

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

KLÍMA V PEDAGOGICKOM ZBORE VO VZŤAHU K MODERNE PRACUJÚCIM UČITEĽOM

CLIMATE IN TEACHING STAFF IN RELATION TO
TEACHERS USING MODERN EDUCATION METHODS



Bakalárska diplomová práca

Autor: **Ing. Jaroslav Nečesaný**

Vedúci práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Ďakujem vedúcej diplomovej práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za odborné vedenie a pomoc s vypracovaním tejto práce. Ďalej by som rád poďakoval svojej manželke Petre za pomoc a trpezlivosť. Vďaka taktiež patrí všetkým participantom výskumu.

Čestne prehlasujem, že som bakalársku diplomovú prácu na tému: „KLÍMA V PEDAGOGICKOM ZBORE VO VZŤAHU K MODERNE PRACUJÚCIM UČITEĽOM“ vypracoval samostatne pod odborným dohľadom vedúceho diplomovej práce a uviedol som všetky použité podklady a literatúru.

V Olomouci dne 30.6.2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČASŤ	7
1	Klíma	8
	1.1 Vymedzenie	8
	1.2 Klíma školy	8
	1.3 Klíma učiteľského zboru	10
	1.4 Prečo skúmať klímu pedagogického zboru	11
	1.5 Učiteľský zbor ako malá sociálna skupina	12
	1.6 Mobbing	13
	1.7 Moderný učiteľ na klasickej škole.....	15
	1.8 Rola riaditeľa	16
	1.9 Možnosti skúmania klímy učiteľského zboru.....	18
2	Moderne pracujúci učiteľ	20
	2.1 Tradičné vyučovanie	20
	2.2 Moderné vyučovanie	20
	2.2.1 Výukové metódy	22
	2.2.2 Moderné výukové metódy.....	24
	2.3 Hodnotenie	27
	2.4 Výukový štýl	33
	VÝSKUMNÁ ČASŤ	36
3	Výskumný problém, ciele a výskumné otázky	37
4	Typ výskumu a použité metódy	39
5	Zber dát a výskumný súbor	41
	5.1 Etické hľadisko a ochrana súkromia	42
6	Práca s dátami a jej výsledky	44
	6.1 Reflexia výskumníka	44
	6.2 Účastníci výskumu	45
	6.2.1 Adéla	45
	6.2.2 Aneta	46
	6.2.3 Jana.....	46
	6.2.4 Martina	47
	6.2.5 Ondrej.....	47
	6.2.6 Roman	48
	6.2.7 Simona.....	48

6.2.8	Tomáš	49
6.3	Výsledky výskumu	50
6.3.1	Vzťahy s vedením školy	50
6.3.2	Vzťahy v učiteľskom zbore	54
6.3.3	Dopady ťažkostí pre život učiteľa	58
7	Diskusia	60
7.1	Validita výskumu	60
7.2	Výskumná vzorka	61
7.3	Diskusia nad výsledkami	63
7.4	Pokračovanie výskumu	64
8	Záver	66
9	Súhrn	68
LITERATÚRA		72
PRÍLOHY		77

ÚVOD

K spracovaniu témy „Klíma v pedagogickom zbore vo vzťahu k moderne pracujúcim učiteľom“ inšpirovala autora práce prednáška jedného českého odborníka na moderné vzdelávanie. Ten popisoval ťažkosti, s ktorými sa niektorí moderne pracujúci učitelia stretávajú, čo v autorovi práce vyvolalo množstvo otázok. V odbornej literatúre ani článkoch však nebolo možné dohľadať viac podrobností o popisovaných fenoménoch. Autor práce teda vstupuje na relatívne málo prebádané pole. Zakaždým po nadviazaní rozhovoru s ľuďmi zainteresovanými v modernom vzdelávaní boli autorovi práce jeho domnienky potvrdzované slovami: „Áno, deje sa to často. Moderne pracujúci učitelia to majú naozaj ťažké“. Čas od času bolo počuť aj nejaký konkrétny príbeh učiteľa či učiteľky z konkrétnej zborovne. To dodalo autorovi odhodlanie a presvedčilo ho o zmysluplnosti jeho zámeru.

Práca sa zameriava na ťažkosti, ktoré vnímajú moderne pracujúci učitelia v zborovniach na českých základných školách, kde sú ich práci a úsiliu kladené prekážky zo strany klasicky učiacich učiteľov. Práca operuje s pojmami učiteľ, vyučujúci a pedagogický pracovník v mužskom rode. Tento pojem sa vzťahuje na pedagogického pracovníka mužského i ženského pohlavia, kedy používanie jedného rodu má za cieľ zjednodušiť čitateľnosť textu. V úvode práca definuje pojmy, s ktorými bude ďalej operovať. Najdôležitejšími pojmami sú v tomto prípade definície moderne pracujúceho učiteľa a učiteľa, ktorý vyučuje „po starom“. Bez precízneho vymedzenia týchto pojmov sa práca jednoducho nezaobíde. Dôležitým je taktiež pojmové vymedzenie klímy školy, triedy, zborovne a rôznych problematických druhov správania na pracovisku.

V praktickej časti si práca stanovuje výskumnú otázku týkajúcu sa ťažkostí a problémov, s ktorými sa moderne pracujúci učiteľ môže stretnúť v zborovni. Úlohou práce nie je skúmať príčiny daného problému alebo ponúkať riešenia. Cieľom je vytvoriť základné povedomie o problematike modernému vzdelávaniu neprajnej zborovne a ťažkostí, ktoré toto prostredie vytvára.

Hausenblas (2005) tvrdí, že diskusie medzi učiteľmi a odborníkmi často pripomínajú vojnu chlapčenských gangov. Vysvetľuje, že nepremyslených pojmov a súvislostí sa u nás objavuje veľa, a preto diskusie vyzerajú skôr ako keď proti sebe idú dve bandy chlapcov, alebo ako keď dve stredoveké vojská najskôr pokrikovali nadávky –

nie preto, aby odradili nepriateľa od boja, ale aby sa vojaci na „našej“ strane uistili, že k sebe patria a aby si dodali odvahu. Samozrejme nikto nepočúva, čo hovorí tá druhá strana a ani by to k ničomu nebolo – nebol to pokrik ani premyslený, ani súvislý, ani logický.

Cieľom práce v žiadnom prípade nie je kopanie pomyselného zákopu medzi týmito tábormi ani vyjadrovanie sympatie jednému či druhému táboru. Práca ani nemá ambíciu sa do diskusie púšťať a prispievať do nej z jednej či druhej strany. Naopak, pokúsi sa priblížiť svet jednej špecifickej skupiny učiteľov ich kolegom, riaditeľom, žiakom, rodičom a širokej verejnosti a sprostredkovať zážitky bez obviňovania či hodnotenia ostatných zúčastnených.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 KLÍMA

1.1 Vymedzenie

Pri definovaní pojmu klíma vychádza Grecmanová (2008) z toho, že prostredie je objektívna realita so súborom faktorov a klíma je kvalitou, ktorá z tohto prostredia vyplýva. Klímu Grecmanová (2008, s. 9) definuje ako „*psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů*“. Ďalej dodáva, že klíma je záležitosťou procesu, vytvára sa a ide o dlhodobý jav.

Špecifický je pojem sociálna klíma, ktorý je neisto a rôznorodo teoreticky ukotvený, nechápe sa jednotne a môžeme nájsť aj značne vágne vymedzenia (Urbánek et al., 2020). Sociálna klíma, teda vnímaná kvalita personálnych vzťahov a procesov, má v každom pracovnom spoločenstve určitý vplyv na výsledné efekty jeho pôsobenia a na vytvárané hodnoty (Urbánek & Chvál, 2012).

Sociálnou klímou sa zaoberajú najmä v tých organizáciách a profesijných skupinách, kde majú vzájomné vzťahy medzi jednotlivcami zásadný význam pre výsledky práce celej organizácie – a to je bezpochyby prípad školy a učiteľského zboru (Urbánek et al., 2020)

1.2 Klíma školy

Čapek (2010) hovorí o klíme školy ako o súhrne subjektívnych hodnotení a sebahodnotení účastníkov vzdelávania v danej škole, ktoré sa týkajú všetkých aspektov vzdelávania. Patria do nej vzájomná komunikácia, sociálne vzťahy, rovnako tak vnímanie prostredia, prežívanie a emócie a ďalšie sociálne a psychické procesy, ktoré deje v tejto škole vyvolávajú. Účastníkmi má na mysli najmä žiakov či študentov a pedagogický zbor ako hlavných tvorcov a konzumentov klímy, pričom dôraz kladie na subjektívne prežívanie: „*Není důležité, co se „opravdu“ děje, ale to, jak je toto dění vnímáno*“ (Čapek, 2010, s. 134).

Grecmanová (2008) chápe klímu školy ako prejav prostredia školy, ktorý vnímajú, prežívajú a hodnotia jeho účastníci. Prostredie a atmosféra sú súvisiace pojmy, ale nie sú synonymá.

Loukas (2007) uvádza, že väčšina výskumníkov sa zhoduje na tom, že klíma školy je multidimenzionálny konštrukt zahŕňajúci fyzický, sociálny a akademický rozmer. Dopady klímy školy na jednotlivca popritom pôsobia prostredníctvom vzájomného prepojenia jednotlivcov. To ako žiaci vnímajú klímu školy následne súvisí s problémami v správaní žiakov a s ich emocionálnym prežívaním. Kultivácia klímy školy môže ochrániť mladých ľudí pred týmito nežiadúcimi dopadmi. K myšlienke, že úprava klímy školy môže pomôcť redukovať nežiadúce správanie sa pridávajú aj McEvoy a Welker (2000), ktorí rozširujú vplyv klímy školy aj na akademický úspech žiakov.

Prostredím školy sa rozumejú skôr technické faktory (architektonické, hygienické, ekonomické či organizačné). Atmosféra školy má užší rozsah, ide o krátkodobý premenlivý a situačne podmienený jav. Sociálna klíma školy je dlhodobý jav typický pre danú školu a zahŕňa čiastkové zložky (klíma učiteľského zboru, klíma jednotlivých tried atď.) (Urbánek et al., 2020).

Navrátilová et al. (2020) za kľúčové atribúty, ktoré určujú sociálnu klímu školy a aj klímu učiteľského zboru považujú:

- subjektívny charakter: ktorý je výrazne sýtený konšteláciou vzťahov medzi aktérmi danej skupiny,
- relatívna stabilita: ustálená, stabilná kvalita charakteristík - ich premena je pozvoľná a v čiastkových faktoroch,
- kolektívne vnímanie: je výsledkom celkového, väčšinového vnímania aktérov,
- kontinuálna povaha: má vo svojom vývoji súvislú povahu, čím sa myslí, že je ovplyvnená predošlými udalosťami, práve prebiehajúcimi udalosťami a očakávanými dejmi.

Český výskum školskej klímy vychádza predovšetkým zo skúseností Ameriky, Austrálie, Nemecka a Rakúska. Prvé výskumy prebehli už v 70. rokoch a zaoberali sa predovšetkým klímou vyučovania. V 90. rokoch boli realizované výskumy sociálnej klímy školskej triedy, učiteľského zboru a komunikačnej klímy. Pre zber údajov boli použité predovšetkým techniky pozorovania, dotazníky a sociometria, ktoré ale vychádzali zo zahraničných podmienok a museli byť upravované pre české prostredie (Jirečková, 2008).

Výsledky minulých výskumov ukázali na výrazné odlišnosti v parametroch kvality sociálnej klímy medzi jednotlivými školami (Urbánek et al., 2020).

1.3 Klíma učiteľského zboru

Klímu učiteľského zboru je možné vymedziť ako „*souhrn subjektivních názorů učitelů na vztahy a procesy ve sboru a uvnitř školy, na způsoby řízení a na míru identifikace učitelů se sborem*“ (Jursová et al., 2019, s. 174).

Urbánek et al. (2020) považujú sociálnu klímu učiteľského zboru za výstižný indikátor kvality profesijných vzťahov, vedenia ľudí a do istej miery aj fungovania celej organizácie. Klímu učiteľského zboru považujú za rozhodujúcu zložku klímy školy a to z toho dôvodu, že učitelia majú silný sociálny vplyv a sú vo významnom kontakte so všetkými ostatnými aktérmi života v škole.

Čermáková (2015) označuje za determinanty klímy:

- Dimenziu vzťahovú – vyjadruje mieru interpersonálnych vzťahov a kvalitu vzájomných väzieb, mieru kooperácie predovšetkým v rovine vzťahov, príťažlivosti skupiny pre ich členov, poskytovanie vzájomnej pomoci a možnosti prejavov a názorov.
- Dimenziu osobného rastu – vyjadruje vnútorné procesy týkajúce sa predovšetkým podmienok, ktoré vytvárajú skupiny pre autonómiu člena a jeho rast, možnosť samostatne rozhodovať a konať, orientáciu na úlohy, vytváranie podmienok k diskusi a prenos informácii vo vnútri skupiny, toleranciu k určitým negatívnym prejavom členov.
- Dimenziu udržiavania a zmeny systému – vzťahuje sa predovšetkým k mechanizmom organizácie a riadenia skupiny, ku spôsobom kontroly, k schopnosti členov vykonávať nové úlohy a prijímať nové role, schopnosti a ochota k zmene.

Holeček (2014) rozlišuje dva protipóly sociálnej klímy vo vnútri učiteľského zboru. Rozlišujeme sociálnu klímu:

- otvorenú – vzájomná dôvera, kooperácia, jasné pravidlá, riaditeľ školy je pre ostatných osobným príkladom,

- uzavretú – každý sám je vo svojom kabinete, bez kooperácie, riaditeľ školy vyvoláva buď apatiu, alebo nepríjemné pocity frustrácie (strachu, zlosti až fyzickej nevoľnosti).

1.4 Prečo skúmať klímu pedagogického zboru

Záujem o klímu školy otvoril otázku súvislosti s výchovným aspektom. Predpokladá sa, že klíma školy i klíma učiteľského zboru ovplyvňujú žiakov prostredníctvom mechanizmov sociálneho učenia (Urbánek et al. 2020) a to tak, že priaznivo vnímané sociálne vzťahy a procesy predstavujú žiaduci model fungujúcej komunity. Táto úroveň prežívania a skúsenosti žiaka zasahujú hlbšie výchovné vrstvy na úrovni postojov, názorov, presvedčení, zdieľaných hodnôt apod. Do budúca sa tým ovplyvňuje fungovanie žiakov v každom ďalšom spoločenstve, v ktorom sa budú pohybovať (Urbánek & Chvál, 2012). Urbánek a Chvál (2012) uvádzajú dokonca vplyv klímy školy na študijne výsledky žiakov.

Klíma pedagogického zboru pôsobí aj na učiteľov samotných. Tomková a Štětovská (2017) sa vo svojom výskume zamerali na to, ako vplyva klíma školy na zdravie učiteľov. Z výsledkov ich výskumu vyplýva, že klíma školy pozitívne koreluje s väčšinou sledovaných parametrov zdravia učiteľov. Ako dôvod zdravotných ťažkostí učiteľov je na prvom mieste vysoká miera psychickej záťaže vyplývajúcej z ich povolania a na druhom mieste klíma učiteľského zboru. Zlé vzťahy s kolegami v škole sú významným zdrojom psychickej nepohody, stresu a únavy (pričom tieto učitelia považujú za hlavnú príčinu zdravotných ťažkostí). Taktiež je to pre učiteľov hlavný dôvod pri úvahách o zmene pracoviska.

Význam klímy učiteľského zboru však nie je primerane docenovaný a záujem o výskum tejto oblasti hodnotia Jursová et al. (2019) ako nedostatočný. Podobný názor zdieľajú Urbánek et al. (2020), ktorí dopĺňajú, že učiteľský zbor ako pracovná skupina nebýva príliš častým predmetom výskumného záujmu nie len u nás, ale ani v zahraničí. Toto len potvrdzujú i Navrátilová et al. (2020) zhodnotením, že za posledné obdobie stúpol výskumný záujem o učiteľa, avšak o učiteľský zbor, bez ktorého učiteľ nemôže (alebo len s ťažkosťami) separovane existovať, zostáva opomínaný.

1.5 Učiteľský zbor ako malá sociálna skupina

Každý pedagogický zbor je špecifický. Voda (2012) uvádza tieto kľúčové parametre charakteristík pedagogických zborov: veľkosť, kvalifikovanosť, genderové zloženie, veková skladba, organizácia (napr. zlúčené školy, rôzne budovy, pavilóny), vzťahy, súdržnosť, stmelenosť, zladenosť, spolupráca, atmosféra, pracovný potenciál, politické názorové spektrum a kultúrne a jazykové odlišnosti.

Odlišnosti medzi učiteľskými zbormi sa môžu týkať:

- charakteristík učiteľov v rámci celého zboru (napríklad počet učiteľov v zbore a podiel kvalifikovaných, veková štruktúra, priemerná dĺžka praxe, stupeň feminizácie zboru, podiel dochádzajúcich na pracovisko, miera fluktuácie, kvalita vzťahov a interakcií medzi učiteľmi),
- individuálnych vlastností a profesijnej kvality každého jedného učiteľského zboru (napríklad profesijné skúsenosti, typ vzdelávacej dráhy, učiteľove poňatie výuky, osobnostný profil, učiteľovo privátne zázemie),
- širšieho kontextu podmienok, v ktorých zbory fungujú (genéza zboru, lokalizácia školy, spôsob riadenia a vedenia ľudí, architektúra školy, vzťahy vedenia k zriaďovateľovi apod.).

Kombinácia všetkých týchto charakteristík zborov a vlastností ich učiteľov a podmienok, v ktorých zbory fungujú, vytvára vo svojej špecifickosti a komplikovanosti originálnu zostavu (konšteláciu) každého učiteľského zboru. Cez uvedené odlišnosti ale učiteľské zbory musia v princípe pracovať s rovnakou kategóriou žiakov a napĺňať tie isté funkcie (Jursová et al., 2019).

V rámci pedagogického zboru ako sociálnej skupiny pôsobia skupinové procesy. Žmolík (2015) v súvislosti s klímou pedagogického zboru zdôrazňuje najmä skupinové normy. Vo všeobecnosti sú skupinové normy pravidlá, ktoré určujú pravidelne sa vyskytujúce formy správania a vymedzujú akceptovateľné, doporučené, či žiaduce správanie členov skupiny. Sú to očakávania týkajúce sa toho, ako sa majú správať členovia skupiny. Za konformné správanie, teda podriadenie sa skupinovým normám, sú členovia skupiny odmeňovaní (napr. prejavmi súhlasu a uznania) a naopak za nekonformné správanie, teda nepodriadenie sa, prichádzajú tresty (negatívne prejavy, priame a nepriame verbálne útoky, vynucovanie určitých služieb, strata pozície v skupine, vylúčenie zo skupiny či dokonca až fyzické napadanie) (Lovaš, 2019).

Žmolík (2015) ponúka tri varianty vývoja skupiny, ak člen skupiny porušuje skupinovú normu (hoci aj nepísanú):

1. skupina si udrží stávajúce normy a člena, ktorý ich nedodržiava začne vytláčať mimo kolektív,
2. niekoľko ľudí z pôvodnej skupiny sa pridá k členovi nedodržiavajúcemu skupinové normy a začnú tak vznikáť dve podskupiny, ktoré sa budú proti sebe negatívne vymedzovať,
3. celá skupina pozmení svoje normy a to, čím člen skupiny normy porušoval sa stane jednou z možných foriem spávania v skupine.

1.6 Mobbing

Slovo mobbing je odvodené z anglického slova „mob“, ktoré pôvodne označovalo agresivitu zvierat a stádovité správanie. Bežne sa pre tento fenomén v anglicky hovoriacich krajinách používa termín šikana na pracovisku, v európskych krajinách aj harašment, ale najmä mobbing (Einarsen et al., 2020). Svobodová (2008) upresňuje, že mobbing sa objavuje medzi kolegami, pričom ďalej uvádza bossing, kedy nadriadený útočí na zamestnanca a staffing, kedy podriadení napádajú vedúceho.

Svobodová (2008) hovorí o mobbingu ako o systematických, cieľavedomých a opakovaných útokoch jednotlivca či skupiny na určitú osobu, s cieľom dotlačiť ju do defenzívnej pozície, vylúčiť z kolektívu a donútiť k odchodu z pracoviska. Lindqvist a Nordänger (2016) uvádzajú, že učitelia, ktorí sa rozhodnú prestať učiť po traumatických zážitkoch, pokiaľ nájdu vhodnú príležitosť na zmenu kariéry, necítia potrebu návratu k pôvodnej profesii učiteľa. Podľa tejto štúdie je veľmi náročné ich pre školstvo znovu získať.

Elliott (2003) definuje mobbing ako skupinovú šikanu. Ide o spolčenie sa proti niekomu pomocou ohovárania, narážok, diskreditovania, izolovania, zastrašovania a predovšetkým usporiadanie situácie tak, aby všetko vyššie spomenuté dávalo dojem, že cieľová osoba je vinníkom alebo takéto správanie podnecovala. Tak ako je to typické pre mnohé situácie, pri ktorých dochádza k zneužívaniu, páchatel' tvrdí, že obeť si to zaslúžila.

Komplexnú definíciu mobbingu uvádzajú Einarsen et al. (2020), ktorí ho popisujú ako obťažovanie, urážanie a sociálne vylučovanie niekoho alebo negatívne ovplyvňovanie práce niekoho. Aby sa mohlo konkrétne správanie označiť za mobbing, musí sa takáto

interakcia či proces vyskytovať opakovane, pravidelne a trvať určitú dobu. Je to eskalujúci proces, v priebehu ktorého sa konfrontovaná osoba môže dostať do podradnej pozície a stať sa terčom systematických negatívnych sociálnych činov. Konflikt sa nenazýva šikanou (mobbingom) ak je incident izolovanou udalosťou alebo ak majú strany približne rovnaký pomer síl v rámci konfliktu.

Mobbing je vždy zapríčinený nejakým prostým konfliktom, zvyčajne niečím neosobným, čo sa však vo výsledku obráti na veľmi osobnú záležitosť. Môže ísť o čokoľvek. Nieкто povie niečo zlé v zlom čase, nieкто je na pracovisku nový, nieкто vyzerá, správa sa alebo rozpráva odlišne a pod. Bez ohľadu na to čo bolo príčinou, ten, kto pácha mobbing to používa ako výhovorku, aby pokračoval v emocionálnom zneužívaní. Dlhو po tom ako bol pôvodný konflikt zabudnutý, mobbing stále pokračuje (Elliott, 2003). Čo sa týka procesu mobbingu uvádza Svobodová (2008) 4 vývojové štádiá: konflikt – systematický psychický teror – zverejnenie prípadu a zásah vedúceho – oficiálne vylúčenie.

Konflikty však podľa Einarsen et al. (2020) eskalujú do mobbingu len za predpokladu, že túto záležitosť vedenie buď zanedbáva či popiera, alebo ak vedenie samotné je zapojené do skupinovej dynamiky a tým pádom podporuje konflikt. Einarsen et al. (2020) uvádzajú, vzhľadom na fakt, že mobbing sa odohráva v situácií regulovanou formálnymi pravidlami správania a zodpovednosťami, je vždy (a z podstaty definície) zodpovednosťou organizácie a jej vedenia.

Podľa výskumu Okçu a Çetin (2017) mobbing má za následok zníženie prežívanej spokojnosti s prácou učiteľa a zvýšenie rizika výskytu syndrómu vyhorenia. Zo záverov štúdie od autorov Fahie a Devine (2012) vyplýva, že šikana na pracovisku zásadne podkopáva tímového ducha a to nielen na individuálnej úrovni. Akty pomsty v rámci šikany taktiež vplývajú na profesionalitu učiteľov a v prípade, že sú do nej zapojení riaditelia, môže dochádzať k zneužívaniu ich právomocí.

Fahie a Devine (2012) ďalej prinášajú poznatky o dopadoch mobbingu na jeho obeť. Tieto možno rozdeliť na:

- Psychologické – stres, samovražedné myšlienky, hypervigilita, pocit poníženia, pocit nerovnosti a pochybnosti o sebe.

- Fyzické – nespavosť, nočné mory, násilné sny, žalúdočná nevoľnosť, podráždenie pokožky, úbytok či naberanie telesnej hmotnosti, hnačka, zvracanie alebo nevoľnosť.
- Sociálne – vylúčenie, izolácia, neschopnosť sociálnej interakcie.
- Ekonomické – neochota vyhľadávať príležitosti k povýšeniu, opúšťanie získaných pracovných pozícií, opúšťanie pracovného miesta, zmena bydliska.

De Vos a Kristen (2015) vo svojej štúdií zistili, že šikana na pracoviskách, ktoré skúmali, pochádzala najčastejšie od riaditeľov, kedy títo používali kolegov obeť ako svojich prostredníkov. Šikana bola najčastejšie psychologickéj povahy, pričom účastníci štúdie uvádzali najrôznejšie fyzické, psychické a sociálne ťažkosti. Medzi tieto patrili predovšetkým depresia, post-traumatická stresová porucha a v ojedinelých prípadoch panické záchvaty.

Fahie a Devine (2012) ďalej ponúkajú aj prehľad stratégií, pomocou ktorých sa obeť s mobbingom vyrovnávajú. K tým patria predovšetkým už spomínané opustenie školy, no ďalej napríklad aj vedenie sporu, konfrontácia agresora či napríklad kontaktovanie odborovej organizácie v tajnosti, skryté nahrávanie situácii, hľadanie podpory v rodine alebo medzi kolegami, prípadne vyhľadanie psychológa.

Výskum, ktorý realizovala Orange (2018) skúmal hlavné dôvody, pre ktoré sú učitelia šikanovaní. Dotazníkové šetrenie ukázalo, že najčastejšími dôvodmi podľa učiteľov boli vek, účasť v učiteľských spolkoch či odboroch, prípadne ich správanie. Kvalitatívne výsledky ukázali, že učitelia vnímali ako dôvody pre svoju šikanu žiarlivosť, boj o moc, alebo rozdielny prístup vo výuke.

1.7 Moderný učiteľ na klasickej škole

Najmä u mladších učiteľov môže byť malá inovatívnosť tímu významnou prekážkou v začleňovaní sa do pedagogického zboru a významne negatívne ovplyvňovať ich spokojnosť s pozíciou na danej škole. Riaditelia škôl by tak mali nastaviť systém vhodných podmienok, pravidiel a procesov, ktoré budú upravovať podávanie inovatívnych návrhov a ich vyhodnotení. Týmto spôsobom môže dôjsť k stimulácii inovačného pracovného prostredia a podporeniu vyššej motivácie a spokojnosti učiteľov (Lebeda et al., 2021).

Lebeda et al. (2021) ďalej uvádzajú, že analýzy ukázali na súvislosť medzi mierou spolupráce učiteľov a vyššou mierou deklarácie toho, že učitelia prichádzajú s novými myšlienkami. Oboje súvisí s tým, že sa učitelia môžu na seba navzájom spoľahnúť. Kooperácia a koordinácia je teda kľúčom k lepšej klíme v učiteľskom zbore, čo sa môže prejavovať vyššou spokojnosťou učiteľov. Vedenie školy by malo nastaviť vhodné komunikačné princípy a kanály a princípy zdieľania príkladov dobrej praxe. Na ich nastavení by vedenie malo spolupracovať priamo s pedagógmi, čím zvýši ich motiváciu a spokojnosť.

Spolupráca, a to nielen v prípade samotných žiakov, ale aj v prípade učiteľov je považovaná za jeden z kľúčových aspektov kultivácie školskej klímy, ktorý môže mať veľmi významný pozitívny vplyv na celý rad ďalších javov ovplyvňujúcich celý vzdelávací proces a aktérov v ňom zapojených (Lebeda et al., 2021).

Sieglová (2019) nabáda k inovácii a tvrdí, že kladný výsledok koncepčných zmien môžu zaistiť motivovaní a flexibilní učitelia, ktorí pomáhajú zavádzať potrebné zmeny zdola. Modernizácia pedagogickej praxe vyžaduje ich záujem o ďalšie vzdelávanie a osobný rozvoj, odvahu riskovať občasné nezdary i nepochopenie okolia. O niečo menej optimistickým je Little (1990) ktorý tvrdí, že ani tí najschopnejší, najzapálenejší a najviac energickí jedinci nemôžu sami naplniť nároky školstva na zlepšovanie, pokiaľ títo budú pracovať ako jednotlivci.

1.8 Rola riaditeľa

Z výsledkov výskumu Urbánka et al. (2021) vyplýva, že napriek relatívne podobným podmienkam práce na základných školách sa u nimi skúmaných škôl klíma učiteľského zboru zásadne odlišovala. Podľa ich zistení sa primárne a podstatné rozdiely odvíjajú jednak od personálnej konštelácie, ako aj od spôsobu riadenia a vedenia ľudí. Za kľúčový prvok klímy učiteľského zboru považujú rolu riaditeľa a jeho priamych i nepriamych intervencií. Riaditelia učiteľských zborov s priaznivou klímou sú schopní manažéri s jasnou a zdieľanou víziou, ktorí akceptujú špecifiká učiteľského zboru. V ich výskume sa faktory veľkosti školy ani vekové či genderové zloženie zboru neukázali ako významné.

Rolu riaditeľa ako zásadného faktora klímy učiteľského zboru podporujú aj zistenia Jursovej et al. (2019), kde sa pri porovnávaní dvoch základných škôl s podobnými

charakteristikami, ale zásadne odlišnou sociálnou klímou zboru ukázala ako kľúčová práve rola riaditeľa.

Za pravdu tomuto názoru dáva aj Holeček (2014, s. 125), ktorý doslovne píše, že *„výzkum jasně prokázal, že na sociální klima učitelského sboru má největší vliv ředitel“*.

DeWitt a Slade (2014) vo svojej knihe radia riaditeľom škôl ako prispieť k zlepšeniu klímy na ich škole. Okrem iných odporúčaní, vyzývajú k rešpektovaniu diverzity a odovzdaniu autonómie učiteľom robiť vlastné rozhodnutia v ich triedach. Ďalej by mali riaditelia inšpirovať učiteľov a študentov k ochote riskovať a hľadiť ďalej ako len na výsledky testov. Úloha učiteľov v budovaní klímy školy je podľa nich kľúčová.

1.9 Možnosti skúmania klímy učiteľského zboru

Urbánek a Chvál (2012) uvádzajú ako jednu z možností skúmania klímy učiteľského zboru dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary). Je použiteľný pre 2. stupeň základnej školy pričom meria organizačnú, otvorenú a uzavretú klímu. Pôvodný súbor obsahuje 34 položiek na ktoré sa odpovedá pomocou štvorstupňovej škály. Zisťuje päť faktorov, ktorými sú: riaditeľove podporujúce správanie, riaditeľove direktívne správanie, učiteľove angažované správanie, učiteľovu frustráciu, učiteľove priateľské správanie.

Tento dotazník bol v deväťdesiatych rokoch preložený do češtiny a používaný na základných aj stredných školách, avšak bez štandardizácie (Chvál & Urbánek, 2014). Slovenskú jazykovú verziu pod názvom Dotazník organizačnej klímy školy uvádzajú Gavora a Braunová (2010). Českú adaptáciu, či skôr po mnohých úpravách (ktoré lepšie reagujú na české prostredie) takmer nový nástroj, vytvorili Chvál a Urbánek (2014) pod názvom KUS – „Klíma učiteľského zboru“.

Ako už názov napovedá, dotazník KUS je určený k zisťovaniu sociálnej klímy učiteľského zboru. Nástroj je štandardizovaný a určený pre sledovanie klímy učiteľských zborov na základných a stredných školách ako aj na špeciálnych základných a stredných školách. Do šetrenia je možné zapojiť aj ďalších pedagogických pracovníkov (vychovávateľov a pod.). Vedenie školy sa šetrenia nezúčastňuje. Dotazník je anonymný a zadanie i vyhodnotenie je možné vykonať elektronicky (Chvál & Urbánek, 2014).

Dotazník má 41 položiek a sleduje 5 dimenzií (Chvál & Urbánek, 2014):

1. podpora zboru vedením školy (napr. vedenie školy poskytuje konštruktívnu kritiku zamarenú na blaho školy a učiteľov; zadáva zmysluplné úlohy; motivuje učiteľov),
2. pevnosť vedenia školy (napr. vedenie školy má kontrolu nad prácou učiteľov; formuluje jasné požiadavky; plánuje reálne vízie a má prehľad o dianí v škole; práca školy je smerovaná k spoločnému cieľu),
3. angažovanosť učiteľov (napr. učitelia sú iniciatívni, hrdí na svoju školu, rešpektujú svojich kolegov a aktívne s nimi spolupracujú; úsilie učiteľov smeruje k podpore a úspechu žiakov, preferované sú priateľské väzby k deťom a vytváranie atmosféry dôvery)

4. frustrácie učiteľov (napr. učitelia cítia nadbytok rutinných povinností mimo vlastnú výuku a veľké množstvo zaťažujúcej administratívy, o ktorej potrebnosti a rozsahu nie sú presvedčení; riadenie školy je vnímané so znakmi byrokratizmu a manažerizmu),

5. priateľské vzťahy v zbore (napr. učitelia vnímajú zbor ako súdržný, vzťahy medzi kolegami hodnotia ako pevné a priateľské; učitelia sa osobne dobre poznajú, dôverujú si, pozitívne hodnotia ochotu navzájom si pomáhať; v zboru panuje vzájomná dôvera a rešpekt ku kolegom).

Pre skúmanie klímy učiteľského zboru je možné použiť taktiež kvalitatívny prístup, podobne ako v tejto práci.

2 MODERNE PRACUJÚCI UČITEĽ

2.1 Tradičné vyučovanie

Jedna z možností ako definovať moderné vyučovanie je opozícia voči tradičnému vyučovaniu. Tradičné alebo ako Zormanová (2014) synonymne používa transmisívne vyučovanie je možné popísať prostredníctvom jeho charakteristických prvkov:

- sústredenosť na učebné osnovy a obsah vyučovania,
- dominantnú úlohu s najväčšou mierou činnosti zastáva učiteľ, ktorý sa snaží splniť učebné osnovy,
- žiak a jeho zvládanie učiva, motívy a ťažkosti zostávajú v pozadí,
- frontálna výuka, kde veľkú časť vyučovacej hodiny zaberá výklad učiteľa,
- nutnosť vonkajšej motivácie - klasifikácia, tresty.

Za frontálne vyučovanie Kolář (2012) považuje také, pri ktorom učiteľ riadi činnosť celej triedy naraz, žiaci plnia rovnaké úlohy v rovnakú dobu, používajú rovnaké výukové prostriedky. Učivo je usporiadané do učebných predmetov a prebieha (najčastejšie) v 45 minútovej vyučovacej hodine. Nepočíta sa so vzájomnou komunikáciou či spoluprácou medzi žiakmi. Nazýva ho aj hromadným vyučovaním. V krajnej podobe tradičné vyučovanie môže mať aj podobu dogmatického vyučovania, ktoré je založené najmä na verbálne-pamäťovom zvládaní faktov, ktoré sprostredkováva učiteľ. Úloha žiakov je tieto hotové nespochybniteľné poznatky obsiahnuť vo svojej pamäti a verbálne reprodukovať (Kolář, 2012).

2.2 Moderné vyučovanie

Moderné vyučovanie vo všeobecnosti stavia do centra žiaka, doceňuje ho ako osobnosť. Vyučovacie procesy sú priestorom pre sebarealizáciu a využívanie potenciálu. Na základe zaradenia spolupráce žiakov podporuje a rozvíja sociálne interakčné vzťahy žiakov a nezabúda ani na emocionálnu zložku vyučovania (Petlák, 2020).

V opozícii voči transmisívnemu prístupu stojí konštruktivistické vyučovanie, ktoré vychádza z predpokladu, že žiak na základe aktívnej práce a za pomoci učiteľa sám konštruuje svoje poznanie (Kolář, 2012). Nazerá na učenie ako na zámerný, aktívny a sociálny proces utvárania významov z informácií a skúseností (Pecina & Zormanová, 2009, citované v Zormanová, 2012). Žiak prichádza do školy s tým, čo už vie, premýšľa o tom a svoje vedenie rozširuje. Žiaci medzi sebou spolupracujú, nesúťažia. Úlohou učiteľa je odhaľovať cesty pre poznanie a zabezpečovanie maximálneho rozvoja každého žiaka (Kolář, 2012). Takýto prístup k výuke predpokladá využívanie náležitých výukových metód, a to takých, ktoré žiakov aktivizujú, rozvíjajú ich samostatnosť, predstavivosť, fantáziu, logické myslenie a tvorivosť (Zormanová, 2012). Medzi tieto metódy sa radia najmä komplexné a aktivizujúce výukové metódy ako sú brainstorming, dialóg, didaktické hry, diskusia, inscenačné a situačné metódy, problémová metóda, kritické myslenie, otvorené učenie, projektová výuka, skupinová a kooperatívna výuka, výuka podporovaná počítačom, učenie v životných situáciách (Maňák & Švec, 2003).

Čapek (2015, s. 30) používa pojem suportívna či podporujúca výuka, ktorou označuje takú výuku, ktorá *„je zámerným, promyšleným procesem a ktorá je vedena pestrými pracovními metodami, při nichž se nezapomíná na zábavnost a praktičnost, je správně hodnocena, přináší žákům možnost spoluúčasti i možnost volby, zahrnuje rovnou komunikaci a obsahuje motivující individuální přístup“*.

Môžeme predpokladať, že zástancov tradičného prístupu k výuke by sme mohli nájsť podľa mnohých autorov najmä tzv. v praxi – medzi vyučujúcimi na bežných základných školách, nakoľko tam je tento spôsob výuky stále prevládajúci. Názory autorov odborných publikácií na túto tému ležia na spektre od zástancov tradičnej výuky po propagátorov moderného vyučovania. Na stranu tradičného prístupu sa stavia vo svojom článku napr. aj Kukul (2005).

Na pomedzí názorových táborov stoja napríklad Pecina a Zormanová (2009, citované v Zormanová, 2012), ktorí uvádzajú, že transmisívne vyučovanie má aj v dnešnej škole svoj význam a argumentujú tým, že pomocou tradičnej výuky má žiak látku utriedenú v ucelenom systéme.

Tradičná výuka je Pecinom a Zormanovou (2009, citované v Zormanová, 2012) odporúčaná najmä v nasledujúcich prípadoch:

- k sprostredkovaniu ťažko pochopiteľnej látky, ktorá vyžaduje širšie znalosti aj z ďalších oblastí odborných predmetov,
- k sprostredkovaniu abstraktného učiva,
- k sprostredkovaniu poučiek a pravidiel, hlavne pri jazykovej výuke.

Moderný prístup vo vzdelávaní má však tiež svojich zástancov ako medzi učiteľmi tak autormi odbornej literatúry. Petlák (2020) uvádza, že tradičné vyučovanie je na školách stále uprednostňované, napriek tomu, že sa ukazuje ako čím ďalej nevyhovujúce. Ako argument uvádza, že nevenuje pozornosť rozvoju žiakov, nerešpektuje ich osobitosti a nepripravuje ich na život tak ako by bolo žiadúce.

Sárközi (2005) sa stavia na stranu moderného prístupu k vyučovaniu a tradičný a moderný prístup vo svojom webovom článku porovnáva takto: *„tradiční škola se zaměřuje na učivo, moderní na žáka. V tradiční škole převládají slova učitele, v moderní činnosti žáka. V tradiční škole se předávají informace, v moderní kompetence. Tradiční učitel si plní povinnosti, moderní s nadšením realizuje nové nápady. Tradiční učitel si dělá na svém, moderní komunikuje s kolegy. Tradiční učitel něco vyžaduje, moderní vychází vstříc. Tradiční učitel sází na jistotu, moderní hledá“*. Do diskusie ďalej prispieva zaujímavým argumentom, kde poukazuje na historické súvislosti presahujúce až do spôsobu výuky na dnešných školách. Po prevrate v roku 1989 prirodzene došlo k očiste bývalej ideológie najmä v obsahu učiva, ale k ideologickým účelom nebol podriadený len obsah ale aj formy výuky, ktoré mali za cieľ vychovávať obyvateľov totalitnej krajiny. Podľa Sárköziho (2005) je totalitná tradícia v Českej republike oveľa dlhšia než demokratická tradícia a zrejme aj z tohto dôvodu pretrvávajú spôsoby prezentácie, predávania, zvnútorňovania informácií, ktoré odpovedajú skôr výchove totalitných než demokratických občanov. Túto súvislosť podporuje aj postoj Hausenblasa (2005), ktorý tvrdí, že frontálna výuka je dostatočne účinná na to, aby pravdepodobne na krátky čas udržiavala žiakov v poslušnej pasivite a tichosti a veľmi neúčinná na to, aby žiakov naučila premýšľať, uplatňovať nadobudnuté vedomosti, či riešiť otvorené otázky.

2.2.1 Výukové metódy

Vyučovanie by malo vytvárať podmienky pre rast poznania a poznatkov žiakov, a to hlavne vhodným výberom výukových metód (Maňák & Švec 2003).

Kolář (2012, s. 212) definuje výukovou metódu ako „prostředek vyučování a řízení učební činnosti žáků, o kterém rozhoduje učitel. Jde o způsob, cestu, uspořádání činnosti učitele a žáků.“. Kosíková (2011, s. 87) sa v definícii o niečo viac sústreďuje na osobu žiaka a uvádza, že výuková metóda je „prostředek pro řízení vlastního učení žáka, pro jeho autoregulační činnosti v procesu učení“.

Existuje veľké množstvo delení výukových metód, podľa rôznych kritérií. Pre predstavu uvádzame delenie Maňáka a Šveca (2003), ktorí ich klasifikujú na základe zložitosti edukačných väzieb:

- Klasické výukové metódy:
 - slovné metódy: rozprávanie, vysvetľovanie, prednáška, práca s textom, rozhovor,
 - názorne-demonstračné metódy: predvádzanie a pozorovanie, práca s obrazom, inštruktáž,
 - zručnostne-praktické metódy: napodobovanie, manipulovanie, laborovanie a experimentovanie, vytváranie zručností, produkčné metódy.
- Aktivizujúce metódy: diskusné metódy, heuristické metódy a riešenie konfliktov, situačné metódy, inscenačné metódy, didaktické hry.
- Komplexné výukové metódy: frontálna výuka, skupinová a kooperatívna výuka, partnerská výuka, individuálna a individualizovaná výuka, samostatná práca žiakov, kritické myslenie, brainstorming, projektová výuka, výuka drámou, otvorené učenie, učenie v životných situáciách, televízna výuka, výuka podporovaná počítačom, sugestopédia a superlearning, hypnopédia.

Čapek (2015) sa k deleniam výukových metód stavia kriticky a sám ich delí len dve skupiny, a to na metódy, ktoré učiteľ ovláda a používa a na tie, ktoré nepozná alebo pozná a nepoužíva. V súčasnosti podľa neho priemerní českí učitelia poznajú a používajú 5 až 10 metód, avšak minimálny stav by mal dosahovať 100 metód. Dobrý učiteľ v Čapkovom (2020) ponímaní realizuje 2 až 4 metódy za vyučovanie a 2 až 3 mesiace žiadnu z nich neopakuje. Názor, že učitelia by mali mať pestrú zásobu metód zastávajú aj Maňák a Švec (2003) a to najmä preto, že jednotlivé výukové metódy nerozvíjajú kľúčové kompetencie všetky v rovnakej miere, a teda je potrebné využívať širokú paletu metód, aby každá kompetencia dostávala príležitosti na rozvíjanie sa.

2.2.2 Moderné výukové metódy

V tradičnom vyučovaní podľa Zormanovej (2012) má z hľadiska využívaných metód hlavné postavenie metóda výkladu, ktorá býva doplnená najčastejšie popisom a názorne demonštračnými metódami. Čapek (2019) za tradičné výukové metódy považuje výklad a riadenú diskusiu (neštruktúrovanú, kde hovorí najmä učiteľ a sám si aj odpovedá) a označuje ich za najhoršie. Považuje ich za neefektívne a demotivujúce .

Moderné formy vyučovania sú väčšinou spoločnosťou vnímané skôr ako alternatíva k tradičným metódam (Sieglová, 2019). Aj v odbornej literatúre sa môžeme stretnúť so synonymne používanými termínmi, a to najčastejšie termínmi alternatívne metódy a inovatívne metódy. Kolář (2012) hovorí o inovácií metód vyučovania ako o objavovaní a používaní nových, moderných metód, ktoré viac vyhovujú žiakom vzhľadom na ich vek, spôsobom výuky, učebné štýly žiakov a obsahu konkrétnych predmetov. Spája ich aj s využívaním nových technologických prostriedkov a celoživotným vzdelávaním učiteľov. Na alternatívne metódy potom nazerá ako na tie, ktoré podporujú aktivitu a tvorivosť, spoluprácu a komunikáciu, pri ktorých žiaci získavajú osobné skúsenosti, majú možnosť sebarealizácie a vedú k kontrole a zodpovednosti za vlastnú prácu. Taktiež využívajú pozitívnu motiváciu a tým vedú deti k túžbe po poznaní a radosť z učenia.

Podľa Čapka (2014) sú odlišnou kategóriou sú suportívne výukové metódy, ktoré majú tieto charakteristiky:

- Sloboda - ktorá predpokladá pozitívnu klímu v triede, podporuje nestresujúcu atmosféru, vedie žiakov k poznávaniu pravidiel a vedie ich k zodpovednosti za svoje správanie a svoju prácu. Vedie žiakov k poznaniu demokratických princípov, spôsobu správania k druhým a k vedomiu si svojich práv a povinností. Dôležitá je tiež sloboda pri hľadaní správnych riešení a postupov, vlastná cesta za poznaním.
- Aktivita - ktorá predpokladá kvalitné motivovanie žiakov vlastnou činnosťou, zaraďovanie herných alebo tvorivých činností, zmysluplné zapájanie všetkých žiakov na rôznych stupňoch znalostí a zručností, apod.
- Decentralizácia - ktorou rozumie opúšťanie úlohy „vševvedúceho a všemocného“ pedagóga, ktorý sa mení na motivátora a podnecovateľa žiakov, radcu a organizátora činností a prenechanie niektorých volieb žiakom alebo triednym kolektívom.

- Individualizácia - ktorá zdôrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žiaka, ktoré je nevyhnutné pri výuke brať do úvahy. V závislosti na temperamente, rôznej úrovni schopností a zručností, rozdielnych spôsoboch učebných štýlov, myslenia a ďalších individuálnych faktoroch je treba voliť výukové činnosti a ich obsah.
- Pozitívny prístup - ktorý znamená podporujúce prostredie pre žiakov, prevahu kladne motivujúcich stimulov, vnímanie chyby iba ako nutnej súčasti procesu učenia, rovnú a empatickú komunikáciu, toleranciu, iba primeranú mieru súťaživosti, pochvalu a odmenu za čiastkové pokroky a podobne.
- Kooperácia - ktorá podporuje nielen vzájomnú spoluprácu žiakov, ale aj schopnosti, ktoré táto spoločná práca prináša: rešpektovanie odlišných názorov, schopnosť prezentácie a argumentácie vlastného, podporu pracovných návykov a postojov, zásady jednanja, vcítenia do druhých, schopnosť poradiť, dávať a prijímať pomoc, schopnosť objektívne hodnotiť a prijímať kritiku.
- Zameranosť na život - ktorá zdôrazňuje využiteľnosť a užitočnosť získaného, známosť používaných tém, jasné vedomie toho, prečo sa žiak práve toto učí. Podporuje budúcu orientáciu vo svete, uprednostňuje vlastnú skúsenosť, zážitok a vlastnú konštrukciu poznania.

Pri téme neudržateľnosti tradičného spôsobu vyučovania môžeme nájsť u rôznych autorov rôzne argumenty. Napr. Sieglóvá (2019) poukazuje najmä na rozvoj informačných technológií a takmer neobmedzenú dostupnosť informácií. V nadväznosti na to Sieglóvá (2019) na strane 51 uvádza, že *„současným studentům nelze předkládat informace, aniž by do činnosti byli aktivně zapojeni či aniž by rozvíjeli dovednosti, jak s fakty pracovat. Úkolem učitele se tak stává nabízet takové způsoby práce, které studentům pomohou nalézat cesty k řešení problémů, odhalovat souvislosti mezi fakty a širším společenským nebo odborným kontextem a rozvíjet jejich kompetence k samostatnému zpracovávání, rozlišování a hodnocení obsahu sdělení. Klíčem k autoritě učitele se tak stávají jeho zkušenosti a nadhled, studenti od učitele vyžadují kompetentní vedení a zpětnou vazbu. Pro splnění těchto požadavků je nezbytné provést odpovídající modernizaci metod vzdělávání“*.

Dnešná mladá generácia vyrastá v novej realite charakterizovanej rýchlo sa vyvíjajúcimi informačnými a komunikačnými technológiami, čo zásadne mení ich spracovanie informácií, udržiavanie pozornosti, prístup k učeniu a zapájanie sa do výuky. Technológie od vzdelávania už nie je možné oddeliť a zo strany učiteľov je preto nevyhnutné hľadať nové prístupy k predávaniu znalostí, skúseností, vhodné pre nový

charakter dnešného sveta (Sieglová, 2019). Prínosy nových metód nespochybňuje ani Zormanová (2012, s. 9), ktorá uvádza, že: „v súčasnom školstve a v súčasnej pedagogike je trend prosazovania aktivizujúcich metód. Uvedomuji si, že tieto metódy jsou velice účinné jak pro rozvoj osobnosti žáka, tak také k fixaci a procvičování učiva a motivaci k učení u žáků. Avšak nezavrhuji ani metody klasické, které jsem zařadila do této publikace také, neboť si myslím, že je nutné a efektivní spojovat osvědčené tradice s inovacemi. Myslím si, že nejsou metody dobré, které bychom měli používat neustále, a špatné, jimž bychom se měli vyhnout. Ale jako špatná se nám může jevit kterákoliv výuková metoda, pokud je použita v nevhodné výukové situaci, nepřiměřena věku, vědomostem a dovednostem žáků nebo samoučelně předvedená pro efekt“. Čapek (2014) sa k myšlienke pripája a dodáva, že výklad a riadená diskusia majú pri výuke svoje dôležité miesto, problém je otázka pomeru.

Snaha o modernizáciu či inováciu školských metód nie je v pedagogike témou najnovšou, i keď podľa nášho názoru stále viac ako aktuálnou. Skalková (2007) vo svojej publikácii píše, že napriek rôznym inovačným snahám na školách stále často prevláda jednostranná orientácia na metódy objasňujúceho, ilustratívneho a reprodukčného typu. Ostatné metódy, ktoré v literatúre (aj v praxi) nachádzame pod pojmi moderné (či alternatívne, inovatívne) zostávajú v pozadí. Pritom ale nejde nevyhnutne o nové metódy, mnohé z nich sú v didaktike známe dokonca celé storočia. To však neznamená, že sú v čase nemenné, práve naopak. Výukové metódy sa v tvorivej činnosti (niektorých) pedagógov neustále rozvíjajú a obohacujú (Skalková, 2007).

Moderné vyučovanie musí byť interaktívne a pre aktívne zapojenie študentov do výuky je potrebné významne obmedziť frontálnu výuku (Sieglová, 2019). Vhodná výuková metóda žiaka motivuje k učebnej činnosti, vytvára priestor pre poznávanie, objavovanie, riešenie problémov a podporuje možnosť jeho autoregulácie učenia (Kosíková, 2011). Za významné metódy Kosíková (2011) považuje tie, ktoré podporujú komplexný rozvoj žiaka v rozumovom ako aj citovom vývoji, rozvíjajú jeho kritické myslenie a nadväzujú na jeho skúsenosť a tým prispievajú k porozumeniu toho, čo sa žiak učí.

Škola je skôr konzervatívna inštitúcia, ktorá má tendenciu uchovávať doterajšiu koncepciu výuky a poňatie výuky a osvedčené, zabehnuté spôsoby práce. Zmeny v našom školstve sú obvykle spojené s veľkými reformami. Výuková metóda je však dynamický prvok, ktorý sa mení rýchlejšie ako výukové koncepcie a organizačné formy a je viazaná

na učiteľove poňatie výuky, celkové poňatie výuky v spoločnosti danej doby, koncepciu výuky a ďalšie didaktické prvky (Zormanová, 2012).

Maňák a Švec (2003) popisujú súvislosť výberu výukových metód so vzťahom učiteľa so žiakmi. Vysvetľujú, že dôležitým momentom pri vymedzovaní výukovej metódy je vzťah medzi učiteľom a žiakom a ich pedagogická interakcia. Učiteľ má síce zo svojej funkcie nad žiakmi určitú moc, ktorá sa prejavuje v jeho pedagogickej, sociálnej a právnej kompetencii, avšak vzhľadom k poslianiu edukačného procesu môže uplatňovať výhradne v súlade s humanistickou koncepciou v nadväznosti na zrenie a osamostatňovanie žiakovej osobnosti. Podiel učiteľa na výbere, orientácii a realizácii metód je väčší ako u žiakov, ale na druhej strane úspešná výuka môže byť zaistená iba vo vzájomnej úzkej spolupráci. Z vyššie uvedeného vyplýva, že práca na zlepšovaní výuky na poli metód musí ísť ruka v ruke s aplikáciou vhodného výukového štýlu.

Učitelia hľadajúci inšpiráciu pre rozšírenie portfólia svojich výukových metód, môžu nájsť množstvo výukových nástrojov v odbornej literatúre. Pre príklad uvádzame knihu „Moderní didaktika“ od Roberta Čapka (2015), „Konec školní nudy“ od Dagmar Sieglovej (2019) alebo „Efektivní výukové nástroje pro učitele“ od Paula Ginnisa (2017).

2.3 Hodnotenie

Kolář (2012, s. 130) vo Výkladovom slovníku z pedagogiky definujú hodnotenie žiakov vo vyučovaní ako: *„Posuzování výsledků práce žáků, jejich jednání a chování. Nezbytná součást řízení učebních činností žáků. Hodnocení výkonů a chování žáků ve vyučování je jeden z prostředků regulace žákova učení. Žáky ve vyučování hodnotí především a převážně učitel. V tomto smyslu hodnocení působí všemi svými funkcemi (informativní, motivační, formativní, normativní, regulační i selektivní). Ve vyučování je možné realizovat i vzájemné hodnocení spolužáků i hodnocení vlastního výkonu, chování žáky. Tyto aktivity jsou ve vyučování žádoucí“*. Pre rozsiahlejší prehľad ďalších definícií hodnotenia odkazujeme napr. na publikáciu Koláře a Šikulové (2009) „Hodnocení žáků“.

Hodnotenie sa vo vyučovaní vyskytuje v podstate neustále. Okrem situácií, ktoré sú už zámerne ako hodnotenie organizované (napr. záverečné skúšky, skúšanie pri tabuli a pod.) vyučovanie obsahuje aj situácie, kedy si účastníci hodnotenie neuvedomujú (napr. povzbudivý úsmev, súhlas, pokývanie hlavou, pochvala a pod.) (Kolář & Šikulová, 2009).

Čapek (2014) hodnotenie vníma ako dôležitý spôsob odmeňovania a trestania, pričom udeľovaná známka je odmenou alebo trestom. Zároveň o hodnotení hovorí ako o osi učiteľovho pôsobenia v triede, je ukázkou jeho didaktických schopností a osobného charakteru. „Učitel v procese hodnocení získává nejen přehled o úrovni dosažené jeho třídou, ale ve výkonu svých žáků také nachází zrcadlo kvality své práce. Díky tomu by měl usměrňovat a korigovat realizované aktivity a postupy k dosažení plánovaných cílů“ (Čapek, 2014, s. 130).

Dá sa predpokladať, že na tradičných školách sa vyskytuje predovšetkým tradičné hodnotenie. Takéto hodnotenie podľa Čapka (2014) uprednostňuje hodnotenie znalostí nad zručnosťami a postojmi, ktoré však tvoria vyšší stupeň kompetencií. Hovorí dokonca o „zamorení bazírovaním“ na reprodukciu faktov a tento stav považuje za neprípustný.

Medzi prejavy a prvky starého, nekvalitného, ale stále používaného hodnotenia Čapek (2014) zaraďuje:

- porovnávanie žiakov (a ich školských výkonov) medzi sebou. Nechávať žiakov, aby porovnávali svoje výsledky a výkony medzi sebou,
- chválenie žiakov za zlé známky (napr. „Myslím, že štvorka je pre teba veľký úspech“),
- podmieňovanie dosiahnutia úspechu (jednotka) len perfektnými, dokonalými výkonmi alebo byť najlepší v triede,
- udeľovanie známok len v určených časoch, u ktorých žiak pozná ich termín (napr. len štvrťročné práce, testy na konci tematických celkov),
- neudeľovanie hodnotenia (správnym, klimatickým spôsobom) niekoľko hodín za sebou,
- písanie známok len do jedného riadku v klasifikačnom zošite – nekategorizovanie známok,
- skúšanie pri tabuli a iné techniky, ktoré umiestňujú žiaka na pranier, alebo stavajú aktérov do pozícií „hlúpy žiak“ a „múdry pán učiteľ“,
- orientačné skúšanie – známkovanie námatkovo, preskúšavané odpovede žiakov na záškodnícke otázky učiteľa,
- dopustenie, aby zlé známky v triede prevládali,
- dávanie pätiiek, štvoriek - tieto radšej nahradiť písmenom N, aby nedochádzalo k devastovaniu sebapojatia žiakov a ich vzťahu k predmetu,

- dávanie odmien za rýchlosť,
- priemerovanie známok,
- hodnotenie skrývajúce ďalšie skryté hodnoty (napr. grafická úprava vyrátaných príkladov v matematike).

Kolář (2012) a Kolář a Šikulová (2009) rozdeľujú hodnotenie na:

- Hodnotenie sociálne normované: použitie rovnakého merítka pre všetkých žiakov s možnosťou porovnateľnosti jednotlivých výkonov – je možné ho realizovať na základe rovnakých úloh, ktoré žiaci riešia v jednom časovom okamžiku. Tento typ hodnotenia stavia žiakov do pozície súťažiacich, ktorí sa zaraďujú na základe porovnávania výkonov s ostatnými na určitú pozíciu v rebríčku. Vytvára ilúziu objektívneho hodnotenia, avšak jeho dôsledkom je to, že časť žiakov je stále úspešná a časť takmer vždy neúspešná.
- Individuálne normované hodnotenie (individualizované): sleduje výkon žiaka a porovnáva ho s jeho predchádzajúcimi výkonmi. Umožňuje sledovanie čiastkových výkonov a zaznamenávanie i drobných pokrokov smerom k stanovenému cieľu, podporuje dôveru žiaka vo vlastné sily a pozitívne vplýva na formovanie sebahodnotenia.
- Formatívne hodnotenie: je zamerané na podporu ďalšieho efektívneho učenia žiakov. Poskytuje užitočnú spätnú väzbu ako žiakom tak aj učiteľom, ktorí môžu potom lepšie prispôbovať výuku potrebám žiakov. Je zamerané na odhaľovanie chýb, ťažkostí a nedostatkov a zároveň ponúka radu, vedenie a poučenie zamerané na zlepšenie budúcich výkonov.
- Sumatívne (finálne, súhrnné): určuje úroveň dosiahnutých znalostí v danom okamihu, obvykle na konci určitého obdobia.
- Normatívne (relatívneho výkonu, štatisticko-normatívne): hodnotenie výkonu jedného žiaka v porovnaní s výkonmi ostatných (napr. jednotku dostáva len najlepších 10 percent žiakov bez ohľadu na kvalitu výkonov).
- Kriteriaálne (absolútneho výkonu): hodnotenie jednotlivých výkonov podľa toho, či bol splnený konkrétny popis výkonu. Každý kto splní zadané kritérium je hodnotený odpovedajúcou známkou.

- Slovné hodnotenie: hodnotenie prostredníctvom verbálneho popisu a obsahovej analýzy žiakovho výkonu. Umožňuje zdôraznenie pozitívnych stránok, analýzu problémov, chýb a hľadanie ciest k riešeniu problémov alebo lepším výkonom.

Kolář (2012) a Kolář a Šikulová (2009) v krátkosti ešte vymedzujú hodnotenia: diagnostické, interné, externé, neformálne, formálne, priebežné a záverečné. Medzi alternatívne druhy hodnotenia zaraďuje autentické (založené na zisťovaní znalostí a zručností v situáciách blížiacich sa reálnym situáciám), portfóliové (založené na súbore rôznych produktov vytvorených žiakom a záznamoch o ňom), rovesnícke (hodnotenia žiaka iným žiakom) a autonómne hodnotenie.

Autonómne hodnotenie popisuje Slavík (2018) ako také, ktoré žiak zvláda sám, ktorému do potrebnej miery rozumie a dokáže vysvetľovať, zdôvodňovať a obhajovať podľa svojich možností. Týka sa buď výkonov samotného žiaka (sebahodnotenie) alebo druhých (rovesnícke hodnotenie). Protikladom autonómneho hodnotenia je heteronómne hodnotenie, ktorému je žiak len vystavený a sám ho aktívne neovláda. Toto „*slouží učiteli jako diagnostický nebo výchovný prostředek: s jeho pomocí učitel rozpoznává a zaznamenává žákovy úspěchy nebo nesnáze s učením, upozorňuje žáka na kvalitu jeho výkonu, motivuje a posiluje ty žákovy projevy, které považuje za správné, a naopak tlumí mylné nebo méně přijatelné aktivity*“ (Slavík, 2018, s. 263).

Čapek (2014) používa pojem klimatické hodnotenie, a to je také, ktoré pomáha vzdelávaniu všetkých žiakov v triede, tým, že zvyšuje v triede dobrú klímu. Je pritom dôležité hodnotiť dôsledne individuálne, odmeňovať deti za vykonanú prácu, posilňovať pozitívne a vhodne zvyšovať sebahodnotenie žiakov.

Podľa doporučení Schimunka (1994, citované v Čapek 2014) by sa učitelia mali venovať viac formatívnemu hodnoteniu než finálnemu, opatrne zaobchádzať s normatívnym hodnotením a klásť väčší dôraz na kritériálne hodnotenie a individualizované hodnotenie. Správne hodnotiť by podľa Čapka (2014) učitelia mali s ohľadom na individuálne dispozície každého žiaka, na ciele vzdelávania a rozmanito, individualizovane a suportívne hodnotiť nielen znalosti, ale aj zručnosti a postoje. Ďalej Čapek (2014) uvádza nasledujúce odporúčania:

- Učitelia by si mali uvedomiť, čo je v ich odbore pre žiakov naozaj dôležité. Premyslieť si nie len spôsob realizácie výstupov vo vlastných predmetoch, ale aj spôsob hodnotenia výstupov.

- Učitelia by si mali vyskúšať rôzne spôsoby hodnotenia a rozhodnúť sa, ktorý je pre žiakov a pre nich samotných ten najvýhodnejší a v ktorej situácii. Budú potom používať pestrejšie spôsoby hodnotenia.
- Učitelia by mali spolu s novými spôsobmi hodnotenia vo svojom predmete vysvetliť žiakom aj kritéria udeľovania záverečnej známky.
- Učitelia by mali odhliadnuť od svojho presvedčenia, že hodnotením musia „spravodlivo“ rozhodovať kto je lepší a kto horší, namiesto toho ho začať používať ako motivačný a aktivizujúci prvok.

Správne realizované hodnotenie Čapek (2015) nazýva suportívnym hodnotením. Označuje ho za filozofiu, kde sa využívajú rozmanité spôsoby (známky, slovné hodnotenie, diplomy, certifikáty, vecné odmeny, pochvaly, a pod.), ale kľúčovým prvkom je, aby hodnotiace procesy fungovali podporujúcim spôsobom. Za najdôležitejšie kľúčové činnosti pritom považuje, že učiteľ:

- neporovnáva žiakov medzi sebou a ani ich školské výkony,
- zo školských výkonov nerobí rebríčok stanovený bodmi, percentami a pod.,
- s hodnotením pracuje prísne individuálnym prístupom – každého žiaka chápe ako neopakovateľného jedinca, jedinečnú osobnosť,
- za splnenie úlohy rozdáva jednotky ako posilňujúcu odmenu - ide o jednotky za dobrú prácu, a to čo je dobrá práca je učiteľom úplne jasne a jednoznačne určené, pričom ide o procesy, nie o výkony,
- používa pestré výukové metódy a žiaci v nich vo väčšine prípadov dostávajú presné úlohy (ktoré môžu byť individuálne diferencované) a za ich splnenie sú odmenení jednotkou,
- hodnotí kvalitný proces aj počas hodiny,
- do výuky prináša aktivity, ktoré majú dva stupne hodnotenia: úlohy splnené = jednotka / úlohy neboli splnené = nie je čo posilňovať = jednotka sa neudeľuje, ale ani žiadna iná známka horšej hodnoty,
- posilňuje aj žiakov, ktorí nesplnili danú úlohu, pretože vždy je čo chváliť – ústne, konkrétnou spätnou väzbou čím dochádza k posilňovaniu pozitívnej atmosféry,
- umožňuje získať jednotku takmer na každej hodine, v niektorých hodinách aj niekoľko jednotiek,

- nepoužíva kritiku alebo trest zlou známku za chyby, ktoré považuje za súčasť učenia; ponúka cestu k zlepšeniu, vysvetľuje, podporuje, hľadá iné cesty, nepoužíva iróniu či sarkazmus,
- okrem jednotiek využíva aj iné známky, nedáva však štvorky a päťky (pretože si je vedomý negatívneho vplyvu takéhoto hodnotenia), volí iné zápisy – napr. N (nestihol, nepodarilo sa, nezvládol),
- volí pestré formy hodnotenia (známky, slovné hodnotenie, diplomy, osvedčenia, pečiatky, zápisy, vecné odmeny, a pod.) vrátane sebahodnotenia a vzájomného hodnotenia žiakov.

Čapek (2014), nemá výhrady k hodnoteniu ani známkovaniu ako takému, skôr vytýka jeho bežný, tradičný spôsob využívania. „*Velká většina učitelů hodnotí tak, jak byli hodnoceni sami, když byli žáky. Tento vtisk a lpění na tradici velmi často kazí i moderní výukové metody, pokud je učitel používá*“ (Čapek, 2014, s. 111). Čapek (2014) ďalej uvádza, že nie je až tak rozhodujúce, či sa hodnotí známkou, slovne, bodmi, výkonnostnou krivkou alebo hviezdíčkou ale skôr to, k čomu je hodnotenie potrebné a ako a v čom pomôže tým, ktorým je určené ako primárnemu príjemcovi – teda žiakom.

V Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč et al., 2020) je v uvedené, že súčasné školstvo je stále ovplyvňované záverečným (sumatívnym) hodnotením, pričom ale vyzdvihuje dôležitosť zamerania sa na a implementovania formatívneho hodnotenia do bežných škôl. Formatívnemu hodnoteniu sa začína dostávať väčšej pozornosti a priestoru aj v periodikách určených pedagogickým pracovníkom – napr. články v časopise „Učitelství“ (Orság, Sulková, 2020, Orság, 2020, Sulková, 2020, Kratochvílová, Černá, 2021), kde v čísle 6/2021 vyšla samostatná príloha s názvom „Formativní hodnocení“. Ďalej môžu pedagógovia čerpať informácie prostredníctvom voľne dostupných webinárov a online konferencií (Sulková Orság, 2021, ucimeformativne.cz) alebo webových stránok (edukacnilaborator.cz, formativne.cz) či publikácií (Wiliam & Leahy, 2020) (Fletcher-Wood, 2021).

Závery štúdie Schildkamp et al. (2020) však zdôrazňujú nutnosť dostatočnej prípravy učiteľov pred zavádzaním formatívneho hodnotenia do praxe. Uvádzajú totiž, že formatívne hodnotenie môže viesť k svojmu cieľu, teda zlepšeniu výuky detí, iba ak sú učitelia na jeho zavedenie dostatočne vzdelaní a majú k dispozícii dostatočnú podporu.

Sieglová (2019) uvádza, že pre vzťah medzi študentami a učiteľmi je zásadný vzájomný rešpekt. V študentskom kolektíve sú osobnosti rozdielnych pováh, schopností a talentov, a preto vzájomná komunikácia založená na rešpekte a dôvere spoluurčuje kvalitu výsledkov práce. Vzhľadom k tomu, že významným nástrojom učiteľov je aj predávanie spätnej väzby a hodnotenia študentov, je treba venovať pozornosť všetkým formám systémov hodnotení a hľadať možnosti individualizácie v tejto oblasti. Inými slovami, spôsob hodnotenia nemožno oddeliť od aplikovania výukového štýlu. Výukové štýly budú podrobne rozobrané v nasledujúcej kapitole.

2.4 Výukový štýl

Pre pojem výukový štýl možno nájsť synonymá edukačný štýl alebo vyučovací štýl. Z českého prostredia a pre potreby tejto práce vyberáme niekoľko definícií výukového štýlu. Kolář (2012, s. 425) definujú vo Výkladovom slovníku z pedagogiky výukový štýl ako „určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních komunikačních schémat během vyučování“. Mareš (2013, s. 467) hovorí o vyučovacích štýloch ako postupoch typických pre daného učiteľa - „postupy, které učitel v daném období preferuje a používá při edukaci, při řízení žákovského učení, při řízení žákovského učení, při řízení práce třídy. Tyto postupy jsou ovlivněny zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel je používá ve většině pedagogických situací; jsou méně závislé na obsahové stránce výuky, na učivu“. Gillernová (2013) vymedzuje vo webovom časopise edukačný štýl ako „základní rámec reagování a chování toho kterého učitele...“ a zároveň ako „relativně trvalou charakteristiku interakce učitele a žáka, projevující se skrze opakované a pravidelné prvky a vlastnosti jeho interakce“. Zormanová (2014, s. 44) ho definuje ako „individuální přístup učitele k výuce (styl vyučování, styl řízení, použité výukové metody, hodnocení, motivace, komunikace atd.)“.

Lukášová (2010) na základe delenia výchovných pôsobení definovaných Čápom a Marešom (2001) rozlišuje tieto výukové štýly:

1. Integrovaný – prevaha kladného emočného vzťahu a stredné až zosilnené riadenie. Učiteľ sa snaží žiakom porozumieť, je ochotný rozprávať sa s žiakmi aj o témach, ktoré sa

bezprostredne netýkajú aktuálne preberanej látky. V jeho správaní sa neobjavujú agresívne výbuchy alebo prejavy úzkosti či nervozity. Požiadavky kladené na žiakov sú primerané, postupne sa zvyšujúce, pričom prejavuje dôveru v žiakov, že ich budú plniť. Kontrolu požiadaviek robí bez urážok či ponižovania žiakov, v komunikácií rešpektuje osobnosť druhého. U žiakov podporuje samostatnosť, iniciatívu a participáciu na rozhodovaní. Viac než na striktné príkazy sa zameriava na polozenie vhodnej otázky, dáva návrhy, podnety k zamysleniu. Využíva formatívne pôsobenie zvolených činností a malej sociálnej skupiny.

2. Autokratický – záporný emočný vzťah a silné riadenie. Učiteľ väčšinu času hovorí sám, druhým nedáva slovo. V jeho prejave dominujú rozkazy a zákazy, vyčíta, hrozí, varuje, trestá, vyvoláva napätie a strach. Zameriava sa na výkony a kázeň, málo prihliada k prianiam a potrebám žiakov, ktoré ani nepozná, prípadne sa ich ani nesnaží poznať. Obmedzuje samostatnosť žiakov a iniciatívu žiakov, požaduje aby sa všetko dialo podľa jeho pokynov, žiaci sa musia podriaďovať. Nepripúšťa iný, samostatný postup riešenia úloh. Ak sa pokúša o humor je založený na irónii či zosmiešňovaní žiakov.

3. Liberálny so záujmom o žiaka – kladný emočný vzťah a slabé riadenie. Učiteľ prejavuje žiakom sympatie a porozumenie pre ich potreby a problémy, ale ospravedlňuje ich nedostatky. Kladie nízke požiadavky, ktorých plnenie ani nekontroluje. Správa sa limitujúco a ochraňujúco.

4. Liberálny s nezaujmom o žiaka – záporný emočný vzťah a slabé riadenie. Učiteľ kladie nízke požiadavky, ako na výkon žiakov, tak na ich kázeň. Plnenie požiadaviek dostatočne nekontroluje. Jeho správaniu dominuje ľahostajnosť – k tomu čo sa okolo neho deje, k žiakom, ich výkonom a správaniu. Postoj k žiakom je, že ho unavujú a obťažujú. V niektorých prípadoch sa môže správať neisto a žiakom sa sťažovať na svoje problémy.

Pohľadov na výukový štýl, ako aj rôznych delení výukových štýlov podľa rôznych autorov existuje pomerne veľké množstvo. Ich kompletný prehľad presahuje rámec tejto práce. Čo je však podstatnejšie, je zasadenie témy výukového štýlu do kontextu modernej výuky a identifikácia postojov a hodnôt odrazených vo výukovom štýle. Čapek (2019) zastáva názor, ktorý tradičnú rolu učiteľa, ktorú charakterizuje centrálna a mocenská rola, kde sa učiteľ snaží byť cenzorom, porotcom, dozorcem, šerifom a katom v jednej osobe, považuje jednoznačne za zlú.

Ďalší pohľad ponúka Gillernová (2013), ktorá tvrdí, že neexistuje jediný „správny“ či „nesprávny“ štýl takto bipolárne definovaný, ale učiteľ pôsobiaci v súčasnej škole by mal vedieť, že každý aspekt edukačného procesu je dôležitý, vedieť sa orientovať v tom,

ktorý štýl je vhodný pre ktorú situáciu, a je dobré, keď je schopný využívať rôzne štýly vedenia žiakov s ohľadom na konkrétnu edukačnú i vzťahovú situáciu v škole. Skutočnosť, ako dôležité sú pre učiteľa rozvinuté všetky skupiny profesných schopností vynikne pri porovnaní tradičného vzdelávania a vzdelávania zameraného do budúcnosti. Ako uvádza napríklad Kozulin (1998, citované v Gillernová, 2013), zameranie učiteľa na učebný materiál a jednotlivé poznatky, ktoré si má žiak uchovať v pamäti a chápanie žiaka ako príjemcu učebného materiálu, je neudržateľným modelom vplyvom sociálnych a vzdelávacích požiadaviek typických pre modernú spoločnosť. Čapek (2014) ďalej tvrdí, že činnosť, ktorá žiakov nemotivuje a neaktivizuje, nie je zaujímavá ani prínosná, si nezaslúži ich pozornosť. Je ľahostajné, či ich učiteľ nudí svojim výkladom alebo žiaci nestačia sledovať príliš náročnú látku, dôsledky sú rovnaké: nekázeň v triede, ktorú musí učiteľ mocensky potláčať. Využívanie pestrých výukových metód, správne motivovanie žiakov, spojenie látky s tým, čo ich samotných zaujíma, udržiavanie pozitívneho vzťahu k deťom, rovnostranná komunikácia a ďalšie faktory na podporu priaznivej klímy v triede sú najlepšou prevenciou proti nevhodnému správaniu žiakov. Dôležitosť pozitívneho prístupu k deťom vo svojej prednáške vysvetľuje aj Pierson (2013), ktorá a uvádza, že jedna z vecí, o ktorých sa nehovorí alebo ak, tak veľmi vzácne, je dôležitosť hodnoty ľudského spojenia - vzťahu. Zdôrazňuje, že deti sa neučia od ľudí, ktorých nemajú rady.

VÝSKUMNÁ ČASŤ

3 VÝSKUMNÝ PROBLÉM, CIELE A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Predmetom skúmania tejto práce sú ťažkosti, ktorým musia čeliť učitelia, ktorí sa rozhodli uplatňovať vo svojej práci prvky moderného prístupu vo vzdelávaní. Tieto prvky boli podrobne popísané v teoretickej časti a myslia sa nimi najmä integračný výukový štýl, podporujúci spôsob hodnotenia a používanie pestrej palety vhodne zvolených metód vo výuke. Pre účely tejto práce je klasicky alebo „po starom“ učiaci ten, kto nepoužíva hodnotenie podporujúcim spôsobom, ale používa ho ako nástroj moci nad žiakom. Portfólio metód takéhoto učiteľa je obmedzené zväčša na frontálnu výuku a uplatňuje autokratický alebo liberálny výukový štýl.

Popularizátori kvalitného vzdelávania v Česku poukazujú na to, že jedným a treba dodať, že jedným z mnohých, dôvodov stagnácie vývoja vo vzdelávaní je práve prostredie školskej zborovne, ktoré nie je príliš naklonené zmenám. Ako uvádza Čapek (2015), niektorí učitelia dokonca udržiavajú úroveň školstva v podobe akú zažili, keď boli sami žiakmi. Siegllová (2019) však vyzýva k odvahe riskovať v osobnom rozvoji a vzdelávaní občasné nezdary a nepochopenie okolia. Hausenblas (2005) už v tej dobe poukazyval na to ako učitelia zavádzajúci do školstva novinky, narážajú na odpor svojich kolegov a kolegýň. Podobných náznakov je možné v literatúre nájsť viacero, no autorovi práce v súčasnej dobe nie sú známe publikácie, ktoré by práve tento fenomén, odporu zborovne voči modernizácii školstva, popisovali podrobnejšie.

Práca sa opiera o pojem moderná výuka, ktorý precízne definuje v teoretickej časti. Netvrdí však, že čokoľvek moderné má automaticky prednosť pred konzervatívnym. Cieľom práce nie je ani obhajoba moderných vzdelávacích prúdov, ba ani kritika klasického prístupu vo vzdelávaní.

Cieľom práce je zmapovanie klímy školskej zborovne tak, ako ju prežívajú moderne pracujúci učitelia – účastníci výskumu na štátnej základnej škole. Na základe výskumného cieľa bola, podľa odporúčania Koutnej Kostínkovej & Čermáka (2013),

sformulovaná výskumná otázka, ktorá viac exploruje, než objasňuje a zameriava sa skôr na proces ako na výsledok. Skôr na význam ako na konkrétne príčiny a dôsledky udalostí.

Výskumná otázka výskumu klímy školskej zborovne vo vzťahu k moderne pracujúcim učiteľom je definovaná nižšie.

VO: S akými ťažkosťami sa potýkajú moderne pracujúci učitelia v kolektíve základnej školy?

Creswell (2007) odporúča rozdelenie jednej všeobšiahlej výskumnej otázky do niekoľkých pod otázok. Tie, ako ďalej uvádza, rozdeľujú výskumnú otázku na podtémy, pre ich následné skúmanie. V prípade výskumu klímy školskej zborovne vo vzťahu k moderne pracujúcim učiteľom je znenie výskumných pod otázok:

VO1: S akými ťažkosťami sa potýkajú moderne pracujúci učitelia vo vzťahu s vedením školy?

VO2: S akými ťažkosťami sa potýkajú moderne pracujúci učitelia vo vzťahu so zvyškom učiteľského zboru?

VO3: Aké sú dopady ťažkostí moderne pracujúcich učiteľov na ich život a ako sa s nimi vysporiadávajú ?

4 TYP VÝSKUMU A POUŽITÉ METÓDY

Vzhľadom k téme výskumu a zneniu výskumnej otázky bol pre analýzu výskumného problému zvolený kvalitatívny prístup.

Interpretačná fenomenologická analýza vedie k porozumeniu skúsenosti človeka na idiografickej úrovni so zaujatím pre to, aký význam prisudzuje určitý človek určitej skúsenosti v určitých podmienkach. Svoju súvislosť s fenomenológiou prejavuje v jedinečnej skúsenosti človeka, jeho žitej skúsenosti a v psychológii predovšetkým skúmaním toho, akým spôsobom je svet prežívaný konkrétnymi ľuďmi v konkrétnom kontexte a čase. Prostredníctvom analytického procesu nie je možné dosiahnuť čistého popisu skúsenosti v prvej osobe, analýza je vždy zároveň interpretáciou. Skúsenosť v rámci interpretačnej fenomenologickej analýzy je konštruovaná ako výsledok spoločného zdieľania výskumníka a participanta (Koutná Kostínková & Čermák 2013).

Smith a Osborne (2003) vysvetľujú, že interpretačná fenomenologická analýza je vhodný prístup, keď sa výskumník snaží prísť na to, ako jednotlivec vníma konkrétnu situáciu, ktorej čelí a dáva zmysel v kontexte ich osobného a sociálneho sveta. Metóda pracuje s malými výskumnými súbormi na detailnej analýze od prípadu k prípadu. Neberie si za cieľ zovšeobecňovanie, no snaží sa detailne pochopiť vybranú skupinu. Na rozdiel od kvantitatívneho prístupu, v kvalitatívnom výskume pomocou interpretačnej fenomenologickej analýzy sa výskumník snaží nájsť homogénnu skupinu tak, aby respondenti dobre reprezentovali daný fenomén.

Smith a Osborne (2003) označujú polo-štruktúrovaný rozhovor za flexibilný nástroj k zberu dát, pretože umožňuje viesť rozhovor v štruktúre úvodných otázok, ale i modifikovať ho podľa participantových odpovedí a zároveň výskumníkovi dovoľuje zamerať sa na témy, ktoré sa v rozhovore objavia. Práve z tohoto dôvodu boli všetky rozhovory, o ktoré sa táto práca opiera vedené ako polo-štruktúrované. Osnova rozhovoru je uvedená v Prílohe č. 4.

V otázke výskumu je jedným z najdôležitejších kritérií pri posudzovaní jeho kvality takzvaná validita výskumu. Podľa Brininka (1993) je validná štúdia tá, ktorá ukazuje to, čo

skutočne existuje a validný nástroj meria to, čo by v skutočnosti mal merať. Nástroje, ktoré je vo všeobecnosti možné použiť k zvýšeniu validity výskumu sú nazývané triangulácia (Dostál & Dominik, 2021).

Ako píše Čermák et al. (2013) jedným z pilierov validity v kvalitatívnom výskume je kritérium teoretickej nasýtenosti, inými slovami saturácie. Vysvetľuje, že sa v priebehu analýzy pýtame na to, či ďalšie výskumné dáta ešte prinášajú nové poznatky alebo či je možné výskum ukončiť.

Jedným z kritérií validity výskumu podľa Yardley (2000, citované v Shinebourne, 2011) je dopad a užitočnosť. Podľa neho by mal byť výskum hodnotený vo vzťahu k téme analýzy, k využitiu, pre ktoré bol realizovaný a tiež vo vzťahu ku komunite, pre ktorú budú výsledky relevantné. Relevanciu a užitočnosť ako kritérium validity uvádzajú aj Dostál a Dominik (2021) keď píše, že najčastejším problémom diplomových prác je plytkosť, banalita a samozrejmosť získaných poznatkov.

Koutná Kostínková a Čermák (2013) vysvetľujú, že aby sme boli schopní pracovať vo fenomenologickej perspektíve a zároveň byť ako výskumník transparentný v celom výskumnom procese, je užitočné reflektovať, aký vzťah máme k téme výskumu. Súčasťou toho je nielen uvedomenie si vlastnej motivácie pre prácu s danou témou, ale aj vlastných prekonceptíí súvisiacich s témou. Ďalej dodávajú, že reflexia vlastnej skúsenosti s témou predstavuje predovšetkým nástroj uvedomenia si interpretačnej úlohy vo výskumnom procese, vďaka ktorému sme schopní užitočne pracovať s dátami a zaistiť pritom validitu našej analýzy. Shinebourne (2011) tvrdí, že každá interpretácia je svojim spôsobom konceptualizovaná v predchádzajúcej skúsenosti, a preto nemôže byť bez predpokladu, je skrytá v tom čo už máme, poznáme a už sme videli. To zdôrazňuje nutnosť zaradenia reflexie výskumníka medzi nástroje na zabezpečenie validity výskumu.

Ďalšou triangulačnou metódou použiteľnou pre výskum interpretačnou fenomenologickou analýzou by mohla byť výskumnícka triangulácia tak, ako ju definuje Patton (1999). Ten vysvetľuje, že ide o metódu, pri ktorej ďalší výskumník reviduje zistenia svojho kolegu. Výskumník v kvalitatívnom výskume nie je odkázaný iba na jednu triangulačnú metódu, môže ich využiť niekoľko v kombinácii, čo podľa Pattona (1999) pomôže prekonať skepticizmus z výsledku pri použití iba jednej metódy.

5 ZBER DÁT A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor pre účely tejto práce predstavujú moderne pracujúci učitelia, ktorí vo svojej zborovni čelia najrôznejším ústrkom práve pre spôsob svojej práce. Termín moderne pracujúci učiteľ je vymedzený v tretej kapitole tejto práce a jednotlivé atribúty vymedzujúce jeho označenie ako moderne pracujúceho, sú podrobne popísané v kapitole dva. Predpokladom je, že strojom komplikácii sú niektorí kolegovia daného učiteľa, prípadne vedenie školy, ktoré či už aktívne alebo pasívne situáciu podporuje alebo nedokáže učiteľa efektívne brániť. Práca sa netvári, že o existencii takejto skupiny učiteľov nevie a vydáva sa ich hľadať. Naopak, práca využíva všeobecné povedomie výskumníka o fenoméne, odborné zdroje a svedectvá dostupné online k nájdeniu danej skupiny učiteľov.

Výskumný súbor výskumu vznikol metódou zámerného výberu v kombinácii s metódou snehovej gule. K hľadaniu boli použité osobné kontakty, verejne dostupné kontakty na odborníkov v oblasti vzdelávania a sociálne siete združujúce moderne pracujúcich učiteľov. Ochota učiteľov zapojiť sa do výskumu bola veľmi malá, čo výrazne komplikovalo priebeh celého výskumu. Sociálne siete, ktoré ich správcovia poskytli k zdieľaniu výzvy na účasť vo výskume združujú niekoľko tisíc učiteľov a priaznivcov moderného vzdelávania. Na výzvu zverejnenú na týchto sociálnych sieťach zareagovalo iba niekoľko jednotiek učiteľov. Niektorí učitelia, ktorí na výzvu zareagovali, nesúhlasili s rozhovorom a požadovali možnosť odpovedať na otázky v písomnej podobe. Iní požadovali za účasť vo výskume finančnú odmenu a niektorí nezapadali do profilu moderne učiaceho učiteľa základnej školy. Týmto učiteľom bola prejavená vďaka za ochotu k účasti, no neboli k výskumným rozhovorom prizvaní. O dôvodoch neochoty učiteľov zúčastniť sa výskumu môžeme iba špekulovať. Možno však uvažovať o neochote investovať svoj voľný čas, neprikladanie významu alebo zmysluplnosti takéhoto výskumu, časová tieseň, prípadne strach z prezradenia účasti vo výskume. Koutná Kostínková a Čermák (2013) uvádzajú, že jedným z najdôležitejších aspektov výskumu v perspektíve

interpretačnej fenomenologickej analýzy je, aby respondent svoje zapojenie do výskumu vnímal ako užitočné, nie len pre samotný výskum, ale aj pre seba samého.

Učiteľom, ktorí sa do výskumu prostredníctvom výzvy prihlásili boli odoslané úvodné informácie a otázky. Pred samotným rozhovorom výskumník považoval za nutné s účastníkom overiť, či naozaj ide o moderne pracujúceho učiteľa, ktorému zároveň nebude prekážať nahrávanie rozhovoru. Tieto informácie boli znovu a podrobne prebrané počas samotného interview, no výskumník považoval za vhodné tieto informácie overiť ešte pred dohodnutím termínu rozhovoru.

Všetky rozhovory v rámci výskumu boli realizované prostredníctvom online video rozhovoru. Výber komunikačnej platformy ponechal výskumník vždy na preferenciách daného účastníka. Tento postup výskumník zvolil z niekoľkých dôvodov. Popri dôvodoch ekonomických, ekologických a epidemiologických, to bola aj možnosť rozšírenia dosahu výskumu na celú Českú republiku, lepšia možnosť vyjsť v ústrety časovým možnostiam účastníkov a lepšia možnosť operatívne reagovať na zmeny plánov jednotlivých účastníkov.

Zadanie práce pre tento výskum stanovuje približný počet účastníkov výskumu na desať. Smith et al. (2021) uvádzajú, že z ich skúsenosti je pre kvalitatívny výskum v rámci interpretačnej fenomenologickej analýzy pre prácu študenta univerzity ideálny počet účastníkov tri až päť. Do výskumu bolo nakoniec získaných osem participantov, čo možno v kontexte uvedených doporučení zahraničných autorov vnímať ako príliš široký súbor. Zohľadniac však zadanie práce, môžeme nad veľkosťou tohoto výskumného súboru uvažovať ako prieniku očakávaní a odporúčaní oboch, na prvý pohľad protichodných požiadaviek.

5.1 Etické hľadisko a ochrana súkromia

Etický aspekt výskumu bol uplatňovaný už počas oslovovania potenciálnych účastníkov výskumu. Výskumník, ak sa dozvedel o možnom kandidátovi do výskumu, nikdy nežiadal kontakt. Výskumník vždy požiadal kontaktnú osobu o odovzdanie výzvy danému kandidátovi tak, aby daný učiteľ nevnímal akýkoľvek nátlak na účasť vo výskume zo strany výskumníka. Takýto postup je viac možnosťou účasti než žiadosťou o účasť, čo podporuje budovanie dôvery účastníka vo výskumníka. Potenciálny účastník totiž, ak sa

rozhodne pre účasť, nevstupuje do výskumu s pocitom, že už o ňom niekto, niekomu, niečo prezradil.

K budovaniu dôvery medzi výskumníkom a účastníkom prispel aj fakt, že výskumník používal ku komunikácii s potenciálnymi účastníkmi výlučne univerzitný email a celý výskum bol práve univerzitou zastrešený.

V samotnom texte výzvy pre účasť vo výskume, ktorý je možné nájsť v Prílohe č. 5, je výslovne uvedené, že účasť vo výskume je anonymná a výsledky výskumu nebude nijako možné prepojiť s účastníkmi výskumu, ani ich pôsobiskom, prípadne pôsobiskom ďalších osôb. Výskumník pred ani počas rozhovoru nijakým spôsobom neoveroval identitu, pod ktorou účastník vystupoval. Účastník výskumu bol na začiatku rozhovoru uzrozumený s tým, že účasť vo výskume je dobrovoľná a od účasti môže kedykoľvek odstúpiť a to aj po tom, čo bude rozhovor ukončený. Súčasťou poučenia bolo aj vysvetlenie, akým spôsobom bude zaobchádzané s vytvorenou audio nahrávkou. Výskumník vysvetlil, že k nahrávke bude mať prístup iba on a po prepise do anonymizovanej podoby bude nahrávka vymazaná. Výskumný rozhovor mohol začať až po tom, čo účastník vyslovil svoj informovaný súhlas s priebehom výskumu.

Účastník výskumu bol zároveň v úvode poučený o tom, že hĺbka jeho výpovede je vždy v jeho réžii a bol výslovne vyzvaný, aby v detailoch svojho popisu zachádzal iba tam, kde sa sám cíti bezpečne. Ak sa výskumník počas rozhovoru dopytoval na nejaký detail z účastníckovej výpovede, toto poučenie zopakoval. Ak účastník výskumu vo svojej výpovedi vyslovil nejaké meno, mesto, názov či akúkoľvek informáciu, ktorá by mohla viesť k stotožneniu účastníka výskumu, výskumník túto informáciu pri prepise pozmenil a ak nebola dôležitá v kontexte výpovede, tak úplne vynechal.

6 PRÁCA S DÁTAMI A JEJ VÝSLEDKY

6.1 Reflexia výskumníka

Výskumník vstupoval do výskumu so svojou vlastnou skúsenosťou zo školstva. Táto je síce niekoľko rokov stará, no odkazuje na veľmi podobné prostredie. Nie je teda možné, aby si výskumník do výskumu nevniesol svoje vlastné témy, predsudky a očakávania. Výskumník má zároveň tému školstva, vzdelávania, moderných prístupov a predovšetkým kontrastu žiadaného stavu školstva s dnešnou realitou ako tému svojho voľnočasového štúdia. Tento fakt na jednej strane výskumníkovi prináša množstvo informácií a široký kontext problematiky, na druhej strane tento dlhoročný záujem vyformoval sadu najrôznejších názorov a presvedčení. To v žiadnom prípade nie je ku škode výskumu, no je nutné s týmto nastavením pracovať a úprimne ho v tejto časti práce reflektovať.

Autor práce vníma v súčasnej podobe školstva množstvo limitov. Niektoré, relevantné k téme práce, sú popísané v teoretickej časti práce. Zastáva názor, že škola má nesmierny potenciál pozitívne prispieť k formovaniu súčasnej a nasledujúcich generácií. Tento svoj potenciál však nevyužíva v miere, aká by bola primeraná vynaloženému úsiliu, financiám a času detí, ktoré školu navštevujú. Naproti tomu, autor práce vyjadruje svoj hlboký obdiv učiteľom, ktorí svoju náročnú prácu vykonávajú zodpovedne a profesionálne, s pokorou pred tým, čo ešte nevedia a sebavedome v tom, čo sa už naučili. Každého učiteľa, ktorý sa zúčastnil výskumu považuje výskumník za skutočného profesionála a človeka, ktorý sa hrdo môže hlásiť ku svojej profesii. Často však bola reč o tých kolegoch týchto učiteľov, ktorí svoje poslanie neberú až tak zodpovedne, rezignovali na svoje ďalšie vzdelávanie a celkovo o ľuďoch v školskom systéme, pre ktorých je dôležitejšie ich vlastné ego ako prospech spoločnosti. To samozrejme, na výskumníka pôsobí v osobnej rovine. Počúvanie a opätovné čítanie príbehov, v ktorých niekedy viac a niekedy menej trpia deti, vyvoláva u výskumníka najrôznejšie emócie. Výskumník si je však vedomý, že pri žiadnej zo situácií nebol osobne prítomný a každá jedna skúsenosť je

mu sprostredkovaná. To dovoľuje povzniesť sa nad tieto príbehy a vnímať ich z pozície výskumníka bez väčšieho osobného emočného vkladu.

Výskumník vstupoval do výskumu s určitou predstavou o tom, čo je vo vzdelávaní správne a čo do vzdelávania v 21. storočí nepatrí. Táto predstava spracovávaním teoretickej časti práce ani absolvovaním výskumných rozhovorov nebola výraznejšie ovplyvnená, no k istému prehodnoteniu počas výskumu došlo. Autor si počas síce časovo obmedzeného, no o to intenzívnejšieho kontaktu s učiteľmi uvedomil, že nie je možné chcieť všetko a chcieť to hneď. Tak ako pedagogická veda postupne prináša nové pohľady a prístupy, tieto sa rovnako postupne usádzajú v praxi. Nájdeme učiteľov horlivých do integrácie nového, tak aj absolútne rigidných, neschopných akéhokoľvek posunu počas celej ich kariéry. Veľkú zotrvačnosť školstva nemožno prijať ako argument pre akceptáciu nekvalitného školstva. No autor výskumu po jeho absolvovaní akosi viac chápe to, že veci potrebujú svoj čas a každý krok na ceste k lepšiemu vzdelávaniu musí byť ocenený, aj keď to z ďaleka nebol (a nikdy nebude) ten posledný.

6.2 Účastníci výskumu

V nasledujúcej podkapitole budú v stručnosti predstavení jednotliví účastníci výskumu. Pri popise ich práce a pôsobiska je kladený mimoriadny dôraz na anonymitu výskumu. Preto sú všetky uvedené mená vymyslené a účastníkom boli pridelené iba pre účely tejto práce. Popis spôsobu práce a ostatných informácií v texte je zámerne veľmi vágny a niekedy značne zovšeobecnený. Dôvodom je ochrana účastníkov výskumu pred tým, že by mohol byť niektorý z nich rozpoznávaný kolegom, žiakom, vedením školy prípadne inou zainteresovanou osobou.

6.2.1 Adéla

Adéla učí cudzí jazyk a sama seba nepovažuje za moderne vyučujúceho pedagóga. Tvrdí však, že rada objavuje a zaraďuje nové metódy do výuky. Prístup k žiakom prispôsobuje situácii a snaží sa prístup individualizovať, no tvrdí, že v tak veľkom kolektíve, v ktorom pracuje, to nie je jednoduché. So skupinami žiakov sa snaží nadviazať kontakt, spoznať ich a vytvoriť dobrú atmosféru, inak by podľa jej slov nemohli dobre fungovať učebné procesy, žiaci by prešli do módu, v ktorom vypnú a celé by to bola zbytočná práca. Zaujíma sa o psychológiu a v rámci práce v triede používa mindfulness techniky pre vylepšovanie prostredia, v ktorom sa žiaci vzdelávajú. K individualizácii

výuky používa okrem iného aj výpočtovú techniku, ktorá pomáha individualizovať výuku. Do práce zaraďuje prvky projektovej výuky, kde žiaci v autonómnych skupinách vypracovávajú zadanie tak, že úlohy jednotlivých členov skupiny zodpovedajú ich aktuálnej jazykovej úrovni. Hodnotenie žiakov prebieha známkami. Z predchádzajúceho pôsobiska má Adéla skúsenosti s formatívnym hodnotením, súčasné pôsobisko jej uplatňovanie formatívneho hodnotenia neumožňuje, no snaží sa o zaraďovanie prvkov formatívneho hodnotenia aspoň pre deti so špecifickými poruchami učenia. Vzhľadom na vyššie uvedené, spĺňa Adéla stanovené kritériá pre účasť vo výskume a podľa názoru výskumníka môže byť považovaná, pre účely tejto práce, za moderne pracujúceho učiteľa.

6.2.2 Aneta

Aneta pracuje na základnej škole, no má množstvo skúseností s prácou s deťmi a študentmi každého veku. V rámci pôsobenia na základnej škole sa snaží nachádzať vo výuke témy, ktoré prestupujú medzi jednotlivými predmetmi a celoročne sa im venovať. V rámci toho sa však prispôbuje žiakom a ich aktuálnym potrebám. U starších detí sú projekty kratšie, v závislosti od toho, ako práca deťom postupuje. Aneta zdôrazňuje dôležitosť klímy v triede. Ak sa totiž žiaci, podľa nej, necítia bezpečne, neprídu so žiadnym nápadom a nie sú schopní pracovať, obzvlášť v skupinách a malých skupinkách. Žiaci následne sami a aktívne prinášajú množstvo námetov do výuky a k ich vlastnej práci. Materiály do výuky si Aneta pripravuje sama a v prípade, že kolega prejaví záujem o konkrétnu aktivitu, podelí sa s ním o svoje dielo. Hodnotenie v jej výuke prebieha ako klasickými známkami, tak slovne, individuálne podľa potrieb jednotlivých žiakov. Hodnotenie však vníma ako súčasť procesu a prebieha priebežne, nielen v rámci známkovania a je previazané so samotnou prácou. Nekomparuje však žiakov medzi sebou, ale poskytuje spätnú väzbu napredovaniu každého jednotlivého žiaka. Aneta vníma, že takto postavená výuka žiakov baví a radi vo svojom vzdelávaní pokračujú ďalej aj po opustení základnej školy.

6.2.3 Jana

Jana je učiteľkou cudzieho jazyka v malej obci. O svojej práci vraví, že ide predovšetkým o dieťa a o to, čo potrebuje. Pri výuke jazyka myslí na to, že účelom učenia sa je predovšetkým používanie jazyka. Do výuky zaraďuje, okrem iných, aj prvky projektovej výuky a žiakom dopriava slobodu v tom, ako sa rozhodnú svoje projekty

spracovať. Nápadom žiakov medze nekladie, naopak snaží sa ich nápady podporovať. Spätaná väzba, ktorú poskytuje svojim žiakom sa dá v stručnosti zhrnúť ako podporujúca, žiakov hodnotí na stupnici 1-3. O známkach sa však s žiakmi rozpráva a to ja na triednych schôdkach spolu s rodičmi. Nepovažuje za správne, aby ona bola ten, kto hodnotí a vynáša sudy nad tým, čo je správne a čo nie, preto sa necháva do výuky aj hodnotenia inšpirovať samotnými deťmi. Rodičia jej výuku oceňujú a vidia, že ich deti jazyku lepšie rozumejú a výuka sa neobmedzuje iba na memorovanie slovíčok. U žiakov v triede vníma individualitu každého dieťaťa a to, čo iní považujú za „problémové“, ona oceňuje. Sama má k deťom rešpektujúci prístup a v podobnom duchu buduje klímu kolektívu, čo sa jej podľa jej slov darí.

6.2.4 Martina

Martina vyučuje na základnej škole humanitné predmety. Vo výuke sa sústreďí na vzájomnú spoluprácu žiakov, budovanie bezpečného prostredia a otvorenú komunikáciu. Za najvyšší cieľ svojej práce považuje to, aby žiakov výuka bavila, pretože vtedy sa, podľa jej slov, posúvajú ďalej a je jednoduchšie urobiť ďalšie kroky k samostatnému učeniu. Často využíva prácu v skupinkách, ktoré obmieňa. V rámci jedného predmetu so žiakmi prevažne diskutuje, no v ďalšom predmete sa snaží o pestrosť palety výukových metód. Aktívne vyhľadáva nové metódy, prístupy, iný smer vo výuke. Martina sa snaží nebyť tou, ktorá celú hodinu rozpráva a žiaci iba počúvajú. Naopak, podporuje vzájomnú komunikáciu a spoluprácu detí. Na počiatku svojej kariéry hodnotila klasickými známkami, no postupom času jej to prišlo nepostačujúce a prešla k formatívnemu hodnoteniu, kde sa vyhýba sa porovnávaniam detí medzi sebou. K hodnoteniu pristupuje tvorivo, a aj keď vedenie školy nie je naklonené podporujúcemu hodnoteniu, nachádza spôsob ako žiakov hodnotiť podporujúco. Sumatívne hodnotenie, ktoré je vyžadované školou žiakom zrozumiteľne odkomunikuje ku koncu školského polroka.

6.2.5 Ondrej

Ondrej na svojej škole vyučuje cudzí jazyk a humanitné predmety. Vo výuke sa snaží prenášať zodpovednosť na žiakov, okrem iného aj tým, že ich povzbudzuje v samostatnej a skupinovej práci. Obsah hodín vytvára tak, aby bol atraktívny pre žiakov a aby sa na výuku tešili. Zdôrazňuje, že kvalitná výuka si žiada svoju prípravu, čo je časovo náročná práca mimo rozsahu vyučovacích hodín. Žiaci prácu v hodinách oceňujú

a s prácou započatou v hodinách radi pokračujú aj vo svojom voľnom čase. Sám tvrdí, že cieľom vzdelávania nie je iba odovzdávanie vedomostí, ale taktiež výchova, kde sa sám snaží ísť príkladom. Jeho spätná väzba žiakom nespočíva v trestoch, ktorými by si upevňoval moc nad žiakmi. Naopak, tejto moci sa cielene vzdáva a k žiakom pristupuje partnersky tak, aby sa obe strany vzájomne rešpektovali. Prípadné ťažkosti žiakov sa snaží vidieť v širšom kontexte. To napomáha k riešeniu situácii použitím iných prostriedkov, ako pomocou moci. Ondrej žiakov aktívne vyzýva k udeľovaniu spätnej väzby na jeho prácu. Vo vedení svojej školy vidí zastanie a podporu, s rodičmi žiakov rád diskutuje a je otvorený dohode nad ich predstavami o vzdelávaní ich detí.

6.2.6 Roman

Roman vyučuje humanitný predmet metódou, ktorá sa práve v Česku dostáva do širšieho povedomia. Cieľom je rozvoj rôznych kompetencií žiaka za pomoci bádateľského spôsobu výuky a práce s prameňmi. Roman o hodinách vraví, že ide o činnostné učenie a v hodinách sú v práci žiaci a nie on. Spoločne však budujú gramotnosť žiakov a ich orientáciu v predmete. Romana vždy trápili autoritatívne prístupy, preto sa snaží vychádzať z rešpektujúceho prístupu, kde je silná komunikácia, snaha o dialóg a snaží sa nevytvárať na deti nátlak. Na margo klímy však vraví, že je veľmi zložitú ju vytvárať, ak má k dispozícii iba jednu hodinu a v tých ostatných už je to inak a mimo jeho kontrolu. V hodnotení sa snaží o suportívny prístup, aj keď pripúšťa existenciu sumatívneho prvku v hodnotení. V hodinách dáva jednotky za splnené úlohy zodpovedajúce úrovni daného žiaka a hodnotí na stupnici 1 až 3. Pri práci zároveň používa „znalostné body“, ktoré si žiaci udeľujú autonómne. To zároveň pomáha budovať atmosféru dôvery v triede a žiaci získavajú možnosť zapojiť sa do priebežného hodnotenia. Na konci školského polroka sa deti taktiež podieľajú na hodnotení spolu s vyučujúcim.

6.2.7 Simona

Simona učí jazyk na veľkej spádovej základnej škole. Pracuje pomocou špeciálnej výukovej metodiky pre výuku tohoto predmetu. Vraví, že bola pri zrode tejto metodiky v Česku a považuje sa na tomto poli za odborníčku. Siahla po širokej palete výukových metód, nevidí prínos v prílišnom bifľovaní zbytočných údajov, naopak podporuje objavovanie samotnými žiakmi. Za podstatný vníma pozitívny vzťah žiakov k obsahu vyučovaného predmetu, preto je vo výuke podporujúca a oceňuje, keď žiaci prinášajú

vlastné podnety a rozvíjajú sa v tom, čo ich samotných zaujíma. O formatívne hodnotenie sa zaujíma, no zatiaľ ho do praxe nezavádza. Poskytuje však žiakom k ich práci spätnú väzbu, odôvodňuje svoje hodnotenie a ponúka v rámci hodnotenia žiakom námety k ďalšej práci a rozvíjaniu sa. Vytvára žiakom priestor pre zdieľanie ich názorov na výuku, necháva sa inšpirovať podnetmi. Je si vedomá toho, že nie je možné zaujať celú triedu, no reakcie na jej výuku od detí sú pozitívne. Priznáva, že je náročná, čo vnímajú aj niektorí rodičia a zároveň uvádza, že môže trvať nejakú dobu, kým si deti a rodičia na neortodoxnú výuku bez domácich úloh a bez skúšania pri tabuli zvyknú.

6.2.8 Tomáš

Tomáš v minulosti vyučoval na základnej škole, dnes sa venuje inej práci v súvislosti so vzdelávaním. Jeho výuka mala spravidla bádateľský charakter za použitia širokého portfólia výukových metód, ktoré priebežne rozširoval. Vo výuke experimentoval s novými metódami a viedol žiakov k objavovaniu tém pričom sa vždy snažil o to, aby deti výuka bavila. Pomocou činností si žiaci osvojovali nové kompetencie. V jeho hodnotení dominovala snaha nedávať zlé známky a uplatňovať koncept podporujúceho hodnotenia. O hodnotení so žiakmi komunikoval, viedol dialóg keď sa uzatváral polrok. Pokúšal sa vtiahnuť žiakov do procesu hodnotenia, do výuky cielene zaraďoval hodnotiace aktivity, aby sa žiaci dokázali ohodnotiť sami a navzájom. Tomáš nabádal žiakov k tomu, aby mu poskytovali spätnú väzbu na jeho prácu, preto sa pýtal žiakov, používal listy pre udeľovanie spätnej väzby a podobne. Jedna zo základných myšlienok, s ktorými vstupoval do školstva bolo presvedčenie, že je so žiakmi potrebné hrať sa a baviť sa. Priznáva, že vďaka svojmu prístupu bol mnohými deťmi považovaný za najobľúbenejšieho učiteľa v škole a s dôverou za ním chodili aj deti z iných tried než z tej, ktorej bol triednym učiteľom.

6.3 Výsledky výskumu

Nasledujúce podkapitoly prinášajú výsledky výskumu spracované interpretačnou fenomenologickou analýzou. Zároveň ide o odpovede na dielčie výskumné otázky tak, ako boli formulované v kapitole tri. Odpoveďou na hlavnú výskumnú otázku v znení: „S akými ťažkosťami sa potýkajú moderne pracujúci učitelia v kolektíve základnej školy?“ je prienik odpovedí na tieto tri dielčie výskumné otázky. V nasledujúcom texte zámerne absentuje priradenie výrokov jednotlivým účastníkom výskumu. Dôvodom je mimoriadny dôraz na ochranu súkromia účastníkov výskumu, ktorý si tento výskum kladie za cieľ.

6.3.1 Vzťahy s vedením školy

Vo výskumných rozhovoroch uvádzali participanti najrôznejšie ťažkosti, ktoré sprevádzajú ich pôsobenie na základných školách v kolektívoch zborovní. Jedným z najčastejších pôvodcov ťažkostí v pôsobení moderne pracujúcich učiteľov je vedenie školy, ktoré nezriedka kladie prekážky do profesijného i osobného života. Jedna z účastníčok výskumu popisovala prípad riaditeľa, ktorého označila ako „veľmi slabého“. Tento riaditeľ často menil názory podľa toho, ako na neho pôsobili, či rôzne tlačili učitelia na danej škole. Pod takýmto vedením bolo veľmi ťažké čokoľvek organizovať, pretože dohody zo dňa na deň prestávali platiť. V škole zároveň absentovalo vedenie, ktoré by dokázalo priniesť víziu smerovania, túto ponúknuť, presadiť a realizovať. Namiesto toho existovala akási nepísaná hierarchia, v ktorej niektorí učitelia mali k riaditeľovi bližšie ako ostatní. Tím tento riaditeľ načúval pozornejšie či ochotnejšie a podľa názoru účastníčky výskumu touto cestou obľúbenci ovplyvňovali dianie v škole. Na druhej strane, ľudia na opačnej strane pomyselného rebríčka popularity na danej škole nemali ani možnosť predniesť svoj názor tak, aby bol vypočutý. Určitú formu hierarchie na pracovisku popisovali aj ďalší učitelia. Tí ju nazývali ako generačnú, kedy bolo vedenie obklopené rovesníkmi, z ktorých sa títo riaditelia či riaditeľky regrutovali. Vznikala tak akási skupina lojálnych, ktorým vyhovovali zavedené poriadky. Tento spôsob vedenia školy zrejme nenapĺňa znaky otvoreného nepriateľstva voči moderne pracujúcemu učiteľovi, no dokáže prácu takéhoto pedagóga značne skomplikovať. Je nutné myslieť na to, že moderne pracujúci učiteľ si na rozdiel od svojho „po starom“ pracujúceho kolegu nevystačí s najnutnejším minimom. Potrebuje zázemie pre svoju prácu, v ktorom sa môže spoľahnúť na dohody, ktoré uzavrie s vedením školy tak, aby časť jeho práce nevychádzala navnivoč len preto, že si riaditeľ uprostred procesu práce na nejakom projekte túto aktivitu rozmyslí

a zakáže ju. Príkladom tejto praxe môže byť prípad, kedy administratívny zamestnanec školy svojvoľne odmietal preplatiť už schválený grantový projekt a onen, podľa slov respondentky, „slabý“ riaditeľ nebol schopný, či ochotný zasiahnuť.

Opačným príkladom vedenia, s ktorým mala táto účastníčka výskumu skúsenosť a ktoré komplikuje moderne pracujúcim učiteľom prácu a život je riaditeľka, ktorá do diania v škole vstupovala až priveľmi. Účastníčka výskumu popisovala incidenty, pri ktorých riaditeľka školy plošne trestala všetky deti za nevinnú aktivitu malej skupiny žiakov. Tento trest nielenže dopadol plošne na všetky deti v škole, zároveň hraničil so správaním s prejavmi šikany zo strany riaditeľky a celkom jasným a neospravedliteľným porušením hygienických predpisov v podobe zamedzenia dostatočnej osobnej hygieny. Za prekročenie kompetencií riaditeľky možno považovať aj nariadenie učiteľom, prehládať všetkým žiakom školské tašky. Podľa slov participantky, asi polovica učiteľov výzvu uposlúchla. Opäť nejde v pravom slova zmysle o akty smerujúce vyslovene voči konkrétnemu moderne pracujúcemu učiteľovi. Ide však o aktivity, ktoré podkopávajú hodnoty, na ktorých stojí moderná európska spoločnosť 21. storočia, kde sloboda, spravodlivosť a ochrana základného súkromia tvoria piliere týchto hodnôt. Moderný učiteľ, ktorý z týchto hodnôt vo svojom filozofickom ukotvení vychádza, má na takto vedenom pracovisku komplikované svoje jednak profesijné, no predovšetkým ľudské pôsobenie.

Až prekvapivo častým fenoménom popisovaným účastníčkami výskumu je krik nadriadeného. Niekoľko žien, učiteľiek, ktoré sa zúčastnili výskumu popísalo, ako ich nadriadený, či išlo o riaditeľa alebo jeho zástupcu často používali v komunikácii voči svojim podriadeným zvýšenú intenzitu hlasu, ktorú účastníčky svorne interpretovali ako „řev“. Mužskí participanti tento jav nepopisovali. Môžeme sa iba domnievať, či ide o ojedinelý jav na školách, na ktorých účastníčky pôsobili, či ide o dôsledok nižšej citlivosti učiteľov mužov na onen „řev“, kedy učelia muži nepovažovali za potrebné o tejto skúsenosti vo výskume referovať. Existuje taktiež možnosť, že vedúci pracovník si takéto správanie dovoľí iba voči žene. Z povahy výskumu však nie je možné popísané okolnosti bližšie objasniť. Faktom však ostáva, že prítomnosť tohoto fenoménu sprevádzal u účastníčok pocit hnevu, a poníženia i strachu. Jedna z účastníčok uviedla, že krik dokázala opätovať a asertívne sa voči správaniu nadriadeného vymedziť. To podľa nej viedlo ku schválnostiam zo strany vedenia. Iná účastníčka v týchto situáciách silne vnímala fyzickú dominanciu nadriadeného, čo podľa jej slov viedlo k jej „úteku zo školy“, v zmysle vynútenej zmeny jej pôsobiska. Ďalšia účastníčka referovala o svojom, v čase

realizácie výskumu už bývalom nadriadenom ako o „typickom príklade bachára vo väznici“. Podľa neho nemala daná vyučujúca medzi deťmi rešpekt a bola k nim príliš mierna. Učiteľka však tieto výčitky považovala za nezmyselné a vyjadrila podozrenie, že pre daného riaditeľa bolo slovo rešpekt synonymum pre strach. Strach však vo svojich žiakoch na rozdiel od svojho kolegu z vedenia školy budiť nechcela.

Jedna z účastníčok popísala správanie zástupcu riaditeľa voči nej, ktorý sama nazvala bossingom. V jeho dôsledku chodila do práce s panickým strachom z toho, že zástupcu vedenia školy opäť stretne a ten si nájde novú zámienku k nevyberavej kritike. Podľa jej slov bolo evidentné, že išlo o ciele hľadanie zámienok k trestaniu. Učiteľka dostávala tresty v podobe prepisovania triednej knihy, hoci jej kolegom bolo tolerované robiť opravy dokumentu bieliacim prípravkom. Po nejakej dobe zistila, že zo strany vedenia išlo takýmto spôsobom o osobnú pomstu za niečo, o čo sa daná účastníčka vôbec nezaslúžila. Ďalším príkladom minimálne sporného správania voči učiteľke je situácia, keď riaditeľ načúval za dverami jej triedy, aby následne mohol učiteľke vyčítať spôsob komunikácie so žiakmi. Ten bol podľa jej slov čiastočne nespisovný preto, aby sa táto učiteľka deťom priblížila. Nikdy však nebol neslušný, tobôž vulgárny. Podobnú skúsenosť popisoval aj ďalší účastník výskumu, ktorému bol vyčítaný nespisovný slovník. Podľa slov účastníka výskumu však išlo jednoznačne o hľadanie chýb na jeho prístupe k žiakom za každú cenu.

O otvorenom bossingu referoval aj jeden z učiteľov, ktorý o svojom zážitku rozprával ako o „čarodejníckom procese“ voči nemu. Vedenie školy sa počas jeho pôsobenia na škole pokúšalo cielene hľadať „dôkazy“ o jeho odbornej nekompetentnosti tým, že cielene a účelne testovalo žiakov celej školy z daného predmetu. Žiaci, ktorých vyučoval mali údajne v danom predmete zaostávať. Vyvrcholenie situácie účastník výskumu popísal ako nesmierne ponižujúci lynč, pri ktorom bol postavený pred ostatných kolegov a mal byť vedením osočovaný z najrôznejších prehreškov. Cieľom podľa neho bolo dotlačiť ho k podpisu dohody o ukončení pracovného pomeru, k čomu nakoniec došlo.

Jedna z účastníčok výskumu vyjadrila podozrenie, že odlišný prístup zo strany vedenia voči nej bol čiastočne spôsobený jej šatníkom. Jej oblečenie bolo podľa jej slov „pohodlné“, pričom podobne mladá kolegyňa, ktorá sa obliekala do, podľa jej slov, „upnutých šiat“ nebola vedením šikanovaná. Zo strany vedenia sa toto podozrenie nikdy nepotvrdilo, no daná kolegyňa sa týmito výhodami vďaka svojmu obliekaniu pred

účastníčkou výskumu netajila. V prípade tejto účastníčky, ktorá otvorene referuje o bossingu, sa prejavy správania vedenia voči nej javia ako nesúvisiace s tým, že ide o moderne pracujúcu učiteľku. Daná učiteľka však toto prepojenie jednoznačne vníma a kontext výskumného rozhovoru to potvrdzuje. Ako učiteľka, ktorá sa snaží odovzdať deťom viac ako nevyhnutné minimum, doučovala vo svojom voľnom čase žiačku z cudziny češtinu, mimo svoju aprobáciu. Účastníčka výskumu referuje o tom, ako reagovalo vedenie školy, keď sa dozvedelo o jej mimopracovných aktivitách: „*Zástupce, a to vyjel, to opravdu vyhrnul se do tý sborovny: - Proč učíte zadarmo? Proč ji vůbec učíte? Proč tohleto nám tady děláte?!*”. Pre dokreslenie prístupu vedenia v tomto kontexte opätovne cituje zástupcu vedenia školy: „*Ty spratky nepotřebujeme vidět mimo školu.*”. Poctivo pracujúci učiteľ bude mať v takto nastavenom pracovnom prostredí nesmierne komplikované postavenie a základný cieľ jeho práce v podobe kvalitného učenia detí bude nesmierne zložité dosahovať.

Učitelia vo výskumných rozhovoroch ďalej popisovali, aký spôsobom niekedy vedenie školy zasahuje do samotného vyučovacieho procesu. Jedna z vyučujúcich popísala, ako bola tlačaná do, podľa jej slov, nezmyselných aktivít, akými bola kontrola a hodnotenie zošitov žiakov. Z kontextu vyplynulo, že v kontrole nešlo o asistenciu žiakom pri kontrole úplnosti zápiskov v záujme uľahčenia domácej prípravy či overenie porozumeniu danej učebnej látke. Táto aktivita mala mať charakter kontroly formálnych náležitostí za účelom trestania žiakov, ktorí si dovoľia k vedeniu vlastných zápiskov pristupovať inak, ako je vedením školy predpokladané či v tomto prípade vynucované. Podobnú skúsenosť prinášali viacerí účastníci výskumu. Popisovali, ako ich vedenie školy tlačilo ku kontrole zápiskov v zošite. Moderne pracujúci učitelia však podľa svojho presvedčenia nechávajú zodpovednosť, či v tomto prípade voľbu, na samotných deťoch. Učitelia, ktorí sa zúčastnili tohto výskumu podobné tlaky zo strany vedenia odmietali.

Vedenie malo v mnohých prípadoch taktiež potrebu zasahovať do hodnotenia žiakov v rámci výuky. Riaditelia a riaditeľky požadovali presnú, na danej škole zavedenú skladbu známok za polrok, nútili učiteľov i učiteľky skúšať a testovať deti spôsobom, akým si to predstavovali sami, bez zasadenia do spôsobu práce, ktorý s danou triedou uplatňovali samotní učitelia. Niektorí z účastníkov výskumu pristúpili na požiadavky svojich nadriadených, niektorí to odmietali.

Za problematické vedenie účastníci výskumu považovali aj to, ktoré sa otvorene nestotožňuje s filozofiou, prístupom a hodnotovým ukotvením moderne pracujúcich

učiteľov. Jeden z učiteľov uviedol, že pre vedenie na svojej škole predstavoval toho najhoršieho učiteľa a podľa toho s ním riaditeľka a zástupkyňa zaobchádzali. Dostával to najnižšie možné osobné ohodnotenie a súčasťou trestu za nepochopenie vedenia boli najrôznejšie drobné ústrky, ako napríklad pravidelný, nepopulárny dozor v jedálni v piatok poobede, podozrivo časté hospitácie a podobne. Cítil, že pre vedenie je reprezentantom úplne iného sveta, takého, ktorému ono nerozumie. Za jeho moderný prístup boli trestané aj deti v jeho triede najrôznejšími samoučelnými zákazmi, ktoré on pomáhal boriť a bojkotovať. Naopak, keď on potreboval od vedenia pomoc a spoluprácu na nejakej aktivite, zväčša bolo odpoveďou nie. O zástupných dôvodoch hovorí: „*To vysvětlení jo, ale z mýho pohledu to bylo úplně stupidní. Jakoby třeba bezpečnost. Já sem říkal, uděláme to a to. Ne, ne, né, z hlediska bezpečnosti by to nešlo. A bylo hotový. A do tý bezpečnosti ona mohla schovat úplně všechno.*“. Filozofickú a hodnotovú nekompatibilitu niektorých riaditeľov s niektorými moderne pracujúcimi učiteľmi zhŕňa jedna z učiteliek ako: „*Naše vedení a bohužel to není jenom vedení, ale opravdu je to většina mých kolegů, zastává názor, že škola by neměla být sranda, protože to ani legrace není, je to prostě dřina a práce.*“. V prípade hodnotovej nekompatibility vedenia s moderne pracujúcimi učiteľmi sme sa však stretli aj s pragmatickým postojom. Ten zaujímala jedna riaditeľka tak, že aktivity svojej učiteľky nad rámec nevyhnutného minima podporovala s tým, že to vrhá dobré svetlo na školu a tieto aktivity sú atraktívne pre rodičov.

6.3.2 Vzťahy v učiteľskom zbore

Ako je možné dočítať sa v predchádzajúcej podkapitole, ťažkosti s vedením školy môžu byť pre niektorých učiteľov veľmi neprijemné a v niektorých prípadoch neprekonateľné. Učítelia však popisovali aj dobré skúsenosti s vedením, ktoré ich podporovalo a ich prístup oceňovalo. S učiteľským kolektívom je však situácia o niečo komplikovanejšia. Z rozprávania učiteľov sa totiž vždy nájde aspoň niekoľko jednotlivcov, ktorí pôsobenie moderne pracujúcich učiteľov na danej škole komplikujú.

Mnohí učítelia popisovali školskú zborovňu či učiteľský kolektív ako veľmi falošné prostredie. Jednotliví učítelia sa pred ostatnými pretvarovali, navzájom si dávali darčeky a tvárili sa pred sebou ako kamaráti, no za chrbtom sa ohovárali. Podľa jednej z účastníčok výskumu sa v jej zborovni viedli „žabomyšie vojny“, ktoré boli plné intríg. Keď sa niektorý učiteľ zviditeľnil či už prostredníctvom svojej práce, alebo nejako inak, ostatným kolegom to začalo vadieť a donášali na neho. Učítelia zapojení v tomto výskume uvádzali,

že by ocenili otvorenejšie a priamejšie prostredie, kde by existovala transparentnosť a bolo by možné spoľahnúť sa na svojich kolegov v tom, čo hovoria pred nimi a pred niekým iným. Podľa jedného z učiteľov by priamosť a úprimná spätná väzba značne uľahčila jeho prácu a mohla by priniesť inšpiráciu do výuky či prispieť k osobnému rastu.

Popri falošnosti je častým javom v školskej zborovni aj závisť niektorých učiteľov. Aby sa závisť neobrátila proti jej nositeľovi a súčasne mohla byť verejne manifestovaná, musí byť podávaná zástupne, čo priamo podporuje falošnosť. O závisť referuje jedna z učiteliek tak, že ona dokáže svoju prácu a jej výsledky „predať“ takým spôsobom, že ich vedenie a rodičia oceňujú. To ju pred vedením stavia do pozitívneho svetla, prináša jej to pozornosť a možno aj finančné ocenenie v podobe vyššieho osobného ohodnotenia. To je však trňom v oku niektorým kolegom, ktorým vadí dodatočné ocenenie, ktorého sa učiteľke dostalo. Závisť však nebola jedinou komplikáciou, ktorá sprevádzala inovatívne snahy moderne pracujúcich učiteľov. Niektorí učelia dávali pociťovať svojim moderne pracujúcim kolegom nevôľu z prinesených inovácií, pretože cítili, ako sa v zborovni dvíha latka očakávaní a mali strach, že ich aktivity a nasadenie možno časom nebudú stačiť.

Iní účastníci výskumu referovali o pozitívnom vplyve prinášania inovácií do zborovne. Niektorí kolegovia týchto učiteľov vnímali príchodom svojich aktívnejších kolegov zníženie nárokov na ich samých. Po príchode snaživého učiteľa do zborovne sa pozornosť uprie na tohto učiteľa, teda na niekoho iného ako na nich. Celkové naklonenie učiteľských zborov zmenám a postoj učiteľov veľmi závisí na tom, ako je modernému vyučovaniu naklonené vedenie. Ak vedenie školy príchod moderne pracujúceho učiteľa privítalo či dokonca iniciovalo, niektorí členovia učiteľského zboru môžu vnímať zvýšený tlak na svoj výkon. Môžu pociťovať obavu z nastávajúcich zmien na ich pôsobisku a strach z toho, že to čo v ich podaní stačilo doteraz, za nejakú dobu už stačiť nemusí. Ak sa však moderne pracujúci učiteľ na danom pracovisku ocitol náhodou, omylom, či inak, predstavám vedenia navzdory, vedenie so zvyškom učiteľského zboru vytvorí určitú formu koalície a učiteľský zbor sa stáva predĺženou rukou vedenia v komunikácii svojej nevôle voči novo aplikovaným praktikám. Všeobecnú nevôľu so zavádzaním inovácií zhrnula jedna z účastníčok výskumu slovami: *„Jak se to tam tolik neobměňuje téma novejšma mladejšma učitelama, tak je to taková zapáchající žumpa. Tím, že jsem něco organizovala, oni tam měli rádi ten svůj smrádek, že se tam nic nemusí dělat navíc a tohle byla práce navíc“*.

Z výskumných rozhovorov vyplynulo, že forma odporu učiteľov voči modernému poňatiu vyučovania môže nadobúdať pasívnu podobu, tak ako bolo popísané

v predchádzajúcej časti. Niektorí učitelia však popisovali zážitky aktívneho odporu, ktorý nazývali sabotovaním ich práce. Jeden z učiteľov popisoval, ako sa nemohol spoľahnúť na veľkú časť svojich kolegov pri celoškolskej akcii, ktorú organizoval, pretože vedel, že by jeho inštrukcie nedodržali a celá udalosť by vyšla navnivoč. Po skúsenostiach s prístupom svojich kolegov k tomu čo bolo dohodnuté, sa následne musel zaobísť bez ich pomoci.

Podkopávanie práce moderne pracujúceho učiteľa sa však nie vždy izoluje na prostredie zborovne. Niekoľko učiteľov popisalo ako ich kolegovia otvorene kritizovali a zhadzovali ich prácu pred deťmi vo svojich triedach. Zaznievalo napríklad: „*Se mnou si nebudete hrať jako s <meno učiteľa>*“, čo implikuje, že daný učiteľ zrejme úlohu a prístup svojho moderne pracujúceho kolegu nepochopil.

Nepochopenie je pomerne častá skúsenosť účastníkov tohto výskumu. Viacero učiteľov popisalo, že im bolo vyčítané, že sa deti v ich výuke iba hrajú, namiesto toho aby sa „skutočne niečo naučili“ a bola prebraná daná učebná látka. To pravdepodobne odkazuje na dominantnú orientáciu na frontálnu výuku týchto učiteľov. Typickým argumentom boli slová o tom, že takto správna výuka predsa nevyzerá a dieťa sa nič nenaučí. Kolegovia vyjadrovali obavy, ako budú deti z týchto tried pripravené na ďalšie štúdium a kedy „dobehnú“ látku, ktorú sa mali naučiť. Podľa jednej z účastníčok výskumu je to spôsobené úplne iným uvažovaním jej kolegov nad vzdelávaním a prístupom k žiakom. Voľba výukových metód však nebola jediným miestom, v ktorom sa predstavy moderne a „po starom“ pracujúcich rozchádzali. Niektorým učiteľom bolo taktiež vyčítané, že sú príliš mierni a v ich výuke chýba disciplína a poriadok. Tento argument je možné čiastočne považovať tiež za nepochopenie práce a poslania moderného učiteľa, ktorý v práci uplatňuje integračný výukový štýl. Vo výskumných rozhovoroch však zaznievalo, že moderne pracujúci učitelia boli obviňovaní z toho, že im ide o popularitu. Skutočne, väčšina učiteľov zúčastnených v tomto výskume uvádza, že sú medzi žiakmi obľúbení či dokonca najobľúbenejší. A nie iba medzi svojimi žiakmi, ale aj žiakmi tried, ktoré nevyučujú. Ak sa však výčitky o popularite zasadia do širšieho kontextu výskumných rozhovorov, tak zistíme, že výčitka smerom k popularite nie je iba nepochopením práce a uplatňovaného výukového štýlu moderne pracujúcim učiteľom. Začína byť viac odrazom uvažovania a hodnotového ukotvenia niektorých kolegov, podľa ktorých dobrý vzťah učiteľa so žiakmi jednoducho nemá v škole svoje miesto.

Podľa vyjadrenia niekoľkých učiteľov je v škole často používaným nástrojom strach. Strach je používaný ako nástroj moci niektorými učiteľmi voči svojim žiakom.

Jedna z účastníčok výskumu však popísala aj mechanizmus vyvolávania strachu zo strany vedenia smerom k učiteľom, ktorý však nie je opodstatnený. Zjednodušene je možné tento jav popísať tak, že niektorí učitelia majú strach z vedenia školy. Či už je dôvodom obava o pracovné miesto, či obava pred kritikou zo strany vedenia. Tento strach však účastníčka výskumu popísala ako neopodstatnený, pretože vedenie školy nikoho nejako prehnane, či nad rámec bežnej spätnej väzby nekritizovalo a ani nikomu nehrozilo prepustením. Tento strach však u kolegov pozorovala a tí kolegovia, ktorí sa báli vedenia najviac, tak zároveň najčastejšie uplatňovali strach u svojich žiakov ako nástroj moci nad nimi, či voči svojim kolegom. Ponúka sa tak úvaha nad tým, či je strach u týchto učiteľov základným nástrojom ich vlastnej motivácie a presadenia, prípadne integrálnou súčasťou ich filozofického základu pre prácu učiteľa. Presadzovanie moci pomocou strachu nejde dohromady s názorovou pluralitou a otvorenou spoločnosťou, čo popísala jedna z účastníčok výskumu. Tá vysvetlila, že u kolegov pozoruje akýsi názorový dogmatizmus. Podľa nej u niektorých jej kolegov existuje iba jeden názor a to ten, ktorý presadzuje vedenie školy. To hovorí ako veci sú a majú byť. Tento uplatňujú v hodinách, ale aj v reáliách okolo seba. Ak sa človek, teda žiak či kolega od tohto jediného možného pohľadu odlíši, nasleduje trest. Tento postoj zároveň predpokladajú aj voči nim samotným. V kolektíve, v ktorom je niekoľko takto zmýšľajúcich ľudí to má moderne pracujúci učiteľ komplikované.

Na priamy dotaz, či si účastníčka výskumu myslí, že jej ťažkosti v zborovni sú spôsobené jej prístupom k vzdelávaniu, odpovedá, že jednoznačne áno. Vyjadrila neochvejné presvedčenie, že ak by zapadla do priemeru učiteľov na jej škole, známkovala na stupnici 1-5 a pracovala od ôsmej do druhej, nikto by jej nerobil problémy. K čomu následne dodáva: „*A ještě nesmím mít ráda ty děti, to je taky pravda*”.

Niektorí kolegovia, zrejme v dobrej viere, so záujmom pomôcť moderne pracujúcemu učiteľovi, poskytujú svojim kolegom nevyžiadané rady ako sa svojho nadšenia do práce zbaviť. Niektorí sa snažia zachovať v zborovni staré poriadky tak, že moderne pracujúceho učiteľa odrádzajú od jeho aktivít s tým, že to nemá zmysel, pretože aj tak pri tom nevydrží, prípadne aj tak za rok odíde. Odradzovanie podobným spôsobom popísalo viacero učiteľov a vety, ktorými citovali svojich kolegov sa príliš nelíšili. V rozhovoroch zaznievali vety typu: „*Až budeš učit tak dlouho jako já, tak to pochopíš*“, „*Ty seš mladá, ty tomu ještě nerozumíš, jen si počkej*“. Privítanie v novom kolektíve týmito vetami a týmto prístupom nepôsobí najlepšie na odhodlanie, motiváciu a chuť do práce moderne pracujúcich učiteľov.

V niektorých prípadoch vedie tento postoj k izolácii moderne pracujúcich učiteľov od ich učiteľského kolektívu. Niekedy je táto izolácia prirodzená a niekedy sa sami učitelia rozhodnú stiahnuť sa a nebyť príliš na očiach. Jedna z učiteliek vo výskumnom rozhovore popisovala, ako ju situácia na jej škole trápi a ako ju mrzí, že sa s kolegami nemôže porozprávať, pretože majú odlišné uvažovanie. Vidí totiž vo svojich kolegoch potenciál a najviac jej je ľúto potenciálu detí, ktorý nie je rozvinutý tak, ako by z jej pohľadu mohol byť. Iným učiteľom zas chýba kolegiálna výmena skúseností. Ďalšia účastníčka výskumu sa nechala počuť ako ju trápi nezaujem jej kolegov o to, čo a akým spôsobom vyučujú. Vraví, že nikoho nezaujímá čo sa deje, každý si odučí to svoje a o nič ďalšie sa nezaujímá. Sama prináša inovácie a nápady do výuky, ponúka ich kolegom, ale tí o rozvoj svojich schopností a zručností nejavia záujem. Z výskumných rozhovorov však vyplýva, že profesijná izolácia nie vždy nutne znamená aj izoláciu ľudskú. Niektorí učitelia uvádzajú, že dokážu mať korektné, či dokonca bližšie pracovné vzťahy s kolegami na pracovisku, s ktorými odborne nesúhlasia. Jeden z učiteľov však uviedol, že aj táto schopnosť, ľudsky si rozumieť s človekom, s ktorým odborne nesúhlasím, dokáže naraziť na svoje limity v momente, kedy sa tento človek zachová vo svojej profesii veľmi zákerne.

6.3.3 Dopady ťažkostí pre život učiteľa

Účastníkom výskumu bola položená otázka, čo ich motivuje k ich práci a čo im dodáva energiu pokračovať v práci napriek ťažkostiam. Väčšina odpovedala, že to čo im dáva na ich práci najväčší zmysel sú deti a ich radosť zo vzdelávania. Niektorí učitelia uvádzali ako svoj hnací motor pocit nespravodlivosti, ktorá sa podľa ich názoru na deťoch odohráva a ich snaha túto nespravodlivosť napraviť. Niektorí uvádzali svoje vlastné zlé skúsenosti so školstvom, z čoho vychádza ich snaha zmeniť zavedený systém. Jeden z učiteľov nazýva školu, ktorou ako dieťa prešiel peklom a to čím prešiel považuje za zločin, ktorého sa na ňom školský systém dopustil. Ďalší zhrnul svoj postoj k ústrkom slovami o tom, že jeho motivácia k práci netrpela. Dokázal sa adaptovať a nemal ilúzie o tom, aké jeho pôsobenie na škole bude. To je však vo výskumnom súbore ojedinelý postoj. Niektorí učitelia popisovali somatické prejavy stresu pri pomyslení na školu, v ktorej pôsobia či pôsobili. Nie je ojedinelé, že si učitelia nosia svoje starosti zo školy domov, niekoľko učiteliek uviedlo, že plač bol u nich častým sprievodom prežívanej frustrácie či poníženia. Takmer všetci učitelia uviedli, že sa počas svojej kariéry stretli

minimálne s niektorými symptómami syndrómu vyhorenia. Tak isto niekoľko krát zaznelo, že je učiteľ zo svojej práce unavený.

Vysporiadavanie sa s tlakom, ktorému sú moderne pracujúci učitelia vystavení je takpovediac pre každého učiteľa unikátne. Každý má svoje rituály či prostriedky, ktorými odbúrava stres, frustráciu a smútok. Niektorí priznal, že sa ho komplikácie vôbec nedotýkajú a tým pádom s vysporiadávaním nemá ani ten najmenší problém. Dodal však, že táto schopnosť nie je prenositeľná, pretože je do značnej miery spôsobená temperamentom a osobnostnými rysmi. Niekoľko učiteľov uviedlo, že im veľmi v zvládaní ťažkostí pomohlo dočasné zavedenie dištančnej výuky. Tá pomohla prerušiť tlak, ktorý na nich v zborovni pôsobil a mohli sa nejakú dobu sústrediť iba na samotnú výuku. Iní sa potrebujú po nepríjemných zážitkoch na čas stiahnuť a dopriať si čas na opätovné načerpanie energie. Po istej dobe si však uvedomia pre koho to všetko vlastne robia a opäť sa pustia do práce. Pomerne často pomenúvaným neoceniteľným pomocníkom v prekonávaní záťaže je partner či partnerka, ktorým sa učiteľ môže vyrozprávať, kde nájde pochopenie a ocenenie a uznanie. Podobne dobre však môže fungovať aj iný dôverník. Niekoľko učiteľov z výskumného súboru navštevuje psychológa, iným pomáha písanie článkov a iných odborných textov, kde si môžu utriediť svoje myšlienky. Podľa jedného z účastníkov výskumu, písanie článkov prenáša problém z roviny osobnej na rovinu celospoločenského problému, čo má zásadný psychoterapeutický efekt. Niekedy však vyrovnávacie mechanizmy narazia na svoje limity a jedinou možnosťou ostane odchod zo školstva, minimálne na nejaký čas.

Tento postup niektorí z účastníkov výskumu už počas svojej kariéry aplikovali, aby sa mohli po nejakej dobe do školstva vrátiť. Mnohí učitelia, či už tí, ktorí majú alebo nemajú s dočasným odchodom zo školstva skúsenosť, túto možnosť do budúcnosti nevyklúčujú. Takmer každý účastník výskumu, ktorý bol v čase konania výskumu v pracovnom pomere, plánoval odchod zo svojho súčasného pôsobiska. Či už so zámerom zmeniť pôsobisko alebo oddýchnuť si od školstva. Niektorí učitelia vidia svoju budúcnosť jednoznačne mimo hlavný vzdelávací prúd, no sú aj takí, ktorí by radi pokračovali vo svojej práci na štátnej základnej škole, no veria, že nájdu takú, kde bude ich moderný a inovatívny prístup vo výuke ocenený.

7 DISKUSIA

7.1 Validita výskumu

Na posudzovanie validity v kontexte kvalitatívneho výskumu existuje niekoľko pohľadov. Všetky sa zhodujú v tom, že v prípade kvalitatívneho výskumu nejde v otázke validity o posudzovanie samotného výsledku, ale o precízny postup práce počas výskumu, ktorý validitu výskumu pomáha dosahovať.

Jednou z možností kontroly validity, ktorú tento výskum umožňoval bola kontrola výberu výskumného vzorku. Učitelia do výskumu boli oslovení najrôznejšími cestami. Napriek ťažkostiam s hľadáním participantov, ktoré boli popísané v kapitole číslo päť, výskumná vzorka je veľmi rozmanitá z hľadiska typu školy, v ktorej učitelia pôsobia, ich veku, pohlavia a aprobácie. Napriek tomu tvoria homogénnu skupinu moderne pracujúcich učiteľov tak, ako moderne pracujúceho učiteľa definuje teoretická časť tejto práce.

Existujú aj ďalšie možnosti kontroly validity výskumu. Ako píše Čermák et al. (2013), jedným z pilierov validity v kvalitatívnom výskume je kritérium teoretickej nasýtenosti, inými slovami saturácie. Náš výskum pracuje s výskumnými dátami od ôsmich účastníkov – moderne pracujúcich učiteľov. Tento počet je možné považovať za dostatočný, pretože pri posledných rozhovoroch bolo zjavné, že dochádza k saturácii. To znamená, že témy, o ktorých účastníci rozprávali sa začínali opakovať a bolo evidentné, že pokračovanie vo výskume by neprineslo nové poznatky. To neznamená, že neexistujú ďalšie skúsenosti, s ktorými by sa vo výskumnom rozhovore nepodelil iný učiteľ. Určité detaily a prejavy problematického správania voči jednotlivým učiteľom boli až do konca výskumu unikátne. Je možné predpokladať, že každý ďalší učiteľ by do výskumu priniesol svoj nový pohľad a unikátne zážitky. Napriek tomu je možné považovať výskumné dáta za saturované.

Yardley (2000, citované v Shinebourne, 2011) uvádza ako ďalšiu metódu kontroly validity dopad a užitočnosť štúdie. Podľa neho by mal byť výskum hodnotený vo vzťahu k téme analýzy, k využitiu, pre ktoré bol realizovaný a tiež vo vzťahu ku komunitě, pre

ktorú budú výsledky relevantné. Relevanciu a užitočnosť ako kritérium validity uvádzajú aj Dostál a Dominik (2021) keď píše, že najčastejším problémom diplomových prác je plytkosť, banalita a samozrejmosť získaných poznatkov. To, či práca bude hodnotená ako validná z pohľadu toho kritéria nie je možné pred jej publikovaním oponentúrou a obhajobou predpovedať. Indíciou k relevancii môže byť aspoň veľký záujem účastníkov výskumu o to, aby si prácu po jej dokončení mohli prečítať. Tento záujem môže byť prediktorom validity výskumu v kontexte kritéria dopadu a užitočnosti.

Koutná Kostínková a Čermák (2013) vysvetľujú, že aby sme boli schopní pracovať vo fenomenologickej perspektíve a zároveň byť ako výskumník transparentný v celom výskumnom procese, je užitočné reflektovať, aký vzťah máme k téme výskumu. Reflexia výskumníka, ktorá je uvedená na začiatku šiestej kapitoly slúži čitateľovi k tomu, aby sa zorientoval v tom, kto výskum vypracovával, akým spôsobom tento človek o výskumnej téme uvažuje a akou optikou sa na celý výskumný problém pozerá. Táto informácia prispieva k transparentnosti celého výskumného procesu a tým zvyšuje validitu výskumu.

Ďalšou použiteľnou triangulačnou metódou by mohla byť výskumnícka triangulácia, tak ako ju definuje Patton (1999), kedy by bol vo fáze vyhodnocovania získaných dát prizvaný iný výskumník. Charakter záverečnej práce, ktorá je vypracovávaná samostatne však túto možnosť nepripúšťa.

7.2 Výskumná vzorka

To, že bol nábor účastníkov výskumu komplikovaný, neznamená, že bola účasť vo výskume ponúknutá každému, kto s ňou súhlasil. Opak je pravdou. Práca sa zameriava na moderne pracujúcich učiteľov a iba takí boli k výskumu prizvaní. Prísne kritéria na účasť vo výskume situáciu s hľadaním moderne pracujúcich učiteľov neľahčovali, no zľavenie z kritérií a prípadne väčší počet účastníkov by výskumu celkom určite nepomohol. Teoretická časť práce definuje moderne pracujúceho učiteľa veľmi precízne, zato však v širokom rozpätí jeho možného prístupu v jednotlivých aspektoch. Didaktika, ktorú takýto učiteľ používa má byť predovšetkým pestrá, tak ako o tom píše Čapek (2020), keď uvádza, že dobrý učiteľ realizuje 2 až 4 metódy za vyučovanie a 2 až 3 mesiace žiadnu z nich neopakuje. Účastníci výskumu neboli priamo dotazovaní na čísla, teda počty metód. Výskumník však značnú časť rozhovoru venoval tomu, aby porozumel spôsobu práce daného učiteľa a predovšetkým tomu, akým spôsobom uvažuje nad vzdelávaním. Explicitný dotazník, v ktorom by výskumník dokázal mieru „modernosti“ daného učiteľa

obodovať a následne vyhodnotiť však nezostavil. Nebolo to totiž nutné. Autor výskumu sa domnieva, že určitá esencia modernosti v prístupe k poslaniu učiteľa nie je úplne jasne ohraničená. Možno dokonca aj pojem „moderne pracujúci učiteľ“ je v tomto trochu obmedzujúci. Keď sa povie „moderný“, implicitne vyradujeme klasické, zavedené, staré dobré a podobne. A možno je to škoda. Možno je vhodné prehodnotiť pojem „moderný“ a zamyslieť sa nad tým, či sme po celú dobu medzi učiteľmi, ktorí sa do výskumu hlásili nehľadali dobrého učiteľa, iba sme ho nazývali moderne pracujúcim. Precízne vymedziť a zdefinovať pojem moderný učiteľ bola neľahká úloha, no neporovnateľne ťažšie by sa nám popisoval dobrý učiteľ. O pár riadkov vyššie parafrázovaný Čapek (2020) tiež píše o dobrom učiteľovi. V tomto prípade je rozhodujúci počet a pestrosť metód. V inom prípade to bude vzťah s deťmi, v inom spôsobe hodnotenia a v ďalšom zase to, aký bude mať tento človek charakter, aké bude mať osobnostné črty predurčujúce ho k práci učiteľa a akým bude morálnym vzorom pre deti. Jednoducho to, akým bude človekom. Tu nám však teoretické vymedzovanie a definovanie dobrého učiteľa pomocou odbornej literatúry prestane fungovať. Každý človek si totiž pod pojmom dobrý učiteľ predstaví niekoho iného. Môžeme špekulovať, či táto predstava, ktorú každý z nás má vychádza z našej osobnosti, našich hodnôt či životných presvedčení. Alebo si každý z nás predstaví toho jedného učiteľa z detstva, ktorý vyčnieval nad všetkými ostatnými? Toho, na ktorého s obdivom spomína po zvyšok života, pretože bol niečím výnimočný a najlepší? Vedecké vymedzenie pojmu „dobrý učiteľ“ je určite možné, no nikdy nebude dostačujúce, nielo úplné. Dokonca bude značná časť tejto definície stavaná negatívne. Môžeme si trúfnuť priniesť jednu definíciu v znení: „Dobrý učiteľ nebije deti“ a snáď nenájdeme mnoho oponentov nášho tvrdenia. Už teda vieme, čo dobrý učiteľ nerobí. Ďaleko ťažšie sa nám však bude vytvárať definícia toho, čo dobrý učiteľ robí. Ak si na to trúfneme, narazíme práve na presvedčenia a hodnoty každého jedného príjemcu tejto definície a len málokto s nami bude bez výhrad súhlasiť. Javí sa teda ako pragmatické ostať pre účely tejto práce pri operovaní s pojmom „moderne pracujúci učiteľ“. Musíme si však byť vedomí limitov takéhoto zadania a pripustiť, že aj niektorí nedomodne pracujúci učitelia sú dobrými učiteľmi a zároveň niektorí domodne pracujúci učitelia nie sú dobrými učiteľmi. Autor práce je presvedčený, že učitelia zúčastnení v tomto výskume spadajú do prieniku domodne pracujúcich a zároveň dobrých učiteľov, minimálne v kritériách hodnotového aparátu autora výskumu.

7.3 Diskusia nad výsledkami

Výskum klímy učiteľského zboru vo vzťahu k moderne pracujúcim kolegom si kladie výskumnú otázku: „S akými ťažkosťami sa potýkajú moderne pracujúci učitelia v kolektíve základnej školy?“ Odpoveďou na otázku ako, je predchádzajúca podkapitola. Tá vymenováva tie najčastejšie a z pohľadu respondentov najproblematickejšie aspekty ich pôsobenia na ich základnej škole. Nekriticky uvažujúci čitateľ by však mohol nadobudnúť dojem, že tento obraz je odrazom každodennej reality každého moderne pracujúceho učiteľa na každej základnej škole. Tento dojem by bol mylný a veľmi ďaleko od reality. Popísané skutočnosti sú celkom iste ozajstnými zážitkami. Je však nutné zdôrazniť, že existujú zborovne, v ktorých sú moderne pracujúci učitelia vrelo vítaní a ich činnosť je podporovaná. Niekoľko moderne pracujúcich učiteľov účasť vo výskume odmietlo práve z dôvodu, že by mu nemali čo ponúknuť, pretože sa z hľadiska ich spôsobu práce s ťažkosťami na ich pracovisku nestretávajú.

Výskum sa zo svojej povahy zameriava na problematické miesta pôsobenia jednotlivých učiteľov. Tým pádom obsahuje iba okrajové zmienky bezproblémového pôsobenia moderne pracujúcich učiteľov. V niektorých prípadoch nevyzerá každodenný život účastníkov výskumu presne tak, ako ho popisujú výsledky výskumu. V práci týchto učiteľov sa objavujú lepšie a horšie dni, kolegovia či vedenie týmto učiteľom komplikujú život niekedy viac, niekedy menej a niekedy aj vôbec.

Naopak, niektoré popisy prejavov správania voči učiteľom sú zovšeobecnené a tým je značne zmiernená ich surovosť. Výskum totiž pracuje so skutočnými príbehmi ľudí, s ich osudmi, kariérou a živobytím. Ak by sa totiž niekto z pôsobiska daného učiteľa vo výpovedi spoznal, mohlo by to učiteľom skomplikovať život. Ten je v niektorých prípadoch už dosť komplikovaný a je možné predpokladať, že ak by sa niektorý z kolegov účastníkov výskumu v práci spoznal, jeho prejavy nepriateľstva voči participantovi by ešte vygradovali. Riskovať prezradenie účastníka si výskumník nemôže dovoliť, preto má ochrana súkromia absolútnu prednosť pred autenticitou výpovede. Tá by v niektorých prípadoch bola pre čitateľa šokujúca, čo tiež nie je účelom výskumu. Autor sa preto snažil zachovať esenciu výpovede o udalostiach, no detaily v záujme ochrany súkromia a v záujme predchádzania senzácii vynechal.

Výsledky výskumu nie je možné plošne zovšeobecňovať, pretože pojednáva o špecifickej skupine učiteľov, ktorá v českom školstve pôsobí, no veľkosť a zloženie tejto skupiny sa neustále mení. Ak totiž moderne pracujúci učiteľ prestane svoje postavenie na danej škole zvládať, túto školu opustí. Takéto vyústenie ťažkostí na pracovisku popisuje Svobodová (2008), ktorá vysvetľuje, že cieľom mobbingu je určitú osobu dotlačiť do defenzívnej pozície, vylúčiť z kolektívu a donútiť k odchodu z pracoviska, čo je podľa záverov výskumu Lindqvista a Nordängera (2016) častý scenár po traumatických zážitkoch zo zborovne. Väčšina účastníkov výskumu potvrdila, že túto možnosť zvažujú, či zvažovali. Prestanú tým však zapadať do skupiny moderne pracujúcich učiteľov, ktorí majú vďaka svojmu prístupu k práci ťažkosti na svojom pracovisku, obzvlášť, ak nájdú pôsobisko, kde je ich prístup ocenený. Tým sa síce zredukuje počet učiteľov, ktorí sa potýkajú s týmto typom ťažkostí, no problém tým nezmizol. Zborovňa, ktorá nepraje modernému prístupu vo výuke existuje stále, ba dokonca posilnená víťazstvom v podobe vyštvania nepohodlného kolegu a utvrdená vo svojej pravde o tom, že takéto novoty do českého vzdelávania nepatria. Tým sa dve proti sebe stojace skupiny, tak ako o nich písal Hausenblas (2005) iba ďalej utvrdzujú v správnosti svojho presvedčenia. Moderne pracujúci učiteľ si dá do budúcnosti veľký pozor, aby sa neocitol v nepriateľskej zborovni a vedenie školy, ktoré nie je naklonené modernej výuke si dá do budúcnosti väčší pozor na to, koho prijme do zamestnania.

7.4 Pokračovanie výskumu

Výskum klímy učiteľského zboru vo vzťahu k moderne pracujúcim učiteľom je v zásade úvodným výskumom do tejto problematiky. Nedostatok výskumov v oblasti klímy učiteľského zboru potvrdzujú aj Jursová et al. (2019) ktorí tvrdia, že význam klímy učiteľského zboru nie je primerane doceňovaný a záujem o výskum tejto oblasti hodnotí ako nedostatočný. Podobný názor zdieľajú Urbánek et al. (2020), a dopĺňajú, že učiteľský zbor ako pracovná skupina nebýva príliš častým predmetom výskumného záujmu nie len u nás, ale ani v zahraničí.

Výskum približuje určité aspekty problematického správania niektorých kolegov a riaditeľov škôl voči moderne pracujúcim učiteľom, no neodkrýva celú problematiku. Základná otázka, ktorú si čitateľ môže položiť by mohla znieť: „Ako často sa takéto správanie vyskytuje?“ Výskum spracovaný v tejto práci nedokáže poskytnúť odpoveď na

túto otázku. Spracovaním tejto témy kvantitatívnym prístupom by bolo možné získať širší prehľad o tomto fenoméne a taktiež zistiť ako často sa daný jav v školstve vyskytuje.

Ďalšou možnosťou ako súčasný výskum rozšíriť by mohlo byť vytvorenie zmiešaného designu. Pre doplnenie by mohol byť použitý napríklad dotazník KUS – „Klima učiteľského sboru“ (Chvál & Urbánek, 2014), ktorý je bližšie popísaný v kapitole 1.9 Možnosti skúmania klímy učiteľského zboru.

Takéto meranie v prostredí, kde moderne pracujúci učiteľ referuje o problematike správania voči nemu, by mohlo poodhaliť ďalšie súvislosti a okolnosti tohto fenoménu. To by mohlo pomôcť odpovedať na jednu z najzásadnejších otázok, ktorá realizáciu tohto výskumu sprevádza. Tou je, aká miera popísaného správania je účelne smerovaná voči moderne pracujúcim učiteľom a aká miera popísaného je prítomná v zborovni bez ohľadu na prítomnosť moderne pracujúceho učiteľa. Výskumník počas realizácie výskumných rozhovorov zistil, že školská zborovňa je veľmi špecifické prostredie a niektoré prejavy nepriateľského správania môžu byť prítomné aj bez ohľadu na to, či v nej pôsobí moderne pracujúci učiteľ. Či prípadne moderne pracujúci učiteľ nevytvorí v školskej zborovni akýsi „hromozvod“ nepriateľského správania a intríg, pričom po jeho odchode sa toto správanie presmeruje na niekoho iného, prípadne rovnomerne nerozdelí medzi ostatných kolegov.

Zaujímavým rozšírením, ktoré by poskytlo širšie súvislosti by mohol byť doplnujúci výskum sledujúci genderové alebo generačné súvislosti na danom pracovisku tak, ako o kľúčových parametroch pedagogických zborov píše Voda (2012), či Orange (2018) vo svojom výskume. O týchto referovali niektorí účastníci výskumu, uvádzali generačnú lojalitu, či odrádzanie staršími kolegami od ich snahy. Genderová otázka školstva je taktiež nesmierne zaujímavá. Niektoré javy popisované účastníkmi výskumu, ako napríklad krik a fyzická prevaha, ktorú pociťovali od svojich mužských kolegov, by si zaslúžili osobitné preskúmanie. Toto správanie, kedy nadriadený útočí na zamestnanca, však možno nazvať bossingom, tak ako ho vysvetľuje Svobodová (2008).

Doplnenie ďalších dát navrhnutým spôsobom by napomohlo lepšiemu porozumeniu problematike zo strany odbornej verejnosti a taktiež samotných učiteľov. Mohlo by sa stať teoretickým podkladom prípadnej osvety, preventívnych programov, prípadne by mohlo pomôcť samotným moderne pracujúcim učiteľom v zvládaní ich ťažkostí.

8 ZÁVER

Práca skúma kvalitatívnym prístupom odpoveď na otázku: „S akými ťažkosťami sa potýkajú moderne pracujúci učitelia v kolektíve základnej školy?“ Odpoveďou je, že niektorí títo učitelia to v niektorých školských kolektívoch nemajú ľahké. Častými sú najrôznejšie komentáre kolegov podkopávajúce sebadôveru autoritu moderne pracujúcich učiteľov či už pred ostatnými kolegami, pred vedením školy, žiakmi či pred nimi samotnými. Zároveň bolo pre učiteľov veľmi ťažké adresovať tieto výčitky v diskusii s kolegami, obhájiť sa či vysvetliť svoj prístup. Ich pôsobenie je často sprevádzané strachom, no z ich pohľadu je strach všade prítomným motivačným nástrojom v ich zborovniach. Inovácie, ktoré títo učitelia prinášajú sú často nepochopené a ak sa im ich podarí zavádzať, deje sa to navzdory ostatným kolegom, ktorí tieto aktivity niekedy čiastočne bojkotujú alebo sabotujú. V niektorých zborovniach majú učitelia, ktorí sa zúčastnili výskumu, zastanie u svojho vedenia, no niekde musia čeliť ústrkom aj zo strany vedenia školy. Učitelia popisovali nepísané hierarchické štruktúry, podľa ktorých mali niektorí učitelia lepšie postavenie ako ostatní. Účastníci výskumu sa spravidla nachádzali na najnižšom stupni tohto rebríčku a podľa toho s nimi bolo zaobchádzané. Často opakujúcim sa zážitkom bolo uplatňovanie fyzickej prevahy nadriadených mužov voči ženám – učiteľkám, ktorého súčasťou bol krik. Niektorí účastníci popisovali otvorený bossing voči nim či neprijateľné zásahy vedenia školy do vyučovacieho procesu. Učitelia na priamy dotaz, či tieto ústrky podľa nich bezprostredne súvisia s ich prístupom k práci a aplikáciou moderných výukových metód odpovedali súhlasne. Toto prepojenie bolo možné vypozerovať aj zo širšieho kontextu ich výpovedí. Takto skúšaní učitelia si starosti z práce nosia domov a sú nútení vysporiadať sa s nimi ako len môžu. Najväčším pomocníkom býva možnosť zdieľať tieto zážitky či už s blízkym dôverníkom alebo u psychológa. Najčastejším riešením dlhodobých problémov moderne pracujúcich učiteľov na pracovisku je odchod z tohto pracoviska. Niektorí učitelia do budúcnosti nevyklúčujú pôsobenie na štátnych základných školách, no v niektorých prípadoch zvažujú aj úplný odchod zo školstva. Výskum pracuje s veľmi citlivou témou, ktorá sa priamo dotýka života účastníkov výskumu a bez preháňania bezprostredne súvisí s ich živobytím. Preto berie

mimoriadny ohľad na ochranu ich súkromia a zabezpečuje neprezradenie identity učiteľov zúčastnených na výskume.

9 SÚHRN

Práca skúma klímu učiteľského zboru vo vzťahu k moderne pracujúcim učiteľom. Výskumná otázka znie „S akými ťažkosťami sa potýkajú moderne pracujúci učitelia v kolektíve základnej školy?“ Pred tým, ako bude možné začať hľadať odpovede na túto pomerne komplikovanú otázku, bude nutné zdefinovať kľúčové pojmy, s ktorými zadanie práce operuje. Čapek (2010) definuje klímu školy ako súhrn subjektívnych hodnotení a sebahodnotení účastníkov vzdelávania v danej škole, ktorá sa týka všetkých aspektov vzdelávania. Urbánek et al. (2020) klímu učiteľského zboru považujú za rozhodujúcu zložku klímy školy a to z toho dôvodu, že učitelia majú silný sociálny vplyv a sú vo významnom kontakte so všetkými ostatnými aktérmi života v škole. Ďalej predpokladá, že klíma školy i klíma učiteľského zboru ovplyvňujú žiakov prostredníctvom mechanizmov sociálneho učenia a to tak, že priaznivo vnímané sociálne vzťahy a procesy predstavujú žiaduci model fungujúcej komunity. Lebeda et al. (2021) uvádzajú, že riaditelia škôl by tak mali nastaviť systém vhodných podmienok, pravidiel a procesov, ktoré budú upravovať podávanie inovatívnych návrhov a ich vyhodnotení. Týmto spôsobom môže dôjsť k stimulácii inovačného pracovného prostredia a podporeniu vyššej motivácie a spokojnosti učiteľov. Ďalej vysvetľuje, že spolupráca, a to nie len v prípade samotných žiakov, ale aj v prípade učiteľov, je považovaná za jeden z kľúčových aspektov kultivácie školskej klímy, ktorý môže mať veľmi významný pozitívny vplyv na celý rad ďalších javov ovplyvňujúcich celý vzdelávací proces a aktérov v ňom zapojených.

Jedna z možností ako definovať moderné vyučovanie je opozícia voči tradičnému vyučovaniu. To je podľa Pecinu a Zormanovej (2009, citované v Zormanová, 2014) možné popísať predovšetkým sústredenosťou na učebné osnovy, frontálnou výukou a nutnosťou vonkajšej motivácie. Petlák (2020) v modernom vyučovaní vo všeobecnosti stavia do centra žiaka, docenjuje ho ako osobnosť. Vyučovacie procesy sú priestorom pre sebarealizáciu a využívanie potenciálu. Na základe zaradenia spolupráce žiakov podporuje a rozvíja sociálne interakčné vzťahy žiakov a nezabúda ani na emocionálnu zložku vyučovania. Čo sa týka delenia výukových metód Čapek (2015) sa k ich deleniam stavia kriticky a sám ich

delí len dve skupiny, a to na metódy, ktoré učiteľ ovláda a používa a na tie, ktoré nepozná alebo pozná a nepoužíva. V súčasnosti podľa neho priemerný český učiteľ pozná a používa 5 až 10 metód avšak minimálny stav by mal dosahovať 100 metód. Dobrý učiteľ v Čapkovom (2020) ponímaní realizuje 2 až 4 metódy za vyučovanie a 2 až 3 mesiace žiadnu z nich neopakuje. Moderné vyučovanie musí byť interaktívne a pre aktívne zapojenie študentov do výuky je potrebné významne obmedziť frontálnu výuku (Sieglová, 2019). Vhodná výuková metóda žiaka motivuje k učebnej činnosti, vytvára priestor pre poznávanie, objavovanie, riešenie problémov a podporuje možnosť jeho autoregulácie učenia (Kosíková, 2011). Podľa doporučení Schimunka (1994, citované v Čapek, 2014) by sa učelia mali venovať viac formatívnemu hodnoteniu než finálnemu, opatrne zaobchádzať s normatívnym hodnotením a klásť väčší dôraz na kriteriálne hodnotenie a individualizované hodnotenie. Správne hodnotiť by podľa Čapka (2014) učelia mali s ohľadom na individuálne dispozície každého žiaka, na ciele vzdelávania a rozmanito, individualizovane a suportívne hodnotiť nielen znalosti ale aj zručnosti a postoje. Čo sa týka výukového štýlu Zormanová (2014) ho definuje ako individuálny prístup učiteľa k výuke. Čapek (2019) zastáva názor, ktorý tradičnú rolu učiteľa, ktorú charakterizuje centrálna a mocenská rola, kde sa učiteľ snaží byť cenzorom, porotcom, dozorcom, šerifom a katom v jednej osobe, považuje jednoznačne za zlú. Integrovaný výukový štýl, ktorý definuje Lukášová (2010) sa v tomto svetle javí ako ten správny protipól tradičnej role učiteľa, ktorú popisoval Čapek (2019).

Podľa teoretických východísk práce boli stanovené kritéria, na základe ktorých boli pozývaní učelia do výskumu. Dôležitými kritériami k tomu aby bol učiteľ považovaný za moderne pracujúceho, boli predovšetkým tie, či vo výuke používa širokú paletu vhodne zvolených výukových metód, používa formatívne hodnotenie a uplatňovanie integrovaného výukového štýlu vo výuke. Do výskumu bolo prizvaných osem moderne pracujúcich učiteľov aby sa podelili o svoje zážitky zo školských zborovní, v ktorých zažívali ťažkosti kvôli spôsobu svojej práce. Výskum kladie veľký dôraz na zachovanie anonymity účastníkov. Preto sú všetky detaily výpovedí anonymizované tak, aby z výsledkov výskumu nebolo možné identifikovať žiadneho účastníka výskumu. Získané dáta boli spracované interpretačnou fenomenologickou analýzou. Smith a Osborne (2003) vysvetľujú, že interpretačná fenomenologická analýza je vhodný prístup, keď sa výskumník snaží prísť na to ako jednotlivec vníma konkrétnu situáciu, ktorej čelí a dáva zmysel v kontexte ich osobného a sociálneho sveta.

Vo výskumných rozhovoroch uvádzali účastníci výskumu najrôznejšie ťažkosti spojené s ich pôsobením na ich súčasnej, prípadne bývalej škole. Častým problémom, ktorý účastníci výskumu popisovali, bola absencia podpory vedenia školy v ich aktivitách. Niekedy riaditelia vyslovene pôsobili proti aktivitám, ktoré títo učitelia na svojich pôsobiskách vykonávali za účelom spetrenia a skvalitnenia výuky. Popisovali taktiež akúsi nerovnosť v postavení niektorých kolegov pred riaditeľom, kedy v hierarchii obľúbenosti často stáli na poslednom mieste. Riaditelia taktiež často neprijateľne zasahovali do vyučovacieho procesu a to požiadavkami a nariadeniami mimo svojich kompetencií. Prítomné taktiež boli určité voči moderne pracujúcim učiteľom v podobe sústavného pridelovania najnepopulárnejších povinností. Učitelia taktiež popisovali prípady otvoreného bossingu, ktorý neraz vygradoval núteným odchodom učiteľa z pracoviska. Niekoľko učiteliek popísalo otvorenú verbálnu agresiu ich mužského nadriadeného. Riaditelia často pôsobili proti zavádzaniu prvkov moderného vyučovania na ich škole. Pôsobenie moderne pracujúceho učiteľa tak bolo pre nich veľmi nepohodlné až škodlivé. Niektorí riaditelia však pôsobenie moderne pracujúcich učiteľov na svojich školách vítajú, no v niektorých prípadoch učiteľský zbor nezdieľa nadšenie svojho riaditeľa v zavádzaní modernej výuky. Mnoho učiteľov popisovalo prostredie zborovne ako veľmi falošné, kde sa učitelia pred sebou tvária kamarátsky, no poza chrbát prebiehajú najrôznejšie intrigy. Niektorí učitelia popisovali prejavy závidosti voči nim zo strany kolegov za to, že riaditeľ oceňoval ich nasadenie a pracovitosť. Niektorí kolegovia moderne pracujúcich učiteľov zhadzovali a kritizovali prácu svojich kolegov, iní svoj nesúhlas ventilovali cez žiakov v svojich triedach, výnimočne dokonca sabotovali prácu týchto učiteľov. Účastníci výskumu taktiež popisovali ako zle na nich pôsobil nezujem svojich kolegov o akékoľvek inovácie a zmeny, ktoré prinášali. Na ich pracoviskách často vládol strach, ktorý niekedy pôsobil od vedenia k učiteľom, no niekedy si tento strach učitelia udržiavali medzi sebou. Účastníci výskumu tak popisovali ako vnímali tento strach žili s ním v svojej práci a často si ho nosili aj domov. Učitelia si počas svojho pôsobenia vybudovali najrôznejšie mechanizmy zvládania pracovného stresu. Najväčším pomocníkom bolo kvalitné rodinné zázemie. Niekedy však tieto mechanizmy zvládania pracovného vypätia nestačili a nasledoval odchod z pracoviska.

Výskum rozoberá konkrétne ťažkosti určitej skupiny učiteľov na niektorých základných školách v Česku. Nedokáže však odpovedať na otázku o akú veľkú skupinu učiteľov ide. Vyplýva však z neho, že v Česku existujú základné školy, ktorých zborovne

nepripúšťajú zavádzanie prvkov modernej výuky, kde učitelia chodia do práce s nezáujmom o svoj odbor a odmietajú pre svojich žiakov urobiť viac ako nevyhnutné minimum.

LITERATÚRA

- Brink, H. I. L. (1993). Validity and Reliability in Qualitative Research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2., přeprac. vyd). Grada.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.
- Čapek, R. (2019). *Líný učitel: cesta pedagogického hrdiny*. Raabe.
- Čapek, R. (2020). *Líný učitel: kompas moderního učitele*. Raabe.
- Čermák, I., Chalupníková, L., Chrz, V., Plachá, V. (2013). Metody diskurzivní analýzy. In Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Čermáková, M. (2015). Sociální klima školy I., teoretický úvod k problematice. *Metodický portál RVP.CZ*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/19183/SOCIALNI-KLIMA-SKOLY-I-TEORETICKY-UVOD-K-PROBLEMATICE.html>
- De Vos, J., & Kristen, G. J. C. (2015). The nature of workplace bullying experienced by teachers and the biopsychosocial health effects. *South African Journal of Education*, 53(3). <https://doi.org/10.15700/saje.v35n3a1138>
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School Climate Change: How do I build a positive environment for learning?*. ASCD ARIAS.
- Dostál, D., & Dominik, T. (2021). *Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://psych.upol.cz/studentum/studium/manual-pro-psani-kvalifikacnich-praci/>
- Einarsen, S. V., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2020). *Bullying and Harassment in the Workplace: Theory, Research and Practice* (3rd ed.). CRC Press.

- Elliott, G. P. (2003). *School Mobbing and Emotional Abuse: See it - Stop it - Prevent it with Dignity and Respect* (1st ed.). Routledge.
- Fahie, D., & Devine, D. (2012). The Impact of Workplace Bullying on Primary School Teachers and Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 235-252. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725099>
- Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi* (přeložil Miroslava KOPICOVÁ). Euromedia Group.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Gillernová, I. (2013). Edukační styly učitelů. *Řízení školy*, 2013(10), 7.
- Ginnis, P. (2017). *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka* (1st ed.). EDUKAČNÍ LABORATOŘ.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Hausenblas, O. (2005). *O tradičním versus moderním vyučování*. Česká škola. Získáno June 5, 2022, from <http://www.ceskaskola.cz/2005/01/ondrej-hausenblas-o-tradicnim-versus.html>
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778–803. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778>
- Jirečková, I. (2008). Výzkum školního klimatu v projektu zdravá škola. *E-Pedagogium: Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice*, 8(2), 13-21.
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 29(2), 172-202. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-172>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.

- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych, *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (pp. 9-43). Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J., & Černá, K. (2021). Od formativního hodnocení k vysvědčení aneb čísla přestávají stačit. *Učitelství měsíčník*, 2021(10).
- Kukal, P. (2005). *Proč jsem zastáncem tradiční pedagogiky*. Česká škola. Získáno May 30, 2022, from <http://www.ceskaskola.cz/2005/01/petr-kukal-proc-jsem-zastancem-tradicni.html>
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A., Soukup, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Hájek, O., Zatloukal, T., Basl, J., Boudová, S., Andrys, O., Folwarczný, R., Novosák, J., Daniel, S., & Pražáková, D. (2021). Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učitelů. *Česká školní inspekce: Sekundární analýza TALIS 2018*.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, (54), 88-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
- Little, J. W. (1990). Teachers as Colleagues. In A. Lieberman, *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (pp. 165-194). The Falmer Press.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate?. *Leadership Compass*, 5(1).
- Lovaš, L. (2019). Malé sociální skupiny. In J. Výrost, I. Slaměník, & E. Sollárová, *Sociální psychologie* (1st ed., pp. 238-249). Grada.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové Metody*. Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
- Navrátilová, H., Urbánek, P., Pacholík, V., & Picková, H. (2020). *Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol: sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích*. Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

- Okçu, V., & Çetin, H. (2017). Investigating the Relationship among the Level of Mobbing Experience, Job Satisfaction and Burnout Levels of Primary and Secondary School Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 148-161.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050119>
- Orange, A. (2018). Workplace Bullying in Schools: Teachers' Perceptions of Why They Were Mistreated. *The Educational Forum*, 82(4), 390-405.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1461523>
- Orság, M. (2020). Formativní hodnocení v praxi učitele. *Řízení školy*, 2020(4).
- Orság, M., & Sulková, K. (2020). Úvod do formativního hodnocení. *Učitel'ský měsíčník*, 2020(1).
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Petlák, E. (2020). *Tradičné a inovatívne vyučovanie - podstata inovácií*. Direktor: Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov. Získáno May 30, 2022, from <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/tradicne-a-inovativne-vyucovanie-podstata-inovacii.m-1006.html>
- Pierson, R. (2013, Máj). Every kid needs a champion [Video]. TED Conferences.
https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion
- Sárközi, R. (2005). *Tradiční pedagogika versus moderní*. Česká škola. Získáno May 30, 2022, from <http://www.ceskaskola.cz/2005/04/radek-sarkozi-tradicni-pedagogika.html>
- Shinebourne, P. (2011). The theoretical underpinnings of interpretative phenomenological analysis. *Existential Analysis*, 22(1), 16-31.
- Schildkamp, K., Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Grada.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.

- Slavík, J. (2018). Hodnocení a klasifikace ve vyučování. In R. Jedlička, J. Kořa, & J. Slavík, *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání* (1st ed., pp. 260-289). Grada.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. (2021) (2nd ed.). SAGE.
- Smith, S., & Osborn. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods* (pp. 53-80). Sage.
- Sulková, K. & Orság, M. (2021, 3. júna). Učíme nanečisto #94 – Formativní hodnocení Q&A [Video]. Edukační Laboratoř. <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/ucime-nanecisto-94-formativni-hodnoceni-qaF>
- Sulková, K. (2020). Formativní hodnocení v praxi. *Školní poradenství v praxi*, 2020(2).
- Svobodová, L. (2008). *Nenechte se šikanovat kolegou: mobbing - skrytá hrozba*. Grada.
- Tomková, B., & Štětovská, I. (2017). Klima školy jako protektivní faktor zdraví učitelů. *Školní poradenství v praxi*, 2017(1).
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkocová, A., Picková, H., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelé sbory základních škol a jejich sociální klima: víceřípadová studie učitelských sborů*. Wolters Kluwer.
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkocová, A., Picková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika: Časopis pro vědy p vzdělávání a výchově*, 71(1), 7-28. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1666>
- Voda, J. (2012). Charakteristiky učitelských sborů. *Řízení školy*, 2012(12).
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy* (Třetí revidované vydání). Čtení pomáhá.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.
- Žmolík, M. (2015). Atmosféra v pedagogickém sboru. *Řízení školy*, 2015(8).

PRÍLOHY

Zoznam príloh:

1. Abstrakt v slovenskom jazyku
2. Abstrakt v anglickom jazyku
3. Body informovaného súhlasu
4. Osnova polo-štruktúrovaného rozhovoru
5. Text výzvy pre účasť vo výskume
6. Ukážky prepisu rozhovorov

Príloha č. 1: Abstrakt v slovenskom jazyku

ABSTRAKT DIPLOMOVEJ PRÁCE

Názov práce: Klíma v pedagogickom zbore vo vzťahu k moderne pracujúcim učiteľom

Autor práce: Ing. Jaroslav Nečesaný

Vedúca práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet strán a znakov: 67, 140 213

Počet príloh: 6

Počet titulov použitej literatúry: 69

Abstrakt:

Cieľom práce je zmapovanie a porozumenie ťažkostiam ktoré vo svojich učiteľských kolektívoch na základných školách zažívajú moderne pracujúci učitelia. Za moderne pracujúceho učiteľa je pre účely tejto práce považovaný ten, ktorý vo výuke používa pestrú paletu vhodne zvolených výukových metód, využíva formatívne hodnotenie a jeho prístup k žiakom napĺňa znaky integračného výukového štýlu. Kvalitatívny výskum na vzorke ôsmich účastníkov skúma a analyzuje typy ťažkostí ktoré títo učitelia zažívajú na svojom pôsobisku práve vďaka ich modernému prístupu k práci učiteľa zo strany svojich kolegov či vedenia školy. Vo výpovediach popisujú prípady otvoreného bossingu či mobbingu voči nim pričom sú vo všeobecnosti presvedčení že ak by sa ich prístup nevymykal z priemeru, na pracovisku by popisované ťažkosti nezažívali. Učitelia popisujú zákulisné ťahy a intrigy voči nim, zhadzovanie a kritizovanie ich práce poza ich chrbát bez možnosti hájiť sa, či dokonca sabotovanie aktivít pripravených týmito učiteľmi. Správanie vedenia niekedy napĺňa znaky šikany, ponižovania či verbálnej agresie, no v niektorých prípadoch je vedenie práci moderne pracujúcich učiteľov naklonené. Nedokáže však a niekedy sa ani dostatočne nesnaží ochrániť učiteľov pred šikanou zo strany ich kolegov. Napriek najrôznejším stratégiám vyrovnávania sa s pôsobením v prostredí nepriateľskej zborovne, učitelia uvádzajú že odchod zo školy zvažovali, zvažujú alebo už v minulosti minimálne na nejaký čas absolvovali.

Kľúčové slová: učiteľ, moderná výuka, klíma zborovne, mobbing

Príloha č. 2: Abstrakt v anglickom jazyku

ABSTRACT OF THESIS

Title: Climate in teaching staff in relation to teachers using modern education

Author: Ing. Jaroslav Nečesaný

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 67, 140 213

Number of appendices: 6

Number of references: 69

Abstract:

The goal of this thesis is to discover and better understand difficulties that are experienced in teacher collective of elementary schools by modern teachers. For the purpose of this thesis as a modern teacher is considered teacher who uses wide variety of properly selected educational techniques in their classrooms, uses formative evaluation and for his attitude towards the children is characteristic integrative educational style. Qualitative research performed on sample of eight participants discovers and analyses difficulties which these teachers experience in their staffroom because of their modern approach to their work from their colleague teachers or principals. In the research interviews they describe acts of open bossing or mobbing against them while they are sure that if they were ordinary mainstream teachers, they would not face those acts of hostility. Teachers describe intrigues behind their backs, slandering without an opportunity for them to defend themselves or explain their motivation or acts of sabotage of their work. Acts of the principal sometimes border with the bullying behavior, humiliation or verbal aggression but sometimes principals are in fond of activities that modern teachers bring. Unfortunately, they sometimes fail in protecting modern teachers from being bullied by their colleague teachers or principals don't even try to protect them. Despite of different coping strategies modern teachers use to withstand the hostile environment, they confess they in past considered, are considering now or in past did leave the school.

Key words: teacher, modern education, teaching staff climate, mobbing

Príloha č. 3: Body informovaného súhlasu

- Informácia o zhotovení audio záznamu rozhovoru.
- Predstavenie projektu, účelu rozhovoru.
- Informácia o dobrovoľnosti a poučenie o možnosti odmietnutia účasti v ktorejkoľvek fáze rozhovoru.
- Informácia o tom, že rozsah a detailnosť výpovede je v réžii respondenta, nemusí odpovedať ak nechce.
- Informovanie o práve spätného odstúpenia.
- Postup spracovania dát, kde budú dáta uložené, kto k nim bude mať prístup.
- Informácie o anonymite a anonymizovaní získaných dát.
- Kontakt na autora.
- Súhlas účastníka vyslovený verbálne.

Príloha č. 4: Osnova polo-štruktúrovaného rozhovoru

Privítanie.

Informovaný súhlas.

Telo rozhovoru:

- Aké používate výukové metódy? Akým spôsobom o výuke uvažujete?
- Akým spôsobom hodnotíte žiakov? Ako uvažujete o hodnotení?
- Ako by ste opísali vzťahy s vašimi žiakmi? V čom sú pre Vás dôležité?
- Akým spôsobom na váš prístup reagujú žiaci? Ako sa Vám s nimi pracuje?
- Ako na Váš prístup k výuke a hodnotenie reagujú rodičia detí?
- Ako na Váš spôsob práce reaguje vedenie školy? Máte v ňom podporu?
- Ako to majú ostatní učitelia v prístupe zo strany vedenia?
- Máte pocit že je vedenie rovnako spravodlivé voči všetkým učiteľom?
- Ako by ste popísali spätnú väzbu zo strany vedenia školy?
- Ako by ste popísali klímu na vašom pracovisku? Stretávajú sa mimo školy?
- Ako sa cítite v kolektíve? Ako by ste opísali vzťahy medzi učiteľmi?
- Ako na Váš prístup k žiakom v triedach ktoré učíte reagujú Vaši kolegovia?
- Ako o Vás rozprávajú kolegovia? Medzi sebou prípadne pred žiakmi?
- Stretli ste sa niekedy s prejavmi nepriateľstva na pracovisku? Aké boli?
- Mali ste niekedy pocit že spôsob vašej práce ovplyvňuje vzťahy na pracovisku? Ako?
- Mali ste niekedy pocit že kolega znevažoval či sabotoval Vašu prácu? Ak, Ako?
- Má podoba vzťahov na pracovisku presah do Vášho osobného života?
- Čo Vás motivuje do práce? Mení sa táto motivácia?
- Cítite sa niekedy podráždený, vyčerpaný?
- Ako sa vyrovnávate s ťažkosťami na pracovisku?
- Ako vidíte svoju budúcnosť v školstve?

Podakovanie, rozlúčenie.

Priloha č. 5: Text výzvy pre účast' vo výskume

Zdravím vás. V rámci studia psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci realizujeme výzkum klimatu školní sborovny. Do výzkumu hledáme učitele, kteří ve výuce používají pestrou paletu vhodně zvolených výukových metod, podporující hodnocení a v jejich výuce převládá kladný emoční vztah se středním až zesíleným řízením (integrační výukový styl). Výzkum se zaměřuje na učitele, kteří mají v kolektivu své sborovny potíže právě kvůli způsobu své práce, a to ze strany učitelů, kteří učí tak říkajíc „po staru“. Výzkum je realizován prostřednictvím video rozhovoru o délce několika desítek minut. V rámci rozhovoru bude účastník výzkumu dotazován především na popsání situací a jejich prožívání. Účast ve výzkumu je naprosto anonymní. Výsledky výzkumu nebude nijak možné propojit jak s účastníkem výzkumu, tak ani s působištěm daného účastníka nebo dalších osob. Přihlášení do výzkumu případně jakékoliv dotazy směrujte prosím na univerzitní email jaroslav.necasany01@upol.cz

Príloha č. 6: Ukážky prepisu rozhovorov

...

Výskumník:

A to malo charakter nejakých profesijných povedzme nezhôd alebo máte pocit že to niekedy prechádzalo do nejakej osobnej roviny?

Respondent:

Jasne, jasne že to byla osobní rovina. Protože v podstatě, nebo byl to úplně jiný svět pro ni. A já jsem byl jeho reprezentant. A tím jak třeba ve sborovně jsem říkal lidem, ty vole furt jim nediktuj, nebo pojď udělat spolu nějakou projektovou věc tak jsem kazil i ostatní z jejího pohledu. Takže to bylo jedno s druhým. Představoval jsem pro ni pohled na vzdělání který totálně nechápala ale jak ředitelka tak její zástupkyně. Byly takové dvě úči, starší generace a zároveň neměla radost že jsem jakoby, ne sabotoval ale jakoby infiltroval některé lidi v té sborovně.

...

...

Výskumník:

Takže, rozumiem tomu správne že tá komunikácia vlastne prebiehala, že nebol vlastne problém v komunikácii, že by nejasne formulovala tú spätnú väzbu voči vám. Ale skôr to bolo o tom obsahu tej spätnej väzby ktorý vám vadil?

Respondent:

Ano. Ano. Ona to, nechci říct že to byla, že to byl opravdu nějaký bossing ale byla to prostě ženská která vůbec nerozuměla tomu co se děje a snažila se vši silou brzdit tuhle věc. A mě jako ve svých očích nejhoršího učitele z té školy, prostě se mnou tak jednala. Takže vlastně takový ty, jako úplně bossing tam nebyl ale z hlediska, ale také třeba ona se snažila být slušná a korektní, to jo ale nevytvářela, kladla mi překážky pro moji práci. Spíš než cokoliv jiného.

Výskumník:

Akoby praktické prekážky, že vy ste niečo potrebovali a ona vám to nedala?

Respondent:

Ano, praktické překážky. A když jsem třeba říkal že by sme se třeba šli učit ven tak ne. Když jsem říkal že uděláme tady tu olympiádu nebo projektový den tak ne.

Výskumník:

A sprevádzalo to nejaké vysvetlenie?

Respondent:

No jistě. To vždycky se jako najde. To vysvětlení jo, ale z mého pohledu to bylo úplně stupidní. Jakoby třeba bezpečnost. Já jsem říkal, uděláme to a to. Ne ne ne, z hlediska bezpečnosti by to nešlo. A bylo hotový. A do té bezpečnosti ona mohla schovat úplně všechno. Že ti žáci ani nemůžou... žáci nemůžou ve třídách pracovat třeba tak že by se spojilo Ačko a Bčko. Co by dělali učitelé? Kdo by kde věděl ve který skupině kdo je, to by se muselo sepsat ...vždycky vymejšleli nějaký prostě nesmyslný věci aby to nešlo.

...

...

Výskumník:

Takéto pozvanie dostalo od vás aj vedenie školy? Aby sa prišli pozrieť, alebo chodia sa dívať do tých vašich hodín?

Respondent:

Ne ne ne, nechodili. Já jsem to tak jednou řekla, protože jsem byla naštvaná a bylo mi tam právě něco řečeno ve smyslu, že si tam hrají a že něco, že kdo ví, s jakou potom budou odcházet od nás ze školy, jestli je něco naučím a v tu chvíli jsem byla naštvaná tak sem řekla, tak se přijďte podívat. Do těch mých hodin a uvidíte, jak to funguje. Dále už sem to nerozvíjela ale to oznámení tam bylo ale ne, nepřišel nikdo. Takže ani, nemyslím si, že by někdo přišel, tam obecně moc nefunguje ten nápad dívání se na hodiny ostatních kolegů, berou to jako takové něco proti sobě jakoby hned mají pocit, když třeba ředitelka oznamuje hospitaci tak oni jsou z toho neskutečně nervózní a bojí se a berou to velmi osobně. Jako kdyby ředitelka měla opravdu přijít a hledat chyby. Nikdy se to nestalo. Takže tak. Já nervózní nejsem, protože vím, že to dělám dobře, myslím si opravdu a myslím si, že to dělám dobře a myslím že ty hodiny jsou zajímavé, takže proč bych se měla bát?