

Řízené rozhovory jako nástroj případové studie a jejich výpovědní hodnota o stavu české školy a vzdělanosti

Ivo Syříště¹

Řízené polostandardizované rozhovory, které se uskutečnily v rámci případové studie ukázaly pojetí učitelů, atributy dobré školy a dobrého žáka především na své konkrétní škole. Rozhovory ukázaly, že učitelé uvažují i o sféře školské politiky především z hlediska svého bezprostředního života ve školní realitě. Teoretické úvahy o vzdělanosti se ukázaly jako poměrně obtížné. Můžeme to chápat i tak, že škola je stále spíše brána jako místo odkázané na určitou školskou politiku, než aby tu bylo větší odhodlání se na této politice podílet — platí to především o představách řadových pracovníků. Na otázku, jaké místo by měla škola v rámci vzdělanosti mít převádějí na otázku jaké vlastnosti má mít dobrá škola. Zde si můžeme položit otázku do jaké míry a hloubky je vhodné v dané situaci jít, jestliže respondenti nechtějí odpovídat, nebo odpovídají vlastním způsobem. Na základě toho, že respondenti odpovídali téměř výlučně o charakteru určité školy, by se jevilo jako výhodné postavit otázky v méně obecné rovině, případně je přizpůsobit ostatním složkám podle potřeby na místě tak, jak vyplývají předběžné výsledky. Jestliže se např. ukáže, že žáci pociťují nezakotvenost pravidel, která vyplývají z jejich návrhů, je možno podobnou otázku položit i učitelům a rodičům, t.j. vytipovat klíčové složky typologizace školy. V dané situaci jsme však zůstali u více abstraktních otázek, které se ukázaly jako užitečné, zejména proto, že ukázaly míru uvažování o těchto otázkách na konkrétní škole a současně způsob, jakým škola vnímá sféru, která stojí nad ní. Odpovědi ukázaly, že na škole je vytvořena představa dobrého žáka, která je značně sdílená v teoretické rovině. Představa dobré školy je ještě konzistentnější, je pravděpodobně ovlivněna dost dobovým kontextem, který předpokládá pozitivní přijetí žáka ze strany školy. Pokud porovnáme představu dobré školy a dobrého žáka, zjistíme, že představa žáka je výkonovější a více závislá na schopnosti svoje znalosti uplatnit. Zde můžeme říci, že záleží také na učiteli jaký prostor žákovi poskytne k tomuto vyjádření. Když byly učitelům při druhé návštěvě školy sděleny výsledky našeho šetření, ukázalo se, že představa dobrého žáka tu skutečně existuje, nicméně většina učitelů se domnívá, že skuteční žáci jsou více demotivováni a využívají možný pobyt na škole mimo povinné vyučovací hodiny k aktivitám, které nemají se vzdělávacím posláním školy nic společného. Souhlasí s tím, že škola je u žáků oblíbená, ale nedomnívájí se, že by škola měla přejímat tolik povinností, kolik by si to přála rodičovská komunita. Potvrzuje se zde to, že škola je svým naplněním na hranici svých možností a další zvyšování požadavků při současných podmínkách by vedlo ke snižování úrovně. Rovněž tak by měla škola na žák být náročnější, hlavně vzhledem k jejich budoucímu uplatnění. V reálné konfrontaci se zde znovu objevuje výkonový princip, který v představě dobré školy, tak jak o ní učitelé vypovídají, po teoretické stránce není markantně přítomen. Tato verifikace ukázala, že škola je někde na pomezí mezi školou soutěživou a výkonovou a školou kooperativní. Tato oscilace je dána stratifikací učitelského sboru, která se dále objevuje v Q metodologickém třídění. Ať už interpretujeme jakoukoliv výpověď, je třeba zvážít do jaké míry se zde uplatňuje dobrá zkušenost jednotlivce, jeho sebezkušenost s hodnotami, určitým typem jednání v určité situaci, dále se zde uplatňuje úsudek, emocionalita a intuice a konečně sféra přání a chtění. Můžeme také zvážít pozadí výpovědi ať již v rozhovorech, či dotaznicích a všimnout si toho, že u starších učitelů je častěji jako atribut učitelské profese chápána láska k dětem, zatím co u mladších učitelů jsou více upřednostňovány manažerské dovednosti. Tyto výpovědi mají však svoje kontextové pozadí. Obracejí se starší učitelé ve svých odpovědích spíše do minulosti, nebo je k těmto odpovědím vede dlouhodobý přístup interiorizace t.j. po celou dobu jejich učitelského studia jim právě toto bylo představována jako klíčová učitelská kompetence a tak ji přijali za svou? Je upřednostňování manažerských dovedností vzhledem

¹(syristei@urs.pedf.cuni.cz) ÚVRŠ PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 6

ke zvládnání školní situace u mladých učitelů výrazem dobového kontextu devadesátých let, s jejich přeceňováním managementu v nejrůznějších oblastech, nebo výrazem jejich momentální zkušenosti s tímto nástrojem? Dívají se tedy mladší učitelé ve svém hodnocení priorit spíše do budoucna a domnívají se, že tradice již pro školy moc neznamená? Je zřejmé, že odpovědi učitelů nabízejí různé alternativy řešení v rámci interpretace, bude však vhodné postupovat tak, že se nebudeme snažit skládat žádná určitá výkladová schémata. Budeme se držet výpovědi tak, jak jsou a snažit se je korelovat s jinými nástroji. Pouze tam, kde bude docházet k rozdílným výsledkům použijeme výkladová schémata na další ověřování. Je pozitivní, že na konkrétní škole, která byla zkoumána byla vytvořena konzistentní představa dobré školy, která se nejčastěji projevovala ve výrocích, do dobré školy by se neměly děti bát chodit, tj. jako klíčový faktor se tu jeví získat důvěru dětí. To koresponduje o časté výpovědi z dotazníků, kde se objevují jako klíčové pro učitelkou profesi perspektivní vztah učitele a žáka. Jestliže se však podíváme na představu dobrého žáka objevuje se tu více kategorie kognitivní náročnosti, která stoupá jak od 1. stupně k druhému, tj. vzhledem k věku žáků. Učitelé si uvědomují, že druhý stupeň pracuje pod vlivem možných dalších přijímacích zkoušek a dalšího uplatnění v životě, kde se schopnost vyrovnat se s nároky předpokládá. Základní charakteristika kvality školy představuje obrazně řečeno stoupající křivku od důvěry a nevyčleňování k stoupajícím nárokům a pozvolného zvykání si na zátěžové situace a stoupající kognitivní i sociální náročnosti. Celkově je zde vidět ústup od přístupu orientovaného na poznatky a přesun k přístupu, který učí orientovat se a jednat, což se projevuje relativně nezávisle na věku a pohlaví respondentů. Jako pozitivní se tu objevuje důraz na osobní rozvoj žáků a schopnost rozvinout a iniciovat sebeučející a sebekultivační procesy. V tomto bodě je stav však spíše na fázi přání či nutnosti, která je navození společenským kontextem, v praktické realizaci zde vládnu určitě rozpaky, škola stále ještě hledá cestu od tradičního pojetí k pojetí dynamickému. Mnoho představ učitelů zůstává na fázi chtění, protože realita je pokládána za ještě nezralou. (Tak jako je zde vytvořena konzistentní představa dobrého žáka, existuje souběžně s tím soubor individuálních představ o fungování vyučovacího procesu, která je k žákovi náročnější a skeptičtější). Co se týče autentičnosti výpovědí je možno říci, že autentičnost, vzhledem k obecným otázkám je vysoká, neboť učitelé nemuseli nic předstírat. Charakter odpovědí ilustruje nejenom verbalizační schopnosti, ale také individuální míru uvažování o těchto otázkách; případně jejich sdílení učitelským sborem. Pokud budeme řízené rozhovory hodnotit z toho hlediska, do jaké míry splnily svou úlohu v rámci případové studie, lze říci, že rozhovory se ukázaly jako nedílná součást výzkumu, mapující vzdělávací ideje na škole, typ školy a její celkový ráz. Dobře sehrála i neverbální stránka rozhovorů z níž bylo patrné, že učitelé nechtějí zacházet do detailů co se týče vedení školy a vztahů navzájem. Výsledky rozhovorů je však třeba hodnotit v kontextu, zejména v porovnání s dotazníky a pozorováním. Z rozhovorů vyplývá, že pojetí školy je poměrně bezproblémové a pozitivní. Na základě dotazníků a pozorování jsou výsledky skeptičtější a spíše se blíží standardní škole. Reakce učitelů po sdělení výsledků spíše naznačuje to, že prvky výkonu a náročnosti převažují nad bezpodmínečným přijetím. To, že se odlišují výsledky rozhovorů, konaných v první fázi výsledky dotazníků a reakce učitelů při sdělení výsledků nesnižuje validitu rozhovorů či dotazníků. Ukazuje pouze rozdíl do jaké míry učitelé uvažují v ideální a teoretické rovině a do jaké míry chtějí, nebo musejí jednat v praxi. Dodatečné reakce učitelů také potvrdily zjištěné rezervy; obavy nebo problémy, týkající se zejména vztahů mezi učitelským sborem a rodičovskou komunitou, kde přetrvává dojem, že rodina deleguje více pravomocí na školu týkající se zejména míry zodpovědnosti za celkový rozvoj dítěte, což je chápáno jako implicitní, neúměrně vysoký požadavek se strany rodičovské komunity.

CÍL ŠETŘENÍ

Zmapovat specifika školy, pojetí vzdělanosti, vyjádřit atributy dobré školy a dobrého žáka.

VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Řízené polostandardizované rozhovory, v případě souhlasu nahrávané.

Klíčové otázky

1. Jak by podle Vás měla základní škola přispět k celonárodní vzdělanosti? Jaké místo by měla škola mít? Jaká by měla být dobrá škola, jak ji můžete charakterizovat?

2. Co by si měl dobrý žák na konci školní docházky odnést a čím ho můžete charakterizovat?

3. Existuje něco, co je třeba neodkladně řešit, nebo je to důležité pro chod školského resortu?

4. Co je podle vás motorem pozitivní změny, jak v resortu, tak zde na této škole?

S učiteli se uskutečnilo jedenáct polostandardizovaných řízených rozhovorů, které byly nahrávány, pokud proti tomu účastníci nevyslovili námitky. Vzorek učitelů byl vybrán tak, aby zahrnoval co nejheterogennější spektrum pracovníků na škole, jak z hlediska věku, pohlaví, počtu let praxe ve školství a profesního zařazení na škole. Každý z rozhovorů trval přibližně čtvrt hodiny. Učitelé otázky dopředu neznali, byli jen instruováni, že se rozhovory budou týkat otázek vzdělanosti a budou anonymní a výsledky budou použity jen pro výzkumné účely. **Podrobnější specifikace okruhů klíčových otázek 1,** Jakou úlohu by měla škola mít vzhledem k celonárodní vzdělanosti. Jaké místo by škola měla zaujímat. Jak si myslíte, že k tomu přispívá vaše škola. Jak byste mohl(a) charakterizovat dobrou školu?

2, Jaké vlastnosti by podle Vás měl mít žák na konci školní docházky, abyste byl(a) spokojen(a) se svou prací. Jak byste charakterizoval(a) dobrého žáka. Co je podle Vás důležité, kdybyste vybírala školu svému dítěti?

3, Existuje něco, co považujete jako problém, který je nutno řešit v zájmu Vašem, nebo v zájmu resortu. Mělo by to být důležité vzhledem k zachování současného výkonu školského systému s výhledem na jeho další lepší fungování. Pokud je to možné rozlište mezi problémy naléhavými a důležitými.

4, Co je podle Vás motorem pozitivní změny na škole a ve školství vůbec.

V případě potřeby byly pokládány doplňující otázky. Jestliže se účastníci chtěli vyjádřit i k jinému tématu bylo jim to umožněno.

VÝSLEDKY A INTERPRETACE

Otázka číslo jedna se ukázala jako velmi obtížná pro osm z jedenácti učitelů, kteří na otázku po vzdělanosti prakticky neodpověděli a přešli ihned na téma, které se jim zdálo bližší a to atributy dobré školy, případně přešli na problematiku, co by škola měla dítěti poskytnout. Nehrála zde úlohu věková skupina, ani pohlaví, nebo aprobovanost, spíše pracovní zařazení. (řídící pracovníci, nebo metodici se vzdělaností více zabývali.) Ukázalo se, že učitelé nejsou ve velké míře zvyklí zabývat se těmito otázkami, dotyčná tematika je pro ně dost abstraktní a teoretická. Vzdělanost je často brána za samozřejmost. Odpovědi jsou všeobecné, spíše působí jako klišé, že vzdělanost je důležitá, nutná, prioritní. Pokud je vzdělanost uváděna je to ve smyslu umět se orientovat, být osobností, použít svoje vědomosti — uplatnit to, co už umím 3x (bez rozdílu věku), mít interiorizované mravní normy 1x se objevuje především u starších učitelů. Škola je chápána jako důležité místo celonárodní vzdělanosti, místo, které je však značně determinované, spíše receptivní, odkázané na vlivy zvenčí. Možnost utváření vlastní teorie vzdělanosti, vlastních koncepcí s možností ovlivnit okolí se jeví jako limitovaná. Přičemž devět z jedenácti dotázaných si myslí, že škola se má orientovat hlavně na budoucnost. Tradice, už není příliš důležitá. **Škola je stále více chápána jako místo odkázané na určitou politiku nebo koncepci, než jako agens, který tuto politiku sám může vytvářet.** Totéž platí i o posuzování žáků. Ve dvou případech se objevuje názor, že je potřeba nejdříve dát normy zvnějšku, aby si žáci na jejich základě mohli vytvořit vlastní. Ostatní se k této problematice buď nevyja-

drují, nebo nedovedou posoudit míru, domnívají se že žákovská samospráva je nutná, ale stále je ještě **demokracie na škole mladá a žáci se teprve učí, jak s ní naložit.** Jako atributy dobré školy je spatřováno:

1, získat důvěru žáků — 3 x, (bez rozdílu věku)

2, do dobré školy by se žáci nebáli chodit — 2x (bez rozdílu věku)

3, mít dostatečnou nabídku předmětů, aby se žáci mohli „nalézt“

4, vychovat z žáků osobnosti — 2x

5, hodně naučit 2x — více starší učitelé

6, neměla by „škatulkovat“ děti — 2x

7, měla by vzbudit zájem žáků — 2x, přičemž starší učitelé se domnívají, že vzbuzení zájmu je záležitostí školy, kdežto mladší učitelé tendují k tomu, že žáci by měli také především změnit svoje postoje. Toto není závislé ani na věku, ani na aprobaci, ani na pracovním zařazení. Věkově a profesně závislé jsou naopak vlastnosti, které by dobrý učitel měl mít. Starší učitelé a učitelé prvního stupně kladou důraz na lásku k dětem, zatím co mladší učitelé druhého stupně kladou důraz na předmět a manažerské zvládnání situací.

S otázkou 2 většina učitelů neměla problémy. Dobrého žáka charakterizují jako žáka, který má **základ poznatků**, na kterých může dále stavět (3x), jako žáka, který má o dění ve světě **přehled** (2x), jako žáka, který **umí použít to, co zná** (2x) jako žák, který dokáže sám sebe v budoucnosti napomenout, jako žáka který je **osobnost** 2x. V celku nejsou rozdíly mezi učitelé prvního a druhého stupně. Učitelé bez ohledu na věk pociťují, že škole je stále příliš teoretická. Starší učitelé uvádějí častěji mravní kategorie. Vnímání dobré školy a dobrého žáka vykazuje určité rozdíly. Atributy dobré školy jsou méně výkonové — hraje zde větší úlohu důvěra a bezpečí, zatímco v obraze dobrého žáka se uplatňuje více budoucí zařazení do společnosti, kde je podání výkonu nutné. Na otázku, co je hlavním důvodem pro výběr školy pro dítě ze strany rodičů, učitelé odpovídají, že na prvním stupni je to osobnost učitele. Roli hraje, když rodiče učitele znají, kdežto na druhém stupni je to nabídka předmětů, kterou škola dává. Tuto doplňující otázku zodpověděli jen 2 učitelé.

Otázka 3 — zda učitelé spatřují nějaké problémy, nebo něco důležitého, co je potřeba řešit; rozlišují vlastní školu a celý resort — finance chápe jako problém 7 učitelů z 11, školu na které aktuálně jsou pokládají za lepší, než je celkový standard. Další problémy spatřují v kázní: děti bez rozdílu věku vnímají jako otevřenější v dobrém i ve zlém. Na přímou otázku, zda oni se potýkají s kázeňskými problémy většinou odpoví všeobecně: občas, nebo někdy. Větší problémy mají začínající učitelé a učitelé na druhém stupni. Začínající učitelé pociťují jako dost výrazný problém jednání s rodiči. Starší učitelé na prvním stupni tento problém neuvádějí. Jako negativní uvádějí 2 učitelé přílišné přesouvání zodpovědnosti za celkový vývoj dítěte pouze na školu, čímž se rodina současně zbavuje odpovědnosti. Tento problém pociťují stejně silně na své škole i v celém resortu. Jako další problém své konkrétní školy pociťují nedostatek kvalitních pomůcek, a to zvláště učitelé na prvním stupni a učitelé přírodovědných předmětů. Široká nabídka předmětů je považována za přednost vlastní školy, jen jeden učitel ji považuje za nedostatek, hlavně z toho důvodu, že žáci někdy neví, co si vybrat a jsou velmi přelétaví, což se zase odrazí v kázní. Škola, na které učitel současně působí je hodnocena jako lepší než předchozí po stránce finanční i personální, i po stránce vedení. Pouze v jednom případě byla hodnocena jako horší — lepší finanční podmínky nevyrovnaly zhoršení v oblasti chování žáků a interpersonálních vztahů. Čtyři učitelé se domnívají, že učí stejně, jako by učili na kterékoli jiné škole. **Celkově je vlastní škola vnímána jako standardní, ovšem s nadstandardním výběrem předmětů a nadstandardním zázemím,** hlavně po stránce finanční. Jako určité **negativum** je pociťována **velká závislost na rodičovské komunitě nebo odvozování kvality školy od mínění rodičů.** Jako další nedostatek je uváděn **příliš vysoký počet žáků ve třídách.** Tento názor se objevuje bez ohledu na věk a aprobaci. Učitelé si od snížení počtu žáků slibují nejen usnadnění práce, ale i snížení kázeňských problémů. Jenom dva učitelé neuvádějí žádné

problémy. Pro chod školského resortu kromě financí považují za vhodné i stanovení minimálních standardů ve vyučovacích předmětech. Feminizace není pocítována jako problém ani v jednom případě. Bytová otázka je uváděna jako problém jen jednou.

Na čtvrtou otázku učitelé odpovídají, že **motorem pozitivní změny je efektivní řízení a dobrý výběr lidí** (ve dvou případech), ve dvou případech je to **dobrý kolektiv**, který má určitou **vizi**, v jednom případě je to sebedůvěra samotného učitele, v dalším případě změna postoje samotných žáků. Oba názory, jestli je důležitější a prvotní vize, nebo finanční zázemí jsou přibližně vyrovnané. V dalších případech učitelé buď nevědí, nebo převádějí odpověď na otázku osmiletých gymnázií. Dva učitelé se domnívají, že gymnázia jsou užitečná, dva jsou zásadně proti gymnáziím, 4 jsou pro to, aby byla okrajovou záležitostí a zbytek neví. Na této škole není problematika gymnázií pocítována jako významná. Starší učitelé se domnívají, že ať přijde jakákoliv reforma jejich práci příliš neovlivní, ani co do stylu práce, ani co do obsahu. Mladší učitelé se většinou k této otázce příliš nevyjadřují. Předpokládají, že jim může reforma přinést více práce, na kterou ani nejsou zatím připraveni a současně o trochu větší platové ohodnocení. Celkově je možno říci, že učitelé na této škole si váží lepšího ohodnocení, i toho, že najdou někoho, kdo by jim poradil, když se dostanou do nesnází. K mezioborovým i mezipředmětovým vztahům se učitelé příliš nevyjadřují, vzájemné hospitace považují za užitečné pouze dva. Problematiku hospitací (i ředitelských) považují 3 učitelé spíše za formální. Ostatní se k ní nevyjadřují. Nepřejí si, aby byl rozhovor týkající se řízení nahráván s odůvodněním, že by je pak někdo mohl chytit za slovo. Celkově je možno říci, že do hodnocení učitelů se promítá momentální a konkrétní charakter práce na konkrétní škole podle něhož pak posuzují i ostatní sféry školského resortu.

SHRNUTÍ A ZÁVĚRY

Učitelé celkem charakterizují dobrou školu jako školu, která získá důvěru dětí, a do které se děti nebudou bát chodit. Uvedená škola, přestože není ideální těmito kritériím v zásadě vyhovuje. Za pozitivní učitelé považují dobrý management školy, nabídku vyučovaných předmětů. Otázkou zůstává identifikace učitelů s jejich školou. Je pravděpodobné, že většina učitelů se se školou identifikuje, nebo ji alespoň považuje za lepší alternativu, než ostatní. Jako problematičtější jsou chápány vztahy s rodičovskou komunitou. Učitelé pocítují implicitně vyjádřený požadavek na maximální úsilí, který podle některých jde až na hranici přesouvání zodpovědnosti. Za jiný zdroj nejistoty je učitelé považován nezvyk komunikace s nadřízenými orgány ve sféře školské zprávy, dokonce i malá možnost vytvoření efektivní spolupráce mezi sebou navzájem v rámci resortu. Na této konkrétní škole učitelé především pocítují negativně vysoké počty žáků ve třídách a špatnou vybavenost pomůckami. Platové ohodnocení učitelů je celkově chápáno jako nízké, to se však netýká konkrétní školy, ale celého resortu. S tím samozřejmě souvisí společenské ohodnocení. Učitelům by výrazně pomohlo zpřehlednění požadavků školské politiky v budoucnosti. Otázku po podstatě vzdělání a vzdělanosti učitelé spíše ponechávají na teoreticích. Je však zajímavé, že se poněkud odlišuje představa dobré školy a dobrého žáka. V představě dobré školy je více přítomna vstřícnost a dobrý pocit, než výkonové charakteristiky (znalosti a dovednosti). Je možné, že se tu uplatňuje implicitní požadavek na žákově profesní zařazení ve společnosti. V představě dobrého žáka se tyto prvky objevují v poněkud změněné formě. Jde především o schopnost zacházet s poznatky, umět si zařadit svoje záležitosti — (neméně důležitou úlohu hraje také vztah k ostatním lidem). Je potěšující, že motorem pozitivní změny, jak v celém resortu, tak na konkrétní škole, je chápána transparentnost a důvěra mezi jednotlivými prvky výkonného a řídicího aparátu. Jak pojetí školy, tak pojetí žáka očima učitelů naznačuje, že škola překročila orientaci na poznatky a stává se školou, orientovanou na vztahy a sociální klima.