým však v intervenčních rozhovorech pouze opakoval jako echo výroky ŘŠ („Říkal jste, že...“). Pro rozvoj vztahů ve sboru vedení plánovalo hospitace a odborné rozhovory s učiteli, nicméně ani ŘŠ, ani nový stZŘŠ tyto procesy nezapočali („Máme hrozně málo času se jim věnovat, s prominutím, protože na začátku školního roku je papírování strašný“). Přijetí role odpovědného činitele při tvorbě příznivého klimatu u ŘŠ nenastala, vinu za nepříznivé klima připisuje učitelům.

**SŠ07. Situace školy:** Ve škole setrvává stejné manažersky velmi schopné vedení po celou dobu výzkumu. Vedení školy převzalo úspěšně dvě nová zařízení pod svou

78 správu. V průběhu intervencí ŘŠ naopak předala pobočku školy, kterou zřídila v jiném městě, novému vedení. Dochází k časté výměně učitelů pro výuku předmětů, což učitelé vnímají velmi negativně („Já prostě nejsem schopná dělat kvalitní didaktiku každý rok na novém předmětu“).

*Stav klimatu po intervencích:* Ukazuje se mírné zlepšení klimatu způsobené vyšší vnímanou podporou ze strany vedení, zvláště od stZŘŠ, které se však nemohlo více projevit v grafickém profilu (nástroj OCDQ-RS se dotazuje na fungování ŘŠ), a snížením direktivity za strany ŘŠ. Ukazuje také zvýšenou angažovanost učitelů, kteří si nadále cení kvality své školy. U skupiny učitelů přetrvává vysoká zátěž, u vedení pocit, že naučit učitele samostatnosti zabírá mnohem více času než úkol splnit samo. Vedení v současné době snižuje direktivní styl ve prospěch konzultativního týmového.

*Interpretace efektů intervencí:* Vedení pracovalo na intervencích s vysokým nasazením a zájmem, zvláště ŘŠ a stZŘŠ. Byla zavedena změna v komunikaci vedení směrem k učitelům – ŘŠ vykazuje menší náládovost, komunikuje předvídatelným způsobem. StZŘŠ již nevnímá učitele jako manipulující, ale jako pracovníky potřebující pomoc. Zvýšená podpora učitelům však zatím nedokázala dostatečně snížit frustrace u učitelů plynoucí z jejich přetížení. Prostřednictvím smysluplného úkolu na samostatné tvorbě důležité části ŠVP (stěžejní výukový předmět napříč obory) byla posílena angažovanost učitelů a jejich ztotožnění se s ŠVP („Mám radost, jako z té práce, nelituju toho, jo...“, konstatuje angažovaná učitelka; „Podařilo se nám prolnout více té spolupráce, nejen horizontálně, ale i vertikálně“, konstatuje ŘŠ). Učitelé byli zapojeni do mnoha nových úkolů a mnozí zjistili, že jejich řešení není jednoduché. Snížila se díky tomu kritika vůči vedení.

**SŠ11. Situace školy:** V této škole se v průběhu intervencí změnilo celé vedení. ŘŠ a stZŘŠ se stali učitelé ze subsboru SŠ11a. Byl přerušen průběh intervencí s původním vedením školy. Musely být zopakovány IP s novými vedoucími pracovníky, avšak nebyl prostor na IP pro učitele ani na následnou intenzivní práci s vedením.

*Stav klimatu po intervencích:* V jednom subsboru (SŠ11b) došlo k výraznému zlepšení stavu klimatu do stále ještě mírně podprůměrné úrovně hodnot, které bylo patrně způsobeno odchodem problematického člena vedení (ZŘŠ s machiavelistickými pracovními praktikami, které odhalily jak rozhovory s učiteli, tak výsledky dotazníku TOP). Změna vedení byla významným faktorem zlepšení klimatu. V subsboru SŠ11a se klima zlepšilo pouze díky zvýšené učitelé vnímané podpoře od vedení. Nicméně učitelé SŠ11a těžce nesou, že kolegové z jejich řad už nejsou jejich přátelé a chovají se „jen jako šéfové“. To patrně snižuje možnost rychlejšího zlepšení hodnot klimatu, zvláště kvůli dimenzi direktivity dotazníku OCDQ-RS, protože ŘŠ je vnímán jako silně direktivní v porovnání s jeho rolí bývalého kolegy a přítele.

*Interpretace efektů intervencí:* Efekty intervencí nejsou zcela průkazné, ale nejsou v určitých aspektech vyloučené. Hlavním důvodem změny klimatu byla změna vedení a jejich jiný přístup k učitelům. Noví vedoucí pracovníci se zaměřili nejen na krizové řízení v době stěhování a rekonstrukcí, ale také na potřeby učitelů („Musíme jim zajistit klid na práci, komunikujeme to s pracovníky na stavbě“), na nastavení

otevřené a korektní komunikace, která, ač místy chaotická, vedla k rychlému zvýšení důvěry ve škole. Dva noví zástupci pro teoretické vyučování a nový výchovný poradce jsou sborem velmi dobře přijímáni. Bývalý ŘŠ v koučinku konstatoval, že tuto školu nedokáže úspěšně vést, a již se do výběrového řízení na ŘŠ nepřihlásil. Současné vedení mělo k dispozici veškeré dostupné výzkumné informace, které jim dle jejich vyjádření napomohly při rozhodování o opatřeních podporujících učitele. Z komunikace s novými vedoucími pracovníky vyplynulo, že si vědí rady s rozvojem klimatu, jen musí vyřešit akutní problémy. Informovanost o situaci sboru a jeho klimatu mohla přispět k minimalizaci komunikačních chyb a omylů z nepřesného vnímání situace.

#### 4 Diskuse a závěry

Cílem našeho příspěvku bylo popsat průběh a výsledky kvalitativního kvaziexperimentu, jehož ambicí bylo ověřit, zda a do jaké míry mohou realizované intervenční procedury v oblasti sociálního klimatu učitelských sborů napomoci k jeho příznivému vývoji. Přesto, že cíl byl v zásadě naplněn, nejednoznačné mohou být odpovědi na formulované výzkumné otázky. Jako problematická se ukazuje zejména metodologická a věcná stránka komparace kvantitativních dat (např. obtížná kontrolovatelnost proměnných nebo regrese dat k průměru při opakovaném měření) a tím i určení efektů intervencí (1. VO). Kromě statistických nástrojů se pro kvantitativní porovnání charakteristik klimatu sboru ukazuje vhodné využití grafických profilů, u kterých bylo možné identifikovat posuny klimatu. Změny klimatu u intervenovaných škol lze identifikovat, ale bez jistoty, že jsou důsledkem realizovaných intervencí (2. VO). Cílenější diagnostiku, a tedy i komparaci změn klimatu, umožňuje využití kvalitativních výzkumných procedur, které jsou ovšem značně náročné na čas i odbornou způsobilost výzkumníků. Ukazuje se, jak je podrobněji popsáno v rezultativní části tohoto textu, že možnosti a věcná realizace intervencí jsou u různých sborů, resp. vedení škol, značně odlišné.

Z metodologického hlediska má smysl porovnávat mezi sebou spíše výsledky pre- a post-výzkumných fází u individuálních intervenovaných škol, neboť u neintervenovaných škol neznáme nic o kontextu klimatu sboru. V kontrolní skupině se u jednotlivých škol ukázala zlepšení i zhoršení klimatu v podobné míře jako u intervenovaných škol. Lze usuzovat, že jak intervenční procedury, tak přirozené příčiny mohou vést k podobným změnám klimatu.

Kvantitativní a kvalitativní procedury při výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů mezi sebou velice úzce korespondují, jak ukazuje tato studie a náš předchozí výzkum (Urbánek et al., 2020). Jsou-li výsledky QUAN příznivé, ukazuje se to také v kvalitativních datech, a naopak. K hlubšímu poznání příčin stavu klimatu jsou kvalitativní procedury nezbytné. Není možné přesně kvantifikovat míru vlivu našich intervencí na klima, avšak kvalitativní data umožňují popsat pravděpodobné účinky intervencí. Více než samotná kvantitativní data nám v interpretacích klimatu sboru pomáhají konstruované grafické profily.

Při vyhodnocování výsledků je třeba vždy ponechat prostor pro alternativní interpretace v souladu s principy interpretativní fenomenologické analýzy. Základní kategorie jako vztahy ve sboru a s vedením, styly vedení vedoucích pracovníků a změny ve škole (Rozkvcová & Novotová, 2018) je možné zachytit v průběhu kvalitativní a intervenční fáze výzkumu a využít je k hlubší a přesnější interpretaci kvantitativních výzkumných nálezů. Nikdy však nemůžeme znát všechny intervenující faktory, které jsou v daný moment zároveň pro výzkumníka skrytými prvky systému, a mohou jej tudíž ovlivňovat. (K systemickému přístupu blíže např. Asen & Fonagy, 2021; James et al., 2007; Nišpanská, 2022.)

Z našeho šetření vyplývá, že ŘŠ musí přijmout svoji roli hlavního aktéra při tvorbě a rozvoji žádoucího klimatu sboru. Pokud se ŘŠ s touto rolí opravdu neztotožní, intervence nepřijme, a proto nemohou přinést žádoucí efekt. Pokud chtěl ředitel v průběhu intervencí hovořit především o svých problémech a svém emocionálním zvládání problémových situací, ukázal tím, že ještě nepřijal svou klíčovou sociální roli při tvorbě a formování klimatu. V těchto školách se klima po intervencích také v důsledku jednání vedení zhoršilo (ZŠ13, SŠ01). Pokud průměrně dobře vnímaný a schopný ředitel také více zaměřený na sebe měl v průběhu intervencí a následném období vedle sebe zástupce, který dokázal pracovat se vztahy, udržovat otevřenou komunikaci a přispívat k zajištění příznivých podmínek pro práci učitelů, rozvoj klimatu byl pomalejší, ale nastal (ZŠ04). Pokud již na začátku intervencí bylo patrné, že ředitel s podporou zástupců soustředí svou pozornost na učitelský sbor, pak byly intervence úspěšné (ZŠ08, v menší míře také SŠ07). Ve škole, ve které došlo k celkové výměně vedení, jsme zaznamenali, že pokud se vedení od začátku snaží uplatnit přiměřená opatření pro podporu učitelů, zamýšlet se nad jejich potřebami a otevřeně komunikovat, potom může být úspěšné i s méně intenzivními intervencemi a pravděpodobně i bez nich (SŠ11).

V průběhu intervencí bylo stále zřejmější, že ve sborech s vedoucími pracovníky nepřijímajícími svou klíčovou roli při formování klimatu může dojít k fenoménu, který pracovně nazýváme *intervenční paradox*. V průběhu intervencí a krátce po nich se na určitou dobu otevře potenciál pro úspěšnou práci na zlepšení klimatu. Učitelé se vzájemně lépe poznají, porozumí svojí roli při tvorbě klimatu a někteří z nich začnou mít chuť se více angažovat. Vedoucí pracovníci získají informace o svých stylech vedení a o kontextu klimatu ve svém sboru a pojmenují si během koučinku, jaká opatření by mohla vést k zlepšení klimatu. Pokud tento potenciál zůstal nevyužit ze strany vedení, mnozí učitelé byli tímto vývojem zklamáni, jak se ukázalo v průběhu focus groups. Zklamání učitelé se podle svých vyjádření adaptovali na situaci tak, že se uzavřeli více do sebe („spokojená celkově se školou nejsem stále, ale už se mě to jako nedotýká tak nějak jako vnitřně, že by mě to zraňovalo“), snížila se jejich angažovanost ke škole („oni pouští funkce“) a deklarovali již pouze přetrvávající angažovanost k některým učitelům a k žákům. Vedení těchto škol učitelé začali vnímat jako direktivnější a méně podporující, než tomu bylo před intervencemi. Vysvětlujeme si to jejich nenaplněným očekáváním.

Pro vznik a udržení žádoucího klimatu sboru je důležitá otevřenost komunikace mezi vedením a učiteli. Jen díky ní může vedení porozumět potřebám učitelů, je možné tvořit příjemné prostředí a uplatňovat vzájemnou empatii. Narůstá tak všeobecná důvěra aktérů. Vedení komunikuje (slovně i činy) učitelům, že je tu pro ně, tvoří jim podmínky pro jejich práci a bere učitele jako partnery a profesionály. Učitelé jsou angažovanější, pokud mají možnost utvářet spolu s vedením koncepci školy, a díky tomu se s ní mohou lépe ztotožnit. Vedoucí pracovníci by měli sledovat kvantitu a kvalitu komunikace s učiteli a naučit se rozpoznávat, zda se neobjevuje fenomén „organizačního ticha“ a rozdělení sboru na „my vedení“ a „oni učitelé“.

Intervenční program pro učitele je významný pro zvýšení porozumění učitelů ohledně důležitosti příznivého sociálního klimatu pro fungování školy a své roli při jeho formování a rozvíjení. Nelze však očekávat, že by celkové klima ve sboru mohli změnit učitelé bez zásadního přispění vedení. Před intervencemi doporučujeme vést rozhovor s ředitelem a s ostatními vedoucími pracovníky a zjistit, zda jsou se svou rolí při formování klimatu ztotožnění. Ukáže se to především v zaměření pozornosti vedoucích pracovníků při rozhovoru. Pokud se zjistí, že jsou zaměřeni spíše než na sbor na sebe, intervence velice pravděpodobně nebudou mít žádoucí efekt.

Spolupráce na úkolech, které jsou vnímány jako smysluplné, učitele spojuje, ať se jedná o 1. a 2. stupeň ZŠ, nebo o komise a obory na SŠ. Kvantitativní výsledky ukazují vysokou angažovanost a kvalitativní data ji potvrzují, pokud je práce učitelů a jejich spolupráce založena na společném vnímání hodnot, přičemž základní a kladně vnímané hodnoty jsou pro učitele: vztah k žákům, podpora učení žáků a kvalita poskytovaného vzdělání. Hodnoty jsou spojeny s angažovaností pro školu, kolegy a žáky. Angažovanost také patří mezi relativně stabilní parametr klimatu. Může přetrvávat vysoká, ačkoli selhává vedení školy, zhoršují se vztahy nebo dochází k nepříznivým změnám zvnějšku. Domníváme se, že to souvisí právě s všeobecně přijímanými hodnotami ve škole, které aktéři mohou prožívat a podle nich se chovat.

Vnímání klimatu může u některých aktérů vykazovat setrvačnost a měnit se pomaleji, než se mění faktická realita ve škole a v rámci sboru. Týkat se to může jak přirozených změn (změny vedení, změny koncepce školy, zvýšená fluktuace a tím možné změny ve vztazích apod.), tak změn na základě intervencí (změny stylu vedení, změna nebo transparentnější sdílení koncepce, zvýšená podpora učitelů od vedení ad.). Jak vyplynulo z našich dřívějších výzkumných zjištění ze základního výzkumu (srov. Urbánek et al., 2020), příznivé klima může vznikat relativně dlouhou dobu (až několik let). Kromě zmíněné setrvačnosti vnímání aktérů může hrát roli též dlouhodobější dopad některých opatření (např. postupná proměna učitelského sboru a teprve z ní plynoucí přijetí koncepce školy napříč sborem). Zároveň se mohou přidat pocity strachu a ohrožení z probíhajících nebo očekávaných změn, které mají potenciál proměňovat situaci sboru a školy kladně, ale jejichž kladný vliv může zůstat částečně nereflektovaný. Tyto prožitky obav mohou vnímání klimatu paradoxně nejprve zhoršit, a teprve po dlouhodobější kladné zkušenosti se změnou se může začít vnímání klimatu postupně měnit. Teprve když aktéři získají novou

**82** kladnou a opakující se zkušenost s novými opatřeními a ztotožní se s nimi, může dojít ke kvantifikovatelným změnám. Je to v souladu s transformativní teorií učení dle Jacka Mezirowa, kdy musí dojít u učícího se jedince k reflexi vlastní zkušenosti a k opakované nové kladné zkušenosti, která ve vnímání jedince nahradí zkušenost minulou, zvláště pokud byla negativní (viz např. Dvořáková, 2012). Vliv intervencí se z uvedených důvodů nemusí výrazněji, a zvláště v kladném smyslu, ukázat, jak i v zahraničí prokázal výzkum Johnsonové et al. (2023). Intervence ve školách, ve kterých působili otevření vedoucí pracovníci, umožnily aktérům reflektovat dosavadní zkušenost, nastolit opatření přinášející postupně kladně vnímané nové zkušenosti u učitelů a ve zpětné vazbě od nich u vedoucích pracovníků. Žádoucí změny klimatu v některých školách (zvl. ZŠ04 a SŠ07) po intervencích můžeme doložit spíše na základě kvalitativních dat v souladu s užším pojetím kvalitativního experimentu dle Miovského (2006). Domníváme se, že kvantifikovatelné by mohly být až s delším časovým odstupem, pakliže mezitím nenastanou významné změny, které by nad efekty intervencí převážily. U změn vnímaných respondenty negativně (zvl. ZŠ13 a SŠ01) se naopak ukázalo rychlé zhoršení hodnot klimatu i v grafickém profilu.

Při interpretaci výzkumných výsledků kvaziexperimentu probíhajícího v reálném prostředí škol je nezbytná opatrnost kvůli vstupujícím proměnným, zřetel k limitům výzkumu, k dosavadní teorii klimatu učitelských sborů a k rámci danému dimenzemi klimatu v dotazníku OCDQ-RS. Postupy dle IPA umožnily vyhnout se schematickému strukturování nálezů pouze podle teoretických rámců, a také bohatost interpretací. Pomocí neustálého vracení se ke každému jedinečnému „případu sboru“ ve snaze zhodnocovat nálezy z hlediska jednotlivých aktérů, vztahů mezi nimi a z hlediska konkrétních kontextů jedinečného sboru se zřetelem k možným subjektivním názorům výzkumníků jsme usilovali o maximální porozumění jednotlivým případům a prokreslení jejich příběhu.

Členové vedení školy, a především ředitel, jsou pro kvalitu sociálního klimatu učitelského sboru klíčovými činiteli. Tomu by měla odpovídat kritéria výběru do funkce a obsah a formy funkčního vzdělávání pro školské vedoucí pracovníky. Domníváme se, že vhodně zpracovaný vzdělávací program výrazněji zaměřený na leadership a problematiku tvorby klimatu sboru by byl významným a plošným přínosem pro další fungování školních organizací.

## Poděkování

Projekt aplikovaného výzkumu klimatu učitelských sborů *Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence* je podporován Technologickou agenturou ČR, pod č. TL03000035. Autoři děkují za podporu.

Poděkování patří též recenzentům, jejichž podněty přispěly ke zkvalitnění tohoto textu.



## Literatura

- Agayneh, A. (2022). *Uplatňování kompetencí ředitelů při řízení arabských škol v Izraeli a jejich dopad na klima učitelského sboru* [disertační práce]. Univerzita Karlova.
- Asen, E., & Fonagy, P. (2021). *Mentalization based treatment with families*. The Guilford Press.
- Bahboub, R. (2011). *Sociomapping týmu*. Qed Group.
- Debnam, K. J., Edwards, K., & Cornell, D. G. (2021). Improving the school environment: School staff perceptions of school climate data and reporting practices. *Journal of Community Psychology, 49*(6), 1965–1982.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Karolinum.
- Dvořáková, M. (2012). Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica, 17*(1), 59–74.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125–142.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Masarykova univerzita.
- Horton, J. A. (2018). *A descriptive study of school climate and school culture in selected public secondary schools in New Jersey and New York* [disertační práce]. Seton Hall University. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2562>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Sage.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: Úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace, 24*(5), 778–803.
- James, Ch., Connolly, M., Dunning, G., & Elliott, T. (2007). Systemic leadership for schools and the significance of systemic authorization. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(4), 573–588.
- Johnson, S. L., Pas, E. T., Debnam, K., Kaihoi, Ch., & Bradshaw, C. P. (2023). Effects of an MTSS-B intervention on student and staff perceptions of school climate: Findings from two group randomized trials. *School Psychology Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2142954>
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace, 29*(2), 172–202.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Leatherdale, S. T. (2019). Natural experiment methodology for research: A review of how different methods can support real-world research. *International Journal of Social Research Methodology, 22*(1), 19–35.
- Lewin, K., & Řiháček, T. (Eds.). (2019). *Teorie pole: Výbor z díla*. Portál.
- Lord, C. T. (2001). *Instructional leadership teams and school climate: A descriptive study of leadership behavior and indicators of climate in secondary schools*. University of Connecticut.

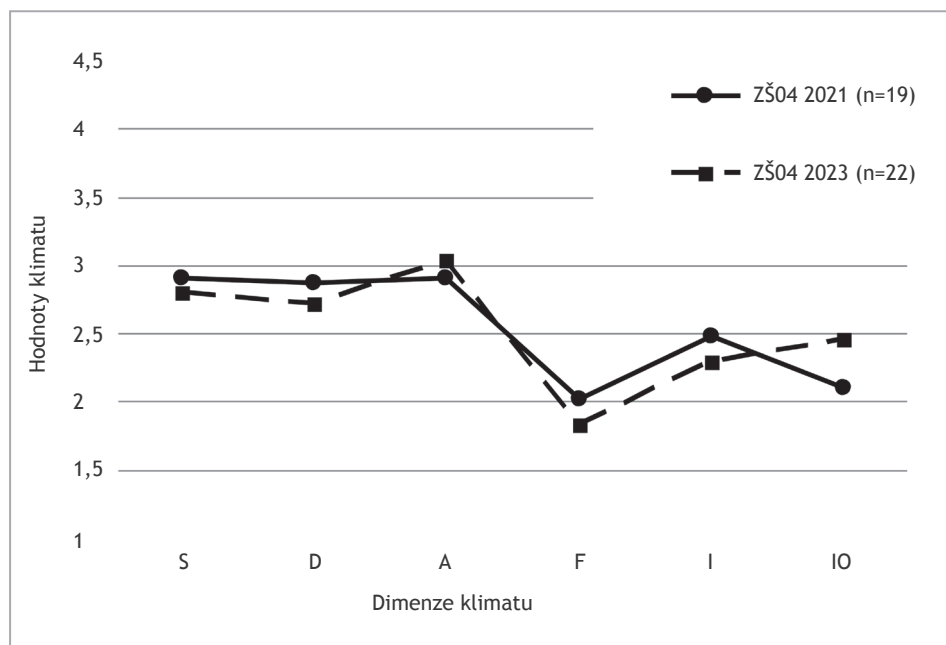
- 84 Mareš, J. (2001). Psychosociální klima školy. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 581–596). Portál.
- Marešová, M. (2014). *Výchovné partnerství jako jedna z dimenzí vztahu rodičů a školy* [dizertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Nišpanská, M. (2022). Mentalization and its use in schools. *Pedagogika*, 4(72), 535–552.
- Oo, T. N., & Wai, H. H. (2020). Relationship between principals' communication style and school climate. *Journal of Education and Human Resources*, 1(1), 1–11.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rozkvcová, A., & Novotová, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis scholae*, 12(3), 67–84.
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2020): Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 1–21.
- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. *Data & Research: SDA Info / Data a výzkum: SDA Info*, 7(2), 125–148.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru: Dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkvcová, A., Picková, H., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima: Vicepřípadová studie učitelských sborů*. Wolters Kluwer.
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkvcová, A., Picková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelských sborů: Potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, 71(1), 7–28.
- Van Jaarsveld, L., & Metz, K. (2021). School climate: Perceptions of teachers and principals. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(2), 22–36.

Korespondenční autorka:

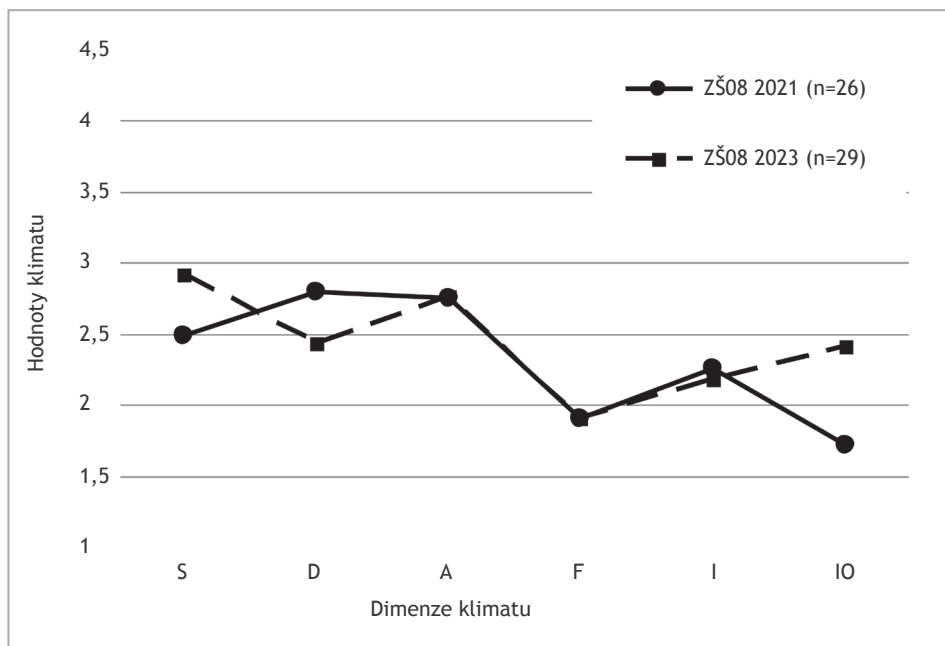
Mgr. Andrea Rozkvcová, Ph.D.  
katedra pedagogiky a psychologie  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Technická univerzita v Liberci  
Studentská 1402/2  
461 17 Liberec 1  
andrea.rozkvcova@tul.cz

## Příloha

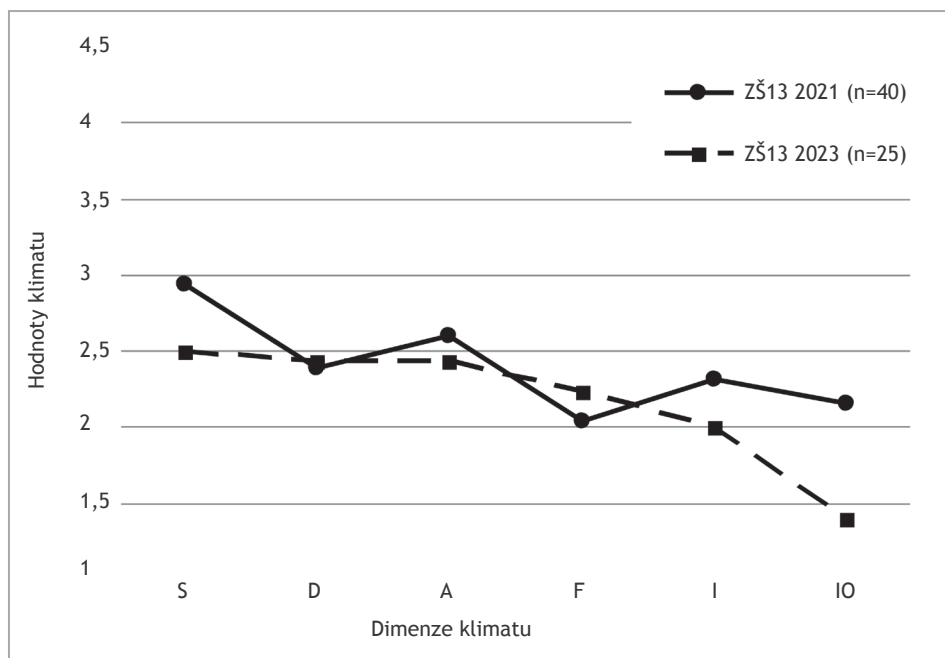
Grafické profily klimatu učitelů škol (absolutní hodnoty jsou v grafu dělené počtem položek příslušné dimenze; pro IO stanoven koeficient 8,15)



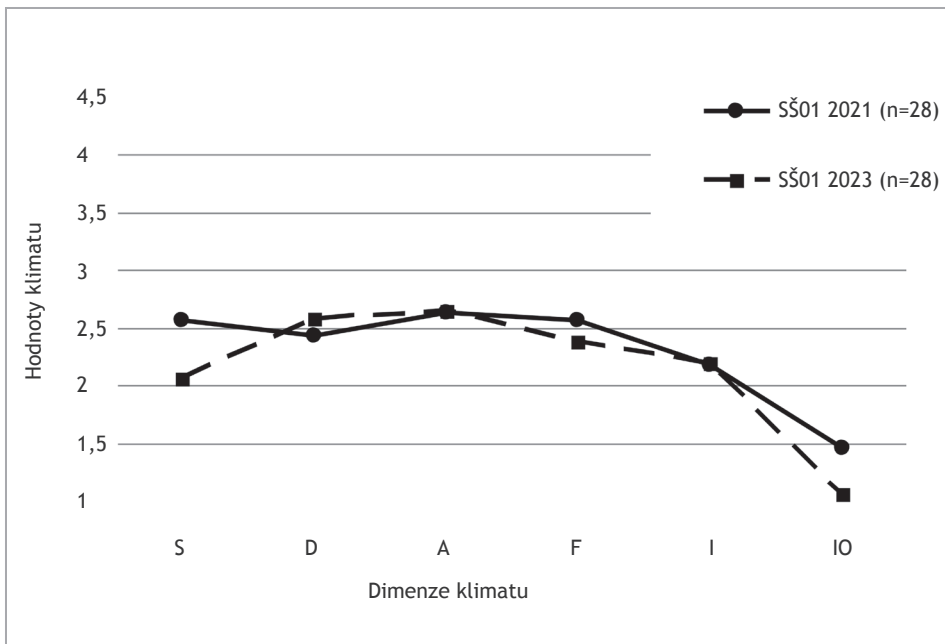
Obrázek 2 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelů škol ZŠ04



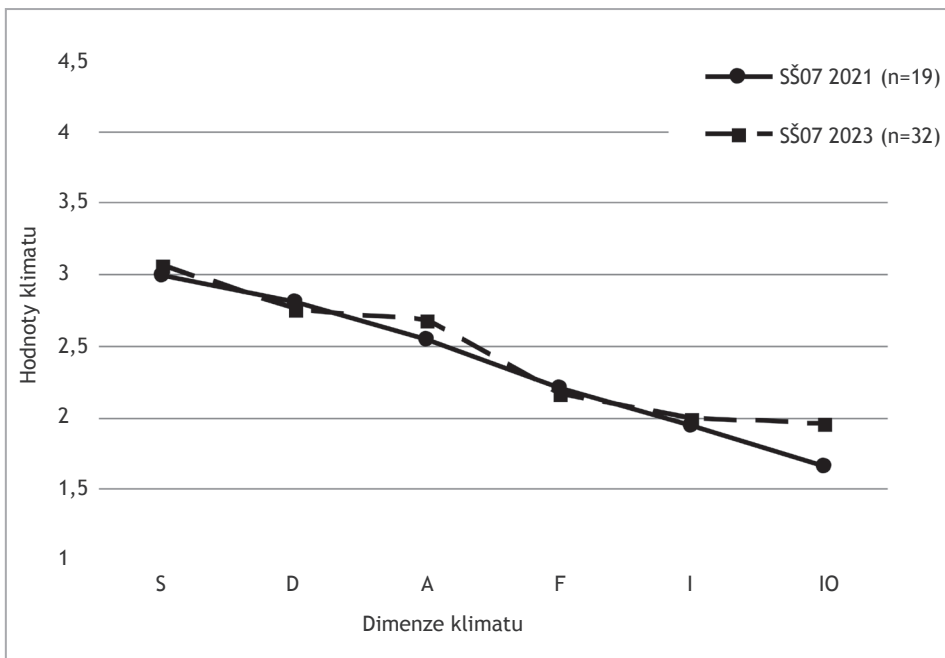
Obrázek 3 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru ZŠ08



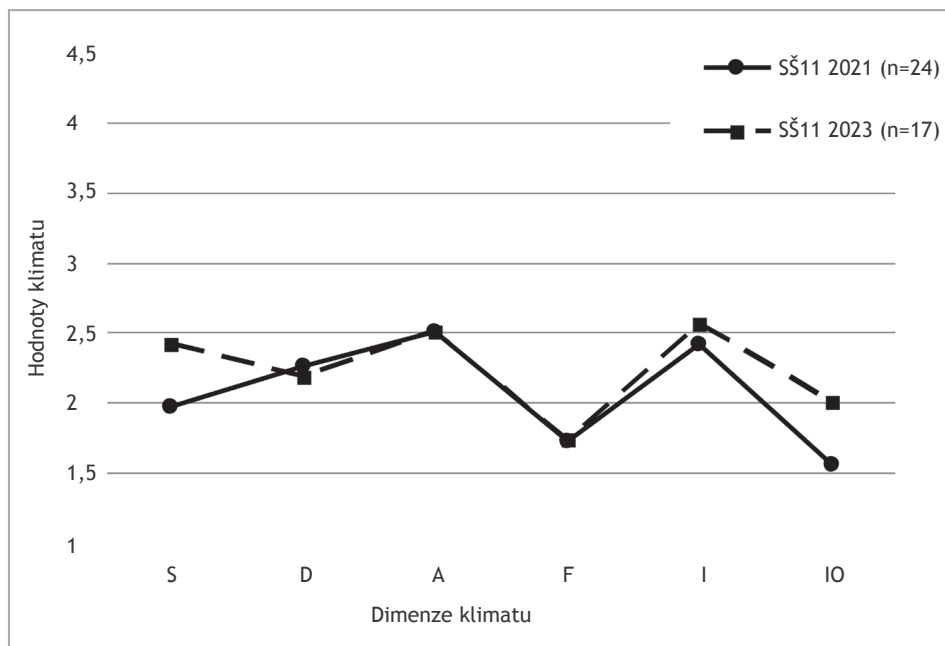
Obrázek 4 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru ZŠ13



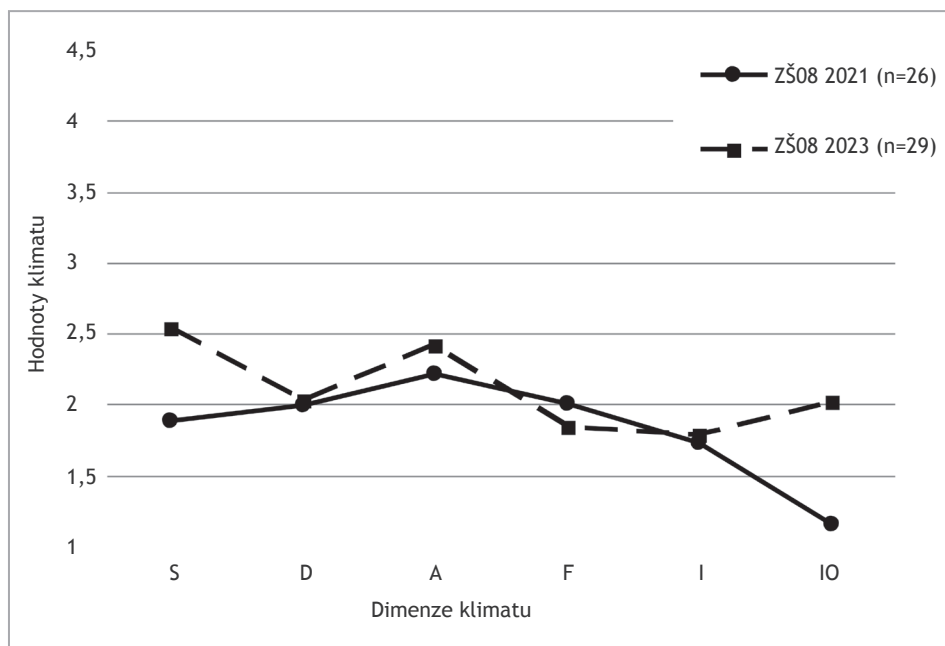
Obrázek 5 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ01



Obrázek 6 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ07



Obrázek 7 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ11a



Obrázek 8 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ11b