

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Tomáš Treichel

Profesní identita učitelů a kultura školy

Professional identity of teachers and school culture

Praha, 2025

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Poděkování

Rád bych poděkoval především doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za vstřícné, laskavé a vzhledem k době, po kterou tato práce vznikala, také trpělivé vedení. Stejně tak bych rád poděkoval Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. a Mgr. et Mgr. Silvií Převrátilové, Ph.D., s nimiž jsem měl tu čest spolupracovat na publikaci týkající se profesní identity učitelů, která představovala prvotní impulz pro sepsání této práce. Mgr. Kamile Urban, Ph.D. bych rád poděkoval za to, že mě přiměla uvažovat také o kultuře školy v souvislosti s profesní identitou. V neposlední řadě velice děkuji své ženě Jolaně a svému synu Hynkovi za trpělivost a vstřícnost a čas potřebný k sepsání této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.



Bc. Tomáš Treichel

V Rožtokách dne 12. 4. 2025

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá vztahem mezi kulturou školy a profesní identitou učitelů na základních školách v České republice. Teoretická část práce vymezuje klíčové koncepty profesní identity a kultury školy z psychologické perspektivy a podrobněji představuje teoretický rámec možných já (Markus & Nurius, 1986), který umožňuje uchopit dynamickou složku profesní identity. Empirická část představuje kvantitativní výzkum realizovaný na vzorku 107 učitelů, kteří vyplnili dotazníky Possible Selves Questionnaire (PSQ) a School Culture Survey (SCS). Ty byly za účelem tohoto výzkumu přeloženy do češtiny. Data z PSQ byla analyzována metodou tematické analýzy s cílem identifikace dimenzí profesní identity, data z dotazníku SCS umožnila identifikaci vnímaných aspektů školní kultury. Pomocí korelační analýzy byly následně zkoumány vztahy mezi jednotlivými dimenzemi obou fenoménů. Výsledky ukazují, že některé aspekty školní kultury, zejména vize školy, spolupráce a péče o vztahy, významně souvisejí s podobami profesní identity učitelů, konkrétně s formováním jejich ideálních a očekávaných profesních já. Studie nabízí praktické implikace pro školní vedení i vzdělávací instituce. Výsledky mohou sloužit jako podklad pro další výzkum a intervence zaměřené na podporu profesního rozvoje učitelů prostřednictvím kultivace školní kultury.

Klíčová slova: profesní identita; kultura školy; možná já; učitel

Abstract

This thesis explores the relationship between school culture and the professional identity of teachers in Czech primary schools. The theoretical part defines key concepts of professional identity and school culture from a psychological perspective and elaborates on the theoretical framework of possible selves (Markus & Nurius, 1986), which allows for capturing the dynamic aspect of teacher identity. The empirical part presents a quantitative study conducted on a sample of 107 teachers who completed the Possible Selves Questionnaire (PSQ) and the School Culture Survey (SCS), both translated into Czech for the purposes of this research. Data from the PSQ were analyzed using thematic analysis to identify dimensions of professional identity, while data from the SCS enabled the identification of perceived aspects of school culture. Correlation analyses were used to examine the relationships between the individual dimensions of both phenomena. The results indicate that certain aspects of school culture—particularly school vision, collaboration, and care for relationships—are significantly associated with the formation of teachers' professional identity, specifically their ideal and expected professional selves. The study offers practical implications for school leadership and educational institutions. The findings may serve as a basis for further research and interventions aimed at supporting teachers' professional development through the cultivation of a positive school culture.

Key words: professional identity; school culture; possible selves; teacher

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	10
1. Profesní identita učitele	10
1.1. Identita v psychologii.....	10
1.2. Profesní identita	11
1.2.1 Stručná historie výzkumu profesní identity	12
1.2.2 Dvojitá podoba profesní identity	15
1.2.3 Osobní identita učitele	16
1.2.4 Profesní identita a osobní identita učitele	17
1.2.5 Teorie možných já a profesní identita učitele	19
2. Kultura školy.....	21
2.1. Stručná historie zkoumání školní kultury	22
2.2. Klíčové funkce školní kultury a její vliv	24
2.3. Kultura školy a klima školy	25
2.4. Kdo a jak tvoří školní kulturu?	26
2.4.1 Vedení školy	26
2.4.2 Učitelé a zaměstnanci:	27
2.4.3 Rodiče	31
2.4.4 Další činitelé v oblasti formování kultury školy.....	32
2.5. Typologie školní kultury.....	33
II. Empirická část.....	36
3. Cíl výzkumu.....	36
3.1. Výzkumné otázky a hypotézy	36
4. Metodika	40

4.1.	Výzkumný soubor.....	40
4.2.	Měřicí nástroje.....	41
4.2.1	Possible Selves Questionnaire (PSQ).....	41
4.2.2	School Culture Survey (SCS).....	43
4.3.	Sběr dat.....	45
4.4.	Metody zpracování dat.....	45
4.5.	Statistická analýza a podmínky přijetí hypotéz.....	47
4.6.	Etika výzkumu.....	47
5.	Výsledky.....	49
5.1.	Zpracování dat z dotazníků.....	49
5.2.	Testování hypotéz.....	51
5.3.	Doplňková analýza dat.....	55
6.	Diskuze.....	60
7.	Závěr.....	64
	Citovaná literatura.....	65
	Seznam tabulek.....	76
	Seznam grafů.....	77
	Seznam příloh.....	78
	Přílohy.....	79
	Příloha 1: Possible Selves Questionnaire (anglický originál).....	79
	Příloha 2: Possible Selves Questionnaire (přeložená a upravená verze).....	80
	Příloha 3: School Culture Survey (originální verze).....	81
	Příloha 4: School Culture Survey (česká verze).....	83

Úvod

V posledních dekáдах a letech sílí zájem o to, jakých kvalit nabývají učitelé na školách a jak samotné školy fungují, zejména s ohledem na vytváření ideálního učebního prostředí a jak jsou učitelé připravováni pro výkon své profese. Tato práce představuje drobný příspěvek do této diskuze. Motivací k sepsání této práce byly však především četné úvahy vyplývající z vlastní, dnes již víceleté, pedagogické praxe, které se týkaly zejména toho, jaké vlastnosti by měl mít ideální učitel a toho, proč ani ideální učitel nemůže obstát, pokud prostředí školy je v některém ohledu nefunkční. Školní kultura totiž není pouze souhrnem pravidel a tradic, ale představuje dynamický rámec, který ovlivňuje každodenní praxi, očekávání a způsoby uvažování všech členů školní komunity. Právě interakce mezi vnitřním světem učitelů a kulturním prostředím školy se jeví jako zásadní pro pochopení motivace, angažovanosti, profesní spokojenosti i dalšího rozvoje učitelů. V tomto kontextu se ukazuje jako důležité zkoumat, jak kultura školy souvisí s tím, kým se učitelé cítí být a jaké představy o podobách svého působení ve škole si vytvářejí.

Cílem této diplomové práce je tedy poukázat na možné vztahy mezi různými dimenzemi kultury školy a podobami profesní identity učitelů. Profesní identita učitelů bude v práci nahlížena perspektivou teorie možných já (Markus & Nurius, 1986), která tematizuje zejména způsoby uvažování učitelů o svém profesním potenciálu v perspektivě budoucího profesního rozvoje. V obecné rovině bude tedy práce také představovat krok směrem k dalším výzkumům profesní identity učitelů na pozadí této teorie, které byly u nás dosud prováděny zejména v rámci studií v oblasti aplikované lingvistiky (Převrátlová et al., 2023).

Obsahem teoretické části práce bude vymezení klíčových pojmů, zejména tedy pojmů *profesní identita* či *kultura školy*, a to s ohledem na jejich možnou provázanost. Práce nabídne stručný přehled možných přístupů k oběma konceptům a dílčí poznatky se pokusí uvést do kontextu českého školství a českých reálií.

Výzkumná část práce bude spočívat v administraci dvou dotazníkových metod, které budou pro účely práce přeloženy z angličtiny. Jedná se o Possible Selves Questionnaire (PSQ), strukturovaný dotazník s otevřenými otázkami, které mapují *možná já*, a dotazník School Culture

Survey (SCS), který mapuje různé dimenze kultury školy. Za účelem identifikace různých dimenzí možných já bude použita tematická analýza (Hamman, 2010). Tyto dimenze budou poté v rámci korelační analýzy zkoumány v souvislosti se zjištěnými faktory vnímané kultury školy.

Tato práce by tak mohla být příspěvkem k hlubšímu porozumění souvislostí mezi kulturou školy a profesní identitou učitelů. Nově bude využita také teorie možných já, která umožňuje zachytit dynamickou složku učitelské identity. Výsledky by mohly být přínosem pro vedení škol i vzdělavatelské instituce, které se zaměřují na profesní rozvoj učitelů, a mohly by kupříkladu sloužit jako užitečný podklad pro tvorbu intervenčních programů směřujících k budování kultury školy.

I. Teoretická část

1. Profesní identita učitele

1.1. Identita v psychologii

S pojmem *identita* se v každodenním životě setkáváme poměrně běžně. Téměř každý už dnes máme svou *bankovní identitu*, často se vedou polemiky o povaze *národní identity*, ve zprávách se dozvídáme běžně o *identitě* pachatele a můžeme se také dočíst, že „*identita každého občana České republiky je tvořena sadou údajů, které jsou uloženy v základním registru obyvatel.*“ (Digitální a informační agentura, 2023). Vidíme tedy, že s daným pojmem se operuje zcela běžně a mohlo by se tedy zdát, že se jedná o přirozený pojem. Ovšem budeme-li daný pojem zkoumat podrobněji a v různých kontextech, zjistíme, že má zpravidla velmi různorodé konotace a málokdy se s ním zachází pouze v mezích společenských věd. Mnohé autory právě tato skutečnost vede k závěru, že je tento pojem ve vědeckém diskurzu pro svou vyprázdňenost (či lépe řečeno nejednoznačnost) nepoužitelný (Brubaker & Cooper, 2000; Bačová, 2003). Zpravidla se tito autoři snažili pojem *identita* nahradit jiným, který by měl jasnější definiční rámec, jako např. *subjektová pozice*, *sebeporozumění* a *sociální lokace* (Holubová, 2016). Jejich snahy však zůstaly spíše nenaplněny a pro většinu badatelů je koncept a pojem *identity* stále relevantní a funkční. Nejinak je tomu v této práci.

Budeme se zde sice především budeme dotýkat identity, která je specifikována a vymezována výkonem specifické profese, ovšem pro důslednější vymezení pojmu *profesní identity* a jeho významu se musíme nejprve zastavit u pojmu *identita* a v základních rysech se pokusit ho definovat v souladu s účely této práce a na úrovni současného psychologického bádání v této oblasti. Je přitom zřejmé, že se pohybujeme v oblasti na pomezí psychologie, sociologie či filozofie, tedy v oblasti, kde se s *identitou* pracuje velice různorodě. Identitou bez jakéhokoliv doplňujícího přívlastku zpravidla rozumíme osobní identitu. V této práci se budeme také držet pouze těch koncepcí identity, které jsou relevantní z perspektivy psychologie a zcela opomíjíme velmi podstatná a v současné době hojně diskutovaná témata úzce související s problematikou osobní identity, jako je například problematika definice identity jako specificky lidské metafyzické kategorie (Bělohrad, 2011) či filozofický problém změny/stálosti identity v průběhu času (Slors et al., 2015), kterého se zde dotkneme jen stručně.

Samo chápání identity v průběhu vývoje filozofie a psychologie procházelo pochopitelně také značnými změnami a revizemi a je zřejmé, že také do budoucna je možné očekávat, že dnešní pojetí identity v budoucnu nemusí obstát, jelikož se mohou významně změnit faktory utvářející identitu jedince. Dnes už například v našem sociálním prostředí nehraje ve formování osobní identity přílišnou roli náš rodinný původ, příslušnost k dané církvi či místo narození, přinejmenším ne tolik, jako ještě před několika dekadami. O to více však na formování identity mají vliv konzumovaná média, užívané technologie či právě vykonávaná profese (Švaříček, 2009). Identita se tak stává oproti dřívějším dobám více otázkou osobní volby. Na tomto příkladu zároveň můžeme ilustrovat skutečnost, že na formování osobní identity má velký vliv mnoho faktorů, které se mění samy o sobě (např. mnohé profese zanikají, nové vznikají), stejně jako jejich úloha. V uvažování o osobní identitě a ve vědeckém přístupu k ní tak můžeme pozorovat jistý trend, a to stále častější tendenci k pojímání identity jako proměnlivé, nelineární a částečně sociálně determinované kategorie namísto dřívějšího důrazu na hledání neměnného jádra lidské jedinečnosti a na stabilitu identity (Akkerman & Meijer, 2011; Rappoport, Baumgardner, & Boone, 1999). Základy tohoto způsobu uvažování o identitě můžeme na poli psychologie spatřovat zejména u E. H. Eriksona (1959; 2015), který považuje identitu jako něco neustále utvářeného a rozvíjeného v průběhu vývoje každého jedince, nikoliv jako něco daného či neměnného.

Přestože však identitu můžeme vnímat jako fenomén neustále proměnlivý a proměňovaný (a to jednak na úrovni konceptu, jednak na úrovni konkrétní identity jedince), musí identita vykazovat určitou stálost. To ostatně implikuje i etymologie zkoumaného pojmu (lat. *idem* = stejný, stálý, neměnný). Identita je tedy něco, čím označujeme *rozpoznatelnost* a *jedinečnost* dané osoby. Na obecné úrovni tak můžeme identitu považovat za soubor jedinečných charakteristik, hodnot, postojů a rolí, u nichž můžeme vysledovat určitou kontinuitu v čase a zároveň konzistentnost. Identitu v psychologii tak můžeme chápat jako odpovědi na otázky: *kdo jsem? kam patřím? kam směřuji? co je pro mě v životě důležité?* (Thorová, 2015).

1.2. Profesionální identita

Profesionální identita je koncept tradičně používaný k popisu způsobu, který pomáhá jedinci ukotvit sebe samého v kontextu vykonávané profese. Stejně jako osobní identita je pochopitelně také ta profesionální nestálá a neustále se vyvíjející. Na rozdíl od identity osobní však mohou být mnohé její prvky sdílené s osobami vykonávajícími tutéž profesi, v našem případě profesi učitelkou.

Zároveň může člověk za život vystřídat více profesních identit, osobních zpravidla ne, není-li u člověka vývoj identity závažně narušen (např. v případě disociativní poruchy identity).

Profesní identitu budeme v této práci chápat jako jednu z možných identit jedince, která se týká našeho vztahu k dané profesi, a to v souladu s tím, jak o identitě (identitách) pojednávají např. Howardová (2000) či Swann a Bossonová (2010), tedy že identita je utvářena nezměrným počtem faktorů, které spolu navzájem interagují. Tento fakt vede některé autory k tomu, že je lepší a produktivnější hovořit pouze o jedné identitě – osobní – která se v různých kontextech a situacích (např. při výkonu profese) projevuje různě (Bačová, 2003), ovšem později se pokusíme objasnit, že pojetí profesní identity jakožto specifické a vymezitelné dimenze je opodstatněné a je možné tuto identitu od identity osobní oddělit (podrobně se tématu věnuje kapitola 1.2.4).

Na obecné rovině lze tedy tvrdit, že profesní identita učitele je komplexní konstrukt, který je ovlivňován řadou faktorů, včetně individuálních charakteristik (osobní identitou), sociálních interakcí, kulturních hodnot a norem a způsobem profesní socializace. Tuto kapitolu věnujeme zevrubnému zkoumání významu profesní identity a pokusíme se jasněji vymezit tento koncept, jelikož napříč mnoha studiemi a odbornými publikacemi, které se věnují tématu profesní identity, je překvapivě velmi obtížné nalézt jasněji vymezenou definici konceptu profesní identity (Beijaard et al. 2004; Trede et al. 2011). Na to, co formuje profesní identitu a co je obsahem tohoto pojmu, existují různé názory a různé teoretické školy zaujímají k této problematice různá stanoviska, která se pokusíme níže v této kapitole sumarizovat.

1.2.1 Stručná historie výzkumu profesní identity

Autoři Beijaard, Meijer a Verloop (2004) ve své hojně citované a v daném oboru téměř fundamentální studii významně přispěli k rozvoji bádání v oblasti výzkumu profesní identity, když mimo jiné shrnuli výsledky dosavadních výzkumů, které se začaly ve větší míře objevovat teprve v 90. letech, a kategorizovali je do 3 skupin dle způsobu formování profesní identity. Skupiny byly popsány takto:

- 1) přístup k profesní identitě jedince jako výsledku neustálého (znovu)vyprávění svého jedinečného profesního příběhu (narativní přístup k výzkumu),
- 2) profesní identita jako výsledek působení prostředí a osobnosti jedince, která internalizuje profesní identitu,

3) konflikt různých identit a vliv konfliktu identit na formování profesní identity učitele.

Ačkoliv se v případě autorů této studie jedná o sumarizaci poznatků v oblasti výzkumu profesní identity z poslední doby, kopírují tato témata zásadní a vlivná paradigmaty, která ve výzkumu profesní identity vystopujeme již v počátcích.

Profesní identita jako identifikace s profesí: strukturální funkcionalismus

Začátkem druhé poloviny 20. století se začali především sociologové více zaměřovat na *profesní skupiny*, přičemž předmětem zájmu byly právě role, které jsou vlastní příslušníkům těchto skupin, tedy *profesionálům* (Balon, 2011; Costello, 2005). V rámci nově se prosazujícího strukturálního funkcionalismu, který má svůj původ v USA, se jako *profese* mohla označovat pouze taková zaměstnání, která měla jasně definovatelné znaky, jako je a) monopol na vykonávání dané práce, b) organizaci, která zaštiťuje vykonavatele této práce a c) jasný a jednoznačný soubor potřebných znalostí a dovedností, které je třeba si k výkonu profese osvojit (Wilensky, 1964). Je tedy zřejmé, jelikož jen omezený počet zaměstnání může být označen jako *profese*, že profesní identita bude mít, nahlížena prismatem strukturálního funkcionalismu, velmi omezený význam, a to jen u malé skupiny lidí, které můžeme označit jako *profesionály*.

Má se za to, že sociální struktura, zde *profese*, ovlivňuje individuální identitu do takové míry, že v rámci této teorie zcela splývá koncept sociální role a profesní identity (Paquette, 2016). Každá sociální role přitom nese jisté charakteristiky a požadavky na chování jedinců v dané roli. Profesní identita je tedy souborem těchto charakteristik, které lze v celospolečenské rovině očekávat u vykonavatelů jisté profese. Jinými slovy, profesní identita je jen jakási nálepka, nadosobní označení charakteristik plynoucích z požadavků na výkon práce, a být profesionálem, tedy nositelem profesní identity, je otázkou osobní prestiže (Paquette, 2016). Mít profesní identitu znamená plně se identifikovat jako *profesionál* s danou profesí.

Přestože tato teorie zcela opomíjí roli individua (nutno podotknout, že se jedná primárně o teorii sociologickou), její hodnotu můžeme spatřovat v tom, že dala historicky prostor pro výzkum profesní identity právě perspektivou dané profese, tedy skupin lidí vykonávajících jisté zaměstnání, o což usiluje také tato práce. Zároveň není nezajímavé, že většina výzkumů, které se věnují profesní identitě, zkoumá tuto identitu u učitelů, lékařů či jiných pracovníků ve zdravotnictví. Tedy těch

povolání, která je možné označit jako *profese* právě v intencích teorie strukturálního funkcionalismu.

Symbolický interakcionismus

Do opozice vůči strukturálnímu funkcionalismu se o něco později staví teoretici, kteří dále rozvinou školu symbolického interakcionismu. Symboličtí interakcionisté odmítli myšlenku, že sociální role je totožná s profesní identitou, a kladou mnohem větší důraz na individuum, které sehrává v procesu utváření profesní identity mnohem zásadnější roli (Costello, 2005; Paquette, 2016). Profesní identita je dle interakcionistů částečně formována prostřednictvím interakce s kolegy v rámci dané profese, kde si lidé osvojují profesním normy, postoje či hodnoty. Interakce s příslušníky stejné profesní skupiny či lidmi mimo ni, kteří však pozice profesní skupiny nějak reflektují, umožňuje danému jedinci nahlédnout na svou vlastní identitu. Identita vzniká prostřednictvím neustálého sdílení významů v daném prostředí a sociálním kontextu a redefinování pozic jedince v systému, tedy v rámci sebereflexe (Blumer, 1986).

Klíčová je zde tedy performativní role profesní identity a aktivní podíl jedince na jejím utváření (Costello, 2005). Teprve v rámci sociální interakce může jedinec *jednat* jako profesionál, a tedy pěstovat svou identitu profesionála.

Narativní a biografický přístup

Narativní přístup pracuje s myšlenkou, která předpokládá, že člověk svou identitu konstruuje vyprávěním příběhu, pomocí kterého jsme schopni organizovat svou zkušenost. Tato vyprávění slouží k tomu, aby dala smysl naší žité zkušenosti (Švaříček, 2009; Akkerman & Meijer, 2011). Podstatné je, že jednotlivé epizody a dílčí zkušenosti každodenní praxe jsou znovu a znovu rekonstruovány a revidovány, aby je bylo možné smysluplně interpretovat dle aktuálních potřeb jedince (Ligorio & Tateo, 2008).

V našem prostředí se touto metodou zkoumání identity učitelů intenzivně zabývá Roman Švaříček (2009), který ve své disertační práci na toto téma mj. uvádí, že „*narativní přístup umožňuje popisovat životy jedinců (učitelů) jako celistvé formy skládající se z mnoha částí (profesní a osobní život)*“ (s. 62). Jako jednoznačný přínos tedy vnímá schopnost zachytit komplexně celou škálu dílčích témat a propojit je v koncept jedné identity.

1.2.2 Dvojitá podoba profesní identity

Výše zmíněná teoretická východiska a nastíněné možnosti, kterými lze k tématu teoreticky přistupovat, je možné vystopovat v debatách o profesní identitě a ve vědeckém diskurzu dodnes. Výzkumnice Nicole Mockler ve své studii (2011) o profesní identitě učitelů jako praktickém a politickém nástroji (o níž bude dále zmínka) uvádí, že „[profesní identita] je způsob, kterým učitelé na individuální a kolektivní úrovni vnímají a chápou sebe jako učitele“ (s. 519). Obdobně hovoří studie, kterou zpracovali Urzúa a Vasquez (2008) a která identitu učitelů vymezuje jako způsob, kterým se učitelé vztahují ke své praxi jak ve světle individuální, tak společenské perspektivy.

Obdobné varianty téhož tvrzení, které se v odborné literatuře objevují, nám naznačují, že profesní identita se váže jednak specificky ke svému nositeli, tedy individuu (v našem případě k učiteli), a týká se toho, *jaký je* konkrétní učitel (tomu odpovídá pozice narativního, částečně symbolicky interakcionistického přístupu). Zároveň se však vztahuje rovněž k celé societě, tedy ke skupině, kterou dohromady pojí výkon dané profese (v tomto případě by mohlo jít o všechny české učitele a teoretickým východiskem bude škola strukturálně funkcionalistická), a týká se toho, *jací jsou* učitelé v konkrétní škole či jinak určeném prostředí. Genezi těchto přístupů jsme podrobněji pojednali v předešlé kapitole, nyní se zaměříme především na to, co toto dvojitě vymezení pojmu může představovat v praxi a jaké důsledky může mít tato ambivalence.

Profesní identita na úrovni jedince je tvořena jedinečnými zkušenostmi z praxe a představami o výkonu své profese. V případě učitelů začíná být formována již v průběhu přípravy k výkonu profese na univerzitách, kdy jsou studenti pedagogických oborů trénováni k výkonu pedagogické profese a dochází k prvotní profesní socializaci a k začátku formování profesní identity. Studenti pedagogických oborů v průběhu studia získávají kromě odborných znalostí také představu o metodách výuky a obecně o způsobech výkonu učitelské práce a utvářejí si tak prvotní představy o sobě samých jakožto vykonavatelích učitelské práce (Pravdová, 2015). Dochází také k vytváření představ svých *ideálních já*, která mohou později tvořit jádro profesní identity v průběhu výkonu profese (ibid.). Mnohé studie proto zkoumají rozdíly v profesní identitě studentů pedagogických fakult a již působících pedagogů (Rodrigues & Mugarro, 2016; Hamman et al., 2010). Profesní identita podléhá vývoji u každého učitele v různých etapách kariéry a vlivem mnoha různých faktorů, které ovlivňují profesní život učitele.

Je však možné profesní identitu studovat také perspektivou kolektivu a na základě teoretických východisek, která představuje teorie společenské identity (Tajfel & Turner, 1979; Haslam, 2017). To, že učitelé internalizují svou příslušnost k učitelskému stavu, má za následek, že vzniká skupinová identita touto příslušností charakteristická a vymežitelná. Tato identifikace se skupinou (ochota označovat se jako příslušníka určité skupiny) je pozorovatelná také na úrovni jednotlivých škol, přičemž míra identifikace s kulturou dané školy souvisí, nepřekvapivě, s vyšší motivací učitelů nebo pracovní spokojeností (van Dick & Wagner, 2002). Zároveň s tímto společenským vymezením identity učitelů souvisí také jejich role (Mockler, 2011), tedy to, co učitelé běžně dělají nebo se očekává, že dělat budou. To je mnohem snadněji popsitelné a definovatelné než koncept identity učitelů, která se mnohem komplikovaněji týká toho, jací jsou. To, jaká je však učitelská role, není primárně vymežováno samotnými učiteli, ale mnohými dalšími aktéry, kteří určují agendu v jednotlivých školách (vedení školy aj.) či celkovou vzdělávací politiku. Tyto faktory se již více týkají kultury vzdělávání v případě vzdělávací politiky řízené např. ministerstvem školství a kultury jednotlivých škol. Stejně tak může na skupinovou identitu a ochotu identifikovat se se skupinou učitelů mít vliv např. mediální obraz této profese.

Je tedy nutné vést v patrnosti obě možné podoby profesní identity a také možnosti, které tyto poznatky mohou znamenat pro praxi. Budeme-li mít školu, v níž se budou pedagogové identifikovat se svou skupinou kolegů, dá se očekávat, že tito učitelé budou spokojenější a motivovanější. Silná profesní individuální identita, která bude v rozporu s kulturou školy, bude mít pravděpodobně opačný efekt. V rukou mnoha aktérů je, aby s kolektivem učitelů pracovali a snažili se posilovat kulturu školy tak, aby se s ní dokázali identifikovat v ideálním případě všichni zaměstnanci školy (více bude rozvedeno v kapitolách týkajících se kultury školy).

1.2.3 Osobní identita učitele

Přestože většina výzkumů v oblasti identity lidí vykonávajících konkrétní profesi tematizuje především profesní identitu, najdeme rovněž nemnoho prací, které se dotýkají také vlivu osobní identity na výkon učitelské profese (Švaříček, 2009; Vivarini, 2023). Přitom je zřejmé, že osobnost a osobní identita učitele bude hrát zásadní úlohu také pro výkon profese. Osobní identita, na rozdíl od té profesní, je utvářena celý život. A jelikož pojmem osobní identita rozumíme vše, co činí člověka jedinečným a rozpoznatelným, jak již bylo řečeno výše, znamená to tedy, že vše, co utváří jeho jedinečnou osobnost, je nutno vzít v potaz. Zahrnuje tedy temperament, charakter,

inteligenci i mnohé další specifické vlastnosti a dovednosti. Dalším rozdílem je, že zatímco profesní identita zahrnuje i očekávání určitého chování příslušníků dané profesní skupiny, které jim přisuzuje okolí, osobní identita takováto obecně sdílená očekávání nezahrnuje.

Osobní identita učitele se tak při výkonu profese může projevit např. ve vztahu učitele k žákům či ve vztahu k ostatním učitelům, může být patrná v motivaci k výkonu práce či učení se novým věcem a dalšímu vzdělávání (Švaříček, 2009). Rovněž způsob, jakým učitel přistupuje k výuce, jakým způsobem vytváří učební prostředí či klima ve třídě a jakým způsobem plánuje výuku, souvisí s osobností, a tedy osobní identitou učitele. Zároveň je to právě koncept osobní identity, na jehož podkladě můžeme sledovat konzistenci a soudržnost různých sociálních identit učitele (Woods & Jeffrey, 2002).

1.2.4 Profesní identita a osobní identita učitele

Tématu souladu a kolize profesní a osobní identity u začínajících učitelů se věnuje např. studie Leijen a Kullasepp (2013), která poukazuje mj. na to, že v průběhu příprav na výkon učitelství se klade přílišný důraz na přisvojování si profesní identity ve smyslu jasně vymezených znalostí a dovedností pro výkon učitelství, ovšem studenti pedagogických škol mají jen velmi omezené příležitosti věnovat se v rámci studia tématu souladu mezi osobními postoji či hodnotami a společenskými očekáváními, která jsou na výkon učitelství kladena. Nutno však podotknout, že obdobný výzkum nebyl prozatím proveden mezi studenty učitelství v Česku.

Právě nesouladu mezi osobní a profesní identitou učitele se věnují mnohé jiné studie. Podle těchto studií se nepřekvapivě ukazuje, že pokud je osobní identita v konfliktu s identitou profesní, může tento konflikt působit pro daného jedince značné obtíže (Costello, 2005; Ramarajan & Reid, 2013). Můžeme si například představit situaci učitele, kterému se nelíbí tradiční hodnocení dětí ve škole pomocí známek za vykonanou práci. Je trpělivý, empatický vůči svým žákům a studentům, je ochotný se studenty trpělivě spolupracovat a umí vnášet do výuky inovativní postupy. Takové osobnostní charakteristiky jsou kupříkladu dle některých studií (Bergeron, 2020; Cooper, 2004) dobrým předpokladem pro uplatňování formativního hodnocení dětí ve škole ze strany takového učitele, které velice napomáhá růstu žáků nejen v oblasti probírané látky a které se ve školství stává stále více diskutovaným tématem. Tlak ze strany vedení školy či kolegů v rámci předmětové komise může ale vést k situaci, kdy je učitel nucen opustit své progresivní a na růst orientované

metody ve prospěch těch tradičních, a ostatními kolegy v rámci školy uplatňovaných, a bude tedy nucen také aktualizovat svou profesní identitu v souladu s požadavky okolí, a to navzdory tomu, že přijetí nové normy a přizpůsobení své vlastní profesní identity je v nesouladu a rozporu s identitou osobní. Dynamice tohoto konfliktu se ve své studii podrobně věnují výzkumnice Ramajan a Reid (2013). Obdobný příklad nesouladu mezi profesní a osobní identitou ve své knize popisuje Alsup (2006) nebo Jenlink (2019), kteří tuto neshodu demonstrují na příkladu vyučujícího s homosexuální orientací (součástí osobní identity), pro kterého je velmi složité v rámci budování své profesní identity sladit tlaky na její formování a na naplnění učitelské role se svou menšinovou sexuální orientací.

Poněkud odlišný pohled nám zprostředkovává studie výzkumnice Akkerman a Meijer (2011), která tvrdí, že vše, co učitel považuje za důležité a relevantní pro výkon své profese, je nutně integrální součástí jeho osobnosti. Osobní ambice učitele, jeho minulost, plánování budoucnosti a mnohé další silně ovlivňují postavení učitele jako profesionála. V jejich pojetí, které sice nezavrhuje koncept profesní identity, ale rozostřuje hranice mezi identitou osobní a profesní, je kladen velký důraz na dialogické pojetí těchto identit a jejich vzájemné působení a na formování těchto identit ve vztazích s druhými. Učitel je tedy v jejich pojetí především stále člověkem a člověk může za určitých okolností být učitelem. Koncept jasné dichotomie profesní a osobní identity tak v tomto případě dostává jisté trhliny. Je-li tedy učitel stále především člověkem, můžeme se pokoušet (a má vůbec smysl se pokoušet) o studium pouze onoho učitelského aspektu identity, tedy profesní identity?

Přestože se výše zmínění autoři pokouší zpochybnit koncept profesní identity argumentem, že veškeré naše jednání má původ v mnoha různých zdrojích a veškeré naše motivace můžeme vztáhnout přímo k osobní identitě (Akkerman & Meijer, 2011; Bačová, 2003), je rovněž možné vystopovat na konkrétních případech učitelů nesoulad mezi osobní identitou (např. výše zmínění učitelé s menšinovou sexuální orientací) a identitou profesní. Pakliže ale mezi osobní identitou a identitou, která vyplývá z profesní role, může panovat nesoulad, je zřejmé, že koncept profesní identity musí mít základ v praxi jasně vymežitelné skutečnosti, kterou můžeme od osobní identity izolovat a jejíž příznaky lze pozorovat, a tedy také studovat bez nutnosti vztahovat se k osobní identitě. Platí také, že zatímco osobní identita sestává z našich hodnot, přesvědčení a sebepojetí, profesní identita se specificky zaměřuje na to, jak se tyto osobnostní aspekty projevují v pracovním

kontextu, což je klíčové pro efektivní a uspokojivou profesní dráhu. Zároveň dále uvidíme, že na rozdíl od osobní identity můžeme v některých případech profesní identitu chápat jako část identity, která je prostým souborem rolí, které jednotlivci vykonávají v rámci širšího sociálního systému, a tedy leží vně zkoumaného subjektu, případně se těchto rolí pouze úzce týká (je to ovšem krajní teoretická pozice). Platí také, že profesní identita může být dynamičtější než osobní identita, protože se bude přizpůsobovat změnám v kariéře jedince. Řečeno jinými slovy – pokud můžeme vymezit oblasti osobní a profesní identity, jeví se jako užitečné zkoumat každou z těchto identit zvlášť a nalézáme tak opodstatnění pro pojetí profesní identity jako jedné z možných identit člověka.

1.2.5 Teorie možných já a profesní identita učitele

Teorie možných já (Markus & Nurius, 1986) představuje jeden z možných způsobů, kterým je možné operacionalizovat profesní identitu učitelů. Ve své studii psycholožky Markus a Nurius zdůrazňují, že způsoby, kterými aktuálně uvažujeme o tom, jakými budeme v budoucnu, slouží jako incentive k jednání, které se blíží našim ideálům, a zároveň poskytují příležitost ke zhodnocení aktuálního stavu. Tato teorie totiž pracuje s třemi podobami *budoucích možných já* (self):

- 1) **ideální já**, které reprezentuje ideální stav, ve kterém by se jedinec chtěl nacházet v budoucnosti a v jehož naplnění doufá,
- 2) **očekávané já**, neboli takové *já*, které je představou jedince o tom, jaký by měl být z hlediska požadavků, které jsou na něj kladené zvnějšku a jaká očekávání od něj má jeho okolí,
- 3) **obávané já**, které je výrazem obav z toho, čím vším by člověk mohl být, ale jakým by se nechtěl stát.

Tento teoretický rámec se ukazuje být jako vhodný právě k výzkumu profesní identity učitelů a řada (převážně zahraničních) studií s tímto konceptem běžně pracuje (Oyserman et al., 2004; Kubanyiova, 2009; Hamman et al. 2010; Hamman et al. 2013; Eren & Yeşilbursa, 2019). V domácím prostředí se doposud výzkumu na pozadí této teorie věnovali omezeně pouze Převrátilová a kol. (2023). Jedná se však o přístup, který poskytuje mnoho možností a jeví se být pro účely výzkumu v oblasti profesní identity učitelů velmi nosný. Identita v tomto pojetí není statická, jedná se spíše o výraz neustálé tendence k aktualizaci svého profesního *já* na základě zkušeností, vnitřních přesvědčení, společenských očekávání a především představ o vlastní

budoucnosti (Beijaard et al., 2004). *Možná já* umožňují zachytit právě tuto dimenzi profesní identity vztahující se k budoucnosti, tedy to, jakým učitelem chce jedinec být, jaké role a hodnoty s tímto obrazem spojuje a jaké hrozby či úskalí na své profesní dráze vnímá. V tomto smyslu fungují možná já jako „identitní scénáře“, které mohou jednotlivce motivovat, ale i omezovat (Kubanyiova, 2009; Oyserman et al., 2004). Kupříkladu student učitelství může formulovat *požadované já* jako „učitel, který inspiruje žáky“, ale zároveň obávané já jako „učitel, kterého žáci nerespektují“. Tyto vize se stávají referenčními body, které ovlivňují následné volby v profesním rozvoji, sebepojetí i emoční prožívání ve vztahu k profesi – tedy profesní identitu.

Možná já tak fungují také jako určitý motivační mechanismus. Představují přemostění mezi *současným já* a mezi budoucími cíli, tedy *budoucími já*. Pokud má například učitel jasnou představu o tom, kým chce v budoucnu být, tato představa jej může vést k aktivnímu profesnímu rozvoji. Některé studie také poukazují na to, že učitelé jsou motivováni právě především rozpory mezi *skutečnými já* a *ideálními já* či *požadovaným já* a zároveň se učitelé profesně rozvíjí tehdy, kdy okolnosti, které tlačí na změnu, jsou v souladu s jejich vlastním pojetím budoucích možných já (Kubanyiova, 2009; Sahakyan et al. 2018).

Obecně platí, že učitel *je* (tj. má příslušnou profesní identitu) takový, jak chápe sám sebe mj. ve vztahu ke své vlastní profesní budoucnosti.

2. Kultura školy

Celý fenomén kultury školy je studován v rámci širšího výzkumného pole, který bývá označován jako *organizační kultura*. Problematice organizační kultury se v posledních letech dostává stále více prostoru také ve vědeckém výzkumu na poli manažerské psychologie, psychologie práce a organizace, ale také pedagogické psychologie (Alvesson, 2012). Ukazuje se totiž, že právě detailnější porozumění kultuře dané organizace, v našem případě školy, umožňuje pozitivně ovlivňovat výkon pracovníků a jejich motivaci k výkonu, komunikaci na pracovišti, ale také významně usnadňuje oslovení talentovaných pracovníků a jejich udržení (Belias & Koustelios, 2014; Lukášová, 2010). Nutno je však také uvést, že existují námitky vůči zkoumání školní kultury pomocí nástrojů, kterými zkoumáme organizační kulturu běžně, a to zejména s ohledem na to, že většina organizací či firem má jiné cíle než většina škol. Zatímco firmy se soustředí na vytváření obchodovatelných produktů a generování zisku, školy mají za cíl kultivovat a vzdělávat, a to navíc v prostředí, v němž mnohdy nebývá konkurence (Berkemeyer, Junker, Bos, & Müthing, 2015). Nadto řízení škol podléhá do značné míry požadavkům různých státních institucí. Pro množství výzkumů na toto téma, které pojmy *organizační kultura* a *kultura školy* zaměňují, resp. chápou kulturu školy jako svého druhu organizační kulturu, a které tak poskytují dostatečné opodstatnění pro chápání kultury školy jako za jednu z podob organizační kultury, nebudeme ani my v této práci postupovat jinak.

Přestože, jak bylo uvedeno výše, se tématu kultury školy věnuje značná pozornost, nastává v rámci každého výzkumu obtíž s jasným vymezením obecného konceptu této kultury a přístupu, kterým by bylo vhodné ji zkoumat. Kultura v dané organizaci je totiž vždy pouze výrazem individuálního vnímání, nikoliv danost, kterou by bylo možné jakkoliv objektivně změřit nebo zkoumat z jiné perspektivy než perspektivou aktérů pohybujících se v konkrétním pracovním prostředí. Existuje tedy jen jako představa jednotlivců, navzdory tomu, že se jedná o skupinový a v rámci daného společenství (v našem případě škole) sdílený fenomén (Lukášová, 2010). V případě školy se navíc potýkáme se skutečností, že do sítě vzájemných vztahů a interakcí vstupují žáci, učitelé, rodiče, případně také zřizovatelé škol či místní komunity, v nichž školy musejí fungovat, a se svou koncepcí vzdělávací politiky také vládá. Do diskuse o organizační kultuře škol bývají zároveň často vtahovány jiné druhy kultur, nejvíce pak kultura národní (Gerhart, 2009; Owusu Ansah & Louw, 2019).

2.1. Stručná historie zkoumání školní kultury

Stopy uvažování o kultuře školy (nebo alespoň o některých prvcích kultury) bychom našli již v antických či středověkých pramenech, nemá však zde význam obsáhleji zde pojednávat aristotelské či augustiniánské pozice stran vzdělávání, neboť školství v těchto dobách sloužilo jiným cílům a plnilo také jiné funkce, než školství plní dnes.

Funkce školy se začíná proměňovat v osvěcenských dobách, kdy se také školy stávají dostupnějšími pro čím dál větší množství obyvatel nejrůznějších zemí. Myšlení Johna Locka, které bylo velkým zdrojem inspirace pro pozdější úvahy o školství (např. Rousseauovy) a které je shrnuto v knize *O výchově* (orig. *Some Thoughts Concerning Education*; Locke, 1712) formuje základ osvěcenské vzdělávací politiky. Locke si uvědomuje důležitost raných dětských zkušeností, které mají dalekosáhlý dopad na pozdější vývoj jedince, a mimo jiné prosazuje školství méně trestající, které dbá na individuální potřeby každého dítěte a zdůrazňuje potřebu praktické zkušenosti. Věřil také, že výuka by měla stát spíše na vedení než na přísné autoritě učitele. Ovšem k jeho představám mělo školství v 18. století daleko. V kontextu našeho kulturního prostředí se o školství začíná více uvažovat v dobách tereziánských a josefských osvěcenských reforem, které mají své paralely i mimo rakouské mocnářství, a můžeme tedy začít sledovat také prvotní zájem o kulturu škol, které se již více podobají těm dnešním (Tröhler, Popkewitz, & Labaree, 2011). Školy v 18. století bývaly mnohdy rozděleny na školy pro bohaté a školy pro chudé, přičemž kurikulum se v těchto dvou případech značně lišilo, stejně tak byl rozdílný i přístup pedagogů k žákům. Dívčím se dostávalo jiného vzdělání než chlapcům a ve školách se mnohem více učily prakticky zaměřené předměty, a to podle místa, v nichž škola (zejm. ta triviální) působila. V oblastech zemědělských se vyučovalo zemědělské hospodářství, v oblastech s tradicí textilní výroby zase třeba tkalcovství (Holinková, 1977). Co se tématu kultury školy týče, mnohé prvky tereziánských reforem a požadavků na běžné fungování škol přetrvávají dodnes i v našich školách. Hlavní školský reformátor působící na habsburském dvoře, Johann Ignaz Felbiger, např. zavedl do českých škol třídní knihy, požadoval, aby žáci při příchodu učitelů do hodiny vstávali a jako jeden z prvních kladl důraz také na hygienické podmínky ve třídě (Vlha, 2013). Dnes jsou tyto jevy zcela běžnou součástí kultury většiny českých škol.

Přísná disciplína, důraz na mravní rozvoj dětí a jasná a přehledná struktura výukového procesu jsou klíčové hodnoty, které do školní praxe vnáší Johann Friedrich Herbart. Herbart sám

o kultuře školy přímo neuvažuje, ovšem soustavně se věnuje organizaci školy a nepřímo tak ovlivňuje i kulturu mnohých škol. Jeho koncepce vzdělávání, která dbá na systematickosti výuky, staví učitele do centrální a nejdůležitější pozice v procesu výchovy a vzdělávání. Jeho systém zahrnuje také požadavky na přísnou kázeň, již je možné vynucovat i tělesnými tresty. Jeho myšlenky měly dopad na školství nejen ve střední Evropě. Pravdou však je, že Herbartovy ideje byly mnohdy jeho následovníky překrucovány a z jeho uceleného systému si mnozí cíleně vybírali jen to, co se pro chod jejich školy hodilo a v teoriích Johanna Herberta našli příhodné zdůvodnění svého počínání, kupříkladu zmíněných intenzivních tělesných trestů či memorování značného množství učiva (Časarová, 2022).

Do opozice vůči Herbartovi a herbartismu jakožto ideovému směru můžeme postavit myšlení Johna Deweyho – filozofa, psychologa a reformátora školství – který kritizuje herbartovské školství zejména z toho důvodu, že centrálním bodem je v herbartovské škole učitel, zatímco Dewey zastává opačnou pozici, a tedy staví do ústřední role ve škole dítě. Škola je podle Deweyho především společenská instituce a jako taková instituce má být zjednodušeným odrazem skutečného života, kde dítě postupně rozvíjí své schopnosti a učí se jejich významu ve vztahu k ostatním. Dewey zároveň kritizuje školy, které se zaměřují jen na memorování a přípravu na budoucnost, místo aby podporovaly skutečné prožívání současného života (Dewey, 1897).

Přelomovou se stala v uvažování o kultuře školy kniha Philipa W. Jacksona *Life in Classroom* (1968), ve které se vymezuje vůči tradičním postupům soudobých psychologů působících ve školství, kteří získávali poznatky o většině aspektů školního života pouze pomocí testových metod, málokdy se snažili tento život ve škole pozorovat a pokoušet se o hlubší proniknutí do systému školy. Ve své knize pojednává o tzv. *skrytém kurikulu* (orig. hidden curriculum), které představuje způsob zprostředkovávání a osvojování si hodnot a norem dané školy, a to neformálními a primárně nezamýšlenými prostředky. Zajímavostí zůstává, že Philip W. Jackson byl uznávaným expertem na dílo výše zmíněného Johna Deweyho a působil také jako prezident Společnosti Johna Deweyho (John Dewey Society).

Pojem *kultura školy* se začíná používat teprve s rozvojem oboru psychologie práce a organizace. Právě organizační kultura inspirovala výzkum ve školství, který se zpočátku orientoval zejména na vztah mezi kulturou a efektivitou školy (Fullan & Hargreaves, 1996; Deal & Kennedy, 1999). V dnešní době je již kultura škol etablovaným tématem v pedagogicko-psychologickém

výzkumu a věnuje se celému spektru témat, jako je inkluze, vliv technologií, způsob vedení školy, existují ale také aktuální výzkumy týkající se např. vlivu pandemie onemocnění Covid-19 na kulturu školy (da Silva Vieira & Barbosa, 2023; Koç & Koç, 2021).

2.2. Klíčové funkce školní kultury a její vliv

Gruenert a Witaker (2023) ve své knize uvádí, že „*téměř vše, co se ve škole děje, je do určité míry funkcí kultury školy.*“ (s. 27). Také dle mnohých jiných výzkumů, o nichž bude zmínka dále, se právě kultura školy jeví být klíčovým faktorem, kterým je možné vysvětlit různé chování různých skupin lidí, kteří se podílí na fungování školy (a kteří svým způsobem fungování ve škole zpětně ovlivňují její kulturu). Zásadním zjištěním je, že kultura školy ovlivňuje studijní výsledky žáků a může tedy mít přímý dopad na studijní úspěch či neúspěch, jak konstatuje Koçyiğit (2017) ve své rozsáhlé metaanalýze, která zkoumá výsledky 51 studií na dané téma. Značný potenciál v tomto ohledu mohou mít také různorodé vzdělávací akce a školou pořádané mimovýukové aktivity, které podporují rozvoj různých dovedností žáků.

Kromě akademických výsledků má školní kultura značný dopad také na osvojování si společensky přijatelných norem chování, protože škola je pro žáky prostředím, v němž mají možnost pozorovat způsoby, jakými spolu lidé interagují, a testovat vlastní sociální kompetence (Macdonald, Gringart, & Gray, 2016; Hopson, Schiller, & Lawson, 2014). Na různých školách jsou pravidla komunikace a spolupráce, která jsou podstatnou součástí kultury kterékoliv organizace, nastavena různě. To, jakým způsobem spolu komunikují učitelé navzájem, nadřízení s podřízenými, učitelé s žáky či žáci mezi sebou, je zejména pro žáky důležitým vzorem, který jim pomáhá si osvojit důležité komunikační dovednosti.

Základem každé kultury jsou však sdílené hodnoty, na nichž se většina účastníků života ve škole shodne a které představují určitý (téměř metafyzický) ideál, k němuž škola v ideálním případě tenduje. Takovými hodnotami mohou být například respekt ke druhému, spolupráce či spravedlnost a tyto hodnoty, pokud nejsou pouze deklaratorně zaneseny v některém z dokumentů, které škola produkuje, se odráží v normách chování. Jsou to právě tyto normy, kterých si zpravidla člověk pohybující se v daném prostředí příliš nevšímá, ovšem všimne si jich velmi rychle někdo, kdo není pevnou součástí dané kultury (např. nový učitel či stážista).

Obecně můžeme v souladu s Gruenertem a Whitakerem (2015) tedy definovat kulturu školy jako specifický fenomén, který je tvořen nepsanými pravidly (normami), která si lidé musí osvojit, pokud se chtějí stát součástí skupiny nebo organizace. Zjednodušeně můžeme tvrdit, že každá organizace se řídí pravidly, která mohou být psaná i nepsaná, a různými předpisy či normami, které určují, jak se v dané organizaci (v našem případě ve škole) běžně pracuje a jak se lidé mají v této organizaci chovat. Tato pravidla a tyto běžné způsoby chování tvoří jádro kultury organizace. V této práci se tedy budeme věnovat především těmto hluboce zakořeněným hodnotám, přesvědčením, normám a tradicím, které určují charakter a jedinečnost školy, tedy tvoří její vlastní kulturu.

2.3. Kultura školy a klima školy

Před zevrubnější analýzou kultury školy považujeme za důležité ještě vymezit tento pojem v opozici vůči jinému pojmu, který bývá mnohdy nepřesně zaměňován s kulturou školy, a ve stručnosti tak uvést, co kultura školy není. Školní kultura totiž bývá mnohdy nepřesně chápána jako totéž, co školní klima (Glover & Coleman, 2005; Van Houtte, 2005). Ve vlivné a dodnes hojně čtené knize Psychologie pro učitele (Čáp & Mareš, 2001) jsou závěrečné kapitoly věnovány klimatu třídy a klimatu školy, o kultuře školy v knize však není jediná zmínka a klimatem autoři chápou totéž, co kulturu. Ovšem zatímco kultura školy je dnes běžně pojímána jako hlubší a stabilnější soubor hodnot, přesvědčení a tradic, které formují základní charakter školy, školní klima je možno chápat jako aktuální atmosféru školy, která může být proměnlivá a mění se v reakci na okamžité změny podmínek ve škole (Gruenert & Whitaker, 2015). Zároveň platí, že kvůli své proměnlivosti není možné klima ve škole nijak úžeji definovat v kontextu jednotlivých škol, zatímco kulturu ano. Platí také, že klima ve škole je možno výrazně snadněji ovlivnit, na rozdíl od kultury, neboť klima se mění neustále, a to v reakci na různé podněty. Např. dlouhodobá absence oblíbeného učitele, změna v rozvrhu třídy, přítomnost školní inspekce nebo zapojení školy do zajímavého projektu mohou ovlivnit školní klima, ovšem jen stěží budou mít události tohoto typu zásadní, případně okamžitý vliv na kulturu. Klima můžeme chápat jako odpověď na otázku: „*jak se ve škole cítím?*“, zatímco výrazem kultury je spíše odpověď na otázku: „*jak se zde běžně toto dělá?*“.

2.4. Kdo a jak tvoří školní kulturu?

Jak jsme zmínili již dříve, vytváření školní kultury je náročný a komplexní proces, který je formován mnoha různými aspekty. Obecně platí, že se utváří vždy uvnitř dané organizace a za pomoci mnoha různých faktorů. V této kapitole se podrobněji dotkneme několika takových klíčových faktorů, které se napříč různými studii ukazují být zásadní pro formování školní kultury a které hrají zároveň významnou úlohu v procesu případné změny školní kultury. Nejedná se pochopitelně o kompletní výčet, nicméně níže uvedené faktory bývají v odborné literatuře nejčastěji tematizovány a jejich vliv na formování kultury je velmi významný.

2.4.1 Vedení školy

Vedení školy je jedním z nejdůležitějších činitelů v oblasti utváření nebo změny školní kultury. Způsob, jakým vedení prosazuje svoji vizi školy, jak nastavuje pravidla komunikace mezi všemi aktéry ve vzdělávacím procesu, tj. mezi žáky, učiteli, samotným vedením, ale také rodiči, a jakým způsobem vymezuje formální pravidla a normy (např. prostřednictvím školního řádu), má důležitý vliv na formování a udržování kultury ve škole (Engels et al. 2008; Prokopchuk, 2016). Vedení školy má oproti jiným aktérům také tu odlišnou vlastnost, že na prosazování své ideální podoby organizační kultury má nástroje nejen neformální, tj. že může jít příkladem ve svém každodenním chování, komunikovat s ostatními požadovaným a kýženým způsobem, ale má také formální prostředky, kterými může kulturu ve škole ovlivňovat. Vedení školy má možnost odměňovat podřízené za výjimečné či nadstandardní výkony (a tedy takové, které chce vedení posílit), případně trestat takové jednání, které v souladu s kulturou školy není. Má rovněž možnost ovlivňovat personální složení sboru nebo přímými nařízeními prosazovat svou agendu.

Vedení školy však musí mít jasnou vizi a strategii pro dosažení svých cílů. Dle některých výzkumů je dokonce právě vize školy klíčovým činitelem při formování školní kultury (Pawlas, 1997; Staessens & Vandenberghe, 1994; Mombourquette, 2017) Vize školy by mj. měla zahrnovat stanovení dlouhodobých a krátkodobých cílů, identifikaci potřebných zdrojů a stanovení postupů pro monitorování a hodnocení pokroku. Důležité je také zapojení všech, kteří ovlivňují každodenní fungování ve škole, včetně učitelů, žáků a rodičů, což podporuje pocit sounáležitosti a odpovědnosti. Podle mnohých autorů (Gumuseli & Eryilmaz, 2011; Hallinger & Heck, 2011) se ukazuje jako významný činitel formování pozitivní kultury tzv. kolaborativní vedení (collaborative

leadership), které je charakteristické aktivním udržováním vzájemné spolupráce mezi vedením školy a jejími zaměstnanci. Vedení školy by v ideálním případě mělo naslouchat podnětům zaměstnanců a tyto podněty dokonce aktivně vyhledávat, zaměstnanci by měli zároveň mít možnost podílet se do určité míry na vedení školy a na rozvoji její vize a dlouhodobé koncepce rozvoje. Dá se totiž očekávat, že pokud vedení podporuje ve své škole otevřenost, vzájemnou spolupráci a dbá na sdílenou odpovědnost za fungování školy, stane se toto chování obecně přijatelnou a přijímanou normou, a tedy součástí organizační kultury.

Studie autorů Turana a Bektaše (2013) se zabývala vztahy mezi vnímáním kultury školy mezi učiteli a praktikami, které užívá vedení školy v rámci jejího řízení. Autoři sledovali, jak různé dimenze působení vedoucích pracovníků ve škole mají vliv na vnímání kultury školy. Dle zjištění této studie hraje klíčovou roli vytváření vize školy, přímé vedení zaměstnanců, zpochybňování nefunkčních procesů a povzbuzování pracovníků k výkonu, které dohromady vysvětlují 28 % variability v hodnocení školní kultury, tedy necelá třetina vnímání školní kultury jejími zaměstnanci je přímo ovlivněna působením vedení školy. Tento výsledek ukazuje, že praktiky vedení mají velice významný, ale nikoliv úplný vliv na školní kulturu.

2.4.2 Učitelé a zaměstnanci:

Také učitelé hrají klíčovou roli v tvorbě školní kultury, a to z mnoha důvodů. Jsou to právě oni, kteří tvoří nejpočetnější skupinu zaměstnanců školy a jsou nejčastěji v kontaktu s žáky. Mají tedy přímý vliv na atmosféru (klíma) ve škole a způsoby, jakým o utváření této atmosféry pečují a jakým způsobem interagují s ostatními ve škole (vedením, kolegy i žáky) má dopad také na kulturu školy. Sami učitelé ovšem mnohdy nevnímají svou pozici ve struktuře školy jako takovou, která ve škole má možnost a moc ovlivňovat její kulturu a mnohdy dokonce nic měnit nechtějí. Studie finských výzkumníků (Reinius et al. 2024), kteří se zaměřili právě na postoje učitelů k proměnám školy či změnám k některým procesům ve škole, mapuje, jak tito učitelé vnímají svou možnost podílet se na rozvoji školní kultury. Autoři této studie přišli s typologií učitelů, která je řadí do pěti kategorií na základě jejich postoje ke změnám školní kultury:

Profil	Postoj k rozvoji školní kultury	Význam přisuzovaný spolupráci
1. Vizionář	Cílem by měl být rozvoj školní kultury, do kterého by se měli zapojit všichni, protože rozvojové aktivity jsou součástí práce každého z nás.	Spolupráce by měla sloužit k pedagogickému růstu.
2. Nositel odpovědnosti	Práce na rozvoji školy je důležitá, ale ne každý může být nucen k podobné účasti.	Spolupráce je důležitá jak v praktických záležitostech, tak pro sdílení znalostí.
3. Zúčastněný pozorovatel	Vedení školy je zodpovědné za rozvoj školy, učitelé se mohou zapojit prostřednictvím týmové práce a schůzek.	Praktická spolupráce je pro učitele přínosná.
4. Tradicionalista	Tradice jsou důležité, stejně jako sdílení tipů a praktických nápadů.	Praktická spolupráce je pro učitele přínosná.
5. Vystresovaný ustupující	Vlastní čas je věnován přežití, ostatní si mohou najít čas na rozvoj.	Praktická spolupráce pouze v případě nutnosti.

Tabulka 1: Typologie učitelů dle postoje ke změně kultury školy

V této studii autoři vyhodnotili, že dvě třetiny zkoumaných učitelů se pohybují v prvních dvou kategoriích, a tedy vnímají spolupráci jako velmi důležitou hodnotu v rámci fungování školy a ke změnám školní kultury se hlásí, či je dokonce sami prosazují. K výše uvedené studii je ovšem třeba podotknout, že pracuje pouze s 34 učiteli (v 5. kategorii je dokonce pouze 1), vzorek je tedy opravdu minimální, a výsledky studie jsou získány pomocí analýzy hloubkových rozhovorů. Bylo by třeba tuto typologii prověřit v rozsáhlejší a detailnější práci, nejlépe také v českém prostředí. Nicméně i přesto nám studie jako tato ukazují, že učitelé mohou být hybateli změn ve školách a mohou efektivně přispívat k formování kultury na svých školách.

Dle dalších výzkumů je vliv učitelů na formování kultury školy nezanedbatelný, a to zejména v případě takových učitelů, které je možné označit jako lídry (Fairman & Mackenzie, 2014). Tito učitelé zpravidla mají snahu o aktivní řešení problémů, sami iniciují možné změny a akce v prostředí školy a zároveň přijímají s entuziasmem i změny požadované. Tento přístup učitelů, který je charakteristický proaktivitou a skutečnou snahou o pozitivní klima, má velkou šanci ovlivnit kulturu školy, jelikož se takovýto přístup může přenášet dále na značnou část pedagogického sboru.

Jeden z mnoha klíčových a evidentních rozdílů mezi postavením učitelů a členů vedení školy je také jejich počet. Zatímco vedení školy tvoří pouze několik jedinců, členů pedagogického sboru je výrazně více. Je proto o to těžší, ba dokonce téměř nemožné, držet uvnitř pedagogického sboru jednotu v rámci postojů k proklamovaným pravidlům, požadovaným normám, či nařízením, které, jak bylo již uvedeno, tvoří jádro školní kultury. Podstatný příspěvek k diskuzi o tématu spolupráce mezi učiteli přinesl J. W. Little ve své studii *Teachers as colleagues* (1987), kde se jako jeden z prvních podrobně zabývá vytvářením skupin učitelů, kteří ve vzájemné spolupráci mohou posilovat pozitivní kulturu ve škole a zároveň významnou měrou přispívat k lepším studijním výsledkům žáků. V českém kontextu se jako jeden z prvních tématu věnuje např. Milan Pol, který také na základě jiných výzkumů poukazuje mj. právě na to, že školy by měly dbát na vytváření prostředí, v němž učitelé mohou navzájem spolupracovat, a to za účelem zkvalitňování organizační kultury (Pol, 2007). Stává se však, že zejména společná práce učitelů a kooperace učitelů s vedením školy je ztížena tím, že ne všichni, kteří participují na chodu školy, sledují tytéž zájmy. V učitelském prostředí se tak mnohdy utvářejí různé subkultury, jejichž určujícím znakem může být právě odlišný postoj k hlavnímu proudu školní kultury (Gruenert & Whitaker, 2015)

Zmíněné subkultury mezi učiteli ve školách bývají vytvářeny zpravidla na základě vyučovaných předmětů (můžeme vymezit subkulturu učitelů matematiky, jazyků nebo výchovných předmětů), které zpravidla mají také své formální ukotvení ve struktuře školy, např. v podobě předmětových komisí, ve kterých jsou učitelé sdružováni a různou měrou spolupracují na specifických problémech v mezích svých vyučovaných předmětů a oborů. Dělicí linií mezi subkulturami může být však také věk učitelů nebo pohlaví, případně délka praxe. Důležité zde ale není přesné vymezení dílčích subkultur, nýbrž jejich možný dopad na formování kultury školy. Tyto subkultury mohou mít totiž značně pozitivní, ale pochopitelně také podvratný efekt na

celkovou kulturu ve škole. Učiteléské subkultury mohou být ve škole zdrojem podpory, nebo také rezistence vůči plánovaným změnám. Jejich členové mohou být lídry a průkopníky v oblasti profesního růstu a rozvoje, jiné učiteléské subkultury tomuto mohou bránit a vést ostatní ke stagnaci. Některé mohou být více otevřené novým metodám a technologiím, zatímco jiné mohou upřednostňovat tradiční přístupy. Jinými slovy: učiteléské subkultury mají značný vliv na celkovou školní kulturu, neboť ta je v konečném důsledku výrazem dílčích postojů a hodnot všech zúčastněných, jakousi výslednicí sil a tendencí, které působí různými směry. Je tedy velmi důležité, aby vedení školy dokázalo tyto subkultury identifikovat a také porozumělo jejich případným motivům a pracovalo na jejich integraci a sladění s cíli a hodnotami školy. Pokud vedení školy dokáže dané subkultury identifikovat a pracovat s jejich odlišnostmi a umožní zástupcům dané subkultury podílet se na rozhodovacích procesech uvnitř školy, může oslabit negativní dopady, které skupina učitelů může mít na zbytek sboru (Gruenert & Whitaker, 2015). V opačném případě se můžou negativní prvky dané subkultury stát součástí celkové kultury ve škole a v extrémním případě může dojít k tzv. balkanizaci kultury (Nezvalová, 2006). O tomto tématu bude podrobněji pojednáno v kapitole 2.5.

Role učitele je důležitá také ve vztahu k žákům samým. Kromě toho, že kvalitní vztahy učitelů s žáky napomáhají k dosahování lepších akademických výsledků žáků (McCollum & Yoder, 2011) a mohou mít jakožto *důležití dospělí* významný vliv i na socializaci dětí, mají tyto vztahy přímý dopad na podobu kultury školy. Pozitivní a respektující vztahy mezi učiteli a žáky přispívají k vytváření bezpečného a podporujícího prostředí, kde se žáci cítí přijímání a motivováni k učení.

Nejen učitelé se však podílí na formování školní kultury na straně zaměstnanců školy. Stojí-li v nadpise této podkapitoly, že se bude týkat zaměstnanců, je tomu tak proto, že často opomíjenou roli hrají také ostatní zaměstnanci a pomocný personál (uklízečky, školníci apod.). Dle některých ředitelů škol, kteří byli dotazováni ve výzkumu Karatase a Canera (2024), stojí pomocný personál v pozadí úspěchu žáků, jelikož vytváří prostředí, v němž je možné se kvalitně vzdělávat. Mají tím na mysli především technické zabezpečení výuky a technické vybavení učeben, čistotu prostorů apod. Zároveň výzkum naznačuje, že zatímco vedení škol roli pomocného personálu zpravidla vnímají jako důležitou a uvědomují si vliv těchto pracovníků na vytváření pozitivního klimatu ve škole (a přeneseně tedy i kultury), učitelé pomocnému personálu tuto roli zpravidla nejsou příliš

ochotni přisoudit (Reed & Salazar, 1998; Karataş & Caner, 2024). Příjemné a bezpečné fyzické prostředí, které je dobře udržované a vybavené, přispívá k celkové pohodě a motivaci žáků k učení. To je zejména úkolem pomocného personálu školy, mnohdy velmi náročným, a to zejména na velkých školách, kde je těžké eliminovat neosobní a chaotické prostředí vyplývající z množství žáků. Zajímavostí také je, že některé studie naznačují, že právě tito zaměstnanci školy mnohdy prioritizují potřeby kvalitního klimatu ve škole ze strany žáků před svými vlastními (Capp et al., 2022).

2.4.3 Rodiče

Ještě více diverzifikovanou skupinou, jejíž členové prosazují mnohdy zcela různorodé zájmy a zároveň skupinou lidí, která pochází zpravidla ze zcela různorodého prostředí, je skupina rodičů. Zatímco u učitele či vedení školy je jejich postavení ve vzdělávacím procesu zřejmé, rodiče dětí mají běžně zcela různorodá očekávání ve vztahu ke škole. Někteří se o dění ve škole intenzivně zajímají, jiní zájem nejeví. Někteří aktivně vyhledávají pedagogy k případným konzultacím a spolupracují na vzdělávání svých dětí, někteří téměř vůbec. Zároveň je oblast školství zrovna tou, která bývá častým tématem veřejných celospolečenských diskusí, a postoje k různým aspektům českého školství mají tendenci polarizovat společnost.

Spolupráce mezi rodinou a školou je bezesporu nezbytná pro optimální rozvoj dětí a úspěch celého vzdělávacího procesu. Mnoho vědeckých prací poukazuje na to, že aktivity rodičů, které směřují ke vzdělávání svých dětí, mají dopad také na jejich akademický úspěch (Jacobs & Harvey, 2005; Harris & Goodall, 2008; Parasirat et al. 2013). Aktivní zapojení rodičů a širší komunity do každodenního života ve škole má řadu benefitů pro všechny zúčastněné strany. Učitelé mohou díky užšímu kontaktu s rodiči lépe poznat děti, které vyučují, rodiče se zase mají možnost seznámit blíže s prostředím, v němž se jejich děti dennodenně vyskytují a mohou spolupracovat spolu s učiteli na změnách tohoto prostředí. Mnohdy se dokonce rodiče přímo podílí na chodu školy, kdy pomáhají např. s opravami majetku nebo zajišťují dohledy na školních výletech (Čapek, 2013). Je proto jistě pozitivní, že v posledních několika letech stále narůstá počet rodičů, kteří se aktivně zajímají o dění ve škole. Daniel Prokop a kol. ve své výzkumné zprávě (2020) uvádějí, že „od roku 2009 vzrostl podíl rodičů žáků 9. ročníku ZŠ, kteří se aktivně podílejí na dění ve škole svou fyzickou přítomností – 79 % rodičů devátáků už někdy jednalo s učitelem mimo rodičovskou schůzku (+14 p. b. z 65 %),

51 % z nich se už zúčastnilo školní akce s učiteli a žáky (+11 p. b. z 40 %) a podíl rodičů, kteří někdy přímo navštívili výuku se téměř zdvojnásobil (+9 p. b. z 11 % na 29 %) (s. 52). Ze stejné zprávy také mj. vyplývá, že škola bývá tématem hovoru v domácnostech každý den v 77 % případů, a i zde je možné pozorovat nárůst, a pouze 2 % dotázaných rodičů uvedlo, že se o škole s dětmi doma téměř nebaví.

2.4.4 Další činitelé v oblasti formování kultury školy

S výše uvedenými výsledky souvisí také orgány a různé neformální skupiny, které školy zřizují (ať už povinně či dobrovolně) a které slouží zejména ke zkvalitňování provozu školy, a tedy i k formování její kultury. Tyto orgány a skupiny jsou určeny zejména k usnadnění spolupráce mezi jednotlivými aktéry, již se nějakým způsobem účastní života ve škole (zejm. učitelé, žáci, rodiče, vedení školy a zřizovatel školy). Příkladem takové instituce, která je ze zákona povinná a může mít značný dopad na kulturu školy, je **školská rada**. Jak je uvedeno ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb.; § 164, dále jen školský zákon), „*Školská rada je orgán školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy*“. Je to tedy platforma, která by v ideálním případě měla usnadnit spolupráci mezi pedagogy, zřizovatelem a rodiči a která má dle zákona skutečně značné možnosti, jak kulturu školy ovlivňovat. Dle § 168 školského zákona rada schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, zákon školské radě také ukládá, aby se věnovala koncepci rozvoje školy. Schvaluje výroční zprávy i školní řád, v krajním případě má dokonce ve své kompetenci také podání návrhu na odvolání ředitele ze své funkce a vypsání konkurzního řízení na jeho pozici.

Obdobně mohou fungovat méně formální skupiny, které nemají tak zřetelně vymezené oblasti svého působení, ale jejich činnost má zpravidla dopad na kulturu školy. Je zde řeč zejména o **žakovském parlamentu**, samosprávném orgánu školy, který tvoří žáci zpravidla pod vedením pověřeného koordinátora. Tito žáci se dle § 20 školského zákona mají možnost prostřednictvím tohoto samosprávného celku obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřením tohoto samosprávného celku zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit. Žáci tak mají možnost přímo participovat na rozhodování o některých procesech ve škole a mohou podávat vedení školy své návrhy a nápady na zkvalitňování

života ve škole. Obdobou žákovských parlamentů bývají na některých školách také **parlamenty rodičovské**.

Kulturu školy ale pomáhají formovat také mnohdy opomíjené faktory, mezi které můžeme zařadit **architektonické řešení** školní budovy a **design interiéru**, práci s rozmístěním nábytku v učebnách, zřízení odpočinkových zón apod. Dle rozsáhlé britské studie, která studovala vliv prostředí učebny na výsledky žáků, a to na vzorku 3766 žáků, jsou faktory jako kvalitní světlo, příjemná teplota a dobře rozmístěný nábytek schopny zlepšit výsledky žáků v průměru o 16 % (Barrett et al. 2015). Jiná studie zase ukazuje pozitivní vliv různých alternativních způsobů rozmístění lavic ve třídě na motivaci žáků a jejich vztah ke škole, zároveň zdůrazňuje, že různé rozmístění nábytku může napomáhat posilovat vztah mezi žáky a učiteli (Norazman et al., 2019).

2.5. Typologie školní kultury

Ve své knize *School Culture Rewired* představili autoři Gruenert a Whitaker (2015) patrně nejpřehlednější typologii školní kultury, která je založena na dříve představených typologiích (Fullan & Hargreaves, 1996; Deal & Kennedy, 1999) a kterou stručně představíme v následujících podkapitolách. Níže uvedená typologie je zároveň jistým typem žebříčku školních kultur, na němž se školy mohou umisťovat. Kýžený ideál představuje spolupracující kultura, zatímco toxická kultura je ta, které by se měly školy snažit vyhýbat a pracovat na posunu směrem k jiným typům kultur. Gruenertova a Whitakerova typologie vychází zejména ze vzájemných vztahů mezi učiteli či mezi učiteli a vedením školy, ovšem autoři naznačují, že tyto vzájemné vazby se promítají také do celkové kultury školy a do vztahů mezi učiteli a žáky.

Spolupracující kultura (Collaborative)

Tento typ kultury je charakteristický tím, že všichni ve škole spolupracují za účelem dosahování kvalitních studijních výsledků svých žáků. Učitelé se zaujetím diskutují o metodách výuky, sdílí navzájem příklady dobré praxe, kolektivně pracují na neustálém zkvalitňování života ve škole a mezi všemi jsou pevné vztahové vazby. Učitelé se podporují v neustálém vzdělávání, a problémy, které se pochopitelně vyskytují, bývají řešeny konstruktivně a s ohledem na nejlepší možné výsledky pro všechny zúčastněné. Existuje také vztah mezi spolupracující kulturou a autonomií učitelů, stejně tak jejich inovativností, přičemž platí, že autonomie učitelů je jedním

z faktorů, který napomáhá utvářet spolupracující kulturu (Nguyen, Pietsch, & Gümüş, 2021). Tento typ kultury tak nejvíce koreluje s dobrými studijními výsledky žáků.

Pohodlně-spolupracující kultura (Comfortable-Collaborative)

Pohodlná spolupracující kultura je v jistém ohledu charakterizována fixním způsobem myšlení, jak jej popisuje Carol Dweck (2015, citováno dle Gruenert & Whitaker, 2015). Na rozdíl od spolupracující kultury se tato kultura vyznačuje snahou vycházet s ostatními co nejlépe, ovšem bez ohledu na nejlepší zájmy dětí (odtud tedy *pohodlná*). Učitelé, kteří participují na utváření kultury tohoto typu, si méně poskytují zpětnou vazbu, a pokud ano, častěji nevyjadřují své kritické názory na výukové metody ostatních kolegů, přestože by to mohlo být v řadě případů prospěšné.

Řízeně-kolegiální kultura (Contrived-Collegial)

Učitelé pěstující tuto kulturu tak činí proto, že vnímají, že jejich autonomie je snižována ze strany vedení školy. Vzniká zpravidla jako reakce na snahy vedení o změny některých aspektů kultury školy, které jsou ovšem náhlé, rychlé a nečekané. Učitelé tudíž nemají prostor se s požadovanými prvky kultury dostatečně identifikovat a vnímají zvýšený nátlak na výkon své profese. Učitelé tak budou spolupracovat a budou pravděpodobně plnit požadavky vedení, ale kýžené změny v kultuře nenastanou, neboť je nepřijmou skutečně za své. Řešením je podle autorů této typologie ponechat učitelům dostatečný čas, aby se zejména ti vlivní a respektovaní měli možnost s novou vizí dostatečně seznámit, sžít a stali se tak hybateli skutečných změn.

Balkanizovaná kultura (Balkanized)

O balkanizaci kultury můžeme hovořit tehdy, kdy začne docházet k rozpadu či fragmentarizaci celkové kultury ve škole a různé zájmové skupiny mezi sebou začínají soupeřit, a to zpravidla buďto o moc, nebo o naplňování specifických cílů dané skupiny. To má pochopitelně neblahý dopad zejm. na žáky a studenty (Hargreaves, 2019; Khasawneh et al., 2023) a jak bylo popsáno v kapitole pojednávající o profesní identitě, může to mít negativní dopad také na ni. Tento druh kultury je charakteristický tím, že o ní už nelze mluvit v jednotném čísle, neboť kultura školy je tvořena sérií subkultur, které spolu soupeří. Členové těchto subkultur mají však mezi sebou pevné vazby a za jistých okolností dovedou spolupracovat. Nejednotnost školní kultury ji však v celkovém důsledku oslabuje.

Fragmentovaná (Fragmented)

Oproti předchozímu typu se tato kultura vyznačuje tím, že soupeří jedinci mezi sebou, případně se nezajímají o to, co ostatní dělají. Učitelé k sobě mohou být i přátelští, ovšem nekomunikují mezi sebou na profesionální úrovni, nesdílí příklady dobré praxe a důležité informace, které by usnadnily kolegům vedení výuky v jednotlivých třídách. Tato kultura je charakterizována postojem *každý sám za sebe*. V této kultuře je prosba o pomoc vnímána jako projev slabosti a snaha někomu pomoci jako projev arogance, běžné je soupeření mezi učiteli navzájem. Je tedy vysoce ceněna autonomie učitelů a jakákoliv snaha o řízenou spolupráci selhává pro nevoli zúčastněných. Nedostatek kolektivní zodpovědnosti za výsledky žáků má také na ně neblahý dopad, navíc jsou-li vystaveni kompetitivní kultuře uvnitř pedagogického sboru, pravděpodobně začnou v mnohém soutěžit a soupeřit také mezi sebou.

Toxická kultura (Toxic)

Toxické kultuře ve škole by se měli snažit vyhnout všichni, kteří mají na jejím formování alespoň nějaký podíl. V prostředí s toxickou kulturou nefunguje dobře téměř nic a její členové se aktivně brání jakýmkoliv změnám. Školy s touto kulturou zpravidla nepěstují pospolitost žáků, učitelů a vedení, ba i mezi učiteli panuje radikální podoba individualismu. Autoři zároveň upozorňují, že tato kultura může mít svůj původ v subkultuře nespokojených učitelů, která se však postupně stane hlavním proudem a hybnou silou ve škole. Nepříjemné incidenty nebo špatné výsledky žáků mnohdy dávají učitelům zdánlivě oprávnění snížit své nároky na ně a někteří učitelé dokonce záměrně jednájí tak, aby se jim žáci vyhýbali (ponižují je ve třídě, chovají se hrubě a neuctivě). Jak ovšem autoři upozorňují, téměř každý učitel najde ve třídě žáky, kteří jej mají rádi či obdivují, a pokud vedení školy záměrně vyzdvihuje tyto hlasy a potlačuje ty negativní, aktivně se podílí na tvorbě toxické kultury ve škole.

Intenzivně se věnují tomuto typu kultury ve své knize také autoři Peterson a Deal (2009), kteří mj. uvádějí, že toxická kultura je charakteristická nedostatkem společných cílů nebo roztržitých cílů založených na individuálních zájmech. Zaměstnanci školy s touto kulturou vnímají smysl více v mimoškolních aktivitách, nikoliv ve své práci. V těchto školách je podle nich velmi slabé vedení a ti učitelé, kteří by mohli sloužit jako pozitivní vzory, nebývají nikým docenováni. V takovýchto školách panuje obecně spíše než naděje a jasná vize pocit beznaděje, sklíčenosti a zoufalství.

II. Empirická část

3. Cíl výzkumu

Doposud není známa studie, která by zevrubně zkoumala vztah mezi kulturou školy a profesní identitou učitelů. K dispozici je jen omezené množství výzkumných prací, které se týkají souvislostí mezi kulturou školy (případně klimatem školy) a některou z mnoha možných dimenzí profesní identity (Cansoy & Parlar, 2017; Schipper et al., 2020; Cášková & Chudý, 2020). Zpravidla se však jedná o kvalitativní studie. Podle nedávné rozsáhlé studie, která předkládá systematický přehled odborné literatury v oblasti výzkumu profesní identity učitelů a pracuje s více než 400 studiemi (Rushton et al., 2023), neexistuje doposud žádná, která by pracovala s českou pedagogickou populací. Vzhledem k nedostatku poznatků v oblasti dané problematiky má také tato práce spíše explorativní povahu a jejím primárním cílem je odhalit potenciální vztahy mezi těmito dvěma koncepty, které by bylo možné podrobněji zkoumat v rámci další výzkumné činnosti se zřetelem na konkrétní zjištění této práce. Provedený výzkum si klade za cíl na základě kvantitativních dat poukázat na možné souvislosti mezi vnímanou kulturou školy a profesní identitou učitelů, kteří na daných školách působí, tedy odpovědět na otázku, zda na určitých typech škol mají tendenci učit učitelé, kteří vykazují některé podobnosti v dimenzích své profesní identity.

Tato zjištění by mohla být přínosem především pro hlubší porozumění situaci v současném českém školství, kromě získání hlubšího vhledu do situace v tuzemském vzdělávání by však mohl tento výzkum sloužit také jako podklad pro případnou práci s učitelským sborem ze strany vedení škol s cílem formovat pozitivně kulturu na svých školách.

3.1. Výzkumné otázky a hypotézy

Na podkladu teoretických základů tematizovaných v první části práce bude v této části představena studie mapující možné vztahy mezi profesní identitou učitelů a vnímanou kulturou školy. Teoretický základ výzkumu vychází zejména z poznatků o profesní identitě učitele, které pracují s teorií možných já (Markus & Nurius, 1986; Hamman et al., 2010; Hamman et al., 2013. Převrátilová, et al. 2023) a s pojetím kultury školy, které je podrobně pojednáno v práci Gruenerta a Whitakera (2015) a která je popsána v kapitole 2.5. této práce. Kulturu školy autoři studují pomocí 6 dimenzí, s nimiž pracuje také tato studie. Jsou to:

1. spolupráce mezi vedením školy a učiteli (collaborative leadership),
2. vzájemná spolupráce mezi učiteli (teacher collaboration),
3. profesní rozvoj učitelů (professional development),
4. jednotné cíle/vize (unity of purpose),
5. podpora mezi kolegy (collegial support),
6. partnerský přístup ve vztahu k učení (learning partnership).

Ve studii Hamanna a kol. (2010) byly na základě tematické analýzy identifikovány 4 oblasti, o které mají tendenci učitelé opírat svou profesní identitu. Jsou to: *řízení třídy* (týká se strategií a schopností učitele k efektivnímu řízení výuky a disciplíny ve třídě, plánování apod.), *výukové metody* (tj. schopnost efektivně učit, vyhledávat nové metody výuky, držet se trendů ve výuce), *profesní a osobnostní vlastnosti* (tj. vlastnosti, které mohou napomáhat k úspěšnému výkonu profese; např. být dobrým rétořem, být zábavný, umět pohotově reagovat apod.) a *vztahy* (jedná se o vztahy s žáky, kolegy i ostatními aktéry; např. snaha být pro děti důvěryhodnou osobou, které se mohou svěřit, být zadobře s rodiči, umět komunikovat s vedením školy).

Tato studie a priori předpokládá, že na českých školách je kulturu možné studovat pomocí stejných faktorů a že výše uvedené dimenze profesní identity budou hlavními zdroji profesní identity učitelů také na českých školách, ovšem tato skutečnost bude prověřena tematickou analýzou odpovědí. Těžiště výzkumu tedy spočívá v zodpovězení této výzkumné otázky:

VO1: Existuje vztah mezi vnímanou kulturou školy a profesní identitou učitelů?

Na základě teoretických předpokladů pojednaných výše a některých studií, které poukazují na vztahy mezi některými aspekty kultury školy a profesní identity (Beijaard & Meijer, 2004; Lasky, 2005; Beauchamp & Thomas, 2009; Hamman et al., 2010; Gruenert & Whitaker, 2015; Qin & Liu, 2023; Cece et al., 2022; Převrátilová et al., 2023) byly za účelem odpovězení této otázky stanoveny následující výzkumné hypotézy:

Hypotéza 1: Spolupráce mezi vedením školy a učiteli pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na vztahy.

Hypotéza 2: Vzájemná spolupráce mezi učiteli pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na vztahy.

Hypotéza 3: Kultura školy orientovaná na profesní rozvoj učitelů pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na výukové metody.

Hypotéza 4: Kultura školy orientovaná na profesní rozvoj učitelů pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na profesní vlastnosti.

Hypotéza 5: Kultura školy orientovaná na jednotné cíle ve škole pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na vztahy.

Hypotéza 6: Kolegiální podpora mezi učiteli pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na vztahy.

Hypotéza 7: Partnerský přístup ve vztahu k učení pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na výukové metody.

Hypotéza 8: Partnerský přístup ve vztahu k učení pozitivně koreluje s profesní identitou učitelů orientovanou na řízení výuky.

Kromě těchto hlavních hypotéz by výzkum mohl sloužit k zodpovězení také vedlejších výzkumných otázek:

VO2: Existují rozdíly ve vnímání kultury školy a rozdíly v dimenzích profesní identity mezi muži a ženami?

Na základě provedené metaanalýzy, která poukazuje na možné rozdíly ve vnímání školní kultury, které souvisí s genderem (Ipek, Aytac, & Gok, 2015; Qin & Liu, 2023), je důvodné domnívat se, že by tento rozdíl mohl být pozorovatelný také v českých školách. Stejně tak existují studie poukazující na rozdílnou profesní identitu u mužů a žen ve školství, ale také jiných profesích (Naukkarinen & Bairoh, 2022). K zodpovězení této otázky je třeba ověřit platnost následujících hypotéz:

Hypotéza 9: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání kultury školy mezi muži a ženami v českém školství.

Hypotéza 10: Existují statisticky významné rozdíly v dimenzích profesní identity mezi muži a ženami v českém školství.

Vzhledem k rozdílné povaze a způsobu práce učitelů na prvním a druhém stupni základních škol je důvodné se domnívat, že také jejich vnímání kultury školy či vlastní profesní identity může nabývat různých podob. Poslední výzkumná otázka a z ní plynoucí hypotézy tedy zní:

VO2: Existují rozdíly ve vnímání kultury školy a rozdíly v dimenzích profesní identity mezi učiteli na 1. stupni a učiteli na 2. stupni základních škol?

Hypotéza 11: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání kultury školy mezi učiteli na 1. stupni a učiteli na 2. stupni základních škol.

Hypotéza 12: Existují statisticky významné rozdíly v dimenzích profesní identity mezi učiteli na 1. stupni a učiteli na 2. stupni základních škol.

4. Metodika

4.1. Výzkumný soubor

Studie se zúčastnilo 112 učitelů základních škol, kteří působí napříč celou Českou republikou, a to z minimálně 36 měst a obcí (někteří učitelé v dotazníku neuvedli místo svého působení, tj. město a konkrétní školu) s různorodou demografií. Konkrétní obce, v nichž byla na místních školách získána data, jsou uvedeny v tabulce č. 2.:

Město	Počet	Město	Počet
Benetice	1	Lysá nad Labem	1
Beroun	1	Lázně Toušev	1
Bratřejov	1	Milín	2
Brno	1	Nehvizdy	2
Cheb	1	Nové Sedlo	1
Chomutov	2	Plzeň	1
Dolní Břežany	2	Praha	18
Hanušovice	1	Roztoky	13
Hrádek nad Nisou	1	Skalná	2
Hvozd'any	3	Tábor	2
Jablonec nad Nisou	1	Uherský Brod	1
Kaplice	2	Velemín	1
Kroměříž	1	Veliš	1
Lenora	1	Vrchotovy Janovice	2
Lešany	1	Ústí nad Labem	2
Liberec	5	Žehrovice	1
Liteň	1	Žerotín	1
Luby	1	<i>neuvedeno</i>	26

Tabulka 2: Obce zastoupené ve výzkumu

Z analýzy dat byly vyňaty celkem odpovědi 7 respondentů, jelikož dotazníky nebyly vyplněny v úplnosti (3 participanti), odpovědi na otevřené otázky sestávaly téměř výhradně z osobních invektiv a vulgarit (2 participanti), v položkách, které obsahovaly Likertovu škálu, byla označována konstantně pouze jedna hodnota (1 participant), případně byly vyřazeny odpovědi učitele, který uvedl, že učí na vysoké škole (1 participant).

Finální výzkumný soubor tak tvoří celkem 105 učitelů (75 žen a 30 mužů), 100 učitelů uvedlo v souladu s instrukcemi také stupeň, na kterém vyučují. Konkrétní údaje o četnosti zastoupení jednotlivých kategorií jsou zobrazeny v kontingenční tabulce níže (Tabulka 3):

Pohlaví	Stupeň		Celkem
	1.	2.	
Žena	32	40	72
Muž	7	21	28
Celkem	39	61	100

Tabulka 3: Pohlaví učitelů a působiště

4.2. Měřicí nástroje

4.2.1 Possible Selves Questionnaire (PSQ)

Pro zkoumání profesní identity českých učitelů byl zvolen dotazník Possible Selves Questionnaire (PSQ), a to ve verzi s otevřenými otázkami (Oyserman et al., 2004), jelikož podobná studie na české populaci nebyla dosud provedena a varianta s uzavřenými otázkami by nemusela odpovídat českému kontextu. K použití dané metody a k jejímu překladu jsme obdrželi svolení autorů.

Tento dotazník (viz Příloha 1) slouží ke zjišťování reprezentací *možných já* (*possible selves*), tedy představ o sobě samém ve vztahu k budoucnosti. Tento nástroj vychází z teoretického konceptu teorie možných já (Markus & Nurius, 1986), který předpokládá, že jedinci si vytvářejí mentální obrazy svého *budoucího já*, a tyto obrazy poté hrají klíčovou roli při utváření aspirací, cílů a rozhodovacích procesů, jak bylo zevrubněji pojednáno v kapitole 1.2.5 této práce.

Dotazník sestává z dvou hlavních částí. Tu první tvoří otázky na očekávaná možná já, kde jsou respondenti vyzváni, aby uvedli, kým očekávají, že budou příští rok. Ke každé takovéto odpovědi následně označí, zda na formulovaném cíli již pracují a pokud ano, jsou vyzváni, aby stručně popsali, co konkrétně dělají. Druhou část tvoří otázky na obávaná já, tedy otázky na to, kým by se respondenti nechtěli stát či kým by nechtěli být a následně opět otázky na to, zda a případně co pro dosažení svého cíle (tedy vyhnutí se nějakému budoucímu možnému já) aktivně dělají.

Překlad dotazníku

Není doposud známá studie v českém prostředí, která by pracovala s dotazníkem PSQ. Dotazník byl tedy pro účely této studie přeložen do češtiny (viz Příloha 2), a to metodou paralelních nezávislých překladů. Dotazník byl zaslán v originální anglické verzi třem mluvčím angličtiny, kteří dlouhodobě žijí a studují ve Velké Británii. Ti přeložili instrukce i jednotlivé položky, a to s minimálními odchylkami. Ve společné diskusi poté byla nalezena vzájemná shoda na finálním způsobu formulace instrukcí a jednotlivých položek.

Dílní neshody se objevily v rámci překladu položky „*Next year, I want to avoid...*“, kde se objevilo více různých možností překladu (*Chtěl/a bych se příští rok vyvarovat toho, že budu...*; *Příští rok bych se chtěl/a vyhnout tomu, že budu...*; *Chtěl/a bych se příští rok vyhnout...*). Na rozdíl od první položky zde v originále chybí sloveso *být*, které však v českém překladu bylo nakonec použito, a to analogicky k první položce. V diskusi s překladateli byla nalezena shoda na znění: „*Chtěl/a bych se vyhnout tomu, že příští rok budu...*“. Tato verze s použitím slovesa *být* by totiž mohla nejlépe směřovat k odpovědím, které budou zahrnovat konkrétní podoby *možných já* učitelů.

Diskuse byla vedena také o užití generického maskulina, které by mohlo zpřehlednit formulaci položek, nakonec však byla použita varianta s přechylováním (*učitel/ka*, po adaptaci dotazníku na školní prostředí) a obourodým časováním sloves (např. *chtěl/a*).

Adaptace pro výzkum

Dotazník byl dále adaptován pro potřeby výzkumu profesní identity učitelů tak, jak bylo provedeno v již citované studii Hammana a kol. (2010). Tato verze se oproti té standardní týká specificky jen budoucích učitelských já a položky jsou specificky formulovány s ohledem na výkon profese, tedy:

1. *Očekávám, že jako učitel/ka příští rok budu...*
2. *Chtěl/a bych se vyhnou tomu, že jako učitel/ka příští rok budu...*

Na těchto formulacích vznikla také shoda s překladateli původní verze.

Pro pilotní ověření byla dotazníková verze testována na malém vzorku ($n = 4$), zároveň položky tohoto dotazníku autor této práce využil také v polostrukturovaných rozhovorech s učiteli již v dříve publikované studii (Převrátilová et al., 2023), poznatky z dřívějšího výzkumu tak byly rovněž využity při adaptaci dotazníku. V obou případech se totiž ukázaly být výše uvedené

formulace problematické kvůli specifikaci časového údaje. Pokud byly tyto formulace nahrazeny formulací „*Očekávám, že jako učitel/ka budu...*“ a „*Chtěl/a bych se vyhnout tomu, že jako učitel/ka budu...*“, tedy bez akcentu na jasný časový rámec, respondenti uváděli zpravidla více *možných já*. Mnozí učitelé byli důrazem na „příští rok“ zmateni a měli tendenci se na tuto formulaci doptávat, někteří měli tendenci zpochybňovat validitu otázek kvůli tomu, že by se radši zabývali tím, jakými chtějí být obecně, nikoliv jen příští rok. Nezřídka této skutečnosti věnovali přílišnou pozornost, což se odrazilo v kvalitě i kvantitě následných odpovědí. Pro účely tohoto výzkumu tak byly otázky přeformulovány a v použitém dotazníku nebyla zmíněna konkrétní časová perspektiva, ale pouze skutečnost, že mají uvažovat o tom, jakými by chtěli být v budoucnu. Jiní učitelé v pilotním výzkumu také tematizovali nechuť a neochotu vyplňovat dotazník, který pokládá čtyřikrát totožnou otázku. V rámci skupiny se shodli na tom, že by byli ochotni na tyto položky odpovědět nanejvýš třikrát. Sada položek týkající se očekávaných i obávaných já je proto v použité verzi zastoupena pouze třikrát v obou případech.

Zestručněny byly také úvodní instrukce k vyplňování dotazníku, ovšem s ohledem na zachování všech podstatných informací nutných k následnému vyhodnocení odpovědí.

4.2.2 School Culture Survey (SCS)

K zjištění údajů o vnímané kultuře škol byl použit standardizovaný dotazník School Culture Survey (SCS), který byl vyvinut na Middle Level Leadership Center při University of Missouri (Gruenert, 1998; Valentine, 2006; Gruenert & Whitaker, 2015). Jedná se o dotazník, který obsahuje 35 výroků o kultuře školy, které učitelé hodnotí na pětibodové Likertově škále na základě hodnocení kultury na škole, v níž působí (viz Příloha 3). Tyto položky sytí 6 faktorů:

1. spolupráce s vedením školy (collaborative leadership); položky 2, 7, 11, 14, 18, 20, 22, 26, 28, 32, 34
2. vzájemná spolupráce mezi učiteli (teacher collaboration); položky 3, 8, 15, 23, 29, 33
3. profesní rozvoj učitelů (professional development); položky 1, 9, 16, 24, 30
4. jednotné poslání (unity of purpose); položky 5, 12, 19, 27, 31
5. podpora mezi kolegy (collegial support); položky 4, 10, 17, 25
6. partnerský přístup k učení (learning partnership); položky 6, 13, 21, 35

Reliabilita tohoto dotazníku byla měřena autorem v rámci původní studie (Gruenert, 1998), ale také v rámci novějšího výzkumu (Pearson, 2015). Výsledky výpočtů hodnot Cranbachovy alfa z obou jmenovaných studií jsou uvedeny v Tabulce 4:

Faktor	Počet položek	Gruenert (1998)	Pearson (2015)
Spolupráce s vedením	11	0,91	0,92
Spolupráce mezi učiteli	6	0,83	0,81
Profesní rozvoj učitelů	5	0,87	0,74
Jednotné vize	5	0,82	0,83
Podpora mezi kolegy	4	0,80	0,71
Partnerský přístup k učení	4	0,66	0,74

Tabulka 4: Analýza vnitřní konzistence škál SCS

Položky dosahují dle dřívějších výzkumu přinejmenším akceptovatelné úrovně reliability.

Validita metody může být posouzena na základě toho, že byla vytvořena na základě podrobného studia odborné literatury v dané oblasti. Autor zároveň k vývoji metody využil faktorové analýzy, která z původního modelu o 79 položkách, které sytily 9 faktorů, vytvořil 35 položkový dotazník o 6 faktorech, přičemž tyto výsledky byly následně ověřeny a posouzeny dalšími výzkumníky (Gruenert, 1998).

Překlad dotazníku

Stejně jako v případě PSQ byl také tento dotazník zaslán třem anglicky mluvícím studentům či výzkumníkům, kteří pracovali na překladu paralelně. Stejně jako v předchozím případě došlo k následnému společnému porovnání a posouzení překladů a vytvoření finální verze SCS v češtině (Příloha 4).

Některé problémy činila při překládání rozdílná struktura školství v USA (zemi původu dotazníku SCS) a v Česku. V rámci překladu bylo nutné se vypořádat zpravidla s takovými pojmy, které nemají přesný český ekvivalent. V položce 1 bylo třeba hledat shodu na adekvátním překladu

sousloví *professional network*, které bylo nakonec přeloženo jako *profesní skupiny*; položky č. 2, 7, 11, 18 a 28 pracují s pojmem *leaders*, položka 32 s pojmem *administrators*. V USA mohou tyto pojmy nabývat různých obsahů, v češtině však nebyly nalezeny ekvivalentní rozdílné pojmy a v obou případech jsou tyto pojmy převedeny do češtiny jako *vedení školy*. Položky č. 5, 12, 19, 27, 31 operují s pojmem *mission*, který by odpovídal českému pojmu *poslání*. Ten byl však na základě kritéria srozumitelnosti nahrazen pojmem *vize*, jelikož tento pojem je pevně zakotven v základních dokumentech, které stanovují rámec českého základního vzdělávání, a ve školské praxi se s ním pracuje častěji než s více odpovídajícím pojmem *poslání* (Fryč et al., 2020; ČŠI 2024).

V pilotním výzkumu bylo na totožném vzorku jako v případě PSQ otestováno, zda jsou instrukce a jednotlivé položky dotazníku srozumitelné. V tomto případě nebyly shledány s českou verzí SCS žádné potíže.

4.3. Sběr dat

Za účelem sběru dat na základních školách byli osloveni jejich ředitelé s žádostí o zprostředkování distribuce dvou dotazníků PSQ (Professional School Questionnaire) a SCS (School Climate Survey) mezi učitele na svých školách. Dotazníky byly kvůli snazší distribuci převedeny do elektronické podoby pomocí nástroje Google Forms, což umožnilo nejen snadné a rychlé šíření dotazníků, ale také přehlednější sběr odpovědí. Ředitelé tak obdrželi e-mailem průvodní informační dopis s popisem cílů výzkumu, informacemi o anonymitě a dobrovolnosti účasti na výzkumu a odkazem na příslušný on-line formulář.

Samotný sběr dat probíhal v několika vlnách, a to od září 2024 do února 2025. Postupně bylo celkem osloveno 973 ředitelů základních škol v České republice, a to skrz e-mailovou adresu dostupnou ve veřejných zdrojích. Jelikož je autor této práce sám učitelem na základní škole, poslal žádost o vyplnění dotazníků také přímo svým kolegům, a to s vědomím vedení školy. V závěrečné fázi sběru dat byly také zveřejněny příspěvky s odkazem na výzkum na vybraných profesních skupinách na sociální síti Facebook.

4.4. Metody zpracování dat

Vzhledem k rozdílné povaze použitých výzkumných nástrojů je navržený postup analýzy rozdělen na dvě části: kvalitativní zpracování otevřených odpovědí pomocí tematické analýzy za

účelem pozdějšího kvantitativního zpracování a následná statistická analýza vztahů mezi proměnnými získanými pomocí obou metod.

Jednotlivé položky dotazníku SCS budou přiřazeny k jednotlivým faktorům školní kultury dle protokolu a budou vypočteny skóry jednotlivých faktorů. Před samotnou analýzou bude ověřena vnitřní konzistence škál pomocí Cronbachovy α a struktura modelu pomocí konfirmační faktorové analýzy.

Odpovědi z dotazníku PSQ učitelů na otázky týkající se jejich představ o sobě v profesní roli budou nejprve zpracovány pomocí tematické analýzy dle doporučených postupů, které formulovali Braun a Clarke (2006), a to v následujících fázích:

1. Seznámení se s daty

Získaná data budou nejprve převedena do tabulky a každá jednotlivá samostatná výpověď v položkách 1-3 pro *očekávaná já* a 1-3 pro *obávaná já* bude kódována zvlášť.

2. Přiřazení dílčích výpovědí ke kódům

Podle obsahu dílčích výpovědí (některé odpovědi bude pravděpodobně možné rozčlenit a analyzovat je po částech) o *možných já* budou k jednotlivým odpovědím přiřazeny kódy na základě sémantické podobnosti s ohledem na teoretický koncept, který by měla kategorie naplňovat. Dle kódovacího protokolu (Oyserman, 2004) bude v případě nejasností o významu výpovědi přihlédnuto k odpovědi na otázku, která zkoumá konkrétní podoby naplňování strategií směřujících k *možným já* (v dotazníku jako „*pokud ano, co?*“) a kde se předpokládá užití příkladů chování, které může napomoci k pochopení významu výpovědi týkající se profesní identity. Pokud dílčí výpověď nebude možné přiřadit k žádné z kategorií, budou tyto vyřazeny z analýzy a budou vzaty v potaz pouze ostatní odpovědi respondenta, které bude možné kategorizovat.

3. Validace kódování a součet četností

Pro zvýšení objektivity budou data následně zpětně posouzena nezávislým posuzovatelem, který bude mít za úkol posoudit kvalitu kódů přiřazených k dílčím výpovědím. V případě nesouladu mezi původním kódováním a revizí bude tento nesoulad vyřešen ve vzájemné diskusi.

Následně budou vypočítány četnosti *očekávaných* a *obávaných* já dle kategorií a jejich součet, který nám umožní identifikovat jádrové zdroje profesní identity učitelů.

4.5. Statistická analýza a podmínky přijetí hypotéz

Na základě výzkumné otázky VO1 byly formulovány hypotézy H1–H8, které předpokládají existenci vztahu mezi percepcí školní kultury a jednotlivými dimenzemi profesní identity. Jelikož jsou obě skupiny proměnných kvantifikovatelné, byl k testování těchto hypotéz o vzájemném vztahu zvolen korelační přístup. Data získaná pomocí dotazníku PSQ tvoří diskrétní kvantitativní proměnné, které nemají vlastnosti spojité škály, bude proto využita Spearmanova pořadová korelace. Hlavním sledovaným kritériem bude součtové skóre obou dimenzí dotazníku PSQ, které bude korelováno s hodnotami dimenzí SCS.

Hypotézy H1-H8 budou testovány na hladině statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Hypotézy budou přijaty, pokud bude nalezen statisticky významný vztah mezi proměnnými ($p < 0,05$) a dále bude hodnota Spearmanova ρ posouzena z hlediska praktické významnosti, kdy bude síla vztahů posouzena na základě těchto kritérií: $\rho = 0.01-0.19$ žádný nebo zanedbatelný vztah, $\rho = 0.20-0.29$ slabý vztah, $\rho = 0.30-0.39$ středně silný vztah, $\rho = 0.40-0.69$ silný vztah, nad $\rho = 0.70$ velmi silný vztah (Dancey & Reidy, 2007).

Pro ověření hypotéz H9–H12, které vyplývají z výzkumných otázek VO2 a VO3 a které předpokládají rozdíly v percepci školní kultury a v profesní identitě mezi různými skupinami učitelů (podle pohlaví a stupně školy), bude použit t-test pro nezávislé výběry v případě, že budou splněny předpoklady normality a homogenity rozptylů. V opačném případě bude použita neparametrická alternativa testu, tedy Mann–Whitneyův U-test.

Hypotézy H9-H12 budou testovány na hladině statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Hypotézy budou přijaty, pokud bude nalezen statisticky významný vztah mezi proměnnými ($p < 0,05$) a velikost efektu bude alespoň 0,2 (Cohenovo d v případě t-testu či rank biserial correlation v případě neparametrické varianty testu).

Data budou statisticky analyzována pomocí programu Jamovi.

4.6. Etika výzkumu

Ve formuláři, který obsahoval oba dotazníky, byli všichni respondenti před začátkem samotného dotazování seznámeni s účelem výzkumu, zaručením anonymity odpovědí a možností kdykoli dotazník přerušit či neodeslat. Účastí na výzkumu (tj. odesláním vyplněného dotazníku) tak poskytli informovaný souhlas se zapojením do výzkumu a se zpracováním svých odpovědí.

Získaná data byla sbírána a uchovávána v anonymní podobě, a to bez jakýchkoli identifikačních údajů o konkrétních osobách, uvedení názvu školy nebo města bylo zcela dobrovolné a sloužilo výhradně k mapování geografického rozložení výzkumného vzorku. Účastníci nebyli v dotazníku vyzýváni k uvedení svého jména ani jiných údajů, podle nichž by bylo možné je zpětně identifikovat. Ke všem těmto datům měl přístup pouze autor této práce.

Autor výzkumu je sám učitelem na základní škole a byl si vědom etického rizika vyplývajícího z potenciálního střetu rolí. V případě oslovení vlastních kolegů byl zajištěn souhlas vedení školy s výzkumem, přičemž vedení školy bylo obeznámeno s cíli a metodami výzkumu. Všichni tito respondenti byli ujištěni o anonymitě a možnosti neúčastnit se výzkumu bez jakýchkoli důsledků.

5. Výsledky

5.1. Zpracování dat z dotazníků

Podle výše zmíněného plánu byly jednotlivé odpovědi z dotazníku PSQ kategorizovány na základě uvedeného klíče (např. „*laskavá*“ = vztahy; „*mít přehled o soudobých novinkách ve výuce*“ = výukové metody), v mnohých případech bylo přihlédnuto k behaviorálně formulované položce a následnému kategorizování (např.: „*tvůrčí*“ → „*Snažím se stále vzdělávat, nacházet nové metody apod.*“ = výukové metody). V některých případech nebylo možné výpovědi kategorizovat a byly podle protokolu vyňaty z analýzy (např.: „*lépe finančně ohodnocen*“, „*muset změnit práci kvůli chystaným změnám.*“).

Po pečlivém okódování a následné revizi bylo překvapivě zjištěno, že jen minimální počet českých učitelů tematizoval ve svých výpovědích *řízení třídy* (celkem pouze 7 výpovědí). Tato kategorie tak byla vyňata z analýzy pro nedostatek dat a další část výzkumu tak pracovala pouze s kategoriemi *vztahy*, *výukové metody*, a *profesní a osobnostní vlastnosti*.

	Průměr	Median	SD	Minimum	Maximum
Oč_Vztahy	0.867	1	0.856	0	3
Oč_Metody	0.924	1	0.805	0	3
Oč_Vlastnosti	0.876	1	1.016	0	4
Ob_Vztahy	0.924	1	0.895	0	4
Ob_Metody	0.990	1	0.925	0	4
Ob_Vlastnosti	0.886	1	0.711	0	3
Tot_Vztahy	1.790	2	1.291	0	5
Tot_Metody	1.914	2	1.367	0	6
Tot_Vlastnosti	1.762	2	1.305	0	6

Tabulka 5: Deskriptivní statistika (PSQ)

Tabulka 5 shrnuje základní deskriptivní statistické údaje pro jednotlivé dimenze profesní identity učitelů, rozdělené na složku očekávaného já (Oč_), obávaného já (Ob_) a součtové skóre (Tot_). Každá dimenze vyjadřuje počet dílčích výpovědí učitelů spadajících do daných oblastí.

Celkově lze říci, že profesní identita učitelů je rozložená relativně rovnoměrně mezi všechny tři obsahové oblasti (vztahy, metody, vlastnosti), přičemž nejvíce výpovědí spadá do oblasti výukových metod.

V případě SCS byly vypočítány skóry jednotlivých dimenzí a byla zkoumána reliabilita těchto položek. Základní statistické údaje jsou zobrazeny v Tabulce 6. Data získaná pomocí dotazníku SCS vykazují nadprůměrné hodnoty ve všech sledovaných dimenzích, což odpovídá výsledkům mnohých zahraničních studií (Gumuseli & Eryilmaz, 2011; Horton, 2018; Savariz & Magallanes, 2024).

Vzhledem k tomu, že struktura dotazníku SCS pracuje s 35 manifestními proměnnými a 6 latentními faktory, je pro provedení konfirmační faktorové analýzy potřeba takový počet respondentů, který zajistí dostatečnou statistickou sílu a umožní adekvátní posouzení shody modelu s daty. Panuje však shoda na tom, že minimální počet respondentů pro konfirmační faktorovou analýzu je přinejmenším 200 (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Kyriazos, 2018), ideálně však okolo 300. Tuto podmínku bohužel tato studie nesplňuje, a konfirmační faktorová analýza tak nebyla provedena.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Spolupráce s vedením	105	3.94	4.00	0.545	2.45	5.00
Spolupráce mezi učiteli	105	3.48	3.50	0.655	1.67	5.00
Profesní rozvoj	105	3.64	3.60	0.626	1.40	5.00
Jednotná vize	105	3.62	3.80	0.644	1.40	5.00
Podpora mezi kolegy	105	3.78	3.75	0.614	1.75	5.00
Partnerství ve vzdělávání	105	3.30	3.50	0.729	1.50	5.00

Tabulka 6: Deskriptivní statistika (SCS)

Analýza vnitřní konzistence škál dotazníku SCS ukázala, že hodnoty pro jednotlivé faktory se v daném výzkumném souboru pohybovaly v rozmezí od 0,663 do 0,868 (Tabulka 7). Tato zjištění jsou v souladu s výsledky studií, které prováděly podobná měření (Tabulka 4).

	Spolupr.s vedením	Spolupr. mezi uč.	Prof. rozvoj	Jednotná vize	Podpora mezi kol.	Partnerství ve vzděl.
Cronbachova. α	0,868	0,801	0,754	0,833	0,663	0,667

Tabulka 7: Analýza vnitřní konzistence škál SCS (překlad)

5.2. Testování hypotéz

Hypotézy 1-7 vyplývající z výzkumné otázky VO1 byly testovány pomocí Spearmanovy korelace. Výsledné korelace mezi jednotlivými dimenzemi jsou zobrazeny v Tabulce 8. Jelikož na základě teorie a formulovaných hypotéz předpokládáme pozitivní korelace mezi dimenzemi, byly použity jednostranné testy.

	Spol_ved	Spol_uč	Prof_rozvoj	Jedn_viz	Koleg_podp	Partn_vzděl	Tot_Vztahy	Tot_Metody	Tot_Vlastnosti
Spol_ved	—								
Spol_uč	0.715 ***	—							
Prof_rozvoj	0.629 ***	0.764 ***	—						
Jedn_viz	0.710 ***	0.673 ***	0.741 ***	—					
Koleg_podp	0.624 ***	0.748 ***	0.746 ***	0.640 ***	—				
Partn_vzděl	0.431 ***	0.454 ***	0.516 ***	0.598 ***	0.443 ***	—			
Tot_Vztahy	0.231 **	0.181 *	0.259 **	0.276 **	0.130	0.082	—		
Tot_Metody	-0.080	-0.092	-0.181	-0.115	-0.002	-0.013	-0.391	—	
Tot_Vlastnosti	-0.004	-0.056	-0.024	-0.030	-0.063	-0.101	-0.028	-0.162	—

Poznámka: $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; jednostranný test

Tabulka 8: Korelace mezi dimenzemi PSQ a SCS

Hypotéza 1: Mezi vnímanou mírou spolupráce s vedením školy (*Spol_ved*) a vztahovou dimenzí profesní identity učitelů orientovanou na vztahy (*Tot_Vztahy*) byla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace: $\rho = 0,231$; $p = 0,009$ a můžeme tedy přijmout H1. Podle interpretačních kritérií (Dancey & Reidy, 2007) se však jedná pouze o slabý vztah.

Hypotéza 2: Mezi vnímanou mírou vzájemné spolupráce učitelů (*Spol_uč*) a dimenzí profesní identity orientované na vztahy (*Tot_Vztahy*) byla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace: $\rho = 0,181$; $p = 0,032$, ovšem s ohledem na praktický význam naměřeného vztahu, který je možné označit za zanedbatelný, není opodstatněné přijmout H2.

Hypotéza 3: Mezi vnímanou mírou důležitosti profesního rozvoje učitelů (*Prof_rozvoj*) a profesní identitou orientovanou na výukové metody (*Tot_Metody*) nebyla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace: $\rho = -0,181$; $p = 0,968$. Velmi překvapivě je zde naopak pozorovatelná negativní korelace. Hypotézu H3 tak nemůžeme přijmout.

Hypotéza 4: Mezi vnímanou mírou důležitosti profesního rozvoje učitelů (*Prof_rozvoj*) a profesní identitou orientovanou na profesní a osobnostní vlastnosti (*Tot_Vlastnosti*) nebyla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace: $\rho = -0,024$; $p = 0,597$. Hypotézu H4 tak nemůžeme přijmout.

Hypotéza 5: Mezi jednotným vnímáním vize školy (*Jedn_viz*) a vztahovou dimenzí profesní identity učitelů orientovanou na vztahy (*Tot_Vztahy*) byla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace: $\rho = 0,276$; $p = 0,002$ a můžeme tedy přijmout H5. Podle interpretačních kritérií (Dancey & Reidy, 2007) se však jedná pouze o slabý vztah.

Hypotéza 6: Mezi vnímanou mírou kolegiální podpory učitelů (*Koleg_podp*) a profesní identitou orientovanou na profesní a osobnostní vlastnosti (*Tot_Vlastnosti*) nebyla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace: $\rho = 0,13$; $p = 0,094$. Hypotézu H6 tak nemůžeme přijmout.

Hypotéza 7: Mezi vnímanou mírou partnerství ve vzdělávání (*Part_vzděl*) a profesní identitou orientovanou na výukové metody (*Tot_Metody*) nebyla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace: $\rho = -0,013$; $p = 0,553$. Hypotézu H7 tak nemůžeme přijmout.

Hypotéza 8: Pro ověření Hypotézy H8 nemáme dostatečné množství dat, jelikož bylo ve výzkumném vzorku identifikováno jen minimum odpovědí, které by bylo možné kódovat jako dimenzi profesní identity týkající se řízení výuky.

K prověření hypotéz H9-H12 byl použit neparametrický Mann-Whitneyho U-test, jelikož data nesplňují požadavky na normální rozdělení, velikost efektu je odhadnuta pomocí rank biserial correlation. Hypotézy byly testovány za předpokladu nerovnosti obou skupin, tj. oboustranně.

Hypotéza 9: Série provedených testů neprokázala na daném vzorku žádný signifikantní rozdíl ve vnímání dimenzí kultury školy mezi muži a ženami v českém školství (Tabulka 9). Hypotézu H9 tak nemůžeme přijmout.

	U	p	Vel. efektu
Spol_ved	1103	0.876	0.0200
Spol_uč	959	0.239	0.1476
Prof_rozvoj	1029	0.496	0.0853
Jedn_viz	1008	0.405	0.1040
Koleg_podp	1027	0.484	0.0871
Partn_vzděl	1054	0.614	-0.0631

Tabulka 9: Dimenze kultury školy a pohlaví

Hypotéza 10: Série provedených testů neprokázala na daném vzorku žádný signifikantní rozdíl v dimenzích profesní identity mezi muži a ženami v českém školství (Tabulka 10). Hypotézu H10 tak nemůžeme přijmout.

	U	p	Vel. efektu
Tot_Vztahy	893	0.091	-0.2067
Tot_Metody	1081	0.750	0.0391
Tot_Vlastnosti	1033	0.503	-0.0818

Tabulka 10: Dimenze profesní identity a pohlaví

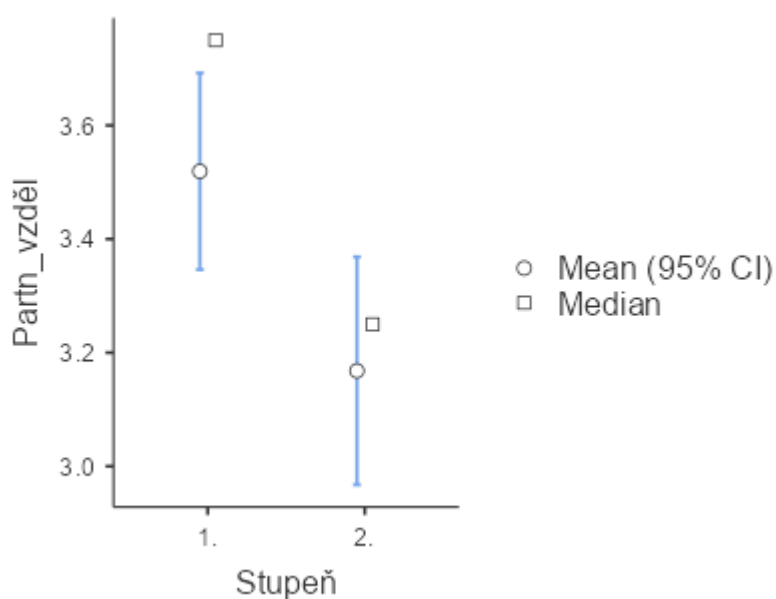
Hypotéza 11: Byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzi *partnerství ve vzdělání* mezi muži a ženami: $U = 882$; $p = 0,029$; $rrb = -0,25851$. Rozdíl průměrů mezi skupinami činí 0,250,

přičemž učitelé 1. stupně vykazují větší míru partnerství ve vzdělání než učitelé 2. stupně (učitelé 1. stupně: průměr: 3,83, median: 3,75, SD: 0,520; učitelé 2. stupně: průměr: 3,78, median: 3,75, SD: 0,661). Můžeme tedy přijmout hypotézu H11.

Žádný další statisticky významný rozdíl pozorován nebyl (Tabulka 11).

	U	p	Vel. efektu
Spol_ved	1188	0.992	0.00168
Spol_uč	1135	0.702	0.04582
Prof_rozvoj	1153	0.795	0.03111
Jedn_viz	1093	0.495	-0.08113
Koleg_podp	1179	0.940	-0.00925
Partn_vzděl	882	0.029	-0.25851

Tabulka 11: Dimenze kultury školy a stupeň



Graf 1: Rozdíl partnerství ve vzdělání mezi učiteli 1. a 2. stupně

Hypotéza 12: Série provedených testů neprokázala na daném vzorku žádný signifikantní rozdíl v dimenzích profesní identity mezi učiteli na 1. stupni a učiteli na 2. stupni základních škol (Tabulka 12).

5.3. Doplnková analýza dat

	U	p	Vel. efektu
Tot_Vztahy	1085	0.451	0.0879
Tot_Metody	1128	0.655	0.0517
Tot_Vlastnosti	1111	0.570	-0.0660

Tabulka 12: Dimenze profesní identity a stupeň

Po provedení statistického testování hypotéz byla dále data podrobena dalším analýzám, které však nebyly součástí původního výzkumného plánu, ovšem slouží k hlubšímu porozumění vztahům mezi profesní identitou učitelů a kulturou školy.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé složky profesní identity (*očekávaná já*, *obávaná já*) odrážejí různé aspekty motivace učitele, byly doplnkově v korelační analýze studovány také samostatně. Byla tak analyzována souvislost dimenzí školní kultury s tím, jakou podobu *možných já* si respondenti přejí naplnit (*očekávaná já*) a čemu se snaží vyhnout (*obávané já*).

V této analýze se ukázalo, že neexistuje žádný statisticky významný vztah mezi dimenzemi kultury školy a *očekávanými já*. Oproti tomu v případě *obávaných já* bylo nalezeno několik statisticky významných vztahů s dimenzemi kultury školy. *Obávaná já* orientovaná na vztahy pozitivně korelují takřka se všemi dimenzemi kultury školy (spolupráce s vedením: $\rho = 0,269$; $p = 0,005$; spolupráce s učiteli: $\rho = 0,301$; $p = 0,002$; profesní rozvoj: $\rho = 0,330$; $p < 0,001$; jednotná vize: $\rho = 0,268$; $p = 0,006$; kolegiální podpora: $\rho = 0,214$; $p = 0,028$) a *obávaná já* orientovaná na metody negativně korelovala s profesním rozvojem ($\rho = -0,227$; $p = 0,020$).

Korelační analýza vzájemných vztahů mezi jednotlivými dimenzemi ukázala, že podoby *očekávaných já* spolu vzájemně slabě korelují, a to negativně. Statisticky významné byly korelace mezi dimenzemi orientovanými na vztahy a metody ($\rho = -0,230$; $p = 0,018$), vztahy a profesní a osobnostní vlastnosti ($\rho = -0,220$; $p = 0,024$) a mezi dimenzemi orientovanými na metody a profesní a osobnostní vlastnosti ($\rho = -0,266$; $p = 0,006$). Významně negativní korelace byla nalezena v případě *obávaných já* mezi dimenzemi orientovanými na metody a vztahy ($\rho = -0,482$; $p < 0,001$), metody a profesní a osobnostní vlastnosti ($\rho = -0,213$; $p = 0,029$).

Další analýza se zaměřila na výzkum provázanosti jednotlivých dimenzí kultury školy. Korelační analýza poukázala na silné vzájemné vazby mezi těmito dimenzemi. Nejsilnější korelace byly identifikovány mezi dimenzemi kolegiální podpory a profesního rozvoje ($r = 0,762$; $p < 0,001$), jednotnou vizí a profesním rozvojem ($r = 0,734$; $p < 0,001$) a spolupráce s vedením a spolupráce mezi učiteli ($r = 0,722$; $p < 0,001$). Obecně však jsou korelace mezi dimenzemi velmi vysoké (Tabulka 13), což by mohlo znamenat, že kultura školy je relativně soudržný koncept a učitelé mají tendenci hodnotit její jednotlivé aspekty obecně spíše pozitivně či spíše negativně. Za účelem zjištění, zda učitelé hodnotí kulturu školy konzistentně napříč dimenzemi, či zda jsou kritičtí pouze vůči některým oblastem, byla provedena shluková analýza metodou K-means clustering. Pomocí této metody bylo zjištěno, že učitelé mají skutečně tendenci hodnotit negativně nebo pozitivně zpravidla všechny dimenze školní kultury. Výsledky jsou podrobně zobrazeny v Tabulce 14 a Grafech 2 a 3.

Shluk 1 ($n = 46$) tvoří učitelé, kteří hodnotí všechny složky školní kultury spíše průměrně či lehce nadprůměrně. Průměrné hodnoty všech dimenzí jsou nad hodnotou 3,4, což značí spíše tendenci vnímat jednotlivé aspekty kultury školy pozitivně.

Shluk 2 ($n = 31$) je tvořen učiteli, kteří kulturu na svých školách vnímají silně pozitivně. Velmi pozitivně je hodnocena dimenze spolupráce s vedením a kolegiální podpora (v obou případech je průměrné skóre vyšší než 4,4) a s výjimkou partnerství ve vzdělávání jsou všechny průměrné skóre nad hodnotou 4.

Shluk 3 ($n = 28$) je početně nejméně zastoupený a je tvořen učiteli, kteří vnímají kulturu na své škole spíše negativně, kdy výjimku tvoří pouze dimenze vnímané spolupráce s vedením. Tito učitelé pravděpodobně vnímají školní kulturu jako obecně slabou a také zde výsledky ukazují, že jejich negativní percepce kultury není selektivní, ale týká se všech aspektů školního prostředí.

		Partn_vzděl	Koleg_podp	Jedn_viz	Prof_rozvoj	Spol_uč	Spol_ved
Partn_vzděl	ρ	—					
	p	—					
Koleg_podp	ρ	0.443***	—				
	p	<.001	—				
Jedn_viz	ρ	0.598***	0.640***	—			
	p						

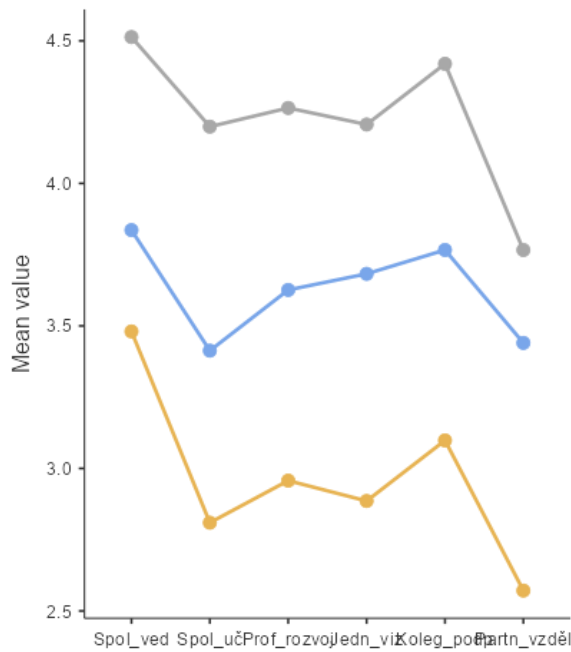
		Partn_vzděl	Koleg_podp	Jedn_viz	Prof_rozvoj	Spol_uč	Spol_ved
	p	<.001	<.001	—			
Prof_rozvoj	ρ	0.516***	0.746***	0.741***	—		
	p	<.001	<.001	<.001	—		
Spol_uč	ρ	0.454***	0.748***	0.673***	0.764***	—	
	p	<.001	<.001	<.001	<.001	—	
Spol_ved	ρ	0.431***	0.624***	0.710***	0.629***	0.715***	—
	p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—

Poznámka: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

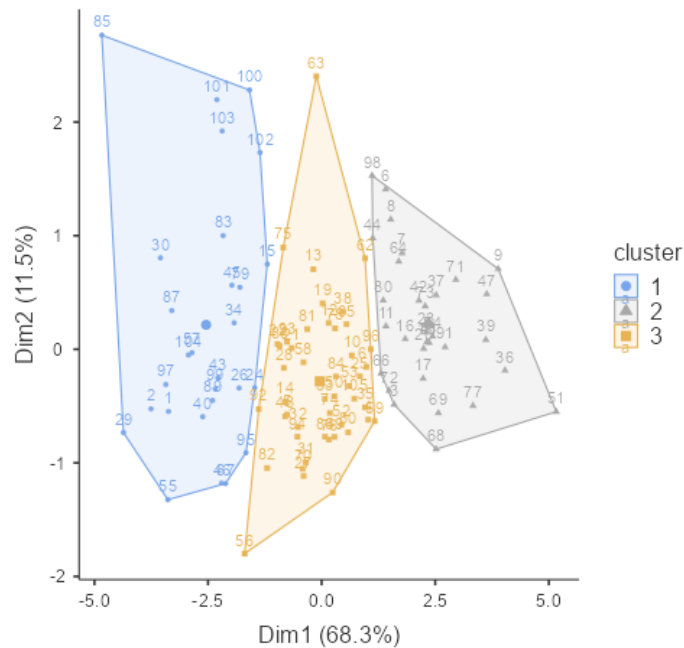
Tabulka 13: Korelace dimenzí SCS

	Spol_ved	Spol_uč	Prof_rozvoj	Jedn_viz	Koleg_podp	Partn_vzděl
1	3.836	3.413	3.626	3.683	3.766	3.440
2	4.513	4.199	4.265	4.206	4.419	3.766
3	3.481	2.810	2.957	2.886	3.098	2.571

Tabulka 14: Centroidy shluků



Graf 2: Průměrné hodnoty napříč shluky

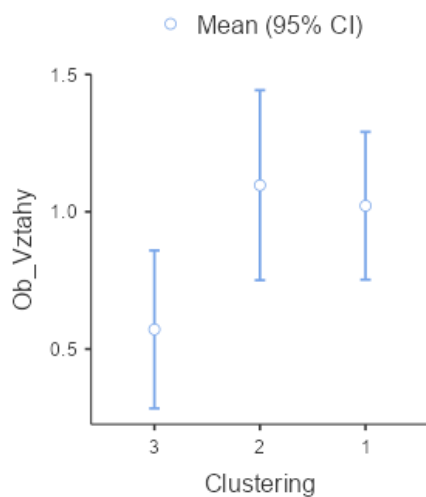


Graf 3: Graf shluků

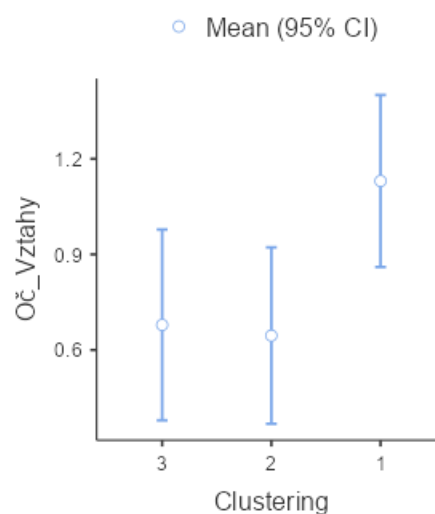
Výsledky shlukové analýzy byly dále použity ke zkoumání rozdílů mezi skupinami a jejich pojetí profesní identity. Byla použita jednofaktorová analýza rozptylu (one-way ANOVA). Pomocí té bylo zjištěno, že ve vztahu k profesní identitě učitelů se rozdílné vnímání kultury školy projevuje v dimenzi *vztahů*, a to jak na úrovni *očekávaných já* ($F = 3,9358$; $p = 0,024$), tak na úrovni *obávaných já* ($F = 3,7629$; $p = 0,029$), a tedy i celkového skóru mapující profesní identitu orientovanou na vztahy ($F = 5.1794$; $p = 0,008$). Výsledky jsou zobrazeny v Tabulce 15 a Grafech 4, 5 a 6.

	F	df1	df2	p
Oč_Vztahy	3.9358	2	64.0	0.024
Oč_Metody	0.0660	2	62.5	0.936
Oč_Vlastnosti	0.3409	2	62.2	0.712
Ob_Vztahy	3.7629	2	63.0	0.029
Ob_Metody	0.4049	2	56.0	0.669
Ob_Vlastnosti	0.1037	2	59.3	0.902
Tot_Vztahy	5.1794	2	61.9	0.008
Tot_Metody	0.0764	2	59.5	0.927
Tot_Vlastnosti	0.3116	2	60.5	0.733

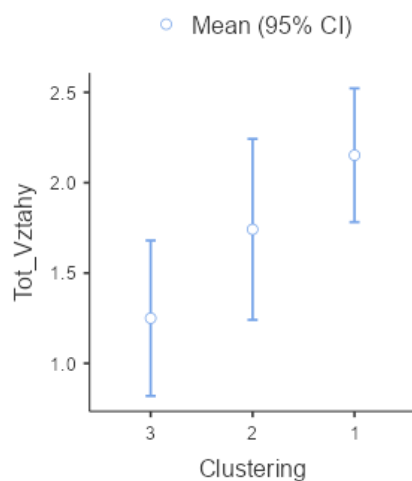
Tabulka 15: Profesní identita a shluky (ANOVA)



Graf 2: Obávaná já (vztahy) a shluky



Graf 3: Očekávaná já (vztahy) a shluky



Graf 4: Možná já (vztahy) a shluky

6. Diskuze

Tato práce představuje výzkum, který dává do souvislosti dva koncepty, které nebývají příliš hojně studovány ve vzájemných souvislostech na této obecné úrovni. Klíčovou otázkou, na kterou tato studie hledala odpověď, bylo, zda existuje vztah mezi vnímanou kulturou školy a profesní identitou učitelů. Ukázalo se, že existují statisticky významné korelace mezi dimenzemi profesní identity a některými aspekty kultury školy. Tyto korelace však byly pozorované jen v případě dimenze orientované na vztahy, která korelovala významně s vnímanou mírou spolupráce s vedením školy a spoluprací mezi učiteli, statisticky významná, ovšem prakticky spíše nevýznamná korelace byla naměřena také mezi vztahovou dimenzí a jednotnou vizí školy. Dimenze profesní identity orientované na výukové metody či na profesní a osobnostní vlastnosti v případě tohoto výzkumného souboru nijak nesouvisela s kulturou školy. Výsledky je tedy možné interpretovat tak, že učitelé, kteří akcentují vztahy v rámci své profesní identity, mají tendenci hodnotit kulturu na svých školách jako takovou, kde se daří vzájemné spolupráci mezi učiteli a spolupráci mezi učiteli a vedením školy. Tato zjištění jsou vcelku podstatná, jelikož poukazují na to, že vnímání kvalit kultury ve školním prostředí souvisí primárně se sociálně-vztahovou stránkou profesní identity, zatímco jejich pojetí výuky a důraz na profesní a osobnostní vlastnosti v rámci identity téměř nesouvisí s kulturou školy.

V rámci srovnání aspektů kultury školy a profesní identity mezi učiteli různého pohlaví a mezi učiteli na 1. či 2. stupni byl nalezen významný rozdíl v dimenzi kultury školy, která sleduje partnerství ve vzdělávání. Tento rozdíl byl patrný mezi učiteli na 1. a 2. stupni. Žádné rozdíly ve vnímání profesní identity nebyly nalezeny ani mezi muži a ženami, ani mezi učiteli 1. a 2. stupně.

Zajímavá zjištění přinesla doplňková analýza dat, která poukázala na to, že existují významné korelace mezi 5 z 6 dimenzí kultury školy a *obávanými já* orientovanými na vztahy (korelaci se nepodařilo naměřit pouze mezi vztahovými *obávanými já* a partnerstvím ve vzdělání). Souvislost mezi kulturou školy a vztahy je tedy možná větší, než jak se jeví na základě souhrnných dat o profesní identitě, ale s kulturou školy korelují zpravidla silněji podoby vztahově orientovaných dimenzí profesní identity, která jsou formulována jako obavy z budoucích podob *možných já*.

Ukázalo se také, že spolu vzájemně silně korelují všechny měřené dimenze kultury školy a že učitelé mají tendenci hodnotit podobně všechny aspekty kultury školy. Byla provedena shluková

analýza, která poukázala na to, že učitelé mají tendenci hodnotit všechny aspekty kultury školy podobně nízko či vysoko. V následné analýze bylo zjištěno, že učitelé se silnější vztahovou orientací se častěji nacházeli ve shlučích s pozitivnějším vnímáním kultury školy.

I přes nedostatek studií, které by braly v potaz souvislosti mezi profesní identitou a kulturou školy, je možné porovnat dílčí závěry této studie s již publikovanou literaturou. Co se profesní identity týče, jak uvádějí již citovaní autoři Beijaard, Meijer a Verloop (2004), ta není něco pevně daného, ale spíše jde o probíhající proces interpretace a reinterpretace zkušeností, v němž se neustále sladují osobní pojetí sebe sama s požadavky a rolemi danými prostředím a vztahy s druhými. Tato role vztahů se ukázala být klíčovou i v souvislosti s kulturou školy a ukazuje se tak, že profesní identita může být v kontextu pracovního prostředí zároveň individuálním i sociálním konstruktem (Akkerman & Meijer, 2011). Některé výzkumy (Nghia & Tai, 2017; Herrera-Espinoza et al., 2024) také hovoří o tom, že různé faktory pracovního prostředí ovlivňují utváření identity učitele, zejména jsou to však interakce a vztahy s kolegy. Tyto studie, podobně jako většina, však hovoří o identitě jako celku. Tato práce také poukazuje na to, že v rámci identity mohou s kulturou školy souviset jen některé její aspekty a je opodstatněné profesní identitu vnitřně diferencovat. Zjištěné výsledky podporují také dříve zjištěné poznatky o spolupráci učitelů a vedení školy, která se ukazuje jako významný činitel formování pozitivní kultury (Gumuseli & Eryilmaz, 2011; Hallinger & Heck, 2011; Gruenert & Whitaker, 2015). Korelace mezi spoluprací s vedením a vztahově orientovanou identitou byla sice poměrně slabá, ale statisticky významná, což je v souladu se zjištěním, které učinili Qin a Liu (2023), a sice že podpora učitelů ze strany ředitele souvisí s profesní identitou učitelů. Pokud jde o spolupráci mezi učiteli a identitu orientovanou na vztahy, resp. jejich vzájemný vztah, zde byly naše výsledky méně jednoznačné. Na základě teorie (Lasky, 2005; Beauchamp & Thomas, 2009) bylo očekáváno, že silná kolegiální spolupráce a podpora mezi učiteli bude souviset se vztahovou složkou profesní identity učitele. Lasky (2005) mj. zdůrazňuje význam vytváření důvěry a otevřenosti mezi kolegy a ukazuje, že učitelé v prostředí bez vzájemné důvěry trpí pocitem zranitelnosti a jejich ochota převzít ve škole iniciativu je oslabena. V našem výzkumu se pozitivní vliv kolegiálních vztahů projevil jen částečně: míra korelace spolupráce mezi učiteli s identitou orientovanou na vztahy sice byla statisticky významnou, avšak šlo o velmi slabý vztah. Ukázalo se také, že učitelé, kteří vnímali ve své škole jasnou společnou vizi, vykazovali silnější vztahově orientovanou profesní identitu. Korelace byla statisticky významná, ačkoliv se opět jednalo o slabší vztah. Ovšem tato zjištění by mohla částečně

korespondovat s teoriemi organizační identity van Dicka a Wagnera (2002), kteří uvádějí, že identifikace zaměstnance s organizací a jejími cíli souvisí s vyšší motivací a spokojeností v práci, kdy v našem případě může společná vize fungovat jako právě takový identifikační rámec posilující vztahovou identitu učitele.

Rozdíl ve vnímání profesní identity mezi učiteli odlišného pohlaví nebyl naměřen v žádné ze sledovaných dimenzí. Metaanalýza, kterou publikovali Ipek, Aytaç a Gök (2015) či další výše zmíněné studie (Naukkarinen & Bairoh, 2022; Qin & Liu, 2023) přitom poukazují na rozdíly v profesní identitě učitelů (či obecných rozdílů ve vnímání profesní identity) podle pohlaví. Naše data získaná na české populaci však nejsou v souladu s těmito poznatky.

Námi provedená studie má také některé limity, které je třeba diskutovat. Mezi nejvýznamnější problémy této studie patří velikost a struktura výzkumného souboru. Přestože bylo osloveno 973 ředitelů škol s žádostí o distribuci dotazníku mezi své učitele, studie se zúčastnilo pouze 112 učitelů, přičemž byla použita data 105 z nich. Výběr probíhal na základě dobrovolného zapojení (self-selection sampling) učitelů, na vyšší úrovni ovšem také ředitelů. K dotazníku se tak ve většině případů dostali pouze ti učitelé, jejichž ředitel byl ochotný dotazník sdílet a vyplnit jej jen ti učitelé, kteří jej byli ochotni v danou chvíli vyplnit. Z toho vyplývá, že výsledky nelze zobecnit na celou populaci českých učitelů. Velikost výzkumného souboru souvisí s dalším podstatným limitem práce, a to nedostatečným prověřením konstruktů SCS, který by bylo třeba ověřit pomocí konfirmační faktorové analýzy. Na takto velkém souboru však není možné konfirmační faktorovou analýzu provést. Dotazník Possible Selves Questionnaire obsahuje otevřené otázky, jejichž vyhodnocení probíhalo pomocí tematického kódování. Přestože byl použit systematický postup a více hodnotitelů, zůstává zde riziko subjektivity při interpretaci odpovědí. Navíc převod kvalitativních dat na kvantitativní skóre může vést ke zjednodušení nebo ztrátě podstatných významových nuancí. Platí také, že přestože byla profesní identita operacionalizována pomocí tří dimenzí (vztahová, výuková, osobnostní) na základě tematické analýzy (a třebaže tento přístup vychází z literatury i z dat), nepostihuje plnou komplexitu konceptu profesní identity. Skutečnost, že dotazníky učitelům posílal přímo ředitel školy, mohla mít také nežádoucí efekt kvůli snaze o sociální žádoucnost. Učitelé mohli mylně předpokládat, že ředitel bude mít k datům přístup a mohlo tak dojít k systematickému zkreslení dat (třebaže participanti byli před samotným dotazováním ubezpečeni o anonymitě a o tom, že data slouží pouze k výzkumným účelům). Tato

studie také nepracovala s dimenzí délky praxe, která by mohla významně ovlivňovat vnímání profesní identity i kultury školy (Hamman et al., 2010; Rodrigues & Mogarro, 2016; Nghia & Tai, 2017).

Budoucí výzkum by tak mohl směřovat ke studiu změn ve vztazích profesní identity a kultury školy s ohledem na délku praxe či věk učitelů. Případné longitudinální studie by také mohly napomoci objasnit, jak se profesní identita vyvíjí během různých fází profesní dráhy jednotlivých učitelů a jak ji ovlivňují dlouhodobé změny v kultuře školy (např. změna vedení, změna rámcových vzdělávacích programů apod.), a bylo by jistě žádoucí studovat rozdíly v kultuře školy a profesní identitě ve vztahu k velikosti daných škol. V budoucnu by bylo možné také použít jinou metodu k získávání dat o profesní identitě, a to takovou, která nebude tolik náchylná na interpretaci výzkumníka, případně bude pro učitele přijatelnější a odhalí více dimenzí profesní identity, které by bylo možné analyzovat, jako je např. verze PSQ s uzavřenými otázkami (Oyserman, 2004).

Z hlediska významu získaných poznatků pro praxi lze uvažovat o několika dílčích možnostech. Získaná data by mohla sloužit vedení škol jako podnět k vědomému budování prostoru pro kolegiální spolupráci (např. společné plánování, hospitace, sdílení profesních zkušeností a poznatků) a bylo by jistě vhodné podporovat také otevřenost vedení, které by mělo usilovat o spolupráci s učiteli na dílčích rozhodnutích. Podle nedávné longitudinální studie (Cece et al., 2022) se mj. ukazuje, že pokud se vedení školy podaří kulturu formovat žádoucím směrem, a to v kooperaci s učiteli, učitelé budou s větší pravděpodobností budovat silnou profesní identitu, která je sladěná s hodnotami školy. To vytváří pozitivní spirálovitý efekt, jelikož učitel s pevnou identitou bývá angažovanější, inovativnější a odolnější vůči stresu, což zase dále obohacuje školní kulturu. Vřelé vztahy s kolegy a pozitivní kultura školy by také mohly sloužit jako prevence syndromu vyhoření, kterým jsou učitelé silně ohroženi. Povědomí o námi zkoumané problematice a možnostech intervence by tak klíčoví pracovníci ve škole mít měli. Poznátky o možných souvislostech vztahové dimenze profesní identity a kulturou školy by také mohly vést k vytvoření kvalitních adaptačních programů pro nové učitele, které budou směřovat k budování kolegiálního a vstřícného prostředí, jež by mohlo vést k budování silnější kultury školy.

7. Závěr

Diplomová práce se zaměřila na možné zdroje a podoby kultury školy a profesní identity učitelů, zejména však na jejich vzájemnou provázanost. V teoretické části byla představena problematika profesní identity učitelů se zvláštním zřetelem na teorii možných já, která představuje jeden z možných způsobů operacionalizace profesní identity. Kultura školy byla pojednána z hlediska klíčových přístupů k této problematice a s ohledem na školskou praxi byla pojednána také typologie školní kultury.

Empirická část práce se týkala zejména kvantitativního výzkumu, který zkoumal vztahy mezi profesní identitou a kulturou školy. V rámci tohoto výzkumu byly do češtiny přeloženy dva dotazníky, Possible Selves Questionnaire (PSQ), a to ve variantě s otevřenými otázkami, a School Culture Survey (SCS). Ačkoliv se předpokládané vztahy ve většině případů ukázaly být nevýznamnými či dokonce neexistujícími, některé by mohly mít praktickou hodnotu. V provedeném výzkumu se ukázala být klíčová identitní dimenze orientovaná na vztahy, která pozitivně korelovala s některými dimenzemi kultury školy.

Diplomová práce přináší nový pohled na výzkum kultury školy a profesní identity, který doposud nebyl na české populaci realizován. Zjištění vyplývající z této diplomové práce mohou mít praktický přínos především pro vedení škol a vzdělávací instituce, které se zabývají podporou profesního rozvoje učitelů. Výzkum ukazuje, že srozumitelná a sdílená vize školy a péče o vztahy ve škole mohou působit jako klíčové faktory při formování pozitivních profesních identitních scénářů, které udržují učitele v profesní angažovanosti a napomáhají jejich růstu. Významnou oblastí pro další výzkum zůstává zkoumání mechanismů, jimiž kulturní charakteristiky školy ovlivňují formování učitelské identity v různých etapách profesní kariéry.

Citovaná literatura

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2), s. 308-319.
- Akpa, V. O., Asikhia, O. U., & Nneji, N. E. (2021). Organizational culture and organizational performance: A review of literature. *International Journal of Advances in Engineering and Management*, 3(1), s. 361-372.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Alvesson, M. (2012). *Understanding Organizational Culture*. Londýn: Sage Publications.
- Báčová, V. (2003). Osobná identita-konštrukcie- text -hľadanie významu. In Čermák, M. Hřebíčková, & P. Macek, *Agrese, identita, osobnost* (s. 201-222). Brno : AV ČR.
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L., & Lindsey, S. L. (2006). *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*. Londýn: Routledge.
- Balon, J. (2011). On the Very Idea of Unified Sociology: Harvard and Columbia. *Teorie vědy / Theory of Science* 33(3), s. 358-386.
- Barrett, P. S., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. C. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. Salford: University of Salford.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), s. 175–189.
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), s. 107-128.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Organizational Culture and Job Satisfaction: A Review. *International Review of Management and Marketing* , 4(2), s. 132-149.
- Bělohrad, R. (2011). *Osobní identita a její praktická hodnota*. Brno: Masarykova univerzita.

- Bergeron, L. (2020). An Investigation into the Relationships among Middle School. *Current Issues in Education*, 21(3), s. 1-18.
- Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W., & Müthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online*, s. 86-102.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkley: University of California Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s. 77-101.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and society* 29(1), s. 1-47.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the Relationship between School Culture and Teacher. *International Online Journal of Educational Sciences* 9(2), s. 310 - 322.
- Capp, G. P., Avi Astor, R., & Moore, H. (2022). Positive school climate for school staff? The roles of administrators, staff beliefs, and school organization in high and low resource school districts . *Journal of Community Psychology*, 50(2), s. 1060-1082.
- Cásková, K., & Chudý, Š. (2020). Vliv kultury školy na profesní dráhu studenta učitelství a na sdílení se cvičným učitelem. *Sociológia a Spoločnosť* 5(2), s. 38-55.
- Cece, V., Martinent, G., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The predictive role of perceived support from principals and professional identity on teachers' motivation and well-being: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), s. 66-74.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), s. 12-21.
- Costello, C. Y. (2005). *Professional identity crisis: Race, class, gender and success at professional schools*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Čáp, J., & Mareš, P. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
- Časarová, P. (2022). *Pedagogika Johanna Friedricha Herbartu [diplomová práce]*. Praha: Katedra pedagogiky FF UK.
- Česká školní inspekce. (25. červen 2024). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2024/2025*. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-\(9\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(9))
- da Silva Vieira, M. M., & Barbosa, S. M. (2023). School culture and innovation: does the post-pandemic world Covid-19 invite to transition or to rupture? *European Journal of Social Science Education and Research*, 10(4), s. 21-35.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2007). *Statistics without Maths for Psychology*. Londýn: Pearson education.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1999). *The new corporate cultures: Revitalizing the workplace after downsizing, mergers, and reengineering*. New York: Basic Books.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54(3), s. 77–80.
- Digitální a informační agentura. (17. Září 2023). *Identita občana*. Dostupné z <https://www.identitaobcana.cz/Home/Citizen>
- Dweck, C. (2015). *Nastavení mysli – Nová psychologie úspěchu aneb Naučte se využít svůj potenciál*. Jan Melvil: Praha.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational studies*, 34(3), s. 159-174.
- Eren, A., & Yeşilbursa, A. (2019). Pre-service teachers' teaching-specific hopes and their motivational forces: The roles of efficacy beliefs and possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 82, s. 140-152.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the Life Cycle. *Psychological Issues* 1(1), s. 1-171.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.

- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), s. 61–87.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., ... & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Gerhart, B. (2009). How much does national culture constrain organizational culture? *Management and Organization Review*, 5(2), s. 241-259.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of in-service education*, 31 (2), s. 251-272.
- Gruenert, S. W. (1998). *Development of a school culture survey*. . Columbia: University of Missouri-Columbia.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gumuseli, A. I., & Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC). *New Horizons in Education* 59(2), s. 13-26.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. London: Pearson Education.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. V T. Townsend, & J. MacBeath, *International handbook of leadership for learning* (s. 469-485). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., & Indiatsi, J. (2013). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and identity*, 12(3), s. 307-336.

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), s. 1349-1361.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching, 1*(19), 103-121.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), s. 277-289.
- Haslam, S. A. (2017). The social identity approach to education and learning: identification, ideation, interaction, influence and ideology. V K. I. Mavor, M. J. Platow, & B. Bizumic, *Self and social identity in educational contexts* (s. 19-52). Oxford: Routledge.
- Herrera-Espinoza, K., Gonzales-Saavedra, F., Pantigoso-Leython, N., Valverde-Alva, W., Colina-Ysea, F., Chavez-Ojeda, M., & Terrones-Rodríguez, E. (2024). Teachers' professional identity: a multifactorial study in basic education institutions in metropolitan Lima. *Frontiers in Education, 9*.
- Holinková, J. (1977). Reforma školství v Čechách a na Moravě v 18 století (Stav a perspektivy bádání). *Roczniki Humanistyczne 25*(2), s. 269-277.
- Holubová, K. (2016). Koncept identity na poli sociologické teorie. *Acta Universitatis Carolinae Philosophica et Historica, 22*(2), s. 31-49.
- Hopson, L. M., Schiller, K. S., & Lawson, H. A. (2014). Exploring linkages between school climate, behavioral norms, social supports, and academic success. *Social Work Research, 38*(4), s. 197-209.
- Horton, J. A. (2018). *A descriptive study of school climate and school culture in selected public secondary schools in New Jersey and New York. Dissertation*. South Orange, NJ: Seton Hall University.
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual review of sociology 26*(1), s. 367-393.

- Ipek, C., Aytaç, T., & Gok, E. (2015). Effect of Gender on Teachers' Organizational Culture Perception: A Meta-Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), s. 9-20.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies* 31(4), s. 431-448.
- Jenlink, P. M. (2019). Negotiating Identity as LGBTQ Teacher. . V P. M. Jenlink, *Sexual Orientation and Teacher Identity: Professionalism and LGBTQ Politics in Teacher Preparation and Practice* (s. 1-11). Londýn: Rowman & Littlefield.
- Karataş, S., & Caner, M. (2024). Administrators' perception concerning the auxiliary (janitorial) staff: The hidden heroes. *Psychology in the Schools*, 61(3), s. 1161-1180.
- Khasawneh, Y. J., Alsarayreh, R., Al Ajlouni, A. A., Eyadat, H. M., Ayasrah, M. N., & Khasawneh, M. A. (2023). An Examination of Teacher Collaboration in Professional Learning Communities and Collaborative Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research* 10(3), 446-452.
- Koç, S., & Koç, A. (2021). The effect failing to perform extracurricular activities has had on school culture and values education during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, s. 1-6.
- Koçyiğit, M. (2017). The effect of school culture on student achievement. In E. Karadağ, *The Factors Effecting Student Achievement: Meta-Analysis of Empirical Studies* (s. 183-197). Springer International Publishing.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda, *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 314-332). Bristol: Multilingual Matters.

- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology, 9*(8).
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), s. 899–916.
- Leijenová, Ä., & Kullaseppová, K. (2013). All roads lead to Rome: developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology, 26*(2), s. 104-114.
- Ligorio, M. B., & Tateo, L. (2008). "Just for passion": dialogical and narrative construction of teachers' professional identity and educational practices. *European Journal of School Psychology, 5*(2), s. 115-142.
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In . Richardson-Koehler (Ed.), *Educator's handbook: Research into practice* (s. 491-518). New York: Longman.
- Locke, J. (1712). *Some Thoughts Concerning Education*. Londýn: Black Swan.
- Lukášová, R. (2010). *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada.
- Macdonald, M., Gringart, E., & Gray, J. (2016). Creating shared norms in schools—A theoretical approach. *The Australian Journal of Indigenous Education, 45*(1), s. 56-69.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist, 41*, s. 954–969.
- Maslow, A. H. (2021). *Motivace a osobnost*. Praha: Portál.
- McCollum, E. C., & Yoder, N. P. (2011). School Culture, Teacher Regard, and Academic Aspirations among Middle School Students. *Middle grades research journal, 6*(2), s. 65–74.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. Teachers and teaching. *Teachers and teaching, 17*(5), s. 517-528.
- Mombourquette, C. (2017). The Role of Vision in Effective School Leadership. *International Studies in Educational Administration 45*(1), s. 19–36.

- Naukkarinen, J., & Bairoh, S. (2022). Gender differences in professional identities and development of engineering skills among early career engineers in Finland. *European Journal of Engineering Education*, 47(1), s. 85-101.
- Nezvalová, D. (2006). *Kultura školy a klima školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nghia, L., & Tai, N. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education* 42, s. 1-15.
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 106.
- Norazman, N., Ismail, A. H., Ja'afar, N. H., Khoiry, M. A., & Ani, A. I. (2019). A review of seating arrangements towards the 21st century classroom approach in schools. *Malaysian Journal of Sustainable Environment*, 6(2), s. 21-46.
- Owusu Ansah, M., & Louw, L. (2019). The influence of national culture on organizational culture of multinational companies. *Cogent Social Sciences*, 5(1), s. 162 – 364.
- Oyserman, D., Bybee, D. T., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in personality* 38(2), s. 130-149.
- Paquette, J. (2016). Theories of professional identity: Bringing cultural policy in perspective. In J. Paquette, *Cultural Policy, Work and Identity* (s. 1-23). Oxon: Routledge.
- Parasirat, Z., Montazeri, M., Yousooff, F., Subhi, N., & Nen, S. (2013). The Most Effective Kinds of Parents on Children's Academic. *Asian Social Science* 9(13), s. 229-242.
- Pawlas, G. E. (1997). Vision and school culture. *NASSP Bulletin* 81(587), s. 118-120.
- Pearson, P. L. (2015). *High school culture, graduation rates, and dropout rates*. Dissertation. Hattiesburg: The University of Southern Mississippi.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*. . New York: John Wiley & Sons.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

- Pravdová, B. (2015). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství. Masarykova univerzita nakladatelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Prokop, D., Kunc, M., & Korbel, V. (2020). *Postoje rodičů ke vzdělávání v ČR ak učitelské profesi*. Praha: PAQ Research.
- Prokopchuk, J. (2016). Unpacking the impact of school culture: A principal's role in creating and sustaining the culture of a school. *SELU Research Review Journal*, 1(2), s. 73-82.
- Převrátilová, S., Šormová, K., & Treichel, T. (2023). Possible Czech Teacher Selves: Teaching Czech as a Second Language in Primary Schools. In Karpava, S. *Handbook of Research on Language Teacher Identity* (pp.). (s. 172-186). Hershey: IGI Global.
- Qin, X., & Liu, S. (2023). The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences. *Psychology in the Schools*, 60(12), s. 4871-4884.
- Ramarajan, L., & Reid, E. M. (2013). Shattering the Myth of Separate Worlds: Negotiating Non-Work Identities at Work. *Academy of Management Review* 38(4), s. 621–644.
- Rappoport, L., Baumgardner, S., & Boone, G. (1999). Postmodern culture and the plural self. In J. Rowan, & Cooper, M. *The plural self. Multiplicity in everyday life*. Londýn: Sage Publications.
- Reed, P., & Salazar, M. (1998). *The Influence of Auxiliary Staff in Elementary School*. San Diego.
- Reinius, H., Hakkarainen, K., Juuti, K., & Korhonen, T. (2024). Teachers' perceived opportunity to contribute to school culture transformation. *Journal of Educational Change* 25, s. 369–391 .
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2016). Student teachers' identity perceptions in the beginning of professional practice: Pre-service versus in-service. *Science and Mathematics Education Conference CASTeL* (s. 70-78). Dublin: Dublin City University.
- Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál.

- Rushton, E. A., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. . *Review of Education, 11(2)*, s. 1-52.
- Sahakyan, T., Lamb, M., Chambers, G., Mercer, S., & Kostoulas, A. (2018). Language teacher motivation: From the ideal to the feasible self. In Kostoulas, S. M. *Language teacher psychology* (s. 53-70). Londýn: University of London.
- Savariz, E. A., & Magallanes, A. O. (2024). Collaborative school culture of public secondary schools in the municipality of Lebak. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8(11)*, s. 2633-2642.
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional development in education, 46(1)*, s. 112-129.
- Slors, M., Bruin, L. d., & Strijbos, D. (2015). The Self. In M. Slors, L. d. Bruin, & D. Strijbos, *Philosophy of mind, brain and behaviour* (s. 195-218). Amsterdam: Boom.
- Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1994). Vision as a core component in school culture . *Journal of Curriculum Studies, 26(2)*, s. 187-200.
- Swann, W. B., & Bosson, J. K. (2010). Self and identity. In Fiske, S. T.; Gilbert, D. T. & Lindzey, G. *Handbook of social psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Švaříček, R. (2009). Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Tajfel, H., & Turner, H. S. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In Austin, W. G. & Worchel S. *The social psychology of intergroup relations* (s. 33-47). Monterey: Brooks-Cole.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education 37(3)*, s. 365-384.

- Tröhler, D., Popkewitz, T. S., & Labaree, D. F. (2011). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. New York: Routledge.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2013). The Relationship between School Culture and Leadership Practices. *Eurasian Journal of Educational Research* 13, s. 155-168.
- Urzúa, A., & Vasquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), s. 1935-1946.
- Valentine, J. W. (2006). *School Culture Survey*. Missouri: Middle Level Leadership Center, University of Missouri.
- van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), s. 129-149.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement* 16(1), s. 71–89.
- Vivarini, G. (2023). *L'identità professionale dell'insegnante. Costruzione di uno strumento valutativo per l'analisi del profilo professionale dell'insegnante*. Padova: Università degli studi di Padova, Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata.
- Vlha, R. (2013). Felbigerova kniha metodní. *Didaktické studie*, 5(1), s. 46-53.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American journal of sociology* 70(2), s. 137-158.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British journal of sociology of education*, 23(1), s. 89-106.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Typologie učitelů dle postoje ke změně kultury školy	28
Tabulka 2: Obce zastoupené ve výzkumu	40
Tabulka 3: Pohlaví učitelů a působiště	41
Tabulka 4: Analýza vnitřní konzistence škál SCS.....	44
Tabulka 5: Deskriptivní statistika (PSQ).....	49
Tabulka 6: Deskriptivní statistika (SCS)	50
Tabulka 7: Analýza vnitřní konzistence škál SCS (překlad)	51
Tabulka 8: Korelace mezi dimenzemi PSQ a SCS	51
Tabulka 9: Dimenze kultury školy a pohlaví.....	53
Tabulka 10: Dimenze profesní identity a pohlaví.....	53
Tabulka 11: Dimenze kultury školy a stupeň	54
Tabulka 12: Dimenze profesní identity a stupeň	55
Tabulka 13: Korelace dimenzí SCS.....	57
Tabulka 14: Centroidy shluků.....	57
Tabulka 15: Profesní identita a shluky (ANOVA)	59

Seznam grafů

Graf 1: Rozdíl partnerství ve vzdělání mezi učiteli 1. a 2. stupně	54
Graf 2: Průměrné hodnoty napříč shluky	60
Graf 3: Graf shluků	60
Graf 4: Obávaná já (vztahy) a shluky	59
Graf 5: Očekávaná já (vztahy) a shluky	59
Graf 6: Možná já (vztahy) a shluky	59

Seznam příloh

Příloha 1: Possible Selves Questionnaire (anglický originál).....	79
Příloha 2: Possible Selves Questionnaire (přeložená a upravená verze)	80
Příloha 3: School Culture Survey (originální verze)	81
Příloha 4: School Culture Survey (česká verze)	83

Přílohy

Příloha 1: Possible Selves Questionnaire (anglický originál)

Who will you be next year? Each of us has some image or picture of what we will be like and what we want to avoid being like in the future. Think about next year -- imagine what you'll be like, and what you'll be doing next year.

- In the lines below, write what you expect you will be like and what you expect to be doing next year.
- In the space next to each expected goal, mark NO (X) if you are not currently working on that goal or doing something about that expectation and mark YES (X) if you are currently doing something to get to that expectation or goal.
- For each expected goal that you marked YES, use the space to the right to write what you are doing this year to attain that goal. Use the first space for the first expected goal, the second space for the second expected goal and so on.

Next year, I expect to be	Am I am doing something to be that way		If yes, What I am doing now to be that way next year
	NO	YES	
(P1) _____			(s1)_____
(P2) _____			(s2)_____
(P3) _____			(s3)_____
(P4) _____			(s4)_____

In addition to expectations and expected goals, we all have images or pictures of what we don't want to be like; what we don't want to do or want to avoid being. First, think a minute about ways you would **not** like to be next year -- *things you are concerned about or want to avoid being like*.

- Write those concerns or selves to-be-avoided in the lines below.
- In the space next to each concern or to-be-avoided self, mark NO (X) if you are not currently working on avoiding that concern or to-be-avoided self and mark YES (X) if you are currently doing something so this will not happen next year.
- For each concern or to-be-avoided self that you marked YES, use the space at the end of each line to write what you are doing this year to reduce the chances that this will describe you next year. Use the first space for the first concern, the second space for the second concern and so on.

Next year, I want to avoid	Am I doing something to avoid this		If yes, What I am doing now to avoid being that way next year
	NO	YES	
(P5) _____			(s5)_____
(P6) _____			(s6)_____
(P7) _____			(s7)_____
(P8) _____			(s8)_____

Příloha 2: Possible Selves Questionnaire (přeložená a upravená verze)

Každý z nás má nějakou představu o tom, jaký bude a čemu se bude chtít v budoucnosti vyhnout. Představte si, jací učitelé chcete být a co pro to můžete udělat.

Do níže uvedených řádků napište, **jací učitelé byste chtěli být** v budoucnu. Do prostoru vedle každého očekávaného cíle označte, zda na tomto cíli již pracujete nebo ne. Pokud označíte ano, napište prosím, co pro dosažení svého cíle děláte.

Můžete postupně vypsát více očekávání, **nemusíte však vyplnit všechna pole.**

1. Očekávám, že jako učitel/ka budu ... _____

Dělám pro to něco? ANO NE

Pokud ano, co? _____

2. Očekávám, že jako učitel/ka budu ... _____

Dělám pro to něco? ANO NE

Pokud ano, co? _____

3. Očekávám, že jako učitel/ka budu ... _____

Dělám pro to něco? ANO NE

Pokud ano, co? _____

Kromě očekávání a očekávaných cílů máme všichni představy o tom, jakými nechceme být, co nechceme dělat nebo čemu se chceme vyhnout.

Do níže uvedených řádků napište, **jakými učiteli byste nechtěli být v budoucnu**. Do prostoru vedle každé obavy označte, zda děláte něco pro to, abyste se vyhnuli tomu, že takovými učiteli budete. Pokud označíte ano, napište prosím, co pro vyhnutí se takové podoby vašeho učitelství děláte.

Můžete postupně vypsát až tři své obavy, **nemusíte však vyplnit všechna pole.**

1. Chtěl/a bych se vyhnou tomu, že jako učitel/ka budu... _____

Dělám pro to něco? ANO NE

Pokud ano, co? _____

2. Chtěl/a bych se vyhnou tomu, že jako učitel/ka budu... _____

Dělám pro to něco? ANO NE

3. Chtěl/a bych se vyhnou tomu, že jako učitel/ka budu... _____

Dělám pro to něco? ANO NE

Pokud ano, co? _____

Příloha 3: School Culture Survey (originální verze)

Indicate the degree to which each statement describes conditions in your school.

Please use the following scale:

1=Strongly Disagree 2=Disagree 3=Undecided 4=Agree 5=Strongly Agree

	<i>Strongly</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
1. Teachers utilize professional networks to obtain information and resources for classroom instruction.	①	②	③	④	⑤
2. Leaders value teachers' ideas.	①	②	③	④	⑤
3. Teachers have opportunities for dialogue and planning across grades and subjects.	①	②	③	④	⑤
4. Teachers trust each other.	①	②	③	④	⑤
5. Teachers support the mission of the school.	①	②	③	④	⑤
6. Teachers and parents have common expectations for student performance.	①	②	③	④	⑤
7. Leaders in this school trust the professional judgments of teachers.	①	②	③	④	⑤
8. Teachers spend considerable time planning together.	①	②	③	④	⑤
9. Teachers regularly seek ideas from seminars, colleagues, and conferences.	①	②	③	④	⑤
10. Teachers are willing to help out whenever there is a problem.	①	②	③	④	⑤
11. Leaders take time to praise teachers that perform well.	①	②	③	④	⑤
12. The school mission provides a clear sense of direction for teachers.	①	②	③	④	⑤
13. Parents trust teachers' professional judgments.	①	②	③	④	⑤
14. Teachers are involved in the decision-making process.	①	②	③	④	⑤
15. Teachers take time to observe each other teaching.	①	②	③	④	⑤
16. Professional development is valued by the faculty.	①	②	③	④	⑤
17. Teachers' ideas are valued by other teachers.	①	②	③	④	⑤
18. Leaders in our school facilitate teachers working together.	①	②	③	④	⑤
19. Teachers understand the mission of the school.	①	②	③	④	⑤

20. Teachers are kept informed on current issues in the school. ① ② ③ ④ ⑤

Please continue on the back of this survey.

1=Strongly Disagree 2=Disagree 3=Undecided 4=Agree 5=Strongly Agree

		<i>Strongly</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
21.	Teachers and parents communicate frequently about student performance.	①	②	③	④	⑤
22.	My involvement in policy or decision making is taken seriously.	①	②	③	④	⑤
23.	Teachers are generally aware of what other teachers are teaching.	①	②	③	④	⑤
24.	Teachers maintain a current knowledge base about the learning process.	①	②	③	④	⑤
25.	Teachers work cooperatively in groups.	①	②	③	④	⑤
26.	Teachers are rewarded for experimenting with new ideas and techniques.	①	②	③	④	⑤
27.	The school mission statement reflects the values of the community.	①	②	③	④	⑤
28.	Leaders support risk-taking and innovation in teaching.	①	②	③	④	⑤
29.	Teachers work together to develop and evaluate programs and projects.	①	②	③	④	⑤
30.	The faculty values school improvement.	①	②	③	④	⑤
31.	Teaching performance reflects the mission of the school.	①	②	③	④	⑤
32.	Administrators protect instruction and planning time.	①	②	③	④	⑤
33.	Teaching practice disagreements are voiced openly and discussed.	①	②	③	④	⑤
34.	Teachers are encouraged to share ideas.	①	②	③	④	⑤
35.	Students generally accept responsibility for their schooling, for example they engage mentally in class and complete homework assignments.	①	②	③	④	⑤

Příloha 4: School Culture Survey (česká verze)

Uved'te, do jaké míry následující výroky popisují podmínky na Vaší škole.

Použijte prosím následující škálu:

1 = Zcela nesouhlasím 2 = Nesouhlasím 3 = Nerozhodnuto 4 = Souhlasím 5 = Zcela souhlasím

1. Učitelé využívají profesních skupin k získávání informací a zdrojů pro výuku ve třídě.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Vedení školy oceňuje nápady učitelů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Učitelé mají příležitost vést dialog a plánovat napříč předměty a ročníky.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Učitelé si navzájem důvěřují.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Učitelé podporují vizi školy.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Učitelé i rodiče mají společná očekávání ohledně výsledků žáků.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Vedení školy důvěřuje odborným úsudkům učitelů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Učitelé tráví značný čas společným plánováním.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Učitelé pravidelně sbírají nápady na seminářích, u svých kolegů či na konferencích.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Učitelé jsou ochotni pomoci, kdykoli se vyskytne nějaký problém.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Vedení školy si najde čas na pochvalu učitelů, kteří odvádějí dobrou práci.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Vize školy poskytuje učitelům jasný smysl jejich orientace.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13. Rodiče důvěřují odborným úsudkům učitelů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Učitelé jsou zapojeni do rozhodovacích procesů ve škole.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15. Učitelé věnují čas sledováním výuky ostatních učitelů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Profesionální rozvoj učitelů je ostatními kolegy oceňován.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Nápady učitelů jsou ostatními učiteli oceňovány.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Vedení naší školy podporuje vzájemnou spolupráci učitelů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19. Učitelé rozumí vizi školy.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20. Učitelé jsou průběžně informováni o aktuálních problémech ve škole.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
21. Učitelé často komunikují s rodiči o výsledcích žáků.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
22. Mé zapojení do tvorby školní politiky nebo rozhodování o pravidlech ve škole je bráno vážně.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
23. Učitelé mají obecné povědomí o tom, co učí ostatní učitelé.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
24. Učitelé aktualizují své znalosti o procesech učení.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
25. Učitelé spolupracují ve skupinách.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
26. Učitelé jsou odměňováni za experimentování s novými nápady a technikami.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
27. Vize školy odráží hodnoty komunity, v níž se škola nachází.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
28. Vedení školy podporuje riskování a inovace ve výuce.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

29. Učitelé pracují společně na vytváření a vyhodnocování výukových programů a projektů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
30. Pedagogický sbor si cení snahy zlepšovat školu.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
31. Výkon učitelů odráží vizi školy.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
32. Vedení školy vyhrazuje čas na výuku i čas na přípravu.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
33. Neshody ve výukové praxi se vyjadřují a diskutují otevřeně.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
34. Učitelé jsou povzbuzováni ke sdílení nápadů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
35. Žáci obecně přijímají odpovědnost za své vzdělávání (například se aktivně zapojují do výuky a plní domácí úkoly).	1 – 2 – 3 – 4 – 5