

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Působení zřizovatelů na determinaci vztahů vzdělávání a kultury na
základních školách

Determination of relationships between education and culture of the school at
elementary schools

Bc. Iva Šagátová

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jiří Trunda, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Působení zřizovatelů na determinaci vztahů vzdělávání a kultury na základních školách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2018

Ráda bych na tomto místě poděkovala panu Mgr. Bc. Jiřímu Trundovi, Ph.D, vedoucímu mé diplomové práce, za vstřícný a laskavý přístup, za věcné připomínky a čas, který mi věnoval.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá determinací vztahů mezi vzděláváním a kulturou školy. V teoretické části jsou definovány pojmy kultura, vzdělávání a hlavní determinanty jejich vztahů z hlediska národní kultury, globalizace, socioekonomických vlivů, politického prostředí a společenské poptávky. V praktické části je na příkladu pražských základních škol zjišťována míra vlivu zřizovatele, coby klíčového představitele managementu vzdělávání, na tvorbu kultury školy ve vztahu k procesu vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání, kultura školy, organizační kultura, zřizovatel, základní škola

ABSTRACT

This master thesis explores relationships between education and school culture. The theoretical part defines terms culture, education and main determinants of their relationships in terms of natural culture, globalisation, socioeconomic influence, political settings and public demand. In the empirical part, the level of influence of the founder of the school on its culture in the educational process is explored. The founder of the school is a key representative of management of education.

KEYWORDS

Education, school culture, rganizational culture, school founder, elementary school

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 7 |
| 1 Vzdělávání a kultura | 8 |
| 1.1 Vzdělávání | 9 |
| 1.1.1 Základní škola | 12 |
| 1.1.2 Zřizovatel..... | 14 |
| 1.2 Kultura | 17 |
| 1.2.1 Kultura školy, organizační kultura | 20 |
| 2 Determinanty vztahů vzdělávání a kultury | 24 |
| 2.1 Faktor národní kultury a globalizace | 26 |
| 2.2 Sociální determinanty | 33 |
| 2.3 Vliv politického klimatu a společenské poptávky | 37 |
| 3 Metodologie výzkumu | 43 |
| 3.1 Stanovení výzkumného problému | 43 |
| 3.2 Definování objektu šetření | 43 |
| 3.3 Techniky sběru dat..... | 44 |
| 3.4 Distribuce dotazníků | 45 |
| 4 Výsledky šetření | 47 |
| 4.1 Analýza výsledků šetření | 47 |
| 4.2 Interpretace výsledků | 57 |
| 4.3 Shrnutí výzkumného šetření | 62 |
| Závěr..... | 65 |
| Seznam použitých informačních zdrojů | 69 |
| Seznam příloh..... | 74 |

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá mírou vlivu zřizovatele, coby významného představitele managementu vzdělávání, v determinaci vztahu mezi vzděláváním a kulturou školy. Kultura školy se zrcadlí v celkovém klimatu školy, v jejím vnímání všemi stakeholdery, je východiskem pro její úspěšnost. Zřizovatel může formulací a prosazováním svých vzdělávacích priorit do procesu budování kultury školy vstoupit a v různé míře ji tak ovlivnit.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak se priority ve vzdělávání prosazované zřizovatelem podílí na determinaci vztahu vzdělávání a kultury v základních školách jimi zřizovaných na území hlavního města Prahy. Práce hledá odpovědi na dvě výzkumné otázky:

1. Jaké a jakými nástroji prosazují zřizovatelé své priority ve vzdělávacím procesu v jimi zřizovaných základních školách?
2. Do kterých aspektů a do jaké míry se vzdělávací priority prosazované zřizovateli promítají do kultury školy?

Diplomová práce je strukturována do dvou základních celků. V první části jsou vymezena teoretická východiska zkoumané problematiky. Jsou zde definované základní pojmy kultura a vzdělávání. Právě v souvislosti s termínem vzdělávání je pozornost věnována také českému základnímu školství a samosprávným územním celkům, konkrétně obcím, v roli zřizovatele škol. Dále se práce zabývá přímo determinanty vztahu kultury a vzdělávání. Specifikovány jsou zde národní, globalizační, socioekonomické, politické i další společenské faktory.

Druhá část diplomové práce se zabývá analýzou výsledků dotazníkového šetření mezi vybranými zřizovateli a zástupci managementu jimi zřizovaných škol. Zřizovatelé jsou vybráni z městských částí hlavního města Prahy. Šetření se zaměřuje na identifikaci vzdělávacích priorit zřizovatelů, nástrojů jejich prosazování a míry vlivu působení těchto priorit na kulturu školy.

1 Vzdělávání a kultura

"Kéž by byly školy provozovány spíše jako podniky s větší odpovědností a respektem k měřeným údajům." Fráze, kterou slyšíme příliš často. Straší mnoho ředitelů škol a učitelů, dává jim pocit, že jim něco chybí nebo jdou po špatné cestě. ... Co dělá podniky úspěšnými? Je to struktura nebo strategie? Jsou to technologie nebo jasné cíle? Nebo možná přísnější standardy ... Ne ... "pokud získáte správnou kulturu, většina ostatních věcí - jako je skvělý zákaznický servis nebo budování dlouhodobé a trvalé značky - se dostaví přirozeně." ... Na rozdíl od běžných mylných představ, v podnikání je jedna věc jasná: kultura podniku hraje dominantní roli v jeho výkonu. Vysoce uznávané organizace vyvinuly sdílená pouta víry, neformální zvyky a tradice, které podněcují k práci se smyslem, vášní a záměrem. Důkazy jsou přesvědčivé; slovo kultura je základem obchodního lexikonu. " (Deal a kol. 2016, s. 17, vlastní překlad)

Vyspělá kultura školy se odráží v klimatu školy, v jejím vnímání veřejností, v tom, co bychom mohli nazvat „úspěšnost“ školy. Co se skrývá pod tím, když někdo řekne, že je nějaká škola dobrá? Rodiče, zřizovatel a v podstatě celá společnost mohou mít různá očekávání, pokud jde o hloubku, šíři, či styl vzdělávání, které je například jejich dítěti poskytováno, ale společný je jejich zájem, aby dítě bylo vzděláváno v kulturním prostředí, v prostředí hodnot.

O souvislosti kultury a vzdělávání Průcha říká: *„Význam kultury pro edukaci vychází z antropologického faktu nehotovosti a vztahovosti lidského jedince. Proto lidé nejen záměrně využívají vytvořené kulturní nástroje k přežití a k přizpůsobení se světu, ale také vypracovávají a systematicky využívají kolektivní postupy, jak je předávat. Školní edukace pak má významné psychologické efekty, které ukazují na její význam pro vývoj jedince.“* (Průcha, 2009, s. 24)

Průcha odkazuje na kulturní psychologii, která označuje izolované učení se jedince za překonané. A na teorii poskytování opory, doprovázení, situovaném poznávání nebo vzájemném vyučování demonstruje zásadní význam školní socializace v kultuře. (Průcha, 2009, s. 24)

Myšlenku vztahovosti rozvíjí Průcha příkladem z antropologického hlediska. Ve srovnání s jinými živočišnými druhy je lidské mládě neschopné přežít bez pomoci, vztahovost je tedy nutnou podmínkou jeho existence. Lidé jsou jediní tvorové, kteří učí svá mláďata systematicky a cílevědomě. Autor cituje Meyersona, který řadí mezi kulturní díla (kulturní artefakty) nejen materiální nástroje, ale i „*sociální praktiky využívající znaků a řečových symbolů*“ (Průcha, 2009, s. 24) Poznatky a díla uchovávají cesty, které lidé už prošli a pomáhají dalším generacím vyvarovat se chyb a omylů předchozích generací¹. Vycházíme-li z myšlenky, že člověk se rodí nehotový a stává se hotovým až v procesu enkulturace, pak je celý proces předávání kulturních artefaktů vysoce vztahovou záležitostí. Specifickým druhem procesu enkulturace je školní edukace a to svou systematickostí. Autor uvádí, že dítě se sice učí samo a spontánně, ale „*díky systému zprostředkování je jeho vývoj efektivnější*“ (Průcha, 2009, s. 25)

1.1 Vzdělávání

„*Co je vzdělávání? Co si myslíte, když slyšíte, že někdo říká slovo „vzdělávání“? Myslíte na učebnu s učitelem? Je vzdělávání zkušeností? Je to filozofie?*“ (Waddle, 2015, s. 74, vlastní překlad)

Autoři pedagogického slovníku nahlíží na vzdělávání, neboli edukaci, z několika úhlů. Primárně označuje za edukaci jakýkoliv vzdělávací proces, při němž se lidé, nebo i zvířata, zpravidla za působení vyučujícího či instruktora něčemu učí. Dále autoři zmiňují význam vyplývající z filozofie výchovy, kdy je vzdělávání, vztahující se tentokrát pouze k člověku, definováno jako celoživotní proces výchovy a rozvíjení celé osobnosti člověka formou formálního a neformálního vzdělávání. Z obecné pedagogiky a didaktiky vychází dle autorů použití termínů vzdělávání a edukace jako synonym. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 63 - 64)

Dle Mužíka je: „*Vzdělávání je institucionalizovanou činností zaměřenou na získávání informací, vědomostí, dovedností, návyků či odborných kompetencí. Vzdělávání však nelze chápat jen jako prostředek k získání kvalifikace k profesi (pracovní pozici, funkci). Jeho cílem je zejména osobnostní růst a rozvoj, integrace do společnosti cestou předávání*

¹ Autorská poznámka: Isaac Newton pravil v souvislosti s vědeckým poznáním, že stojíme na ramenou gigantů. Kéž by tato formulace platila i v historii a společenských vztazích.

kulturního a společenského dědictví, sdílením určitých společných hodnot a formování člověka k sebeuvědomění, odpovědnosti a uplatňování lidských práv. Vzdělávání v nejobecnějším slova smyslu představuje získávání, osvojování a rozvíjení vědomostí, znalostí, dovedností a osobních vlastností, které umožňují člověku fungovat v hospodářství a společnosti jako celku.“ (Mužík, 2012, s. 23)

Zatímco Mužíkova definice akcentuje spíše institucionální povahu vzdělávání a jeho význam ve společenském kontextu, Průcha považuje za součást vzdělávání každou situaci, při níž probíhá edukační proces. Armstrong a Taylor akcentují především manažerský úhel pohledu, podobně jako Průcha přímo neuvádí vzdělávání jako součást enkulturace² (Průcha, 2015; Armstrong, Taylor, 2015) : „*Složkami vzdělávání a rozvoje jsou:*

- *Učení se – proces, při němž si jedinec osvojuje a rozvíjí znalosti, dovednosti, schopnosti, chování a postoje. Učení se umožňuje změnu chování na základě zkušeností, stejně jako dalších formálnějších metod, které lidem pomáhají učit se a vzdělávat ...*
- *Všeobecné vzdělávání – osvojování si znalostí, dovedností a schopností potřebných ve všech oblastech života spíše než jen znalostí, dovedností a schopností týkajících se konkrétní oblasti činností.*
- *Odborné vzdělávání (výcvik) – systematické uplatňování formálních procesů, které lidem pomáhají osvojovat si znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné k uspokojivému vykonávání svěřené práce.*
- *Rozvoj – rozšiřování schopností nebo realizace potenciálu jedince s využitím nabízejících se příležitostí k učení se a vzdělávání.“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336)*

O neinstitucionální dimenzi rozšiřuje oblast vzdělávání například Průcha v České vzdělanosti: „*..., je nutno nejprve charakterizovat tři základní typy edukace (učení a vzdělání), které existují v současné společnosti. Jsou to:*

(A) Formální vzdělávání a s ním spojené učení

² Vzdělávání chápe Průcha jako proces, souvislost s kulturou naopak hojně nachází u pojmu vzdělanost. Více o tomto pojmu a vztahu v části 1.2 Kultura a 2. Determinanty vztahů vzdělávání a vzdělanosti.

Termínem „formální vzdělávání“ (formal education) se označuje takové vzdělávání, které je realizováno v organizovaném a legislativně vymezeném prostředí, tj. zpravidla ve školách, a vede k získání legislativně uznávaných certifikací, diplomů a kvalifikací....

(B) Neformální vzdělávání a s ním spojené učení

Neformální vzdělávání (non-formal education) zahrnuje různé vzdělávací aktivity, jichž se lidé zúčastňují mimo školní vzdělávání. Probíhá v podnicích, v soukromých vzdělávacích institucích, v zařízeních zájmového, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání. Učení dospělých je v tomto vzdělávání organizované, ale dobrovolné, bezplatné i probíhající za úplatu. Podstatné je, že toto učení nevede k získání určitého státem uznávaného stupně vzdělání, i když může být ukončeno certifikátem, osvědčením, licenci apod...

(C) Informální učení a vzdělávání

Informální učení (informal learning) probíhá v každodenních situacích běžného života v rodině, v zaměstnání, během cestování doma a v zahraničí, při četbě novin, knih a časopisů nebo při sledování rozhlasu a televize apod., kdy člověk získává poznatky bezděčně, nahodile. Je to vlastně neúmyslné vzdělávání v průběhu celého života...“ (Průcha, 2015, s. 94 – 96)

Tato práce se zaměřuje na proces vzdělávání ve školním prostředí: „Logiku objasňování české vzdělanosti, ..., vidím takto:

1. V pedagogickém pojetí se všeobecně přijímá stanovisko, že vzdělanost vzniká jako **produkt školního vzdělávání**.
2. Chceme-li tedy znát, jak a z čeho tento produkt vzniká, musíme využívat **nálezy z analýzy edukačních procesů** ve školách.
3. Musí jít o takové analýzy, které zkoumají **reálné edukační procesy** probíhající v jejich obvyklých, přirozených podmínkách.“ (Průcha, 2015, s. 54)

Zde prezentované pojetí vzdělávání bude tedy vycházet především z výše citované Mužikovy definice, s přihlédnutím k manažerskému pohledu Armstronga a Taylora. „Strategické vzdělávání a rozvoj se zaměřují na vytváření konzistentního a komplexního rámce pro vzdělávání a rozvíjení lidí prostřednictvím vytváření kultury učení a vytváření

strategie učení se v organizaci a strategie individuálního vzdělávání. Smyslem je zlepšování schopností disponibilních lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidské zdroje organizace jsou hlavním zdrojem konkurenční výhody. Účelem je tedy rozvíjení lidského kapitálu organizace, stejně jako zabezpečování toho, aby organizace disponovala kvalitními lidmi, které potřebuje pro uspokojování současných i budoucích potřeb.

Ústředním tématem strategického vzdělávání a rozvoje je vytváření prostředí, v němž jsou lidé podněcováni k tomu, aby se vzdělávali a rozvíjeli.“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 337)

Výšečí z široké otázky vzdělanosti z hlediska jejího časového průběhu v životě jedince bude období základní školy, které se zpravidla kryje s povinnou školní docházkou. Zpravidla proto, že pokud žák na konci druhého pololetí neprospěl nebo nebyl hodnocen, opakuje ročník. S výjimkou vážných zdravotních důvodů může žák opakovat ročník vždy jen jednou na 1. stupni a jednou na 2. stupni. (§52 odst. 6 zákona 561/2004 Sb., školský zákon) Tím se pak prodlužuje i jeho docházka do základní školy..Délka povinné školní docházky prošla během historického vývoje několika změnami (Morkeš, 2010), přičemž v současné době v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), v platném znění „*Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen „povinná školní docházka“).*“ (§ 36 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Dle paragrafu č. 39, školského zákona, mohou povinnou školní docházku žáci plnit i na střední škole, konkrétně na víceletém gymnáziu, případně na konzervatoři. Většina žáků ji však realizuje na běžných základních školách, ve školním roce 2016/2017 to bylo více než 90 % žáků dané věkové kohorty. (ČSÚ, 2017, Základní vzdělávání)

1.1.1 Základní škola

Pedagogický slovník definuje základní školu v České republice jako všeobecně vzdělávací instituci, v níž žáci, zpravidla v 6 letech svého věku, zahajují plnění své povinné školní docházky. Devět ročníků, které v rámci základní školy žáci mohou absolvovat, se dělí na dva stupně. První, neboli primární, se člení do 1. až 5. ročníku a odpovídá úrovni vzdělávání ISCED 1. Druhý, nižší sekundární, se dělí do čtyř ročníků (6 až 9) a odpovídá úrovni vzdělávání ISCED 2. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 378 - 379)

Právě model organizačního spojení primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání je v západní a středoevropském kontextu poměrně neobvyklý. Tento model vznikl již po Únoru 1948 a udržel se i po roce 1989. (Dvořák, 2010, s. 267).

K základním právním předpisům úzce souvisejících s řízením a samotnou existencí základních škol patří:

- předpis č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění
- předpis č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění
- předpis č. 262/2006 Sb., Zákon zákoník práce, v platném znění
- předpis č. 48/2005 Sb., Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění
- předpis č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

V souladu se školským zákonem probíhá vzdělávání v základní škole dle vzdělávacího programu základního vzdělávání, jehož cíle jsou právě zmíněným zákonem přesně definovány: *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“* (§ 44 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Strategické cíle regionálního vzdělávání jsou formulovány v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020, vycházejícího ze Strategie vzdělávací politiky 2020. Ve 2. kapitole v části B jsou podrobně včetně termínu realizace, finančního krytí opatření a specifikace gescí rozpracovány hlavní úkoly pro základní vzdělávání, mezi něž patří například posilování kapacit základních škol, zavedení jednotné diagnostiky k posouzení školní zralosti dětí, revize a případná inovace RVP ZV, zkvalitnění výuky a materiální vybavenosti na 2. stupni základních škol nebo

zamezení odlivu žáků z 2. stupně základní školy na víceletá gymnázia. (DZ ČR 2015 – 2020, s. 15 – 19)

Na Dlouhodobý záměr vzdělávání České republiky 2020 navazují dlouhodobé záměry vzdělávání jednotlivých krajů. Ty jsou podkladem například pro tvorbu krajských akčních plánů a na úrovni obcí místních akčních plánů.

1.1.2 Zřizovatel

Právní postavení škol a školských zařízení je zakotveno ve školském zákoně. Dle § 8 mohou být, za podmínky naplnění všech zákonných podmínek, zřizovateli škol a školských zařízení kromě územně samosprávných celků také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo spravedlnosti nebo ostatní organizační složky státu, církve a právnická nebo fyzická osoba. (§ 8 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Tato práce se zaměřuje na školy zřizované územně samosprávnými celky. V České republice v současnosti existuje dvoustupňový systém územní samosprávy, přičemž první stupeň je tvořen obcemi, druhým, vyšším stupněm územní správy, jsou kraje, které byly vymezeny právním předpisem č. 347/1997 Sb., Ústavním zákonem o vytvoření vyšších územních samosprávných celků. V současné době je Česká republika rozčleněna do 14 krajů.

Obec, jako elementární jednotka územní samosprávy, má vlastní finance, sestavuje rozpočet a hospodaří se svým vlastním majetkem. Každý územně samosprávný celek má své zákonně vymezené pravomoce, do kterých se nemůže vměšovat žádný jiný územně samosprávný celek. (Provazníková, 2015, s. 25 - 27)

„Obec může nést i označení město, pokud splňuje stanovená kritéria. Zákon o obcích upravuje zvláštní kategorii měst označenou jako územně členěná statutární města (26). Jsou jimi zvláště významná města, která upravují své vnitřní poměry statutem a jejichž správa je odlišná od ostatních měst především samosprávou městských částí.“ (Provazníková, 2015, s. 27)

Podmínky územně samosprávného členění na území hlavního města Prahy vymezuje právní předpis 131/2000 Sb., Zákon o hlavním městě Praze. Tento zákon se zabývá právním postavením hlavního města Prahy a městských částí, do kterých se Praha člení. Mimo jiné

definuje kompetence v rámci samostatné působnosti městských částí, například: „*oprávnění městských částí zakládat, zřizovat a rušit právnické osoby a organizační složky potřebné pro jejich rozvoj a pro uspokojování potřeb občanů městských částí, a to ... základní školy, zařízení jim sloužící a předškolní zařízení, ... jakož i úkoly vyplývající z funkce jejich zakladatele a zřizovatele.*“ (§ 18 odst. 1 písm. b) zákona č. 131/2000 Sb., Zákona o hlavním městě Praze)

Pravomoci v oblasti zřizování škol a školských zařízení územně samosprávnými celky specifikuje Školský zákon: „*Kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen „svazek obcí“), zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu.*“ (§ 8 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Obcím definuje práva a povinnosti spojené například se zajištěním podmínek plnění povinné školní docházky, zřizování a zrušování mateřských a základních škol, základních uměleckých škol, dalších škol a školských zařízení. V neposlední řadě ukládá školský zákon obcím povinnost zajistit financování provozních výdajů jimi zřizovaných škol a školských zařízení, které nejsou hrazeny ze státního rozpočtu. (§ 178 - § 180 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Dalšími právními předpisy, kromě zmíněného školského zákona, které upravují pravidla pro zřizování škol a školských zařízení územně samosprávnými celky jsou například:

- předpis č. 250/2000 Sb., Zákon o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, v platném znění
- předpis č. 562/2004 Sb., Zákon, kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona, v platném znění

Zákon též zřizovatelům umožňuje finančně přispívat na další neinvestiční výdaje, jinak hrazené ze státního rozpočtu. (§180 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon). Zřizovatelé financují jimi zřizované školy a školská zařízení primárně ze svých rozpočtů, nicméně vyhledávají i další zdroje. Například právě výše zmíněné strategické dokumenty v rámci projektu Místních akčních plánů jsou spolufinancovány z aktuální výzvy Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pro oblast regionálního školství. Ten se

v oblasti regionálního školství zaměřuje na finanční podporu rovného přístupu ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu i sekundárnímu vzdělávání. (OP VVV 2014 – 2020)

V rámci deklarované podpory regionálního školství mohou obce i pražské městské části žádat o dotaci již podruhé, tentokrát na základě aktuální výzvy Místní akční plány II. Výzva se soustředí nejen na podporu spolupráce zřizovatelů a jimi zřizovaných škol a školských zařízení. *„Cílem této výzvy je zlepšit kvalitu vzdělávání v mateřských a základních školách tím, že bude podpořena spolupráce zřizovatelů, škol a ostatních aktérů ve vzdělávání. Důraz je kladen na podporu škol se slabšími výsledky, zlepšení spolupráce formálního a neformálního vzdělávání a ostatních služeb v místě pro rozvoj potenciálu každého žáka.* (OP VVV Výzva č. 02_17_047)

Dotace na provoz zřizovaných základních škol tvoří významnou položku v rozpočtech zřizovatelů³. Proto je v jeho zájmu, aby mu tyto instituce také přinášely užitek. Svým způsobem lze v tomto případě dohledat i jistou analogii s podnikáním. Určitě ne v hlavním cíli podnikání, kterým je ekonomický zisk, ale v určitých společných znacích, které má právo zřizovatel od škol, respektive managementu škol, očekávat. Mohou jimi být *„cílevědomá činnost, iniciativní, kreativní přístupy, organizování a řízení transformačních procesů, praktický přínos, užitek, přidaná hodnota, ...“* (Veber, Srpová, 2012, s. 14) Zůstaneme-li u analogie s podnikáním, i zde hraje klíčovou roli spokojenost zákazníků. V případě základních škol pak především žáků, jejich rodičů a zaměstnanců. Spokojenost těchto skupin v roli zákazníků školy může předznamenat jejich spokojenost v roli voličů, sponzorů apod. To všechno jsou relevantní důvody pro zřizovatele škol k aktivnímu spolupodílení se na chodu těchto škol nejen jejich financováním.

Obce v roli zřizovatele vůči svým zřizovaným základním školám plní i další povinnosti. Například zákonem dané zřízení školské rady. *„Školskou radu zřizuje zřizovatel, který zároveň stanoví počet jejích členů a vydá její volební řád. Třetinu členů školské rady jmenuje zřizovatel, třetinu volí zákonní zástupci nezletilých žáků a zletilí žáci a studenti a třetinu volí pedagogičtí pracovníci dané školy....“* (§ 167 odst. 2 zákona 561/2004 Sb., školský zákon) S touto povinností zřizovatelé získávají i mnohá další práva, jak se podílet na správě jimi

³ http://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=61449
<https://www.praha6.cz/prispevkove-organizace2018>

zřizovaných základních škol. Pro účely této práce, tedy hledání determinant vztahu vzdělávání a kultury školy, patří mezi ty významné možnost vstupovat do vzdělávacího procesu dané školy například vyjadřováním se k obsahu a naplňování školního vzdělávacího programu školy, schvalování jejího školního řádu či pravidel hodnocení.

Nicméně zřizovatel má možnost spolupracovat se zřizovanými školami i nad rámec zákonem daných povinností. Často se tak děje spolupodílením se na vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků, metodickou pomocí nebo účastí na konkrétních akcích či přímo organizací těchto akcí pro školy. Tato součinnost se školou se může stát tradicí, součástí vzdělávacího procesu a života školy vůbec a tím ovlivnit i rysy kultury školy.

1.2 Kultura

Sám pojem kultury je velmi těžce uchopitelný, byl definován od nejširších významů ve smyslu všeho, co člověk vytvořil, ať jde o hmotné, či nehmotné dědictví až po různé specifické kultury, jakou je například organizační kultura nebo, v této práci sledovaná, kultura školy. Průcha na toto téma například píše: „**Kultura** je výraz s několika významy. V sociálních vědách je akceptováno pojetí, které vztahuje význam pojmu kultura k společenským skupinám, především k národům a etnickým společenstvím.“ (Průcha, 2015, s. 149) Oproti tomuto spíše antropologickému pojetí zdůrazňuje Lukášová mezioborovost pojmu: „Pojem kultura je široký, mezioborový pojem, označující sdílený a naučený způsob myšlení, cítění a chování, který vzniká v důsledku adaptace sociálních skupin na vnější podmínky a jako účinný nástroj zvládnání těchto podmínek je v rámci sociálních skupin předáván.“ (Lukášová, 2010, s. 12) A dodává: „Kultura je tedy, jak vyplývá z výše uvedeného, konstruktem, jenž existuje „v každém jednotlivci“ v podobě jejich názorů, hodnot, postojů a vzorců chování, které si jedinec osvojil jako součást určitých sociálních celků a více či méně je sdílí s jinými členy těchto celků. Každý jedinec je jak tvůrcem, tak produktem kultury.“ (Lukášová, 2010, s. 14) Pro hledisko pedagogické nabízí Průcha interkulturní psychologii: „Existuje řada dalších definicí a teoretických koncepcí pojmu kultura. Pro naše účely jsou nejužitečnější ty, které jsou rozvíjeny a empiricky zkoumány v rámci **interkulturní psychologie**. Tato poměrně nová disciplína se zaměřuje především na to, jak kultura ovlivňuje lidské chování, zvyklosti, hodnotové orientace, morálku, společenské zvyklosti a rituály, postoje, stereotypy a předsudky lidí, které jsou příznačné pro

jednotlivá národní či etnická společenství.“ (Průcha, 2015, s. 149) Poněkud lakoničtěji Miller zdůrazňuje osobitost a specifčnost kultur různých lidských společenství a skupin: *„Kultura by ve své úplně základní rovině mohla být definována jako něco, co by skupina lidí nebo společnost popsala větou: „jak se tu věci dělávají“.*“ (Miller a kol., 2017, s. 23 – 24)

Všechny výše zmiňované definice potvrzují, že kultura je vše, co vzniklo vědomou lidskou činností. Přičemž tyto lidské kulturní výdobytky lze rozdělit do několika skupin:

- *„**Normativní:** souhrn pravidel (norem) týkajících se chování člověka ve společnosti. Patří sem morálka (co je dobré a co špatné), právo (minimum morálky, některé jednání je považováno za natolik špatné, že je trestáno) a etiketa (pravidla slušného chování ve společnosti).*
- ***Hmotná:** všechny hmotné produkty (výrobky) člověka a způsoby, jimiž je používáme. Lavice, HW, oděv, nůž i kámen, použijeme-li ho k rozbití ořechu.*
- ***Duchovní (nehmotná):** myšlenky, názory a zvyky, které jsou dané společnosti vlastní. Umění, SW, věda, náboženství, sport, zábava, právo.*“ (Bartoníčková, 2009, s. 68)

Kulturu lze však také dělit podle specifických prvků společných některé skupině lidí. Ať již sdílená kultura lidstva jako celku, nebo kultura národa a státu, etnika, či kultura územně nebo sociálně vymezeného společenství. Takovouto specifickou skupinou je, jak již bylo řečeno, i národ. Kultura obecně, tedy i národní, plní mnohé funkce. Jednou z nich, kterou je pro účely této práce nutné uvést, je *„socializační a výchovná funkce: zařazování se do společnosti, osvojování si kulturních návyků. Probíhá zejména učením se, napodobováním ostatních a trvá celý život, protože společnost i kultura se mění.*“ (Bartoníčková, 2009, s. 68) Tato funkce kultury je připomínána právě pro její úzké sepětí se vzděláváním.

Vzdělanost patří k osobitým rysům české národní kultury. Mnohé velké osobnosti české historie byli učitelé. *„Podstatnou součástí národní kultury je **vzdělanost** daného společenství.*“ (Průcha, 2015, s. 7) píše Průcha a dodává: *„...rozvíjím jinou, širší explanaci fenoménu vzdělanost, tj. jako jevu národní kultury, s aspekty a determinantami nejen školskopedagogickými, ale také historickými, demografickými, andragogickými, sociologickými, ekonomickými, psychologickými.*“ (Průcha, 2015, s. 7) A jinde pak *„Ve vztahu k fenoménu vzdělanost je důležité, že všechny zmíněné rysy národních kultur se*

projevují svým působením také v oblasti vzdělávání, školských systémů, vztahů mezi učiteli a žáky, postoji rodičů a veřejnosti ke školnímu vzdělávání, ale také ve stylech výchovy dětí v rodinách, v utváření etnických a rasových stereotypů a předsudků u dětí a mládeže aj. Vlivy národních kultur na charakter a obsah vzdělanosti populací je značný.“ (Průcha, 2015, s. 150)

Považujeme-li vzdělanost za produkt vzdělávání, pak je souvislost s kulturou nejen v našem národním prostředí evidentní.⁴

V poslední době se stále více, například v souvislosti s globalizací, stává aktuálním vztah mezi národní kulturou a organizační kulturou. Mnozí odborníci, zaměřující se mimo jiné i na kulturní vývoj lidstva, se zabývají zkoumáním organizační (česky také podnikové, či firemní) kultury a důsledky jejího působení na činnost a výkonost organizace. Dvěma z uváděných přístupů k vymezení organizační kultury, jako nástroje poznání a pochopení chodu organizace, jsou interpretativní a objektivistický přístup. Dle interpretativního pojetí je organizace chápána jako kultura, jako soustava symbolů, vyjadřujících sdílené hodnoty, postoje, vize, normy chování. Organizační kultura je zde vnímána jako něco, čím je. V objektivistickém přístupu je naproti tomu organizační kultura rozuměna, jako to, co organizace má. Je tedy jednou ze součástí života organizace, která působí na úroveň jejího fungování a je objektem stálého cílevědomého vývoje. (Lukášová, 2010, s. 15 – 16)

Kulturu lze rozdělit do určitých vrstev. Ty možná nejsou od sebe zcela rozpoznatelné, o to významnější roli mohou sehrát při vzájemném působení v konkrétních situacích. Do vrchní vrstvy lze zařadit symboly a rituály, přičemž symboly jsou chápány jako určité charakteristické znaky a rituály jako pravidelně se opakující činnosti s vnitřním významem. Spodní vrstvu tvoří hodnoty. Hodnoty – jako indikátory vnímání významu vlastností, pocitů, ale i činů ovlivňujících způsob prožívání a jednání jednotlivce, případně skupiny lidí. Někteří autoři formulují ještě hlubší struktury kultury, než jsou hodnoty. Pro jejich velmi obtížnou postizitelnost, jsou vyjadřovány do podoby zásadních protikladů, například

⁴ Otázce mediálního obrazu vzdělanosti se věnoval Syřiště, kterého Průcha obsáhle cituje. Syřiště dospěl k názoru, že v médiích neexistuje jednoznačné vymezení pojmu vzdělanost, ale převažuje ekonomické pojetí člověka jako adaptabilní pracovní síly. V diskusi nachází také emocionální aspekt, usuzuje, že k termínu vzdělanost se jeví jako nejbližší synonymum kultura. (Průcha, 2015, s. 11)

„individuální x kolektivní“ nebo „zaměření na výkon x zaměření na vztah“ (Moree, 2015, s. 48 – 59)

1.2.1 Kultura školy, organizační kultura

Úžeji vymezenou výsečí kultury je kultura školy: „Kultura školy je sociálně konstruovaný, sdílený a relativně trvalý fenomén, který je produktem prožité historie škol jako specifického sociálního prostředí a díky němuž získávají tyto instituce svou jedinečnost. Vytváří ji jednotliví aktéři školního života (učitelé, ředitelé, žáci, rodiče a další) na základě svých osobních zkušeností a preferencí.“ (Průcha, 2009, s. 287)

Kultura každé školy je v detailním pohledu specifická také proto, že škola není hermeticky uzavřeným světem: „Rodiče, děti, učitelé a vedení vytváří ve školách společnost v malém, nejsou zde zpravidla rozdělení podle sociálního statusu, zdravotního stavu a jiných ukazatelů. Ve školách se setkávají děti, jejich rodiče a učitelé náhodně a přitom spolu tráví hodně času a vytváří svoji vlastní kulturu. Ta je samozřejmě ovlivněna kulturami, které jednotlivci (žáci, rodiče i učitelé) do tohoto uskupení přinášejí ze svých domovů.“ (Moree, 2013, s. 25) Světlík soudí, že: „Každá škola, ať velká či malá, nová či stará, má vlastní kulturu, která je určována individuálními hodnotami, zkušenostmi a normami, které každá jednotlivá osoba do ní vnáší. Neznamená to ovšem, že kultura školy je jejich průměrem či souhrnem, jedná se o nový, skupinový fenomén, který vyjadřuje nadindividuální systém hodnot a norem celého sociálního systému. Tyto společně sdílené hodnoty, normy a vzorce chování determinují způsoby jednání lidí, jejich vzájemnou interakci a „otisky prstů“, které za sebou zanechávají.“ (Světlík, 2009, s. 68 – 69) Specifickým znakům kultury školy se věnují i autoři publikace *Shaping School Culture*: „Koncept toho, že školy mají své speciální kultury, není nový. (...) Rodiče, učitelé, ředitelé a studenti vždy vnímali něco speciálního, ale nedefinovatelného ve svých školách – něco extrémně mocného, ale velmi obtížně popsatelného a hmatatelného. Tento pomíjivý a se samozřejmostí vnímaný aspekt škol je často přehlížen a důsledkem toho často vynecháván z diskuze o zlepšení školy. V průběhu dekad byly používány termíny jako klima nebo étos k popsání této mocné, vše prostupující a notoricky nepolapitelné síly. Věříme, že termín kultura nabízí přesnější a intuitivně zajímavý způsob, který pomůže lídrům škol lépe rozumět nepsaným pravidlům jejich škol, jejich tradicím, zvykům, očekáváním. Neoficiální vzory, zdá se, ovlivňují vše – způsob jakým se lidé

chovají, jak se oblékají, o čem mluví nebo co považují za tabu. Zda vyhledávají společnost kolegů nebo se izolují. Jestli spolu pracují a jak se učitelé cítí ohledně své práce a ohledně studentů.“ (Deal, Peterson, 2016, s. 7, vlastní překlad)

Jedinečnou a velmi důležitou roli při vytváření kultury školy má její management. Trunda uvádí, že k významným rolím školského managementu patří i budování kultury školy. (Trunda, 2015, s. 44) Zde nemáme na mysli pouze zavádění norem a jejich kontrolu, ale také jemnější ovlivňování atmosféry ve škole, mající trvalejší dopad v postupné proměně klimatu školy. „*V kultuře každé školy existují určité rozpoznatelné vlastnosti, které mohou ovlivňovat její podstatu a kvalitu. Citlivé zdůraznění některých znaků, taktické přizpůsobení se jiným, či ovlivňování změny některých z nich, může vést k vytvoření konstruktivní kultury školy, která přinese prospěch studentům, učitelům i rodičům.*“ (Světlík, 2009, s. 71) Na nesnadnou roli managementu při stanovování priorit upozorňují například Murphy a Torre: „*Školy, které dobře slouží dětem a mladým lidem, jsou charakterizovány dvěma hlavními pilíři: silným akademickým úsilím a podporující kulturou – směsí péče a intelektuální výzvy. Víme, že fokus primárně na akademickou stránku vzdělávání je nedostatečný, obzvláště pro děti, které se nachází v ohrožení nedostatkem. To znamená, že školy se silným fokusem na výsledky vzdělávání, mohou být neúspěšné, když věnují malou pozornost sociální a vztahové dimenzi vzdělávání.*

Zároveň ale víme, že pozornost pouze na kulturu je také problematická. Několik studií dokázalo, že důraz na kulturu může vést ke snížení akademických očekávání. Novější studie to potvrzují – soustředění se na kulturu za cenu pomíjení akademické stránky není moudrá cesta pro lídry škol a není to ani místo určení, kam by měli ředitelé školy vést.“ (Murphy, Torre, 2014, s. 7, vlastní překlad) nebo Trojan: „*Dílčí funkce školy je problematické řadit podle důležitosti, jejich význam bude jistě kolísat podle aktuální situace prožívané školou či celou společností*“ (Trojan, 2014, s. 24)

Kultura školy je určitým druhem organizační kultury, o které Vodáček, Vodáčková říkají: „*... představuje sdílené hodnoty, zájmy, přesvědčení a tradice, které spojují kolektiv organizační jednotky.*“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 167). Lukášová ji zase definuje následovně: „*Máme-li tedy zobecnit současné pojetí a definovat organizační kulturu, můžeme konstatovat, že organizační kulturu lze chápat jako:*

- *soubor základních přesvědčení, hodnot, postojů a norem chování*
- *kteřé jsou sdíleny v rámci organizace a*
- *kteřé se projevují v myšlení, cítění a chování členů organizace a v artefaktech (tj. výtvorech) materiální a nemateriální povahy.*“ (Lukášová, 2010, s. 18)

To, že je kultura školy druhem organizační kultury je dobře patrné na modelu profesora Scheina tak, jak ji cituje Miller: „*Model organizační kultury profesora Edgara Scheina (Schein, 2004) identifikuje tři odlišné roviny organizační kultury, které popisuje takto:*

1. *artefakty, viditelné či hmatatelné prvky kultury*
2. *normy a hodnoty, vědomě vyjádřená pravidla nebo normy*
3. *stěžejní předpoklady, neviditelná a nevědomovaná rovina kultury*“ (Miller a kol., 2017, s. 24)

Tato definice dokládá nejen stejné principy, jaké tvoří kulturu školy, ale podporuje i názor o vrstvení kultury tak, jak ji výše popisuje Moree. Organizační kulturu potažmo kulturu školy lze vrstvit, nebo lépe třídit i dle dalších kritérií. Například jsou rozlišovány typy kultury školy (samotnými aktéry kultury školy i okolím vnímány pozitivně, nebo negativně), nebo subkultury kultury školy (učitelská kultura, žákovská kultura,...) přispívající k objasnění charakteristiky kultury dané školy. (Průcha, 2009, s. 267) Nicméně všichni autoři ať již při definování organizační kultury, či kultury školy hovoří o sdílených hodnotách, tradicích, vzorcích chování.

Organizační kultura sehrává nezanedbatelnou roli i ve výkonu dané organizace: „*Vysoce respektované organizace rozvinuly síť toho, čemu věří, neformálních zvyků a tradic, které dělají práci důležitou, naplňují ji vášní a smyslem ... slovo kultura neodmyslitelně patří do slovníku podniku. Většina lídrů podniků, se kterými jsme mluvili o úspěchu, zmínilo kulturu během prvních pár minut konverzace.*“ (Deal, Peterson, 2016, s. 2, vlastní překlad) Vodáček, Vodáčková potvrzují podstatný význam osobnosti manažera a úrovně jeho manažerských dovedností jako zdroje organizační kultury. Hovoří o tzv. kultuře manažerské práce, kterou považují za zásadní prvek organizační kultury, definují ji jako vliv „... *manažerů na podmínky práce, myšlení a jednání spolupracovníků, vzájemné vztahy i uznávané hodnoty ...*“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 51) Výzkumná šetření dokládají souvislost mezi organizační kulturou a manažerskou kulturou ve dvou aspektech:

„1. Existuje vztah mezi vyvážeností manažerských dovedností souvisejících s direktivním vs. podporujícím leadershipem a efektivitou organizační kultury v oblasti zapojování a zplnomocňování zaměstnanců.

2. Existuje vztah mezi vyvážeností manažerských dovedností souvisejících se strategickým vs. Operativním leadershipem a efektivitou organizační kultury v oblasti vytváření změn a soustředění na zákazníka.“ (Pavlica a spol., 2015, s. 41)

Pokud jde o funkci organizační kultury, uvádí Lukášová následující: *„Shoda mezi autory panuje také v tom, jak jsou vymezovány funkce organizační kultury ve vztahu k organizaci a k jednotlivci. Autoři ve větší či menší míře poukazují na to, že:*

- ***Organizační kultura redukuje konflikty uvnitř organizace...***
- ***Organizační kultura zabezpečuje kontinuitu, zprostředkovává a usnadňuje koordinaci a kontrolu...***
- ***Organizační kultura redukuje nejistotu pracovníků a ovlivňuje jejich pracovní spokojenost a emocionální pohodu...***
- ***Organizační kultura může být významným zdrojem motivace pracovníků...***
- ***Silná a obsahově relevantní organizační kultura je konkurenční výhodou...“***
(Lukášová, 2010, s. 40)

I u výše formulovaných funkcí lze shledat paralelu s funkcemi s kulturou školy. Například kultura školy coby konkurenční výhoda. Stále větší množství rodičů velmi pečlivě vybírá základní školu, do které zapíše své dítě. Kromě praktických důvodů jako dopravní dostupnost nebo vstup do školy se známým kolektivem ostatních dětí, například z mateřské školy, rodiče zjišťují, jak se škola prezentuje a jak funguje její „vnitřní život“. Výkonově zaměřeni rodiče mohou pro své dítě volit školu s kulturou, v které převažuje orientace na výsledek, rodiče s jinými preferencemi zase školu, jejíž kultura podporuje vtahy nebo kreativnost.

„Docházíme k závěru, že jádro pojmu kultura školy se nachází v hodnotách a normách. Kultura školy se vždy týká všech lidí, kteří jsou se školou v souvisejícím vztahu.“ (Pol a kol., 2002, s. 2015)

2 Determinanty vztahů vzdělávání a kultury

Při hledání determinant vztahů vzdělávání a kultury je třeba si uvědomit širší slova *kultura* a z toho vyplývající široké možnosti náhledu na ni. „... *kultura je složitým společenským jevem a procesem. Jako taková je předmětem zájmu mnoha věd, například kulturní antropologie, etnologie, etnografie, sociologie, politologie, sociální psychologie a v neposlední řadě i interkulturní psychologie.*“ (Čeněk a spol., 2016, s. 29)

Je-li vzdělávání považováno za proces, jehož cílem je vzdělanost, tedy pojem do značné míry synonymický s pojmem *kultura*, neboť vzdělanost je součástí *kultury* a *kultura* součástí vzdělanosti, pak vzdělávání utváří *kulturu*, ze které zároveň vyrůstá. Jde tedy o vzájemný, nikoli jednosměrný vztah. „*Kultura ovlivňuje školní edukaci konkrétními sociálně interaktivními formami, v nichž probíhá vyučování a učení. Jak ukazují výzkumy tzv. společné pozornosti (joint attention) nebo paměti (joint memory), s jejich pomocí se uskutečňují tzv. konvergující činnosti (joint activities) a budují se sdílené společné významy.*“ (Průcha, 2009, s. 26) Nelze tedy říci, že *kultura* je pouhým produktem vzdělávání, neboť *kulturní prostředí* se samo podílí na procesu enkulturace. Na druhé straně právě vzdělávání dává onomu procesu dynamiku. Jaké však jsou determinanty tohoto vztahu, tohoto vzájemného přenosu?

V obecném smyslu jsou jimi hodnoty: „*Hodnoty vyjadřují obecné preference promítající se do rozhodování jednotlivce či organizace. Projevují se ve stanoviscích a postojích, které lidé v organizaci zaujímají, v tom, co považují za dobré či špatné, za přijatelné či nepřijatelné. Zatímco individuální hodnotový systém člověka determinuje to, co je významné pro něj osobně, organizační hodnoty jsou výrazem toho, čemu je přikládán význam v organizaci jako celku – co si členové organizace myslí, že by se v organizaci či mimo ni mělo dělat, protože to považují za správné a důležité.*“ (Lukášová, 2010, s. 21) Hodnoty se vyjadřují postoji, v jejichž charakteristice vždy zaznívá přímá souvislost s konkrétní situací. „*Postoj je názor nebo připravenost k činu ve vztahu s určitým problémem nebo volbou. Postoje jsou hodnotící, indikují pocity ve vztahu k dané záležitosti.... Postoje se tedy, na rozdíl od hodnot, které jsou výrazně obecnější a širší, vztahují ke konkrétnímu objektu.*“ (Havlíčková, 2015, s. 153) nebo „*Termínem postoj se – zjednodušeně řečeno – rozumí vztah k určitému objektu,*

kterým může být osoba, věc, událost či problém. Jsou-li tedy hodnoty determinantami hodnocení, postoj jsou produkty hodnocení.“ (Lukášová, 2010, s. 22)

Vzdělávání a tím i kultura školy je ovlivňována mnohými determinantami. Všechny vzdělávací systémy jsou ovlivněny historickým vývojem dané země. Modely, které vznikaly a své postavení upevňovaly mnoho let, jsou velmi obtížně opouštěny nejen učiteli, ale i rodiči a v podstatě celou společností. Právě postoj společnosti ke škole a ke vzdělávání vůbec je dalším z klíčových determinant. Může se týkat míry zájmu o vzdělávací systém, ze strany rodičů například míry ochoty zapojit se do vzdělávacího procesu svých dětí, nebo postoje ke společnému vzdělávání žáků z různého sociálního prostředí, případně s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Zásadní roli při určování všech aspektů vzdělávání sehrává politika. A to nejen na celostátní úrovni, ale snad ještě významněji na místní úrovni. Tím je v případě škol zřizovaných obcí právě jejich zřizovatel. Není vždy jednoduché, samozřejmé a všemi stranami akceptovatelné sladit zájmy zřizovatele – politika a managementu školy – odborníka na vzdělávání. Dalším důležitým činitelem je vývoj demografické křivky. Zde může sehrát klíčovou roli konkurenceschopnost škol, například výše zmiňovanou atraktivní kulturou školy. (Trojan a kol., 2016b, s. 92 – 94)

Funkci určujícího vzoru v každodenním životě školy i nástroje změny školy a důležitost výzkumu kultury školy připomíná Průcha: *„Pojem kultura školy je spojen s fungováním školy jako celku a vyjadřuje vnitřní sociálně konstruovaný, sdílený a relativně trvalý fenomén školy, který je produktem žité historie této instituce jako specifického sociálního prostředí. Kultura školy bývá vnímána jako projev specifičnosti škol i jako významný faktor ovlivňující jejich fungování. V současné době, kdy se posiluje autonomie škol a zdůrazňuje se jejich odpovědnost za vlastní rozvoj, nabývá výzkum kultury školy na důležitosti. Bez znalosti kultury školy a bez dovednosti s ní pracovat může zamýšlená proměna škol zůstat pouhou proklamací.*“ (Průcha, 2009, s. 291)

Na základě realizovaných výzkumů kultury školy v České republice dále Průcha uvádí některá specifika českých základních škol charakterizovaná například jistou mírou uzavřenosti škol vůči vnějšímu „mimoškolnímu“ světu nebo stále se vyskytujícími pochybnostmi ředitelů škol při práci s vizí. (Průcha, 2009, s. 289) Determinantou při formování těchto i dalších specifík českého vzdělávacího systému může být i fenomén

národní kultury, kdy: „...každý jednotlivec patří do určité sociální skupiny (rodina, sociální třída, profesní kategorie, náboženská skupina aj.), nese si do života několik vrstev kultury (např. vlastnosti konkrétní rodinné kultury). Avšak společná vrstva je ta, která je vytvářena příslušností jedince k určité zemi, k určitému národu. Je označována jako **národní kultura**.“ (Průcha, 2010, s. 33)

2.1 Faktor národní kultury a globalizace

Národní kultura již byla výše vymezena jako jedna z možných forem kultury. „Jednotlivé národy sdílejí a předávají si z generace na generaci určitá základní přesvědčení, hodnoty, normy a ustálené vzorce chování, které determinují myšlení, cítění a chování jejich příslušníků. Jsou-li lidé pracující v organizacích příslušníky určitého národa či národů, je otázkou, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňují kulturní charakteristiky národů charakteristiky organizací a chování manažerů.“ (Lukášová, 2010, s. 41)

S charakteristickými rysy národních kultur je nutno stále více počítat i ve fungování organizací, v jejich organizační kultuře. „Právě především národní kultura je nositelem základních kulturních vzorců, které mohou výrazně ovlivňovat charakter i konkrétní podobu organizační kultury.“ (Veber, 2009, s. 337) Obzvláště ve spojitosti s globalizací nelze přehlížet prolínání jednotlivých národních kultur a jeho vliv na kulturu organizace. Aspekt multikulturního prostředí se stává nedílnou součástí strategického řízení organizací. I v tomto ohledu lze najít paralelu mezi organizační kulturou a kulturou školy. I v základních školách musí jejich management počítat s rysy národní kultury a důsledky globalizace. Jejich úkol spočívá ve výchově a vzdělávání dětí například v otázkách kulturní tolerance, rozvíjení jejich jazykových znalostí apod. I zřizovatelé, by se v rámci svých kompetencí vůči jimi zřizovaným základním školám, měli podílet na strategickém řízení školy jako organizace v globalizovaném světě. Jejich primárním úkolem by měla být snaha o podporu školy v oblasti financování, metodiky nebo vzdělávání v dané oblasti. Aby mohli zřizovatelé i management škol úspěšně obstát v tomto úkolu, je žádoucí poznat a pochopit základní prvky národní kultury i fenoménu globalizace.

I v případě národní kultury lze za její elementární jednotku označit hodnoty. Průcha je z psychologického a sociologického hlediska definuje jako „regulační mechanismy lidského

chování, jež jsou pro určitou společnost charakteristické a projevují se v jejich sdílených normách, postojích, názorech a preferencích.“ (Průcha, 2010, s. 34)

Formulací kritérií k pojmenování zásadních odlišností jednotlivých národních kultur se zabývá více společenských věd. Jejich cílem je najít především takové rozdíly, které „... významně modifikují interpersonální percepci a komunikaci a které mohou zásadně ovlivnit oboustranné pochopení a porozumění mezi lidmi a pozitivně stimulovat či negativně limitovat společný úspěch v práci či podnikání“ (Nový, Schroll-Machl, 2015, s. 24)

V souvislosti s výzkumem odlišností v rozsahu, zaměření a úrovně aspektů obsahu národních kultur ve vztahu k managementu je třeba zmínit alespoň dvě jména – Geert Hofstede a Fons Trompenaars. I na základě výzkumných závěrů těchto dvou badatelů lze nejen kvantitativně určit míru daného specifika v té které zemi, ale i seskupovat země s podobnými charakteristikami národní kultury. „*Kulturní dimenze vyjadřují nejobecnější úroveň kulturních rozdílů mezi zeměmi a upozorňují na ty, které ve své podstatě nejenže vedou k odlišnému pojetí základních parametrů života lidí, ale ovlivňují zejména oblast práce a managementu.*“ (Nový, Schroll-Machl, 2015, s. 25)

Pět kulturních dimenzí formulovaných Gertem Hofstedem je dodnes teoretickým východiskem většiny pojednání o interkulturním managementu.

- **rozdělení moci** (Velké rozpětí moci se vyznačuje tendencí k centralizaci moci, akceptovanou nerovností nadřízených a podřízených vyjadřovanou způsobem řízením, privilegií či statusovými symboly – například výrazně rozdílné platové podmínky. Malé rozpětí moci naopak charakterizuje země s decentralizovanou mocí v organizacích nebo rovnocenným postavením podřízených a nadřízených. Různá výzkumná šetření opakovaně potvrzují vyšší rozpětí moci v asijské kultuře oproti kultuře evropské, nicméně i v evropské dosahuje mocenská hierarchie různých úrovní, kdy například česká kultura je více hierarchizovaná než kultura německá.)
- **vysoká x nízká míra vyhýbání se riziku a nejistotě** (Ve společnosti s vysokou mírou vyhýbání se riziku a nejistotě převládá pocit obavy a ohrožení z neznámých situací. Tyto pocity jsou v průběhu života jedince stále posilovány rodinou, školou, státem. Fungování jedince a celé společnosti podřízeno potřebou pravidel, zákonů a dalších regulací. Lidé z této kultury jsou aktivní, nepokojní, pracovní vyčerpání, jsou

pečliví a přesní a zároveň velmi nedůvěřiví ke změnám a inovacím. Naopak v zemích s nízkou mírou vyhýbání se nejistotě a riziku je nejistota přijímána jako běžná součást života a nestává se tak zdrojem stresu. Ten naopak u příslušníků této kultury vyvolávají pravidla a normy nebo nedostatek času k relaxaci. Charakteristickým zástupcem kultury s vysokou mírou vyhýbání se nejistotě se řadí japonská a z Evropy německá kultura. Za země s kulturou s nízkou mírou vyhýbání se nejistotě je možné označit země Latinské Ameriky.)

- **individualismus x kolektivismus** (V individualistických národních kulturách je kladen důraz na jednotlivce, na jeho nezávislost a osobní svobodu, ale také zodpovědnost, a to jak v osobním, tak pracovním životě. V kolektivisticky zaměřených národních kulturách je od narození jedince akcentován tlak na jeho integraci do silných a svorných skupin, které ho za cenu loajality a podřízení se kolektivnímu jednání podporují a chrání. Zatímco za kolektivistické národní kultury lze označit například kulturu v asijských zemích jako Japonsko nebo Čína, typickým příkladem individualistické kultury je kultura severoamerická – USA, nebo evropské kultury – Itálie či Francie.)
- **maskulinita x feminita** (Pro maskulinní kultury je typické jasné rozdělení sociálních rolí muže a ženy. U mužů je očekávána orientace na výkon, materiální hodnoty a úspěch, zatímco u žen se předpokládá orientace na péči o kvalitu života. Naproti tomu v kulturách s femininními znaky se sociální role mužů a žen překrývají. Maskulinní, případně femininní hodnoty jsou ve společnosti té dané kultury uznávány a podporovány jedinci bez ohledu na jejich pohlaví – muži mohou prosazovat femininní principy, ženy zas principy maskulinní. Za představitele maskulinních společností jsou považovány USA, Japonsko, ale například i Německo, naproti tomu skandinávské země patří k společnostem femininním. Česká národní kultura se umísťuje na rozhraní těchto dvou přístupů s mírnou inklinací k maskulinitě.)
- **krátkodobá x dlouhodobá orientace** (Velmi zjednodušeně řečeno, se společností s krátkodobou orientací soustředí na minulost a přítomnost, zatímco s dlouhodobou orientací na až dalekou budoucnost. Krátkodobě orientované společnosti, mezi které se mohou řadit evropské, se soustředí na okamžitý efekt, velkou váhu přikládají

tradicím. Typickými představiteli národních kultur s dlouhodobou orientací jsou asijské země. Mezi příznačné rysy těchto kultur patří vytrvalost a hospodárnost, otevřenost k dlouhodobým investicím.) (Lukášová, 2010, s. 46 -50; Nový, Schroll-Machl, 2015, s. 25 – 27)

Fons Trompenaars pojmenoval sedm dimenzí národní kultury obsahově relevantních pro manažerskou praxi:

- **partikularismus x universalismus** (Univerzalisté jsou orientováni na úzkostné dodržování pravidel, zatímco partikularisté se orientují na osobní vztahy.)
- **kolektivismus x individualismus** (Kultury s kolektivistickým zaměřením se orientují na skupinu, s individualistickým na jedince.)
- **neutralita x emocionalita** (Představitelé emocionálních kultur výrazně verbálně i neverbálně projevují své emoce a své myšlenky, představitelé neutrálních kultur přesně naopak.)
- **specifičnost x difuznost** (Specifičnost prezentuje přesnost, transparentnost, přesné dodržování předem daných morálních zásad, difuznost zase jistou vyhýbavost, dvojjazyčnost, morální zásady ovlivněné momentálním kontextem. Specifičtí manažeři oddělují pracovní a osobní vztahy, v rámci řízení se zaměřují na naplňování cílů a norem, zatímco u difuzních manažerů se pracovní a osobní vztahy neustále prolínají, jejich instrukce jsou často nejednoznačné, jimi řízený proces směřuje k neustálému zdokonalování.)
- **orientace na dosahování x orientace na přisuzování** (Toto členění definuje způsob získávání statusu v jednotlivých kulturách, v orientovaných na dosahování je získáván dle výkonnosti a úspěchu jednotlivce, v kulturách orientovaných na přisuzování souvisí získání statusu s věkem, společenským původem nebo vykonávanou profesí.)
- **orientace na minulost, přítomnost nebo budoucnost** (Tento ukazatel je úzce spjat se vztahem k času. Představitelé různých národů přikládají různou důležitost minulosti – původ, předci ..., přítomnosti – aktuální dění a budoucnosti – plány, potenciál ...)

- **externí x interní orientace** (Tato dimenze popisuje vztah k přírodě a okolí. Interní orientace s sebou přináší přesvědčení o možnosti kontroly a ovlivňování okolí, k němuž se její představitelé chovají velmi dominantně až agresivně. Externí orientace se vyznačuje potřebou života v souladu s přírodou, s okolím, s ostatními lidmi.) (Lukášová, 2010, s. 42 – 44)

I přes možnou zastaralost výsledků Trompenaarsových výzkumných šetření, které dle svého autora vstupují do způsobu řízení organizací, jsou jím popsané dimenze národních kultur stále aplikovatelné. (Lukášová, 2010, s. 45) Je však velmi důležité mít stále na zřeteli, že *„Ne každá národní kultura je ovšem z hlediska všech uvedených charakteristik jednoznačně vyhraněná. Většinou stojí někde mezi těmito dvěma krajními póly s tendencí tím či oním směrem.“* (Lukášová 2010, s. 50)

Ve vztahu k identifikaci dimenzí české národní kultury odkazuje Lukášová (2010, s. 52) na výzkumná šetření Hofstedeho a následně Kolmana a spol., na jejichž základě o české národní kultuře říká, že *„je charakteristická spíše vyšším rozpětím moci, tendencí k individualismu, tendencí k maskulinitě, vysokou mírou vyhýbání se nejistotě a krátkodobou orientací.“* (Lukášová, 2010, s. 52). Zároveň však zdůrazňuje, že k přihlídnutí ke skutečnosti, že u Hofstedeho šlo o odhad a u Kolmana a spol. o nedostatečně obsáhlý výzkumný soubor, jde o charakteristiku spíše orientační.

Pro účely popisu vzájemného vlivu vzdělávání a národní kultury definuje Průcha kulturu jako činitel, který *„ovlivňuje lidské chování, zvyklosti, hodnotové orientace, morálku, společenské zvyklosti a rituály, postoje, stereotypy a předsudky lidí, které jsou příznačné pro jednotlivá národní či etnická společenství“*. (Průcha, 2015, s. 149) Stále podrobněji jsou popisována specifika všech těchto oblastí. Jedním ze zkoumaných aspektů národních kultur jsou i typické znaky v komunikaci příslušníků určitých národních kultur. Tyto zvláštnosti lze vysledovat i v komunikaci ve školách mezi žáky/studenty a učiteli. Například Průcha uvádí srovnání této komunikace v českých a finských školách:

Oslovování v komunikaci žáků/studentů a učitelů – odlišnosti české a finské kultury

| Češi | Finové |
|--|--|
| primární škola: | |
| U → Ž <i>formální</i> : Nováku! | x |
| <i>neformální</i> : Evičko | Paula! |
| <i>formální</i> : Paní učitelko! | Lehtonen! (příjmení) nebo Opettaja! (= učitelko!) |
| Ž → U <i>neformální</i> : x | Leena! (osobní jméno) |
| gymnázium: | |
| U → S <i>formální</i> : Nováku! | Stejně jako v primární škole |
| <i>neformální</i> : Karle! | |
| S → U <i>formální</i> : Pane profesore! | |
| <i>neformální</i> : x | |
| vysoká škola: | |
| U → S <i>formální</i> : Slečno Nováková! | Lehtonen! (= příjmení, zřídka) |
| <i>neformální</i> : Karle! (zřídka jen osobní jméno) | Leena! (= osobní jméno, často) |
| S → U <i>formální</i> : Pane profesore! Paní docentko! | Herra Lehtonen! (= Pane Leh- tonene!) |
| <i>neformální</i> : x | Erkki! Leena! (= osobní jméno) |
| <i>U = učitel, Ž, S = žák, student; x = forma oslovení se neužívá, respektive je nepřipustná</i> | |

Obr. č. 1 (Průcha, 2010, s. 41)

Pokud jde o vliv české národní kultury na vzdělávání, není otázkou pouze co pod vlivem národní kultury „česká vzdělanost“ je, ale též, čím bychom chtěli, aby byla. To souvisí například s tím, jaké části národní kultury jsou do vzdělávání vpuštěny a jaké hodnoty podporovány. Jaká témata a tím i jaké hodnoty jsou podporovány například v rámci výuky dějepisu nebo výchovy k občanství. Jaké jsou například tendence společnosti, představitelů

vrcholné politiky⁵, školy, či jednotlivých učitelů při prezentaci a připomínání významných mezníků našich novodobých dějin (například události spojené s lety 1938, 1948, 1968, nebo 1989)? Jsou ve školách pořádány například pravidelné společné školní akce, návštěvy významných míst nebo besedy s pamětníky k sdílení a upevňování společných hodnot národní kultury? Je naše společenství národní a vymezuje se vůči ostatním národům například historickými křivdami od našich sousedů? Nebo je naše společnost součástí evropského celku a inspirujeme se spíše příklady spolupráce?

„Jedním z důležitých, ne-li klíčových faktorů, které určují charakter dnešní společnosti, je globalizace... Přestože neexistuje jednotný názor na dobu a příčiny vzniku tohoto jevu, většina autorů se shoduje v tom, že globalizace zmenšuje sociální prostor a čas a prohlubuje závislosti mezi jednotlivými zeměmi a společenskými jevy.... S globalizací lze spojit známý efekt motýlího křídla, kdy mávnutí motýla v jedné části světa může vyvolat uragán v jiné části.“ (Dvořáková, Smrčka, 2011, s. 69)

Globalizaci lze tedy označit za proces stále se zrychlujícího a hlubšího propojování zemí celého světa v mnoha oblastech. Typickým rysem globalizace je, že aktivity země vyvíjené například v ekonomice, politice, v legislativě nebo v oblasti životního prostředí svými dopady ovlivňují celosvětové dění. I v důsledku rychlého rozvoje informačních a komunikačních technologií, jakožto základního znaku současné vlny globalizace, dochází po celém světě k velmi rychlému šíření různých trendů. Mezi negativní lze jistě zařadit poslední celosvětovou ekonomickou krizi, na jejímž počátku stál problém na trhu s nemovitostmi v USA, terorismus nebo problematiku migrace. Právě otázky spojené se zajištěním bezpečnosti dokreslují prohlubující se vzájemnou závislost zemí. *„Globalizovaný svět se nestal pro většinu lidí světem harmonickým a bezpečným, nehledě na ujišťování námi zvolených politiků, že je to jejich prioritním cílem.“ (Štědroň, 2013, s. 1)*

Globalizace je však nositelem i mnoha pozitivních trendů. Mezi ně lze zařadit například projevování solidarity bez politických a geografických hranic nebo poznávání a sblížování kultur. I když i tento pozitivní jev může být vnímán s velkou obavou z národní akulturace,

⁵ https://www.lidovky.cz/horakova-se-priznala-a-68-byla-pomoc-pectete-si-proc-se-semelova-nemusi-omlouvat-gd8-/zpravy-domov.aspx?c=A161125_150945_ln_domov_jzl

kdy „přijímání kulturních vzorů příslušníky jedné kultury z kultury jiné, k němuž dochází při vzájemném kontaktu různých kultur. Ve vztahu dvou kultur může být přijímání kulturních vzorů vzájemné, ale může rovněž docházet k dominantnímu prosazování jedné kultury na úkor druhé...“ (Lukášová, 2010, s. 219)

Vzdělávání v otázce globalizace zastává výraznou roli. Nejenže by mělo být jedním z jeho cílů pomoci vzdělávaným pochopit a zorientovat se v procesech globalizace na základě globální výchovy “*termín označuje tendenci, aby ve vzdělávání mládeže i dospělých byly začleněny přístupy týkající se celosvětových (globálních) jevů a problémů. Účelem je to, aby si lidé uvědomovali širší souvislosti přírodních, ekonomických, politických a jiných procesů než pouze v regionálním nebo národním rámci.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 119), ale samo je globalizačními trendy významně ovlivňováno. “*Globalizace vzdělávání znamená celosvětové sítě, procesy a instituce, které ovlivňují místní vzdělávací praxi (může také znamenat postupy) a metody. Klíčové slovo je ‚celosvětové‘. Události, které se dějí na globální úrovni, mají vliv na nacionální a místní školní systémy. Globální vzdělávací postupy a metody existují ve struktuře nad národními a místními školami. V této struktuře není nic statické. Národy pokračují v tom nezávisle kontrolovat své školské systémy, zatímco jsou ovlivňovány strukturou globálních vzdělávacích procesů. V dnešní době se proto mnoho národů rozhodne přijímat postupy a metody z této globální struktury za účelem toho, aby byly schopny konkurovat v globální ekonomice.*“ (Spring, 2015, s. 1, vlastní překlad)

Z výše uvedených slov vyplývá, že stejně jako ve školách prezentované postoje k národním hodnotám mohou se i postoje ke globalizaci stát determinantou vztahu vzdělávání a kultury školy. Jsou například otvírána kontroverzní témata? Je ve škole podporována diskuze? Klíčovou úlohu může i zde sehrát zřizovatel. Například pořádáním různých akcí a soutěží proklamujícím národní ale i multikulturní hodnoty. Významnou pomocí se může stát podpora vzdělávání pedagogických pracovníků v práci s žáky jiných kultur, podpora výuky žáků s odlišným mateřským jazykem nebo podpora vzdělávání cizím jazykům ve škole. A to jak finančně, tak personálně či metodicky.

2.2 Sociální determinanty

„Když uznáme skutečnost, že vzdělanost populace národa či státu je diferencována, že tedy konkrétní skupiny lidí mají vyšší či nižší úroveň vzdělanosti, je legitimní se ptát, čím je to

*způsobeno. V současné době vědecká komunita již neakceptuje stanovisko, že rozdílná vzdělanost jednotlivců je hlavně důsledkem jejich stupně inteligence a vrozených schopností k vzdělávání, ...Dnes... převládá pojetí, že **různá úroveň vzdělanosti lidí je především důsledkem existujících vzdělanostních nerovností**...“ (Průcha, 2015, s. 117)*

Ani v souvislosti s determinací vztahu kultury a vzdělávání nelze opomenout vliv vzdělanostních a sociálních nerovností, které jsou „*způsobené různými okolnostmi rodinného, školního i širšího společenského uspořádání...*“ (Průcha, 209, s. 830) O vzdělanostní nerovnosti také Průcha říká, že: „*... šance na dosažení vyššího vzdělání (sekundárního, terciálního) jsou pro subjekty z jednotlivých skupin/tříd odlišné.*“ (Průcha, 2015, s. 117)

V prostředí základní školy jde o průběh, obsah a metody vzdělávání, o otisk kultury školy na dítě. Pokud bude pominut meritokratický přístup, tedy představa, že nerovnost ve vzdělávání závisí striktně na úsilí jedince (s výjimkou tělesného nebo mentálního postižení), pak zdroje nerovného přístupu ke vzdělávání ve společnosti mohou spočívat v etnické, rasové, či třídní, ojediněle i náboženské oblasti. Vztah vzdělávání a kultury z hlediska sociální determinace má podobu bludného kruhu. Děti z různých sociálních skupin přicházejí s různou úrovní „vzdělanostního kapitálu“ a různými vyhlídkami na rozvoj skutečných schopností a dovedností jedince nebo následné profesní uplatnění. „*Ukazuje se zejména, že tyto šance jsou nízké, resp. jsou ztíženy v případě dětí z nízkopříjmových rodin, potomků rodičů s nízkou úrovní formálního vzdělání, příslušníků některých etnických nebo rasových skupin. V české situaci se to týká zejména dětí z romských rodin,...*“ (Průcha, 2015, s. 117 – 118) Tento vývoj pak často pokračuje v dospělosti daného jedince, který reprodukuje sociální prostředí a determinuje tak školní a následně i životní úspěšnost svých dětí.

Dle teorie kulturní reprodukce, která vychází především z teorie kulturního kapitálu P. Bourdieua, a teorie jazykového deficitu B. Bersteina vyplývá vzdělanostní nerovnost z konceptu dominantní kultury společenské třídy, jejíž projevy, jako jsou sdílené hodnoty, přesvědčení o významu vzdělání, kultura, způsoby komunikace a aspirace ovlivňují průběh vzdělávání jednotlivce a škola je více oceňuje. Dítě ze znevýhodněného prostředí, například prostředí, které je nepodnětné z důvodu sociální slabosti rodičů, přichází do školy

s hendikepem v podobě neporozumění „jazykovému kódu“ ostatních. Často se tak dostane do situace, kdy je vnímáno jako nenadané, nikoli znevýhodněné. Aby se vzdělanostní nerovnost stále nereprodukovala, nebo dokonce nerostla v důsledku vyšší natality právě té části obyvatelstva, která je ohrožena chudobou, životem v sociálně vyloučených lokalitách a v kruhu dluhových pastí, je v zájmu společnosti posilování sociální mobility. (Průcha, 2009, s. 829 – 831) Důležitým nástrojem této snahy je právě vzdělávání, neboť „**Vzdělání se tedy tím, že uvolňuje lidem cestu k získávání a uplatňování životních šancí, podílí ne celkové sociální mobilitě a významně přispívá k tomu, aby se stávající rozložení prostě nereprodukovalo z generace na generaci.**“ (Průcha, 2009, s. 829)

Vzdělávací systém v České republice je dlouhodobě hodnocen jako vysoce selektivní. Průcha konstatuje: „... **český vzdělávací systém má tendenci nerovnosti pramenící především z rodinného zázemí spíš udržovat nebo i zvětšovat.** Bývá obvykle označován za selektivní, neboť relativně v časném věku dítěte připouští dělení vzdělávacích drah pro děti s různou mírou nadání, ...“ (Průcha, 2009, s. 832) Jsou zmiňovány odchody dětí ze základních škol do základních škol speciálních, do základních škol s rozšířenou výukou některého předmětu nebo odchody žáků na víceletá gymnázia. Právě u víceletých gymnázií lze vysledovat úzké propojení s výše popsanou teorií kulturní reprodukce, neboť selekce dětí v tomto nízkém věku „je založena na přijímacích testech, které znalosti nabyté ve školním vzdělávání zohledňují jen do jisté míry, spíše však počítají s kulturním kapitálem dítěte získaným v rodině.“ (Průcha, 2009, s. 832)

Téma rovného přístupu ke vzdělávání se tak stává významným politickým tématem v mnoha evropských zemích, včetně České republiky. „Podle OECD představují rovnost a kvalita ve vzdělávání dvě vzájemně spojené charakteristiky vysoce výkonných vzdělávacích systémů. Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování maxima vzdělávacího potenciálu.“ (DZ ČR 2015 – 2020, s. 47) Právě v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice na období 2015 – 2020 je snižování nerovnosti ve vzdělávání definován jako jeden z klíčových pilířů strategického rozvoje vzdělávání. K řešení této problematiky bylo v dokumentu definováno několik konkrétních opatření, které se přímo dotýkají i vzdělávání na základní škole.

V návaznosti na tato opatření jsou například rozpracovaná pravidla společného vzdělávání, tzv. inkluze. Nově jsou definované podmínky vzdělávání pro žáky nadané a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákonně je určen rozsah, obsah a podmínky poskytování tzv. podpůrných opatření „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon), kompetence školských poradenských zařízení nebo podmínky pro povolení individuálního vzdělávacího plánu. V tuto chvíli lze i na základě šetření České školní inspekce ve školách a poradenských pracovištích konstatovat, že o nově formulované zásady společného vzdělávání, účinné od 1. 9. 2016 do školské praxe vnesly pozitivní (např. zlepšení individuální podpory žáků, spolupráce učitelů a asistentů pedagoga), ale i negativní (zvýšení související administrativní zátěže, nedostatek a neúplnost informací k dané problematice) trendy. (ČSI Tematická zpráva, 2017)

K odstranění nerovného přístupu ke vzdělávání by měl přispět i další záměr vycházející z Dlouhodobého záměru vzdělávání V České republice na aktuální období patří zavedení povinného předškolního vzdělávání definované Školským zákonem č. 561/2004 Sb. v § 34a. K tomuto opatření bylo přikročeno, neboť „*Předškolní vzdělávání má pro zlepšení vyhlídek dítěte uspět v následném vzdělávacím procesu mimořádný význam. Povinné vzdělávání v posledním ročníku předškolního vzdělávání je důležité zejména pro osobnostní a sociální vývoj dětí, pro vyrovnání nerovnoměrností v jejich vývoji a usnadnění jejich vstupu do základního vzdělávání.*“ (DZ ČR 2015 – 2020, s. 13) Jedním ze způsobů plnění této povinnosti je i docházka do přípravné třídy základní školy, kterými se zabývá § 47 Školského zákona č. 561/2004 Sb.

Úsilí o maximální odstranění nerovností ve vzdělávání je významná i z pohledu výsledků ve vzdělávání. Mezinárodní srovnávání PISA, TIMSS, PIRLS dokresluje, že otevřené vzdělávací systémy, jako například v zemích Skandinávie, dlouhodobě podporují lepší výsledky ve vzdělávání ve všech jednotlivých typech škol. (Průcha, 2009, s. 832)

Cílem všech výše uvedených přijatých opatření je co nejvíce „...*eliminovat nedůvodně vysokou míru vyčleňování dětí mimo hlavní vzdělávací proud...*“ (DZ ČR 2015 – 2020, s. 18). Překážkou na této cestě mohou být osmiletá a šestiletá gymnázia, případně soukromé základní školy. Jedna z tendencí Dlouhodobého záměru vzdělávání je sice nenavyšovat počty žáků přijímaných na víceletá gymnázia, ale poptávka, především ze strany rodičů budoucích žáků těchto škol, neklesá. Často jde i o společenský status, který právě umístění dítěte ve „výběrové škole“ s sebou přináší.⁶ „*Výsledným paradoxem je, že demokratická společnost vyznávající až do krajností rovnost šancí, trpí stále větší selekcí ve vzdělávání a vzdělávací systém má stále menší vliv na konečnou kvalifikaci absolventů. Rozhoduje zázemní rodiny a rodičovská peněženka. V moderních společnostech vzniká skupina mladých bez vůle, bez pocitu, že na ně někdo čeká, že by měli opravdu reálnou šanci zlepšit svůj život. A tato skupina se stále jednoznačněji rekrutuje z chudých.*“ (Feřtek, 2015, s. 40)

Všechny tyto aspekty vzdělávání, které patří mezi diskutovaná školská témata⁷, úzce souvisí a determinují kulturu školy. Jestliže bylo výše definováno, že kultura školy znamená mimo jiné sdílení společných hodnot, je třeba v souvislosti se sociálními determinantami právě sociální hodnoty zmínit: „*Lidský jedinec touží po družnosti, vzájemnosti, po tom být milován a milovat a zároveň má potřebu být oceňován, prosadit se, mít úspěch.*“ (Průcha, 2009, s. 834) Právě postoj školy k individuální podpoře každého žáka v rámci vzdělávání může být významným rysem kultury dané školy. „*Škola totiž plní jeden těžko nahraditelný prvek: spojuje společnost bez ohledu na sociální rozdíly a tato její funkce je pro budoucnost klíčová.*“ (Feřtek, 2015, s. 70) Podmínky k individuální podpoře žáků poskytnutím různých forem podpory významně spoluvytváří i zřizovatel školy.

2.3 Vliv politického klimatu a společenské poptávky

„*V posledním dvacetiletí se vlastně všechny země vyrovnávají s tímto problémem. Změnou distribuce informací vlivem internetu a slábnoucím vlivem škol na konečnou kvalitu absolventů. Ale samozřejmě každá země řešila tyto otázky jinak, v závislosti na kulturních tradicích, aktuálním politickém systému a naléhavosti problému, na něž jednotlivé země*

⁶ Autorská poznámka: S jistou mírou nadsázky může hrozit, že budoucí manuálně pracující a manažeři se potkají až v továrně.

⁷ <http://www.eduin.cz/clanky/zaznam-kulateho-stolu-jak-resit-problem-s-viceletymi-gymnazii-zasadne-podporit-2-stupen-zs/>

narážejí.“ (Feřtek, 2015, s. 74) Nejen tato slova potvrzují významný vliv politiky na vzdělávací proces. Politické působení samozřejmě do jisté míry ovlivňuje také podmínky vzdělávání i kulturu základních škol.

Politické tendence a rozhodnutí, především na státní úrovni, často vzbuzují diskuse, občas i velmi emocionální, v laické i odborné veřejnosti České republiky. *„Politika patří ke klíčovým systémům společnosti spolu s technikou, ekonomikou a kulturou. Efektivní fungování jednotlivých systémů je podmínkou stability společnosti, byť jedinec si ne vždy musí jejich důležitost připustit. Jejich reálný význam si často uvědomí až tehdy, když mu jejich fungování nezajišťuje již dosažené standardy nebo když se jejich vývoj dostává do rozporu s jeho představami.“* (Štědroň, 2013, s. 1) Klady, zápory, problémy, zkrátka všechny otázky spojené se vzdělávacím systémem v České republice se často dostávají do popředí politického zájmu až v souvislosti s blížícími se volbami a to na celostátní, ale i komunální úrovni. *„Můžeme např. konstatovat, že vzdělávací problematika bývá jen velmi zřídka významným tématem při celostátních volbách. Jistě existují výjimky, ale obecně lze říci, že v době voleb nebývá téma školství v titulcích novin a že ti, kteří touží po vrcholné politické kariéře, ho nereprezentují jako svůj hlavní zájem.“* (Průcha, 2009, s. 338) Analýzy volebních programů stran a hnutí⁸ kandidujících v posledních sněmovních volbách v roce 2017 opět ukázaly zaměření programů spíše na heslovité proklamace populistických cílů (strmé navyšování platů učitelů, kritika společného vzdělávání), než jasnou formulaci cest k jejich naplnění. Presentována není ani ochota řešit naléhavé problémy ve vzdělávání související s rychlými společenskými změnami. Za všechny lze jmenovat nízkou podporu fenoménu vzdělávání jako prostředku úspěšného života nejen jedince ale celé společnosti ve všech aspektech jejího bytí.

Ke spokojenosti nepřispívá ani nekonceptnost řízení vzdělávací soustavy, způsobená jistou mírou politické nestability, a z ní pramenící nedůvěry v naplňování deklarovaných cílů. Hledání politické shody v otázkách někdy i významně ovlivňujících vzdělávací systém bývá velmi obtížné. Z poslední doby lze jako příklad uvést nově zavedená pravidla společného

⁸ https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/prehledne-volebni-tahak-srovnani-programu-stran-a-hnuti_444681.html
<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-volebni-programy-pro-vzdelavani-jednota-na-platech-ucitelu-prevazujici-heslovitost-nedostatek-know-how-a-absence-dulezitych-cilu/>

vzdělávání, tvorbu nového karierního řádu pro učitele nebo aktuálně odloženou reformu financování regionálního školství⁹. Pocit nedůvěry mohou také vzbuzovat nestandardně často se měnící čelní představitelé vrcholného orgánu výkonu státní správy ve školství Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tuto instituci, vykonávající obecně správní funkce na úrovni centrálního řízení v oblasti regionálního školství, vedlo od vzniku samostatné České republiky v roce 1993 již devatenáct ministrů¹⁰. Časté výměny osob zastávajících ministerský úřad s sebou nesou i časté změny v koncepci působení na vzdělávací systém. Tento aspekt politického vlivu nelze považovat za optimální.

S ohledem na problematiku popisovanou v této práci bude tu soustředěna pozornost na školskou politiku jakožto segment vzdělávací politiky. Jestliže je vzdělávací politika, potažmo školská politika vnímána jako proces řízení a ovlivňování vstupující do fungování vzdělávacích institucí, je jedním z jejich základních a nejsilnějších nástrojů při prosazování politických záměrů právo. „*Ačkoliv se ...ponejvíce zaměříme na úroveň státu, a tedy tvorbu státní vzdělávací politiky, je právo možným nástrojem rovněž pro další subjekty, jakými jsou územně správní celky (kraje, obce), orgány státní správy (krajské úřady) nebo samotné vzdělávací instituce. I na těchto úrovních mohou být vytvářeny a aplikovány právní předpisy, resp. může být zvolena normativní regulace prostřednictvím vyhlášek či interních směrnic a předpisů. I v každé jednotlivé škole tak můžeme sledovat proces tvorby školní vzdělávací politiky a jejich výstupů, například v podobě školního řádu.*“ (Kitzberger, 2016, s. 98)

Právě uplatňování moci prostřednictvím normativních regulací na lokální úrovni, nebo ještě spíše na úrovni školy, může ovlivňovat její kulturu. O ní vypovídají například formulace práv a povinností ve školním řádě. V některých se lze setkat s velmi podrobnými formulacemi přesně vymežujícími téměř každou školní situaci, v jiných jsou stručně shrnuty základní pravidla. V některých se lze setkat s vyváženým množstvím práv a povinností žáků, jinde zase jedna stránka silně převažuje nad druhou¹¹. V podstatě lze i tuto rozličnost chápat

⁹ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/snemovna-o-rok-odlozila-reformu-financovani-regionalniho?highlightWords=reforma+financov%C3%A1n%C3%AD>
<http://www.smocr.cz/cz/oblasti-cinnosti/skolstvi/svaz-odmita-odlozeni-reformy-financovani-regionalniho-skolstvi.aspx>

¹⁰ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>

¹¹ <http://www.zskuncova.org/o-skole/skolni-rad/> ; <http://www.zschabry.cz/stranka-skolni-rad-48>

jako pozitivní trend, neboť je jasné, že v dnešní bouřlivě se rozvíjející společnosti v ničem neexistuje jednotná „správná“ cesta, tedy ani ve vzdělávání, potažmo ve školství, která by vyhovovala všem. „*Plošné opatření, v lepším případě, vyhovuje těm průměrným. A čím je společnost pestřejší, tím více je učitelů i žáků, kterým jednotný příkaz shora nevyhovuje a odrazuje je od práce. Ty úspěšné školy, které nestaví na výkonu a drilu, dosahují dobrých výsledků často tím, že dávají žákům prostor, aby objevili svůj talent a rozvíjeli ho. A nabízejí jim materiální zázemí a pedagogickou podporu. Říká se tomu individualizace vzdělávání. Vztah mezi státem a školami je možné postavit na podobném druhu důvěry a podpory.*“ (Fertek, 2015, s. 87) Důvěru a podporu oprávněně školy očekávají i na úrovni komunální politiky, konkrétně od svých zřizovatelů. Politické tlaky mohou vstoupit do výběru ředitele školy, či do jmenování zástupců zřizovatele do školských rad. Asi nejsilnějším hráčem ovlivňujícím politické klima na komunální úrovni je veřejnost. Potenciální voliči mohou nepřímou ovlivnit mnohá dění na poli vzdělávání.

Ačkoliv vzdělávání nebylo a ani není nejžhavějším debatním tématem, přece jen stoupá zájem laické veřejnosti, především rodičů, proces vzdělávání ovlivňovat. Tato snaha je samozřejmě primárně spojena se školní docházkou jejich dětí. Přesvědčení o právu na usměrňování vývoje vzdělávacího procesu je často podpořeno ještě pocitem, že vzdělávání vlastně každý rozumí, neboť jím nějakým způsobem sám prošel. Navíc mají rodiče obvykle tendenci vše srovnávat se svou zkušeností. Stále ještě mnozí rodiče nechtějí žádné velké změny a přejí si školu fungující na podobných principech, na jakých pracovala škola, kterou navštěvovali oni sami, a jsou tudíž s úrovní vzdělávání v naší zemi relativně spokojeni. Tuto domněnku podporují šetření o spokojenosti se vzděláváním ve škole¹².

Nicméně hlasů volajících po změnách přeci jen přibývá. „*V průběhu devadesátých let se objevil nový přístup, jenž počítá s **rodiči – občany**, kteří aktivně uplatňují vůči školám jako veřejným institucím svá práva a svou individuální i kolektivní odpovědnost. V rámci občanské společnosti participují přinejmenším ve dvou základních rovinách: zúčastňují se veřejné politiky a/nebo spolupracují na rozvoji lokálních komunit a angažují se v dobrovolných aktivitách.*“ (Průcha, 2009, s. 322) Vzhledem k tomu, že rodiče jsou rodiče

¹² https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4433/f9/or171023.pdf

stejně jako žáci, zaměstnanci a další stakeholderi školy řazení mezi zákazníky školy, je třeba jejich hlasům naslouchat. U zájmového vzdělávání, soukromého vzdělávání, nebo hrazených školských služeb je toto právo vnímáno jako samozřejmost. U bezplatně poskytovaného vzdělávání však občas stále ještě naráží na nepochopení.

Zákonem definovaným právem rodičů, jak vstoupit do procesu vzdělávání přímo na základních a středních školách, je jejich působení jako zvoleného zástupce zákonných zástupců ve školské radě. V rámci plnění této funkce získá možnost vyjadřovat se ke školnímu vzdělávacímu programu, schvalovat školní a klasifikační řád a mnoho dalších kompetencí přesně formulovaných v §168 odst. 1 Školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění. Další hojně využívanou metodou rodičovské angažovanosti je zakládání spolků sdružujících právě rodiče či případně další zainteresované osoby. Nutno však zmínit, že (ne)zájem rodičů o výchovu a vzdělávání jejich dětí nelze vždy považovat za adekvátní. Vedle rodičovských rolí rodič zákazník, rodič občan a rodič partner, musí školy nezdědkat počítat i s další jeho rolí – rolí rodiče jako problém. Toto pojetí „*vychází z předpokladu, že rodiče nemají o výchovu svých dětí a o spolupráci se školou zájem, nebo se naopak snaží školu ovládnout.*“ (Průcha, 2009, s. 322)

Rodiče, coby představitelé společenské poptávky, však mohou být hybateli změn i na širší úrovni než jen na bázi dané školy. Jako příklad lze uvést diskusi o domácích úkolech na základních školách¹³, kterou rozvířil příspěvek nespokojeného otce na sociální síti. Příkladem s daleko závažnějším dopadem na český vzdělávací systém by mohlo být zřizování nových, především základních škol, z iniciativy rodičů. Skupina rodičů rekrutujících se převážně ze vzdělanější a movitější části obyvatelstva hledají školu, která bude odpovídat jejich představám a požadavkům. A pokud v tomto hledání ve stáním školství neuspějí, jsou ochotni vydat se alternativní cestou. „*A tento proud, před několika lety zcela okrajový, sílí a už ho zjevně nelze zastavit. Rodičů, kteří budou žádat pro své děti jinou školu, ať už elitní a výkonnostní, nebo naopak jednotřídku se vztahy a zvířaty, bude jen přibývat.*“ (Feřtek, 2015, s. 84) Tuto tendenci není třeba přeceňovat, ale ani ji nelze podcenit.

¹³

https://zpravy.idnes.cz/domaci-ukol-blogger-skola-prvni-trida-povinnost-fud-domaci.aspx?c=A180308_172820_domaci_nub ; <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jak-je-to-s-domacimi-ukoly-ve-skolach/>

Stává se tak do budoucna výzvou pro vzdělávací proces ve veřejných základních školách i pro budování jejich osobité kultury školy.

Jeli zmiňována politika a společenská poptávka ve vzdělávání, je třeba připomenout alespoň ještě jednoho klíčového aktéra, a sice pedagogické pracovníky, především pak učitele. Nejen s ohledem na jejich velký počet¹⁴ je nutno s nimi počítat jako s významnou voličskou skupinou. To dokládá i jeden z mála bodů v předvolebních proklamacích uváděných napříč politickým spektrem, a sice nutnost zvýšení finančního ohodnocení pedagogické práce. Je však také třeba myslet na jinou motivaci k práci a především dalšímu rozvíjení se. Přestože další vzdělávání pedagogických pracovníků je zákonně definováno¹⁵, přetrvává stále malá ochota vzdělávat se v jiných aspektech pedagogické práce, než v dané odbornosti učitele. Cílem politických rozhodnutí by mimo jiné měla být širší odborná diskuse s pedagogy, podpora při zavádění změn nebo zvýšení společenského statusu této profese. Nejen tato opatření by se pak mohla stát atraktivními i pro mladé lidi, kteří svou profesní dráhu teprve hledají.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že politika a společenská poptávka sehrávají ve vzdělávacím procesu a kultuře důležitou roli. Je žádoucí, aby stejně důležitou roli sehrávalo také vzdělávání v politice a ve společnosti, neboť: „*Vzdělanost je stupeň vyspělosti kultury v populaci celého společenství (příslušníků národa, etnika, státu).*“ (Průcha, 2009, s. 252)

¹⁴ <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

¹⁵ <https://zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>

3 Metodologie výzkumu

3.1 Stanovení výzkumného problému

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak se priority ve vzdělávání prosazované zřizovatelem podílí na determinaci vztahu vzdělávání a kultury v základních školách jimi zřizovaných na území hlavního města Prahy.

Priority ve vzdělávání jsou vnímány jako přednostní cíle, v této situaci cíle ve vzdělávání. Priority zřizovatelů, v případě této práce městských částí hlavního města Prahy, vychází ze dvou základních strategických dokumentů - Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 a Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2016 – 2020 a aktuálních potřeb městské části. Ve strategických rámcích městských částí jsou popsány vize a priority ve vzdělávání v dané městské části. Na ty navazují akční plány, formulující konkrétní postupy a aktivity vedoucích k naplnění vymezených cílů.

Pro užší specifikaci výzkumného šetření jsou stanoveny dvě základní výzkumné otázky:

3. Jaké a jakými nástroji prosazují zřizovatelé své priority ve vzdělávacím procesu v jimi zřizovaných základních školách?
4. Do kterých aspektů a do jaké míry se vzdělávací priority prosazované zřizovateli promítají do kultury školy?

O výzkumné otázce platí, že musí „*být formulována jasně a mělo by na ni být v rámci zamýšleného výzkumu odpovězeno.*“ (Holá a kol., 2013, s. 124)

3.2 Definování objektu šetření

Objektem šetření jsou městské části hlavního města Prahy a jimi zřizované základní školy. Tento objekt šetření byl zvolen proto, že i v hlavním městě Praze lze očekávat rozdíly v přístupu k prosazovaným vzdělávacím prioritám. A to z různých důvodů, jako například socioekonomická skladba obyvatelstva, nebo materiální a finanční možnosti dané městské části. „*Základní soubor je množina jednotek, která ve výzkumné situaci figuruje právě v roli cílového souboru. Jde tedy o souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z něhož se pak vybírá.*“ (Reichel, 2009, s. 76) Základní soubor tohoto šetření je tvořen 57

městskými částmi a jimi zřizovanými základními školami. Zdrojem informací o členění hlavního města Prahy na městské části¹⁶ je webový portál hlavního města Prahy (dále jen portál HMP) dostupný na adrese www.praha.eu. Náhodným výběrem, charakterizovaným slovy „*Nahodilý výběr je z hlediska teorie pravděpodobnosti nejlepším výběrem. Jeho osoby dobře reprezentují základní soubor. Proto ho označujeme za reprezentativní soubor.*“ (Gavora, 2010, s. 75), byl určen výběrový soubor. K definování tohoto výběrového souboru byl využit online generátor náhodných čísel dostupný na adrese <https://www.itnetwork.cz/javascript-online-generator-nahodnych-random-cisel-se-zvolitelnym-rozsahem>. Každé městské části je dle pořadí, v kterém jsou uvedeny na portálu HMP, přiděleno číslo. Následně je pro šetření zvoleno 20 městských částí a jimi zřizované základní školy. Vygenerována čísla jsou: 1 (MČ Praha 1), 3 (MČ Praha 3), 5 (MČ Praha 5), 7 (MČ Praha 7), 9 (MČ Praha 9), 10 (MČ Praha 10), 12 (MČ Praha 12), 14 (MČ Praha 14), 15 (MČ Praha 15), 18 (MČ Praha 18), 20 (MČ Praha 20), 22 (MČ Praha 22), 24 (MČ Praha – Běchovice), 37 (MČ Praha – Kunratice), 39 (MČ Praha – Nebušice), 44 (MČ Praha – Petrovice), 46 (MČ Praha – Řeporyje), 48 (MČ Praha - Slivenec), 51 (MČ Praha – Štěrboholy) a 55 (Praha – Vinoř). V návaznosti na určené městské části je do šetření dále zahrnuto 65 základních škol jimi zřizovaných.

3.3 Techniky sběru dat

Sběr dat je realizován metodou kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. „...slovo *dotazník se spojuje s dotazováním, s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ (Gavora, 2010, s. 121) Tato metoda je zvolena, protože umožňuje oslovení většího počtu respondentů v krátkém čase a při nízkých finančních nákladech. Šetření proběhne mezi zřizovateli základních škol, tj. kompetentními zástupci městských částí, a představiteli managementu jimi zřizovaných základních škol.

V online systému SURVIO jsou vytvořeny dva komplementární dotazníky, jeden pro zřizovatele, druhý pro ředitele škol. Sběr dat proběhl anonymně. „*pro úspěch dotazníkového šetření je důležité, aby respondenti měli záruku, že dotazníkem zjištěné skutečnosti nebudou zneužity proti nim. V tomto směru bývá prospěšné užívání **anonymních dotazníků.***“

¹⁶ http://www.praha.eu/jnp/cz/o_meste/mestske_casti/index.html

Anonymním dotazníkem většinou získáme pravdivější údaje, na druhé straně však anonymní dotazník může svádět k neodpovědnému vyplňování...“ (Chráška, 2016, s. 169)

V dotaznících jsou použity otázky uzavřené polytomické (dotazovaní mohou volit více možností z předdefinovaných odpovědí) a polouzavřené (respondenti mohou doplnit vlastní odpověď v odrážce „jiné“). Varianta předdefinovaných odpovědí byla zvolena z důvodu zachování možnosti objektivního srovnání odpovědí zástupců zřizovatelů a managementu škol. Pro odpovědi na některé otázky je využita metoda škálování. „*Škálování se uskutečňuje různými druhy posuzovacích škál, tedy stupnic. Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále.*“ (Gavora, 2010, s. 105) Kromě otázek úzce souvisejících se zkoumanou problematikou je v dotaznících i několik otázek k identifikaci počtu obyvatel a zřizovaných základních škol danou městskou částí nebo velikosti škol a délky praxe ředitele na této pozici.

3.4 Distribuce dotazníků

Před samotným oslovením respondentů je provedeno pilotní ověření obou dotazníků. „*Cíle pilotního ověřování průzkumu jsou následující:*

- *získat prvotní reakce ... účastníků se pilotního ověřování na zaměření a provedení průzkumu;*
- *zjistit, jestli účastníci pilotního ověřování zvládnou dotazník bez problémů vyplnit a odevzdat;*
- *odhalit konkrétní nedostatky dotazníku, například nesrozumitelné nebo nejednoznačné instrukce k vyplnění a odevzdání dotazníku, nejasné nebo složité položky, nelogické pořadí položek nebo přílišný počet položek;*
- *určit položky, které mohou být vynechány, nebo položky, které musí být doplněny;*
- *ověřit čas potřebný na vyplnění dotazníku a identifikovat jakoukoliv potřebu tento čas nějak zkrátit.*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 869)

Pilotáž proběhne mezi několika zástupci zřizovatele i řediteli základních škol, kteří nejsou součástí výběrového souboru.

Samotné rozesílání odkazů na dotazníky mezi zástupce zřizovatelů a ředitele základních škol je realizováno elektronickou poštou. Kontakty na kompetentní pracovníky zřizovatelů jsou k dohledání na webových stránkách vybraných městských částí. Jejich webové adresy jsou získány přes odkazy na jednotlivé městské části na portálu HMP. E-mailové adresy ředitelů základních škol jsou uvedeny v Rejstříku škol na území hl. m. Prahy¹⁷ na portálu HMP. Tyto adresy jsou následně ověřeny na webových stránkách škol. Duplicitní dohledávání adres elektronické pošty ředitelů je nutné ze dvou důvodů. Jedním jsou ne vždy aktuální údaje v Rejstříku škol na území hl. m. Prahy a druhým, ještě více překvapivým, je neuvedení tohoto kontaktu na webových stránkách školy. Elektronické odkazy na dotazníky jsou rozesílány spolu s průvodním dopisem, v kterém je uveden účel dotazníkového šetření a kontakty na autorku práce. V závěru průvodního dopisu je připojeno poděkování za spolupráci a nabídka možnosti seznámení se se závěry tohoto šetření.

¹⁷ <http://www.praha.eu/extranet/skola-war/skoly.jsp>

4 Výsledky šetření

4.1 Analýza výsledků šetření

Elektronický sběr dat se uskutečnil v květnu 2018. Byly rozeslány odkazy kompetentním zástupcům 20 městských částí (zřizovatelé) a 65 ředitelům základních škol (management škol). Ze statistiky respondentů vyplývá, že z 20 oslovených zástupců zřizovatelů vyplnilo dotazník 15 z nich. Návratnost mezi zřizovateli byla tedy 75 %. V navracených dotaznících byly vyplněny všechny položky, průměrná doba vyplňování byla 11 minut. Mezi obeslanými řediteli byla návratnost dotazníků sice o něco nižší – 63% (41 dotazníků), nicméně i zde byly všechny otázky zodpovězeny, žádný z dotazníků nezůstal nedokončený. Zástupcům managementu školy zabralo vyplnění dotazníku průměrně 9 minut.

Vyhodnocení dotazníku pro zřizovatele škol (celkem 11 otázek)

Otázky 9 a 10:

Otázky 9 a 10 byly zaměřené na specifikaci zřizovatelů, respektive městských částí. Respondenti byli dotazováni na počet obyvatel v dané městské části (otázka č. 9) a na počet jimi zřizovaných základních škol.

| Počet obyvatel MČ | Responzí | Podíl v % | Počet zákl. škol | Responzí | Podíl v % |
|-------------------|----------|-----------|------------------|----------|-----------|
| do 10 000 | 6 | 40 % | 1 | 6 | 40 % |
| 10 001 – 30 000 | 4 | 26,7 % | 2 – 5 | 4 | 26,7 % |
| 30 001 – 60 000 | 4 | 26,7 % | 6 – 12 | 4 | 26,7 % |
| 60 001 – 100 000 | 0 | 0 % | 13 – 20 | 1 | 6,7 % |
| 100 001 a více | 1 | 6,7 % | Více než 20 škol | 0 | 0 % |

Tabulka č. 1 Přehled počtu obyvatel MČ a počtu zřizovaných základních škol

Další okruh otázek se orientuje na zjišťování vzdělávacích priorit zřizovatelů prosazovaných v jimi zřizovaných základních školách.

Otázka č. 1:

V této otázce byli zřizovatelé dotazováni, zda vstupují do vzdělávacího procesu v jimi zřizovaných základních školách. Vzdělávací proces pro účely této práce není vnímán pouze jako získávání a upevňování nových znalostí, dovedností, rozvoj schopností, ale také ovlivňování hodnotových a společenských postojů.

Zatímco pro odpovědi *rozhodně, nebo spíše ano* se rozhodlo 8 respondentů, pro odpovědi *spíše, či rozhodně ne* 7 respondentů. Lze konstatovat, že pozitivní (53,3 %) a negativní (46,77 %) postoj dosáhl téměř stejného výsledku. Dále z odpovědí vyplynulo, že na rozhodnutí zřizovatelů prosazovat, či neprosazovat priority ve vzdělávání nemá vliv ani počet obyvatel MČ, ani počet zřizovaných škol.

Otázka č. 2:

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|--|----------|--------|
| • výuka cizích jazyků | 12 | 80 % |
| • čtenářská gramotnost | 7 | 46,7 % |
| • mediální výchova | 5 | 33,3 % |
| • vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | 5 | 33,3 % |
| • matematická gramotnost | 5 | 33,3 % |
| • ICT dovednosti | 11 | 73,3 % |
| • sport a tělovýchova | 8 | 53,3 % |
| • polytechnická výchova | 8 | 53,3 % |
| • environmentální výchova | 5 | 33,3 % |
| • umělecké činnosti | 4 | 26,7 % |
| • Jiná... | 2 | 13,3 % |

Tabulka č. 2 Vzdělávací priority zřizovatele

Otázka číslo 2 se zabývala identifikací priorit, které zřizovatelé ve své škole prosazují. Respondenti měli možnost volit z deseti předdefinovaných oblastí a dále doplnit vlastní oblast v kolonce jiné. Nejčteněji byla zmiňována výuka cizích jazyků (80 %) a ICT dovednosti (73,3%). Více jak polovina zřizovatelů také podporuje rozvoj sportu a

tělovýchovy a polytechnické výchovy. Třetina dotazovaných uvedla také vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ), matematickou gramotnost a úplně na závěr pak umělecké činnosti. Je zajímavé, že jeden z respondentů, který odpověděl v otázce č. 1, že rozhodně vůbec nevstupuje do vzdělávacího procesu škol, v této otázce označil za prosazovanou prioritu sport a tělovýchovu. V odrážce *jiné* se objevilo téma inkluze. Výsledky dále poukázaly na souvislost mezi šíří prosazovaných priorit a počtem zřizovaných škol. Čím více škol daný zřizovatel zřizuje, tím více priorit prosazuje.

Otázka č. 5:

V otázce č. 5 byly zjišťovány faktory určující volbu jednotlivých priorit zřizovatelů. Pro zodpovězení této otázky byla zvolena metoda škálování, kdy respondenti u předdefinovaných odpovědí vyjadřovali svůj názor na stupnici 1 až 4, přičemž 1 = zásadně ovlivňuje a 4 = vůbec neovlivňuje.

| Odpověď | ● 1 | ● 2 | ● 3 | ● 4 |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| počet zřizovaných základních škol | 5 (33,3 %) | 2 (13,3 %) | 4 (26,7 %) | 4 (26,7 %) |
| socioekonomická skladba obyvatelstva | 1 (6,7 %) | 7 (46,7 %) | 5 (33,3 %) | 2 (13,3 %) |
| demografická struktura obyvatelstva | 2 (13,3 %) | 7 (46,7 %) | 4 (26,7 %) | 2 (13,3 %) |
| finanční možnosti zřizovatele | 7 (46,7 %) | 7 (46,7 %) | 0 | 1 (6,7 %) |
| počet žáků – cizinců | 0 | 6 (40 %) | 4 (26,7 %) | 5 (33,3 %) |
| sportovní zázemí městské části | 3 (20 %) | 7 (46,7 %) | 4 (26,7 %) | 1 (6,7 %) |
| kulturní zázemí městské části | 2 (13,3 %) | 8 (53,3 %) | 3 (20 %) | 2 (13,3 %) |
| občanská vybavenost městské části | 2 (13,3 %) | 9 (60 %) | 1 (6,7 %) | 3 (20 %) |
| lokální politika | 3 (20 %) | 5 (33,3 %) | 4 (26,7 %) | 3 (20 %) |
| poptávka rodičů žáků | 6 (40 %) | 7 (46,7 %) | 1 (6,7 %) | 1 (6,7 %) |
| komunitní život v místě | 4 (26,7 %) | 8 (53,3 %) | 2 (13,3 %) | 1 (6,7 %) |

Tabulka č. 3 Faktory určující priority zřizovatele

Jednoznačně jako nejsilnější faktor ovlivňujících volbu priorit zřizovatele byly jeho finanční možnosti, které rozhodný ukazatel označilo 46,7 % respondentů a za spíše rozhodný též 46,7% odpovídajících. Jen jediný zřizovatel považuje své finanční možnosti za naprosto nerozhodující. Na opačném konci hodnotícího spektra se umístil faktor počtu žáků cizinců v MČ. Za nepřilíš významný ukazatel respondenti považují také socioekonomickou skladbu obyvatelstva. Další faktor, který též stojí za zmínku, je lokální politika. Zde se respondenti

opět dělí téměř na polovinu, kdy shodně po 20 % odpovídajících považuje tento faktor buď za rozhodný, nebo za naprosto nedůležitý. Stupněm 2 (spíše rozhodný) ho pak označilo 33,5% a stupněm 3 (spíše nedůležitý) 26,7 % respondentů. I u tohoto ukazatele zajímavě vyznívá fakt, že v jeho hodnocení není shledána žádná paralela s počtem obyvatel nebo počtem zřizovaných základních škol v městské části.

Zjišťování v otázkách číslo 3, 4, 6, 7 a 11 se zaměřuje na specifikaci nástrojů, které zřizovatelé k prosazování svých vzdělávacích priorit využívají.

Otázka č. 3:

V této otázce hodnotili na škále 1 (v maximální míře) až 4 (vůbec) míru využívání jednotlivých nástrojů. Jednoznačně nejvíce využívaným nástrojem je finanční podpora (80%). Nejméně užívaným nástrojem je personální podpora, 66,7 % respondentů ji neposkytuje buď vůbec, nebo jen velmi ojedinele.

| Odpověď | ● 1 | ● 2 | ● 3 | ● 4 |
|---|------------|-------------|------------|-----------|
| žádné | 0 | 2 (13,3 %) | 1 (6,7 %) | 12 (80 %) |
| finanční podpora | 6 (40 %) | 6 (40 %) | 2 (13,3 %) | 1 (6,7 %) |
| metodická podpora | 5 (33,3 %) | 5 (33,3 %) | 2 (13,3 %) | 3 (20 %) |
| personální podpora | 1 (6,7 %) | 4 (26,7 %) | 7 (46,7 %) | 3 (20 %) |
| materiální podpora | 3 (20 %) | 10 (66,7 %) | 1 (6,7 %) | 1 (6,7 %) |
| podpora vzdělávání pedagogických pracovníků | 5 (33,3 %) | 6 (40 %) | 1 (6,7 %) | 3 (20 %) |

Tabulka č. 4 Nástroje prosazování priorit

Otázka č. 6:

Na otázku č. 3 úzce navazuje otázka č. 6, v které byli respondenti dotazováni na využívané finanční zdroje. Shodně v 86,7 % případech byly jako zdroje označeny finance z rozpočtu zřizovatele, grantové programy vyhlašované MHMP a grantové programy vyhlašované MŠMT a dalšími ministerstvy. Jeden z dotazovaných uvedl jako další zdroj finanční prostředky získané spoluprací s Letištěm Praha a.s.

Otázka č. 11:

V otázce č. 11 ze svého úhlu pohledu hodnotili účinnost jednotlivých výše formulovaných nástrojů. V souladu s vyhodnocením financí jako nejčastěji využívaného nástroje podpory,

byl tento nástroj zřizovateli posouzen i jako neúčinnější. Vysoce hodnocena byla též podpora materiální a podpora vzdělávání pedagogických pracovníků. Za zajímavé lze považovat, že ačkoliv personální podporu (dle výsledků v otázce č. 3) maximálně poskytuje, či spíše poskytuje jen třetina respondentů, za účinný nástroj ji označilo 66,7 % dotazovaných.

Otázka č. 7:

86,7 % respondentů mezi odpověďmi na otázku, na kterých konkrétních aktivitách naplňujících priority zřizovatele se přímo podílí, označilo *podporu grantových programů*. Téměř polovina dotázaných participuje na pořádání kurzů a seminářů pro pedagogické pracovníky a na pořádání specificky zaměřených soutěží. Nižší je již podpora výjezdů žáků (33,3 %) a mezinárodní spolupráce se zahraničními školami (26,7%). Ani u participace zřizovatele na konkrétních aktivitách naplňování jeho vzdělávacích priorit se neprokázala souvislost s počtem zřizovaných škol.

Otázka č. 4:

V otázce pomyslně uzavírající okruh mapování nástrojů podpory a prosazování priorit ve vzdělávání jsou zřizovatelé dotazováni, zda považují poskytovanou podporu školám za dostatečnou. Zde se převážná většina (60 %) z nich přiklonila k odpovědi *spíše ano* a 20 % dokonce k odpovědi *rozhodně ano*. Za spíše nedostatečnou považuje svou podporu zbývajících 20 % respondentů.

Otázka č. 8 se přímo zabývá kulturou školy:

V této otázce respondenti hodnotili stupněm 1 (maximálně) až 4 (vůbec) míru, s jakou se jimi prosazované priority ve vzdělávacím procesu dle jejich názoru promítají do některých oblastí kultury školy. Nejvýše hodnotili zřizovatelé své přispění k pravidelně se opakujícím akcím školy (93,3 %). Vysoké hodnocení měl i podíl na komunikaci školy s rodiči a okolím, na celkovému klimatu školy, na vztazích učitelů a žáků nebo podíl na vytváření na postojích k ochraně životního prostředí. Dle svého názoru zřizovatelé příliš neovlivňují symboly používané ve škole a nepodporují orientaci škol na výkon. Za zmínku stojí fakt, že zřizovatelé, kteří v odpovědi na otázku č. 4 označili podporu školám za rozhodně dostatečnou, v odpovědi na tuto otázku projeví také vysoký podíl svého vlivu na kulturu

školy téměř ve všech sledovaných aspektech. Svůj vliv nejsilněji vnímají zřizovatelé více než dvou a méně než 12 škol.

| Odpověď | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------|------------|-------------|------------|------------|
| pravidelně se opakující akce | 6 (40 %) | 8 (53,3 %) | 1 (6,7 %) | 0 |
| symboly | 0 | 2 (13,3 %) | 8 (53,3 %) | 5 (33,3 %) |
| klima školy | 3 (20 %) | 10 (66,7 %) | 1 (6,7 %) | 1 (6,7 %) |
| estetické prostředí | 1 (6,7 %) | 9 (60 %) | 4 (26,7 %) | 1 (6,7 %) |
| vztahy mezi učiteli a žáky | 2 (13,3 %) | 11 (73,3 %) | 0 | 2 (13,3 %) |
| inovativnost | 2 (13,3 %) | 11 (73,3 %) | 1 (6,7 %) | 1 (6,7 %) |
| orientace na výkon | 0 | 3 (20 %) | 9 (60 %) | 3 (20 %) |
| komunikace školy s rodiči a okolím | 6 (40 %) | 7 (46,7 %) | 1 (6,7 %) | 1 (6,7 %) |
| společné školní akce napříč ročníky | 2 (13,3 %) | 6 (40 %) | 6 (40 %) | 1 (6,7 %) |
| sdílení zkušeností mezi učiteli | 2 (13,3 %) | 9 (60 %) | 3 (20 %) | 1 (6,7 %) |
| součinnost s komunitou | 3 (20 %) | 7 (46,7 %) | 4 (26,7 %) | 1 (6,7 %) |
| vzájemná tolerance | 3 (20 %) | 10 (66,7 %) | 1 (6,7 %) | 1 (6,7 %) |
| multikulturalita školy | 2 (13,3 %) | 9 (60 %) | 3 (20 %) | 1 (6,7 %) |
| ochrana životního prostředí | 3 (20 %) | 10 (66,7 %) | 1 (6,7 %) | 1 (6,7 %) |

Tabulka č. 5 Pronikání prosazovaných priorit do kultury školy

Vyhodnocení dotazníku pro ředitele škol (10 otázek)

Otázky č. 8 a 9:

V případě dotazníku pro ředitele se konkretizací respondentů zabývaly otázky č. 8 a 9. V otázce č. 8 byli respondenti dotazováni na počet žáků ve škole, kterou řídí a v otázce č. 9 na délku praxe na pozici ředitele v této škole. Z výsledků vyplývá, že šetření se zúčastnili z větší části ředitelé s praxí v dané škole delší než 5 let, přičemž téměř polovina respondentů z celkového počtu působí ve své funkci více než 10 let. Z hlediska počtu žáků ve škole v šetření převažují školy s počtem žáků nad 500.

| Počet žáků ve škole | Responzí | Podíl v % | Délka praxe na pozici ředitele | Responzí | Podíl v % |
|---------------------|----------|-----------|--------------------------------|----------|-----------|
| do 100 | 0 | 0 % | méně než 1 rok | 1 | 2,4 % |

| | | | | | |
|--------------|----|--------|-----------------|----|--------|
| 101 – 300 | 5 | 12,2 % | 1 – 4 roky | 7 | 17,1 % |
| 301 – 500 | 11 | 26,8 % | 5 – 10 let | 13 | 31,7 % |
| 501 – 700 | 19 | 46,3 % | více než 10 let | 20 | 48,8 % |
| více než 700 | 16 | 14,6 % | | | |

Tabulka č. 6 Přehled počtu žáků a délky praxe ředitelů v daných školách

Otázka č. 7:

Dalším zjišťovaným aspektem bylo případné specifické zaměření školy. Respondenti volili z předdefinovaných odpovědí *rozšířená výuka jazyků* (17,1 %), *sport* (12,2 %), *matematika* (2,4 %). Téměř polovina respondentů (48,8 %) zvolila možnost *žádné specifické zaměření*. V rámci odpovědi na tuto otázku respondenti též využili možnost doplnit vlastní odpověď. Opakovaně uvedli cizí jazyky, informatiku, výtvarnou výchovu. Jedna ze škol uvedla jako své zaměření vzdělávání mimořádně nadaných žáků a jedna, že chce být dobrou ZŠ, ve které se žáci učí naplno a s radostí.

Další dvě otázky se zabývaly vzdělávacími prioritami zřizovatelů z pohledu managementu škol.

Otázka č. 1:

V této otázce byli ředitelé dotazováni, zda, dle jejich názoru, zřizovatel ovlivňuje vzdělávací proces ve škole. 43,9 % respondentů odpovědělo, že spíše ne a 17,1 % dokonce, že vůbec. Naproti tomu jen 7,3 % respondentů uvedlo, že rozhodně ano a zbývajících 31,7 % spíše ano. Tento jev by mohl být vnímán jako nevměšování se do kompetencí ředitele a podpora jeho plné autonomie, ale také by mohl být chápán jako nezájem ze strany zřizovatele. Zároveň se nezobrazila žádná souvislost mezi vnímáním vlivu zřizovatele a délky praxe ředitele v dané škole.

Otázka č. 2:

V otázce č. 2 byli respondenti dotazováni na konkrétní vzdělávací priority, které zřizovatelé prosazují v jimi řízených školách. Ředitelé měli k dispozici stejné předdefinované odpovědi

jako zřizovatelé. I tady byla nejčastěji volenou odpovědí výuka cizích jazyků (58,5 %), dále pak vzdělávání žáků s OMJ, sport a tělovýchova a čtenářská gramotnost. Za nejméně prosazovanou prioritu byly označeny umělecké činnosti. Označené priority se rovnoměrně rozprostírají mezi školy bez ohledu na počet žáků v ní i na délku působení ředitele v této pozici. Na rozdíl od zřizovatelů ředitelé hojně využili možnosti formulovat vlastní odpověď. Zmínili podporu škol dle jejich konkrétních aktuálních potřeb, prevenci sociálně nežádoucích jevů, klima školy, ale také úspěšnost v přijímacím řízení na střední školy v českém jazyce a matematice. U množství priorit udávaných řediteli škol nebyla shledána žádná paralela s množstvím žáků ve škole.

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|--|----------|--------|
| • výuka cizích jazyků | 24 | 58,5 % |
| • čtenářská gramotnost | 15 | 36,6 % |
| • mediální výchova | 5 | 12,2 % |
| • vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | 18 | 43,9 % |
| • matematická gramotnost | 12 | 29,3 % |
| • ICT dovednosti | 12 | 29,3 % |
| • sport a tělovýchova | 16 | 39,0 % |
| • polytechnická výchova | 10 | 24,4 % |
| • environmentální výchova | 5 | 12,2 % |
| • umělecké činnosti | 3 | 7,3 % |
| • Jiná... | 9 | 22,0 % |

Tabulka č. 7 Vzdělávací priority zřizovatele z pohledu ředitele školy

Okruh otázek číslo 3, 4, 5 a 6 se věnuje nástrojům využívaným zřizovateli při prosazování jeho priorit ve vzdělávání tak, jak je vnímají ředitelé škol.

Otázka č. 3:

| Odpověď | • 1 | • 2 | • 3 | • 4 |
|---|------------|-------------|-------------|-------------|
| finanční podpora | 7 (17,1 %) | 18 (43,9 %) | 10 (24,4 %) | 6 (14,6 %) |
| metodická podpora | 1 (2,4 %) | 11 (26,8 %) | 12 (29,3 %) | 17 (41,5 %) |
| personální podpora | 3 (7,3 %) | 1 (2,4 %) | 14 (34,1 %) | 23 (56,1 %) |
| materiální podpora | 4 (9,8 %) | 16 (39,0 %) | 12 (29,3 %) | 9 (22,0 %) |
| podpora vzdělávání pedagogických pracovníků | 2 (4,9 %) | 16 (39,0 %) | 17 (41,5 %) | 7 (17,1 %) |

Tabulka č. 8 Nástroje podpory zřizovatele očima ředitelů škol

Zde se ředitelé škol vyjadřovali k otázce, jaké nástroje využívá zřizovatel pro prosazování svých priorit ve škole. Respondenti měli možnost formou škálování označit míru využívání předdefinovaných nástrojů. Dle dosažených výsledků lze konstatovat, že maximální podporu v kterémkoliv z ukazatelů ze strany zřizovatelů vnímá průměrně jen 8,3 % respondentů. Při bližším pohledu na jednotlivé druhy podpory se ukazuje, že nejvíce dotazovaných maximálně pocítuje, nebo spíše pocítuje finanční podporu (61 %). Téměř na polovinu se dělí názory respondentů na podporu materiální. Zatímco dle názoru 48,8 % dotazovaných se jim dostává, dalším 51,3 % není poskytována vůbec, nebo jen v omezené míře.

Otázka č. 4:

Výsledky plynoucí z odpovědí na tuto otázku v podstatě plně korespondují s odpověďmi na otázku předchozí. Stejně nástroje podpory, které v otázce č. 3 byly označeny za nejvíce poskytované, byly zde vyhodnoceny také jako nejúčinnější. Finanční podporu určilo za maximálně účinnou formu 46,3 % respondentů, kteří s těmi, co ji označili jako formu spíše účinnou, dohromady tvoří 78 % všech odpovídajících. A stejně tak, jestliže v předchozí otázce byla personální podpora vyhodnocena jako nejméně využívaný nástroj, byla zde shledána také jako nástroj nejméně účinný. K tomuto názoru se přiklonilo 68,3 % respondentů.

Otázka č. 6:

V této otázce dostali ředitelé škol příležitost vybírat z předdefinovaných odpovědí, případně doplnit vlastní odpověď v odrážce *jiné*, konkrétní aktivity naplňující priority zřizovatele ve vzdělávání, na kterých se sám zřizovatel také podílí.

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|--|----------|--------|
| ● podpora grantových programů | 31 | 75,6 % |
| ● podpora mezinárodní spolupráce se zahraničními školami | 7 | 17,1 % |
| ● pořádání kurzů a seminářů pro pedagogické pracovníky | 20 | 48,8 % |
| ● pořádání výjezdů žáků | 7 | 17,1 % |
| ● pořádání specificky zaměřených soutěží | 20 | 48,8 % |
| ● Jiná... | 6 | 14,6 % |

Tabulka č. 9 Konkrétní aktivity s účastí zřizovatele

V komentáři k výsledkům této otázky je třeba uvést vlastní odpovědi ředitelů. Kromě financování nepovinné výuky cizím jazykům, dotací škol v přírodě a lyžařských výcviků, se tu na jedné straně objevila maximální podpora a účast na všech akcích školy a na straně druhé vyjádření absolutního nezájmu ze strany zřizovatele. Za zmínku stojí také poznámky zřizovatel „doporučuje“ účast, účast je povinná.

Otázkou uzavírající okruh mapování nástrojů prosazování priorit ve vzdělávání zřizovatelem je **otázka č. 5:**

Zde dostali ředitelé škol prostor k vyjádření svého názoru k dostatečnosti podpory zřizovatele v oblasti prosazování jeho vzdělávacích priorit. Ačkoliv se většina respondentů přiklonila k pozitivnímu hodnocení podpory (12 % rozhodně dostatečná, 56,1 % spíše dostatečná), je nutné i 31,8 % nespokojených respondentů, tedy téměř celou třetinu z celkového množství, považovat za významnou položku. V rámci vyhodnocení dat bylo zjištěno, že na případnou spokojenost, či nespokojenost s mírou poskytovaných podpůrných nástrojů nemá vliv délka praxe ředitelů ani počet žáků ve škole.

Otázka č. 10:

| Odpověď | ● 1 | ● 2 | ● 3 | ● 4 |
|-------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| pravidelně se opakující akce | 7 (17,1 %) | 21 (51,2 %) | 9 (22,0 %) | 4 (9,8 %) |
| symboly | 1 (2,4 %) | 5 (12,2 %) | 12 (29,3 %) | 23 (56,1 %) |
| klíma školy | 3 (7,3 %) | 15 (36,6 %) | 16 (39,0 %) | 7 (17,1 %) |
| estetické prostředí | 4 (9,8 %) | 9 (22,0 %) | 12 (29,3 %) | 16 (39,0 %) |
| vztahy mezi učiteli a žáky | 4 (9,8 %) | 10 (24,4 %) | 17 (41,5 %) | 10 (24,4 %) |
| inovativnost | 2 (4,9 %) | 13 (31,7 %) | 17 (41,5 %) | 9 (22,0 %) |
| orientace na výkon | 2 (4,9 %) | 6 (14,6 %) | 21 (51,2 %) | 12 (29,3 %) |
| komunikace školy s rodiči a okolím | 6 (14,6 %) | 14 (34,1 %) | 17 (41,5 %) | 4 (9,8 %) |
| společné školní akce napříč ročníky | 3 (7,3 %) | 16 (39,0 %) | 16 (39,0 %) | 6 (14,6 %) |
| sdílení zkušeností mezi učiteli | 3 (7,3 %) | 16 (39,0 %) | 11 (26,8 %) | 11 (26,8 %) |
| součinnost s komunitou | 5 (12,2 %) | 12 (29,3 %) | 14 (34,1 %) | 10 (24,4 %) |
| vzájemná tolerance | 5 (12,2 %) | 16 (39,0 %) | 12 (29,3 %) | 8 (19,5 %) |
| multikulturalita školy | 3 (7,3 %) | 17 (41,5 %) | 14 (34,1 %) | 7 (17,1 %) |
| ochrana životního prostředí | 4 (9,8 %) | 15 (36,6 %) | 12 (29,3 %) | 10 (24,4 %) |

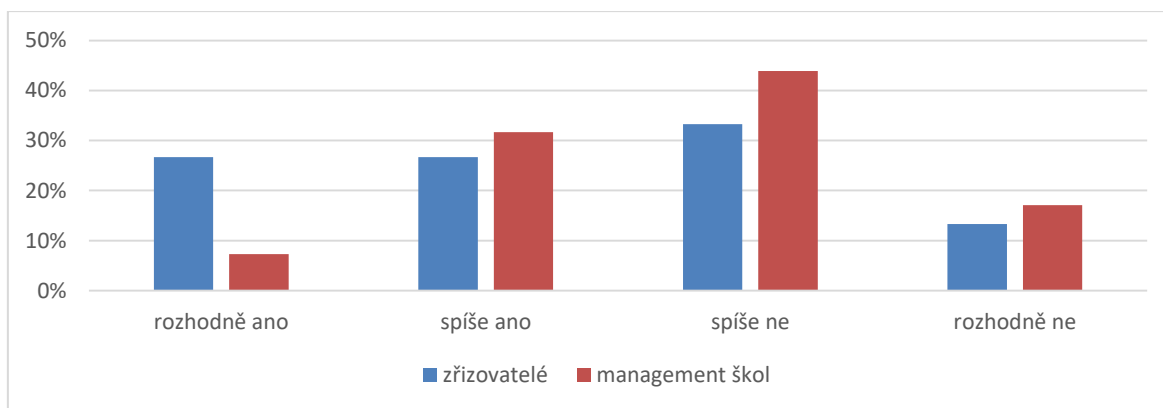
Tabulka č. 10 Pronikání prosazovaných priorit do kultury školy dle ředitelů

V této otázce se ředitelé základních škol vyjadřovali k míře průniku priorit prosazovaných zřizovatelem do kultury školy. K dispozici měli stejné předdefinované možnosti odpovědí jako v otázce č. 8 v dotazníku pro zřizovatele. Respondenti hodnotili míru vlivu zřizovatele čísly na stupnici 1 – 4, kdy 1 vyjadřuje podíl maximální a 4 podíl vůbec žádný.

Největší podíl ovlivnění kultury školy přiznávají ředitelé škol zřizovatelům v rámci pravidelně se opakujících akcí (68,3 %), nejmenší pak v oblasti symbolů školy a tendence k orientaci na výkon. Zajímavé je opět zcela téměř rovnoměrné rozložení posouzení míry působení mezi hodnotami 1 + 2 (maximálně, spíše ano) a 3 + 4 (spíše ne, rozhodně ne), které se objevilo například u položek *komunikace školy s rodiči a okolím* nebo *multikulturalita školy*. Na rozdíl od souladu mezi vyjádřením o dostatečnosti podpory a mírou působení na kulturu školy u zřizovatelů, ukazuje se mezi výsledky otázky č. 5 a otázky č. 10 u ředitelů daleko vyšší rozpor. Dokonce jeden z respondentů, který označil podporu zřizovatele ve zkoumané oblasti za maximální, ohodnotil pak všechny nabízené aspekty průniku do kultury školy stupněm 4. Ani u ostatních nepanuje shoda mezi těmito dvěma ukazateli.

4.2 Interpretace výsledků

Priority zřizovatelů ve vzdělávání



Graf č. 1 Působení zřizovatele na vzdělávací proces

Graf vyjadřuje srovnání názoru zřizovatelů a managementu škol v otázce, zda zřizovatelé nějakým způsobem vstupují do procesu vzdělávání jimi zřizovaných škol. Zřizovatelé svůj podíl vnímají jako daleko vyšší než ředitelé škol. Největší rozpor je patrný u první položky, protože zatímco 26,7 % respondentů z řad zřizovatelů vnímá svůj vliv jako rozhodující, na

straně ředitelů tento názor s nimi sdílí pouze 7,3 % dotázaných. Tento jev může být důkazem velké diplomacie zřizovatelů, kteří své priority ve vzdělávání prosazují natolik nenásilně a přirozeně, že si ředitelé škol tento vliv ani plně neuvědomují, nebo také může znamenat, že snahu o prosazování jakýchkoliv priorit ve vzdělávání se zřizovatelům nedaří dostat za zdi školy.

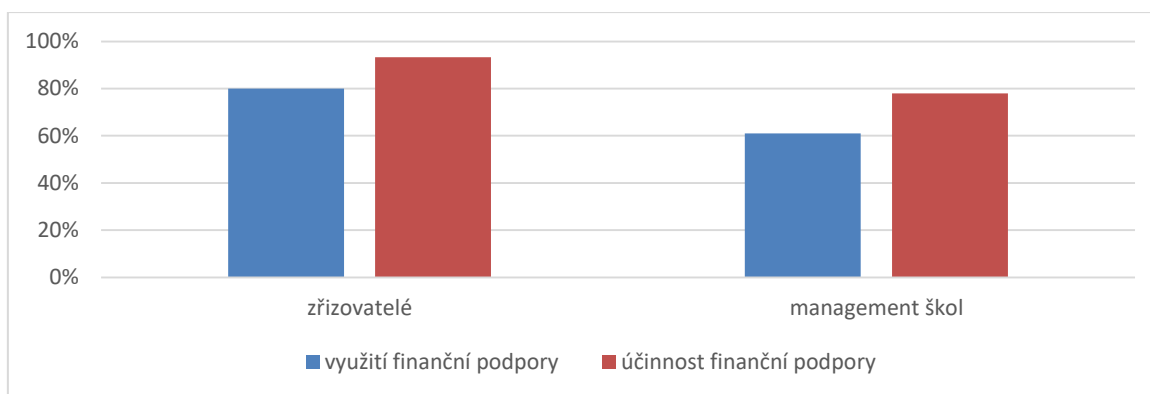
Větší shoda mezi zřizovateli a řediteli škol panuje v otázce identifikace prosazovaných priorit. Obě skupiny shodně nejčastěji uvádějí podporu výuky cizím jazykům. Tato skutečnost koresponduje také s nejčastěji uváděným specifickým zaměřením základních škol – rozšířená výuka jazyků. K tradičním specifickým zaměřením, které bylo řediteli škol uváděno na druhém místě, patří také sportovní zaměření. I toto zjištění odpovídá na obou stranách poměrně často uváděné prioritě – sport a tělovýchova. Jako nepříliš významná oblast vhodná pro podporu ze strany zřizovatele se jeví umělecké činnosti. V obou skupinách tuto prioritu označilo nejméně respondentů. Zajímavý může být tento výsledek ve vztahu právě ke zmiňovanému sportu. Důvodem může samozřejmě být pozitivní vnímání sportu jako součásti výchovy ke zdravému životnímu stylu. Ale zároveň tato skutečnost v situaci, kdy většina základních škol ve svých vizích proklamuje šťastného žáka, který má ve škole příležitost nejen se mnoho naučit, ale také si spoustu věcí vyzkoušet a zažít úspěch, vyznívá poněkud jednostranně. Vysoká podpora sportu může být také vnímána v rozporu s tvrzením, vyplývajícím ze zjišťování mezi oběma skupinami respondentů, které shodně ohodnotily vliv zřizovatele na aspekt orientace na výkon v kultuře školy jako velmi slabý. I když výkon a soutěživost právě ke sportu většinou patří.

Za zmínku určitě stojí také nepříliš prosazovaná priorita mediální výchovy. Ačkoliv zřizovatelé uvádějí tuto prioritu ve třetině případů, mezi řediteli je to jen 12,2 % z celkového počtu respondentů. V době, kdy se porozumění mediálnímu obsahu stává jednou z nejpotřebnějších gramotností, se tato skutečnost může jevit jako neprozřetelnost. Tento fakt může souviset i s další prioritou, jejíž prosazování v rámci vzdělávacího procesu vnímají zřizovatelé a management škol velmi odlišně. Zatímco podporu ICT dovedností jako svou prioritu uvedlo 73,3 % zřizovatelů, mezi řediteli získala hlas pouze od 29,3 % respondentů. Rozvoj mediální výchovy a ještě více ICT dovedností je podmíněno i vybavením školy odpovídajícími digitálními technologiemi. A to úzce souvisí s finančními

možnostmi školy. To potvrzuje i fakt, že všichni zřizovatelé, kteří jako svou prioritu uvedli rozvoj ICT dovedností, též uvedli jako významný nástroj jejího prosazování finanční podporu.

Nástroje k prosazování priorit zřizovatelů

Právě finanční podpora se v průzkumu mezi zřizovateli a řediteli škol ukázala jako nástroj nejvíce používaný a jeden z nejučinnějších k prosazení priorit zřizovatele.

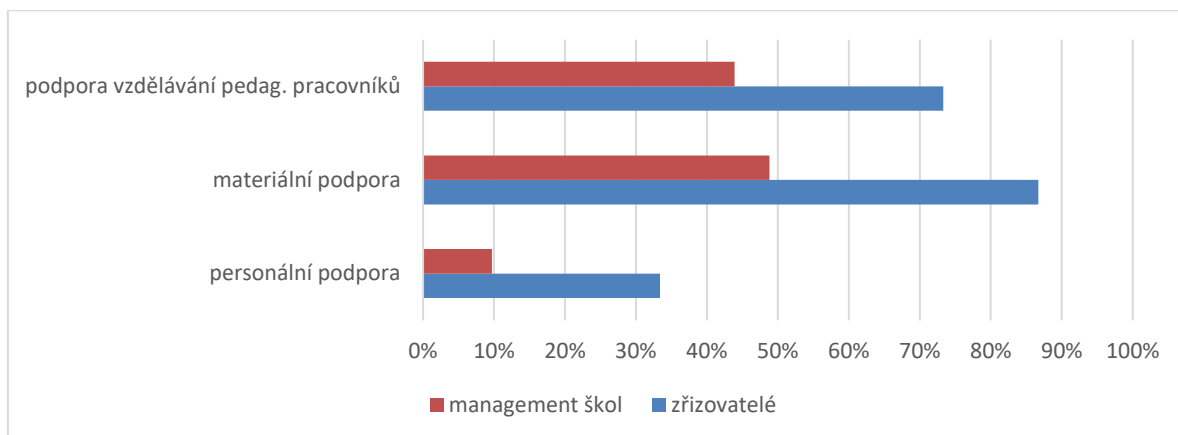


Graf č. 2 Využití a účinnost finanční podpory jako nástroje prosazování priorit zřizovatele

Přesto z výsledků vyplývá, že finanční podpora není všespasitelná. O tom svědčí především 40 % respondentů z řad ředitelů škol, kteří tuto podporu označili za málo, či zcela neúčinnou. Nutno však zmínit, že posouzení účinnosti finanční podpory úzce souvisí s mírou jejího poskytování. Je-li pro školy dostupná, je také považována za efektivní. Avšak ve dvou případech, kdy ředitelé škol uvedli finanční podporu ze strany zřizovatelů za spíše poskytovanou (na stupnici číslo 2), byla značena za zcela neúčinnou (stupeň číslo 4). Vysoké hodnocení efektivity ze strany zřizovatelů (dokonce 93,4 %) i ředitelů škol (61%) se v kontextu této práce dostalo materiální podpoře.

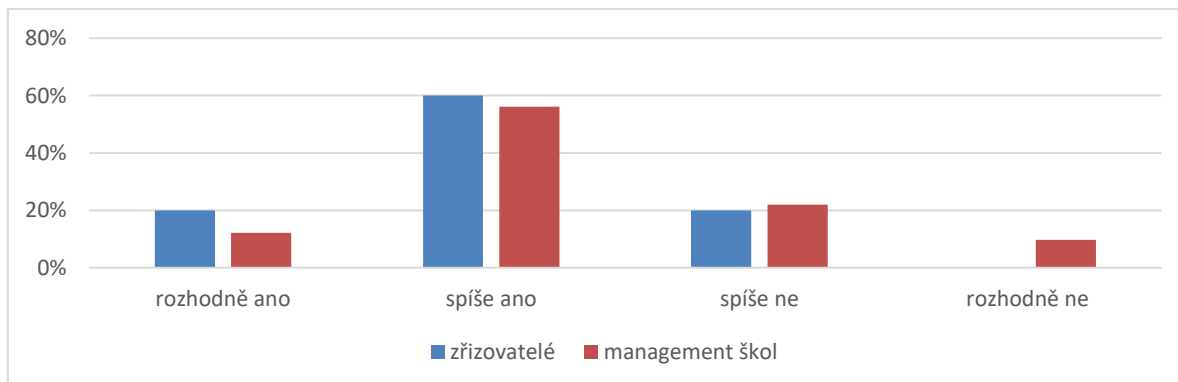
Velký rozpor mezi míněním zřizovatelů a ředitelů škol je v otázce metodické podpory při prosazování priorit zřizovatele ve vzdělávání. Zatímco zřizovatelé ho uvádějí jako hojně využívaný (66,6 %) a ještě více účinný (66,7 %), u ředitelů tento nástroj téměř propadl. A to jak v jeho efektivitě (34,1 %), tak především v míře poskytování (29,2 %). Obecně lze říci, že zřizovatelé mají o míře svých poskytovaných podpůrných nástrojů výrazně vyšší mínění než ředitelé škol. Nejvýraznější rozdíly znázorňuje graf č. 3. Podobně se neshodují ani

v názoru na účinnost těchto nástrojů. Ředitelé je hodnotí jako výrazně méně účinné než zřizovatelé.



Graf č. 3 Nástroje hodnocené jako velmi nebo spíše využívané

Jistý nesoulad se zobrazuje i v hodnocení dostatečnosti poskytované podpory v oblasti prosazování vzdělávacích priorit zřizovatele. Zatímco v kategoriích *spíše dostatečná* a *spíše nedostatečná* panuje mezi oběma skupinami respondentů vzácná shoda, v krajních úrovních *rozhodně dostatečná* a *rozhodně nedostatečná* se jejich názory opět rozcházejí.



Graf č. 4 Dostatečnost poskytované podpory ze strany zřizovatele

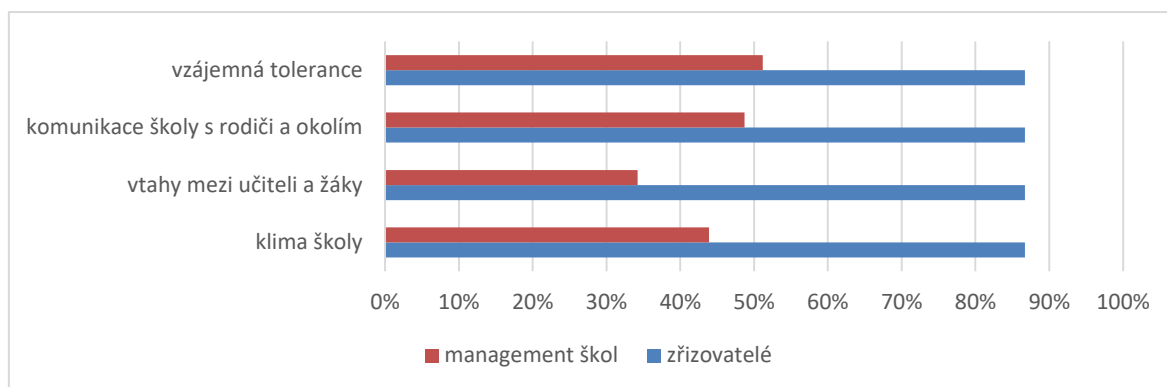
Nejvyšší názorové shody bylo dosaženo u specifikace konkrétních aktivit, které zřizovatelé k naplnění svých vzdělávacích priorit buď přímo sami realizují, nebo se na jejich uskutečňování alespoň aktivně podílí. Nejčastěji označovanou variantou byla podpora grantových programů. Tato skutečnost podtrhuje výše popsany význam finanční podpory. Téměř v 50 % byly v obou skupinách respondentů také zmíněny specificky zaměřené soutěže a pořádání kurzů a seminářů pro pedagogické pracovníky. Jediným různě vnímaným

ukazatelem bylo pořádání výjezdů žáků. Zatímco mezi zřizovateli se k této aktivitě přihlásilo 33,3 % respondentů, mezi řediteli jich bylo pouze 17,1 %. Nicméně v odrážce jiné další ředitelé uvedli dotování výjezdů na školy v přírodě a spolufinancování lyžařských výcviků, čímž se vzniklý rozdíl téměř vyrovnal.

Působení zřizovatelů na kulturu školy

Pro zkoumání názoru na míru působení priorit prosazovaných zřizovatelem do kultury školy bylo předdefinováno čtrnáct oblastí (viz tabulka č. 5 a tabulka č. 10), ve kterých mohli zřizovatelé vyhodnotit svůj vliv a ředitelé vyhodnotit vliv zřizovatelů jako velký, spíše velký, spíše malý, nebo malý. Získaná data dokládají, že zřizovatelé své působení na kulturu školy vnímají mnohem silněji než ředitelé škol. Jamile jsou zprůměrovány souhrnné hodnoty v položkách 1 (velký vliv) a 2 (spíše velký) ze všech čtrnácti ukazatelů, je zjištěno, že zřizovatelé se domnívají, že svými prioritami ovlivňují kulturu školy ze 70 %, zatímco ředitelé škol jim přiznávají pouze 40,6 % vlivu.

Shodně obě skupiny respondentů hodnotí nízký vliv na symboly školy a orientaci školy na výkon. Velký rozdíl je ve vnímání vlivu na kulturu školy ve vztazích vně i uvnitř školy.



Graf č. 5 Rozdílné vnímání vlivu na kulturu školy

Tento jev může být kromě přecenění vlastní důležitosti ze strany zřizovatelů, nebo podceňování jejich vlivu ze strany ředitelů škol, ovlivněn tím, že zřizovatelé, především ti, kteří zřizují více škol, nemají dostatek příležitostí dostatečně proniknout do tak niterných oblastí kultury školy, jakými jsou například vztahy mezi učiteli a žáky, komunikace mezi školou a rodiči nebo vzájemná tolerance. Tento předpoklad podporuje relativně vyrovnanější názor na vliv zřizovatele na součinnost školy s komunitou. Konkrétní aktivity podporující

tuto spolupráci jsou pro zřizovatele zcela jistě lépe uchopitelné a tím i jednodušěji ovlivnitelné.

Obdobné rozpory lze vysledovat i u dalších součástí kultury školy, jakými jsou postoje k životnímu prostředí, multikulturalita nebo vztah k inovacím. Za zmínku stojí i procentuální nesoulad v úrovni ocenění působení zřizovatele na pravidelně se opakující akce ve škole. Obě skupiny tento faktor označily jako položku kultury školy, na kterou má zřizovatel nejvyšší vliv ze všech nabízených možností. Nicméně se podstatně liší rozměr vnímání tohoto vlivu. Zatímco dle vyjádření zřizovatelů tento podíl činí 93,3 %, podle ředitelů škol je to pouze 57,9 %. Jednou z možností, jak si tuto skutečnost vysvětlit, je rozdílný náhled na tradiční akce školy. Je možné, že zřizovatelé mají povědomost pouze o těch akcích, kterých se sami nějakým způsobem účastní, a o mnoha dalších se nedoví.

4.3 Shrnutí výzkumného šetření

V úvodu shrnutí zjištění získaných v rámci šetření je možné zdůraznit zájem respondentů o šetřené téma, což dokládá uspokojivá návratnost dotazníků. Potrhují ho i zpětné reakce některých respondentů na průvodní dopis, v nichž vyjádřili zájem o závěry tohoto šetření. Respondenti tohoto dotazníkového šetření se rekrutují z městských částí hlavního města Prahy v roli zřizovatelů a ředitelů jimi zřizovaných základních škol. Tito představitelé managementu vzdělávání byli zvoleni pro svůj nepopíratelně vliv na obsah a průběh vzdělávání a v důsledku toho i na tvorbu kultury školy. Toto tvrzení podporuje i profesor Pol, který říká: *„Z managementu se přibližují pedagogice a školství pojmy kultura organizace ...V tomto přenosu je platná analogie nejen v obsahu pojmu, ale také v praktickém použití pojmu kultura školy, a to zejména v souvislosti se zdokonalováním práce škol. Management jako disciplína tedy ovlivňuje jak samotný obsah pojmu a práci s ním, tak jeho užívání a místo v teoriích řízení škol.“* (Pol a kol., 2002, s. 207)

Většina respondentů se shodla, že zřizovatelé prosazováním svých priorit alespoň v minimální míře ovlivňují vzdělávací proces. Ten je tu chápán nejen jako proces učení a prohlubování znalostí, schopností a dovedností, ale také jako proces upevňování hodnotových postojů a společenských forem chování. Zřizovatelé se, stejně jako ředitelé základních škol, přihlásili k širokému spektru různých vzdělávacích priorit. Šetření nepotvrdilo souvislost této šíře rozsahu s počtem zřizovaných škol nebo počtem jejich žáků.

Volba vzdělávacích priorit zřizovatelů vychází jednak ze strategických dokumentů na celostátní, ale i místní úrovni a dále pak z aktuálních a konkrétních potřeb daného regionu, v němž zřizovatelé působí. Dotazováním mezi zástupci zřizovatelů reprezentujících městské části hl. m. Prahy byly zjišťovány faktory určující výběr právě jejich priorit.

Většina zřizovatelů se shodla, že jedním ze základních východisek pro formulaci jednotlivých priorit jsou jeho finanční možnosti a sportovní či kulturní zázemí městské části. Průzkum ukázal, že zřizovatelé při podpoře vzdělávání nespolehnou pouze na svůj rozpočet, ale aktivně vyhledávají a využívají i další zdroje financování, především pak různé grantové programy.

Při volbě vzdělávacích priorit přikládají zřizovatelé velkou váhu společenské poptávce, konkrétně zájmům a požadavkům rodičů žáků a podpoře komunitního života. Tento aspekt rozhodování zcela odpovídá novým tendencím vstupujícím do světa vzdělávání. *„Právě veřejnost a především rodiče žáků svými postoji zásadně ovlivňují život školy, své dítě směřují k určitým hodnotám.“* (Trojan, 2016a, s. 12) Stejně tak socioekonomická a demografická struktura obyvatelstva nebo zájmy a cíle místní politické scény sehrávají dle vyjádření zřizovatele roli při výběru a formulaci jejich vzdělávacích priorit.

Zohledněné určující faktory se zrcadlí v konkrétních prioritách ve vzdělávání prosazovaných zřizovateli. Vysoká podpora vzdělávání cizím jazykům může korelovat se společenskou poptávkou, například rodičů žáků, s potřebou zatraktivnění školy (což může souviset s demografickým vývojem) nebo s rozšířením jazykových kompetencí žáků vedoucích k jejich budoucímu lepšímu uplatnění v dnešním globalizovaném světě. Podobně lze vnímat i další priority, které v rámci výzkumného šetření zřizovatelé i ředitelé základních škol uvedli.

K prosazování vzdělávacích priorit do vzdělávacího procesu škol se zřizovatelům nabízí několik nástrojů. Jako nejvyužívanější a nejúčinnější se v šetření ukázala finanční podpora. S tím by mohl souviset i další nástroj – personální podpora. U tohoto nástroje vznikl rozpor ve vnímání jeho využívání mezi zřizovateli a řediteli škol. Zatímco z řad zřizovatelů uvedla tento nástroj třetina respondentů, mezi řediteli jich bylo jen něco málo přes deset procent. Tento rozdíl mohl vzniknout nepochopením, co si pod touto podporou konkrétně představit, způsobeným i nepřesnou formulací otázky v dotazníku. Pakliže byla personální podpora

v rámci vzdělávacího procesu vnímána jen pro oblast pedagogických pracovníků, dá se předpokládat, že to nebude jeden z nejvyužívanějších nástrojů. Avšak personální podpora i v nepedagogické rovině může, byť nepřímo, pomoci při prosazování vzdělávacích priorit. Například u již tolikrát zmiňovaného využívání dalších finančních zdrojů, by mohla více ředitelům škol pomoci odborná personální podpora při administraci různých grantových projektů.

Podporu prosazování svých vzdělávacích priorit zřizovatelé zdůrazňují svou přímou účastí na konkrétních aktivitách škol, které právě k naplňování zmíněných priorit napomáhají. Oběma tábory respondentů nejčastěji byly zmiňovány grantové programy, pořádání kurzů a seminářů pro pedagogické pracovníky nebo organizování specificky zaměřených soutěží. Ve vyjádření spokojenosti s mírou celkové podpory ze strany zřizovatele při prosazování jeho vzdělávacích priorit se obě skupiny respondentů téměř shodly. Uznávají, že zřizovatelé podporu poskytují, byť s jistými rezervami a možností tuto podporu zvýšit.

Šetření dále v návaznosti na teoretická východiska týkající se vzájemného vlivu vzdělávání a kultury školy zjišťovalo míru působení prosazovaných vzdělávacích priorit zřizovatele na konkrétní kulturu školy. Pro zachování možnosti objektivního srovnání odpovědí zástupců zřizovatelů a ředitelů škol bylo v dotaznících předdefinováno čtrnáct aspektů kultury školy. Respondenti měli možnost za využití čtyřstupňové škály posoudit míru působení prosazovaných vzdělávacích priorit zřizovatele na formulované aspekty kultury školy. Z výzkumného šetření vyplynulo, že zřizovatelé své působení na kulturu školy cítí daleko silněji než ředitelé základních škol. Nicméně obě skupiny respondentů se shodly, že zřizovatelé prosazováním svých vzdělávacích priorit ve větší či menší míře skutečně kulturu školy ovlivňují. A to jak v oblastech tzv. hmatatelné stránky kultury, jako jsou například tradice a rituály školy (pravidelně se opakující akce, součinnost s komunitou) nebo vizuální znaky (estetické prostředí, v malé míře předměty spojené s prezentací školy), tak také v tzv. nehmatatelné sféře kultury školy, kam lze zařadit vztahy a komunikaci (mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodiči a okolím), názorové postoje a žebříček hodnot (vztah k životnímu prostředí, tolerance, multikulturalita) nebo celkové klima školy.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak se priority ve vzdělávání prosazované zřizovatelem podílí na determinaci vztahu vzdělávání a kultury v základních školách jimi zřizovaných na území hlavního města Prahy.

Pro užší specifikaci výzkumného šetření byly stanoveny dvě základní výzkumné otázky:

1. Jaké a jakými nástroji prosazují zřizovatelé své priority ve vzdělávacím procesu v jimi zřizovaných základních školách?
2. Do kterých aspektů a do jaké míry se vzdělávací priority prosazované zřizovateli promítají do kultury školy?

Teoretická část byla rozčleněna do dvou hlavních kapitol.

Na základě analýzy odborné literatury, platných právních předpisů a dalších relevantních zdrojů byly v první kapitole vymezeny základní termíny kultura a vzdělávání. V podkapitolách byly úžeji popsány termíny související. Ve vztahu ke vzdělávání to byla tematika základního školství a zřizovatele. V návaznosti na definování pojmu kultura, byl dále rozpracován termín kultura školy a jeho analogie s kulturou organizace.

Druhá kapitola se zabývala determinantami vztahu kultury a vzdělávání. Byly zde definovány vlivy národní kultury, globalizace, sociální nerovnosti, politického klimatu a dalších společenských jevů. Na konkrétních příkladech byly dále popsány některé průniky uvedených determinant kultury a vzdělávání do práce zřizovatelů základních škol, coby představitelů vrcholného managementu vzdělávání.

K naplnění cíle této diplomové práce přispělo výzkumné šetření, kterému se věnuje její druhá část. I ta byla rozdělena do dvou základních kapitol.

Ve třetí kapitole, první této části, byla popsána metodologie výzkumu. Znovu byl připomenut cíl šetření i základní výzkumné otázky. Dále byl definován objekt šetření. Tím se stalo dvacet zřizovatelů základních škol rekrutovaných z padesáti sedmi městských částí hlavního města Prahy a základní školy jimi zřizované. V dalším oddíle této kapitoly byl popsán průběh kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření včetně popisu tvorby

a distribuce dvou koherentních dotazníků pro zřizovatele a ředitele vybraných základních škol.

Čtvrtá kapitola byla věnována analýze výsledků dotazníkového šetření. Nejdříve byly jednotlivě popsány výsledky šetření mezi zřizovateli a řediteli škol. Následně byly na základě získaných dat souhrnně interpretovány výsledky výzkumného šetření mezi oběma skupinami respondentů. Závěry výzkumného šetření byly znovu shrnuty a okomentovány v poslední části této kapitoly.

Na základě formulovaných závěrů mohlo být konstatováno, že zřizovatelé v jimi zřizovaných základních školách prosazují své vzdělávací priority. Ty formulují v návaznosti na strategické dokumenty celostátní i místní úrovně a na aktuální a konkrétní potřeby daného regionu. Tyto potřeby jsou určovány sociálními, ekonomickými, demografickými, politickými a dalšími společenskými vlivy. K prosazování svých vzdělávacích priorit využívají zřizovatelé široké spektrum nástrojů. Nejvyužívanějším a nejúčinnějším nástrojem se ukázala být finanční podpora. Oběma stranami, tedy zřizovateli i řediteli škol, jsou ceněny i další nástroje, jako například materiální podpora nebo podpora vzdělávání pedagogických pracovníků.

Dále bylo zjištěno, že se vzdělávací priority zřizovatelů promítají do kultury škol. Mezi zřizovateli a řediteli škol byl sice shledán rozpor ve vnímání míry působení zřizovatelů na kulturu školy, kdy zřizovatelé přikládají svému vlivu větší váhu než ředitelé škol, nicméně obě skupiny respondentů se shodly, že jistý rozsah vlivu zřizovatelů na kulturu školy existuje. Zřizovatelům bylo přiznáno, že prosazováním svých vzdělávacích priorit ovlivňují takové aspekty kultury školy jako tradice a rituály, vizuální znaky nebo vztahy mezi školou, rodiči a dalšími zainteresovanými skupinami.

V návaznosti na zodpovězení dvou základních výzkumných otázek mohlo být konstatováno, že cíl diplomové práce byl naplněn. Na závěr si autorka práce dovolila formulovat dvě doporučení pro zřizovatele škol:

1. Komunikujte prosím se školami více jako s partnery. Ne všechny vámi naplánované akce jsou v souladu s plány managementu školy. Ideální by bylo v co největší míře informovat ředitele škol o plánovaných činnostech před začátkem školního roku, aby

je tak mohli včas zahrnout to plánů školy. Respektujte prosím nabitý harmonogram školního roku. Při narychlo vámi organizovaných akcích s „dobrovolnou“ účastí pak vaše záměry vyznívají do prázdna a jsou jen ztrátou vaší energie, finančních prostředků a dalších vložených zdrojů.

2. Zvažte prosím větší personální podporu managementu škol. A to především v již výše zmíněných nepedagogických oblastech. Pomoc při administraci větších grantových programů, nebo zajištění pověřence pro ochranu osobních dat sice přímo neovlivní vzdělávání ani kulturu školy, ale dá větší prostor managementu škol se právě tomuto více věnovat.

Seznam zkratek

| | |
|-------------------|---|
| DZ ČR 2015 – 2020 | Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice na období 2015 – 2020 |
| HMP | Hlavní město Praha |
| MČ | Městská část |
| MHMP | Magistrát hlavního města Prahy |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| OMJ | Odlišný mateřský jazyk |
| OP VVV | Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání |

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024752587.

BARTONÍČKOVÁ, Klára. *Občanský a společenskovední základ - přehled středoškolského učiva*. Brno: Computer Press, 2009. Maturity. ISBN 9788025126318.

ČENĚK, Jiří, Josef SMOLÍK a Zdeňka VYKOUKALOVÁ. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 9788024754147.

DEAL, Terrence E. a Kent D. PETERSON. *Shaping school culture*. Third Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Brand, [2016]. ISBN 9781119210191.

DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 9788024618968.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a Luboš SMRČKA. *Finanční vzdělávání pro střední školy: se sbírkou řešených příkladů na CD*. V Praze: C.H. Beck, 2011. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 9788074000089.

FERŤEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 9788090608924.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.

HOLÁ, Lenka. *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 9788024741093.

KITZBERGER, Jindřich. *Právo jako nástroj vzdělávací politiky*. TROJAN ET AL., Václav. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016, 97 - 113. ISBN 9788072908974.

LUKÁŠOVÁ, Růžena. *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada, 2010. Expert (Grada). ISBN 9788024729510.

MILLER, Jon, Mike WROBLEWSKI a Jaime VILLAFUERTE. *Kultura Kaizen: změňte pohled na svůj business a dosáhněte průlomových výsledků*. Přeložil Jana KOČIČKOVÁ. Brno: BizBooks, 2017. ISBN 9788026506188.

MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026209157.

MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 9788024622989.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 9788072612987.

PAVLICA, Karel, Eva JAROŠOVÁ a Robert B. KAISER. *Vyvážený leadership: dynamika manažerských dovedností*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2015. ISBN 9788072612895.

PROVAZNÍKOVÁ, Romana. *Financování měst, obcí a regionů: teorie a praxe*. 3. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. Finance (Grada). ISBN 9788024756080.

PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 9788074786754.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747484.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 9788024730691.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 9788024730066.

SPRING, Joel. *Globalization of Education: An Introduction*. 2. New York: Routledge, 2015. ISBN 9781317748762.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788073574949.

ŠTĚDRONĚ, Bohumír. *Politika a politický marketing*. V Praze: C.H. Beck, 2013. Beckova edice ekonomie. ISBN 9788074004483.

TROJAN, Václav. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016a. ISBN 9788072908974.

TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016b. ISBN 9788072908684.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788074785399.

TRUNDA, Jiří. Typologie ředitelů škol. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, 42 - 69. ISBN 9788072908677.

VEBER, Jaromír a Jitka SRPOVÁ. *Podnikání malé a střední firmy*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012, 332 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4520-6.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.

VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 9788072612321

WADDLE, Wes. *Overqualified / Underqualified: What Will Your Education (and Life Experience) Be Worth to You*. Tucson, Arizona 85718 USA: Wheatmark, 2015. ISBN 978-1-62787-277-5.

Elektronické zdroje

ČESKO. Zákon č. 131/2000 Sb. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 15. 6. 2018]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2000-131#Top>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 - 2020. STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2015. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2016 - 2020. Praha.eu [online]. Praha: Magistrát hlavního města Prahy, 2016. Dostupné z: http://www.praha.eu/public/86/70/b0/2181307_660633_Dlouhodoby_zamer_vzdelavani_a_rozvoje_vzdelavaci_soustavy_hlavniho_mesta_Prahy_2016_2020.pdf

Dotacní. info: OP VVV Výzva č.02_17_047 Místní akční plány rozvoje vzdělávání II [online]. Praha: Cyrus Advisory, 2018 [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: http://www.dotacni.info/op-vvv-vyzva-c-02_17_047-mistni-akcni-plany-rozvoje-vzdelavani-ii/

HAVLÍČKOVÁ, Daniela. *Metodika - Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce: pro neformální vzdělávání* [online]. Praha: NIDV, 2015 [cit. 2018-06-18]. ISBN 9788087449509. Dostupné z: https://znv.nidv.cz/k2/publikace#1-Metodika_KKK

MORKES, František. Proměny povinné školní docházky. *Učitelské noviny* [online]. 2010, **2010**(33) [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>

OP VÝZKUM, VÝVOJ A VZDĚLÁVÁNÍ OBDOBÍ 2014-2020 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/op-vvv>

SIMONOVA, Jaroslava. Charakteristiky dobré základní školy pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*. [online]. 2017, č. 1, s. 136 – 159. [cit. 2018-06-01]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6743>

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Eva VÁCLAVÍKOVÁ a Jiří ZOUNEK. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: UK PedF – Vydavatelství, 2002, **2002**(2), 206-218 [cit. 2018-07-08].

Dostupné

z:

file:///C:/Users/Iva/Downloads/Pedag_2002_2_08_Hled%C3%A1n%C3%AD_206_218.pdf

Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017: Tematická zpráva [online]. Praha: ČŠI, 2017 [cit. 2018-06-15].

Dostupné

z:

http://www.csicr.cz/html/TZ_spolecne_vzdelavani_16_17/html5/index.html?&locale=ENG&pn=1

ŠKOLSKÝ ZÁKON VE ZNĚNÍ ÚČINNÉM OD 1. 9. 2017 DO 31. 8. 2018 [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Základní vzdělávání - žáci dle stupně a typu vzdělávání (základní školy, gymnázia, konzervatoře) - časová řada 2006/07 - 2016/17. In: *Český statistický úřad (CZ): Školy a školská zařízení - za školní rok 2016/2017* [online]. 31. 8. 2017 [cit. 2018-06-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002384/2300421711.pdf/c4f7c39b-9f51-4e37-b3d2-8f3f985f51a2?version=1.0>

Seznam příloh

- 1 Dotazník pro zřizovatele
- 2 Dotazník pro ředitele