



Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie¹

PETR URBÁNEK, JAN PICEK, JITKA JURSOVÁ,
ANDREA ROZKOVCOVÁ, HELENA PICKOVÁ, JITKA NOVOTOVÁ

Abstrakt: *Klima učitelského sboru jako vlivná složka klimatu celé školní organizace je značně složitým a také koncepčně ne zcela jednoznačně ukotveným fenoménem. V důsledku toho se problematizují i možnosti jeho výzkumu. Klima učitelského sboru je jako kolektivní fenomén zpravidla zkoumáno kvantitativními přístupy dotazování. Vzhledem k subjektivní podstatě sledovaného jevu je dotazník vhodným výzkumným nástrojem pro zjišťování klimatu. Ukazuje se však, že kvantitativně uchopené výsledky nemohou podávat dostatečně plastický obraz natolik komplikovaného jevu. Kvalitativní metodologie zase neumožňuje širší zobecnění výzkumných nálezů.*

Spojení kvantitativního a kvalitativního přístupu, které je označováno jako smíšený výzkum, má při zkoumání klimatu učitelského sboru vysoké výzkumné nároky. Vhodná kombinace obou přístupů však přináší kompaktnější data, hutnější výsledky a v důsledku má i vyšší interpretační potenciál. Může tak podat spolehlivější obraz klimatu učitelského sboru i školy. Cílem textu je s oporou o zkušenosti a výsledky z rozsáhlého tříletého výzkumného projektu analyzovat možnosti smíšené metodologie při výzkumu klimatu učitelského sboru základní školy. Šetření ukázalo, že data získaná oběma výzkumnými přístupy jsou ve shodě (resp. nejsou v nesouladu), mají výrazně komplementární povahu a významně obohacují interpretační možnosti zjištěných výzkumných dat.

Klíčová slova: *základní škola, klima učitelského sboru, výzkum klimatu, kvantitativní a kvalitativní přístupy, dotazník OCDQ-RS, smíšený výzkum*

ÚVOD

Smíšený výzkum je u nás v posledním desetiletí již odbornou pedagogickou frontou akceptován a v souvislosti s jeho častějším využíváním a ve shodě s dal-

šími autory (Eger, 2018, s. 136) se lze domnívat, že v ČR dochází k jeho etablování. Ve své složitosti však není vždy jednoduché projekt smíšeného výzkumu vhodně ukotvit a přijatelně realizovat. Vlčková (2011, s. 3) vymezuje smíšený

¹ Časopisecká studie je jedním z výstupů výzkumného projektu (GA ČR 16-10057S) *Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ* a byla podpořena GA ČR.



výzkum jako takový, v němž je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný nejméně s jedním kvalitativním východiskem, sběrem nebo analýzou dat. Mohlo by se proto zdát, že smíšený výzkum má ve svém zdánlivě jednoduchém principu prostého „mixu“ dvou metodologických přístupů jasné a srozumitelné vymezení. Avšak zcela tomu tak není.

Již významové nuance pojmů „spojuje“, „sdružuje“, „integruje“ nebo „kombinuje“ (kvantitativní a kvalitativní) otevírají otázku o „těsnosti“ vazby, způsobu kombinace a smysluplnosti tohoto propojení. Za smíšený výzkum může být některými autory považován i koncept, kdy výsledky dvou či několika samostatných studií kombinují oba typy dat (např. Punch, 2009, s. 288). V jistém smyslu pak může být za smíšený výzkum považována i metaanalýza různorodých sekundárních dat, zvláště je-li jejich integrace založena na kvalitativním hodnocení (Eger, 2018, s. 137–139). V jiném deklarovaném modelu smíšeného výzkumu se konstrukce dotazníku opírá o kvalitativní procedury rozhovorů pro formulaci položek, ale samotné výsledky výzkumu jsou založeny jen na následném kvantitativním postupu sběru dat tímto dotazníkem. Nebo jsou ve smíšeném výzkumném designu mnohdy namísto snahy o integrované a komplexní pohledy sledovány („nezávislé“) linie dvou metodologických přístupů apod.

Charakteristiky kvantitativního a kvalitativního přístupu byly donedávna vyjadřovány a chápány ve vzájemně opozitních kategoriích a v symbolice polarizující oba přístupy, jako by jejich epistemologická

rozdílnost, ontologická distance nebo axiologická podstata neumožňovala souběžnou existenci, vylučovala provázanost a musela nutně komplikovat jejich vzájemný vztah. Jak dokládá řada autorů, bylo pak z těchto pozic mezi oběma přístupy (historicky) poukazováno na „metodologický konflikt“ (Vlčková & Lojdová, 2016, s. 485–487), „válku paradigmat“ (Bergman, 2011a, s. 462) nebo na existenci „paradigmatické plurality“ (Složilová, 2011, s. 52). V těchto souvislostech je zmiňováno Hendlem (2005, s. 271), že metodologický konflikt mohl (v minulosti) jít až tak daleko, že proti sobě stála i výzkumná pracoviště, na kterých byl prosazován ten či onen metodologický přístup. Obecný problém „nekompatibility“ (Bergman, 2011a) obou přístupů přirozeně existuje. Avšak pro samotný výzkum, kdy jsou význam využívaného postupu a metody nelogicky upřednostněny před jeho vlastním smyslem, cílem i před výzkumnou otázkou, je takový konflikt omezující. Navíc se využívání dvou odlišných metodologických přístupů v pedagogickém výzkumu do jisté míry stalo i odrazem politických, módních či konvenčních vlivů (Bergman, 2011b).

Jako smíšený výzkum (smíšená metodologie, smíšený postup, smíšený design) budeme chápat výzkumnou studii, která určitým způsobem spojuje (integruje) nebo kombinuje kvantitativní a kvalitativní postupy, metody či data. Současně s tím ale musí kombinace dat vést k lepšímu porozumění výzkumnému problému.

Cílem tohoto časopiseckého textu je popsat a analyzovat možnosti smíšené metodologie realizovaného výzkumu kli-



matu učitelských sborů a naznačit některé nálezy tohoto šetření. V případě výzkumu natolik složitého fenoménu, jakým je sociální klima, umocněné ještě tematickým záběrem ke specifické pracovní skupině učitelského sboru, se domníváme, že smíšený výzkum nebyl pro nás jen módou, nýbrž metodologickou nutností.

Inspirací nám byl text Vlčkové a Lojdové (2016), které s obdobným záměrem, tj. ilustrovat propojení kvantitativní a kvalitativní metodologie, též s důrazem na metodologickou rovinu, předložily konkrétní příklad tříletého smíšeného výzkumu moci ve školních třídách. Naše tematické zaměření směřuje k výzkumu klimatu učitelských sborů českých základních škol, k jehož výsledkům jsme dospěli využitím smíšené metodologie.

1. PROBLEMATIKA SMÍŠENÉHO VÝZKUMU

1.1 Etablování a „hledání pozic“ smíšeného výzkumu

Pojetí a možnosti realizace smíšeného výzkumu se vyvíjejí relativně krátkou dobu a ve své dynamice není tento vývoj zatím nejspíš ani zcela ukončen. Periodizaci vzniku a vývoje smíšeného výzkumu, s logikou hlubšího záběru až k samotným kořenům jeho geneze, stanovují poměrně nahrubo Creswell a Plano Clarková (2007) ve třech vlnách. Jako první vlnu označují etapu dominance kvantitativních přístupů. Poté ohraničují období, kdy se v pedagogickém výzkumu etablují a emancipují kvalitativní metody.

Až odkrytí potenciální komplementarity kvantitativních a kvalitativních přístupů otevřelo třetí vlnu rozvoje smíšených metod datovanou až na přelom 20. a 21. století.

Důkladněji kategorizují vývoj smíšené metodologie do šesti období Vlčková a Lojdová (2016). Je přínosné, že si kromě stadia odmítání smíšené metodologie, resp. období přísné separace kvantitativního a kvalitativního, všímají také počáteční etapy přirozených snah „neuvědomělého využívání“ kombinace obou přístupů. Tu datují do první poloviny 20. století, kdy je uváděno sblížování kvantitativních a kvalitativních přístupů i v souvislostech s využíváním případových studií (Mareš, 2015, s. 114). Týká se to především těch, které razily postpozitivistický přístup (Yin, 2014). Kombinací přístupů, metod a dat se případové studie proto nevyhýbaly. Jsou sice ze své podstaty primárně vázány na kvalitativní výzkumné procedury, ale zdaleka nevyklučují ani kvantitativní přístupy, resp. přijímají jejich mix, jak u nás dokladují např. Hendl (2005), Švaříček a Šedová et al. (2007) nebo Walterová a Starý (2006). Protagonisté případových studií, kteří případ vnímají jako celek, hledají různorodé zdroje dat. Jsou tedy nuceni prosazovat vícezdrojovost, i když běžněji s důrazem na kvalitativní postupy. Domníváme se, že k etablování smíšeného výzkumu jako metodologicky akceptovaného přístupu přispěla případová studie potvrzením (a nejprve i „legalizací“) možné kombinace různorodých výzkumných přístupů a metod.



V českém pedagogickém výzkumu se smíšená metodologie začala výrazněji prosazovat a korektněji uplatňovat na konci první dekády 21. století. Především k tomu přispěly metodologické publikace, které prosazovaly „tezi kompatibility“ kvantitativního a kvalitativního přístupu (Hendl, 2005). Pohotově tím reagovaly na zahraniční vývoj, resp. příklon k výzkumnému paradigmatu, „jehož přišel čas“ (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Určitým pozitivním impulzem pro rozvoj smíšeného výzkumu u nás byla také brněnská konference České asociace pedagogického výzkumu konaná v roce 2011 a věnovaná právě této metodologické tematice (Janík, Knecht & Šebestová, 2011).²

Současně byla v prvních dvou dekádách nového tisíciletí (a zejména v té druhé) publikována řada časopiseckých studií zabývajících se teoretickým (Bergman, 2011a; Složilová, 2011), metodologickým (Vlčková & Lojdová, 2016) a nejčastěji výzkumným uchopením smíšené metodologie (např. Smetáčková, 2011; Trojan, 2011; Švrčková & Šimík, 2012; Štřípek & Vaňková, 2014; Simonová, 2015; Ehlová, 2016; Štátný, 2017; Kosová & Trnka, 2018 a další). Eger (2018, s. 147), když analyzoval texty v časopise *Pedagogická orientace*, doložil, že smíšená metodologie je u nás v pedagogickém výzkumu běžně užívána.³

1.2 Potenciál smíšeného výzkumu

Smíšený výzkum, resp. integrovaný výzkumný design (Maxwell, 2005) překonává oddělování kvantitativního a kvalitativního výzkumu jako dvou zcela odlišných epistemologických přístupů, a naopak se snaží využívat předností plynoucích z jejich spojení. Smíšená metodologie umožňuje koncipovat výzkum jako víceúrovňový, dovoluje využít větší spektrum výzkumných metod, staví na různosti pohledů informantů i zdrojů, zvyšuje důvěryhodnost výzkumných závěrů nebo otevírá cesty ke zpřesňování teorie a k praktickým aplikacím (Mareš, 2015, s. 119).

Přínosy smíšené metodologie se nemusí projevit za všech okolností a mohou se, jak uvádí Bergman (2011a, s. 457–473), silně vázat na zvolený výzkumný design, na teoretická východiska a na výzkumné otázky. Klíčový je pluralismus smíšené metodologie, který musí poskytovat významně širší perspektivy, než jaké jsou hranice monometodologických designů. Má-li dojít k vytěžení výhod kombinace obou přístupů, je podstatné co, jak, proč a v jakém pořadí se bude kombinovat. Způsob využití smíšené metodologie proto závisí na širším kontextu výzkumného projektu. Vlčková (2011,

² Bylo to ještě v době, kdy byly z konferencí ČAPV pravidelně vydávány sborníky konferenčních příspěvků. V devadesátce textů tak lze nalézt i řadu příspěvků zaměřených na tematiku smíšené metodologie: Janík, T., Knecht, P., & Šebestová, S. (Eds.). (2011). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference ČAPV*. Brno: Masarykova univerzita.

³ V padesáti časopiseckých číslech (2006–2016) identifikoval 23 empirických příspěvků, které využívaly smíšenou metodologii, což ve sledovaném jedenáctiletí představovalo 17,8% ze všech výzkumných textů.



s. 3) proto k tomu poznamenává, že využití smíšeného výzkumu nemusí být vhodné pro všechny výzkumné problémy nebo výzkumné otázky. I v souvislostech s plánem případové studie totiž vždy závisí na výzkumné otázce a charakteristikách studovaného případu (Mareš, 2015, s. 114). Analogicky lze tedy v tomto smyslu uvažovat také o vhodnosti využití smíšeného designu se zřetelem k samotnému zkoumanému tématu, resp. ke složitosti zkoumaného fenoménu. Rozsáhlejší, resp. hutnější výzkumy, jejichž nutností jsou zpravidla i početnější výzkumné týmy a které jsou zaměřené na složitější fenomény pedagogické reality, se využitím smíšené metodologie nepřipravují o možnost bohatěji a plastičtěji uchopit obraz zkoumaného jevu.

Ukazuje se totiž, že výzkumy náročnějších témat, které se opírají pouze o kvantitativní nebo jen o kvalitativní přístupy, postrádají dostatečně hutný a plastický záběr a zpravidla ochuzují výsledné nálezy. Ilustrativní příklad takového realizovaného výzkumného „singl“ přístupu popisuje Průcha (2020), když konfrontuje výsledky dvou (nesouvisejících) výzkumů, kvantitativního a kvalitativního, zaměřených k témuž tématu – procesu učení.⁴ Pro toto výzkumně náročnější téma vyzovuje, že „k adekvátnímu objasňování učebních procesů v prostředí školních tříd

je potřebná kombinace obou metodologií výzkumu, tj. kvalitativní a kvantitativní“ (tamtéž, s. 172), která vede k celistvějšímu pohledu na zkoumaný jev (Mareš, 2015, s. 119). Příklady vhodného využití smíšené metodologie ve výzkumu komplexnějších a složitějších témat u nás mohou být např. oblast výzkumu kultury a fungování školy (Pol et al., 2013; Dvořák et al., 2010), oblast výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích (kolekce publikací: Janík, Janko et al., 2010; Janík, Knecht et al., 2010; Píšová et al., 2011) nebo téma začínajícího učitele (Hanusová et al., 2017). U všech zde uvedených publikací využívajících smíšený výzkum je signifikantní, že se opírají o širší týmy výzkumníků.

Také námi sledované téma sociálního klimatu učitelských sborů základních škol a jeho dynamiky představuje složitou realitu a vyžaduje hutné komplexní výzkumné uchopení, které naplňuje koncept smíšené metodologie. Ve výsledku tak předpokládáme komplexní uchopení tématu, důkladnější a celistvější pohled na zkoumaný jev (Mareš, 2015, s. 119). V uvedených souvislostech se pokusíme naznačit možnosti, resp. zdůvodnit použití smíšené metodologie při výzkumu klimatu učitelských sborů. Upozorníme přitom na ty příznivé aspekty smíšené metodologie, které se zde mohly projevit.

⁴ Na kvantitativních datech dotazníkového šetření realizované výuky fyziky (Höfer, Půlpán & Svoboda, 2005) je oceňován jeho rozsah a výpovědní síla. Průcha ale připouští, že samotné výpovědi nemusí vždy věrně odrážet realitu. Získané poznatky proto doplňuje o zjištění (jiného) kvalitativního výzkumu (Dvořák et al., 2010), která pocházejí z pozorování výuky, poskytují hlubší poznatky o výukové komunikaci ve výuce pěti základních škol. Tyto kvalitativní nálezy však nejsou dále doplněny a potvrzeny kvantitativními procedurami. (Pozn.: Vícepřípadová studie Dvořáka et al. se však explicitně nezabývala procesem učení.)



2. SOCIÁLNÍ KLIMA A MOŽNOSTI JEHO VÝZKUMU V UČITELSKÝCH SBORECH

2.1 Snaha o vymezení fenoménu sociálního klimatu (učitelského sboru)

Tvrzení Grecmanové (1998, s. 35), že je složité podat přesnou a úplnou definici sociálního klimatu, není mezi odborníky zdaleka ojedinělé. Je to dáno především komplikovaností a nejednoznačností jevu, který označujeme jako sociální klima. Výstižně to formuluje Andersonová, když konstatuje, že klima školy je velmi složitý konstrukt, který může i nadále „zklamávat a frustrovat toho, kdo hledá jednoduchá řešení komplexních problémů“ (Anderson, 1982, s. 371). U nás Ježek (2003a, s. 2) k tomu taktéž v mírné nadsázce neurčitosti uvádí, že klima (školy) může znamenat „prakticky cokoli ve škole, co je nehmotné a prostupuje to celou školou“. Fenomén sociálního klimatu je skutečně nejednoznačný, neohraňovaný, složitý a má komplexní povahu. Tato komplikovanost a problém s nejednotným chápáním tohoto fenoménu má přirozeně řadu závažných důsledků. Týkají se (nepřesné, matoucí) terminologie, simplifikace jevu, koncepční neusazenosti nebo problematických možností zkoumání klimatu.

Při vymezování klimatu vycházíme z používaných, a domníváme se, že i dobře ukotvených, českých definic klimatu, které v zásadě vycházejí ze zahraničních pojetí (např. Moos, 1978; Fraser, 1986; Kottkamp, Mulhern & Hoy, 1987). Zahraniční práce ovšem vždy definicí klimatu explicitně nedisponují. Vymezení se mnohdy spíše pragmaticky opírají až o konstrukci výzkumných nástrojů (Ježek, 2003b), což může vysvětlit i existující nepřehlednost a nejednotnost různých pojetí. „Český koncept“ klimatu je výsledkem bádání a přenosu tématu do českého školského prostředí Laškem (1994), Marešem (2000), Ježkem (2003a, 2004, 2005) i dalšími odborníky. Dobře si uvědomovali, že téma sociálního klimatu se ve školním prostředí významně váže na tradici a kulturu školy jako instituci, je citlivé a specifické.⁵ Provázanost dokladují i mnohé modely, které analyzují relace mezi kulturou a klimatem. Vyjadřovaný vztah dokumentuje průnik (Ježek, 2003b, s. 305) se společnými prvky.

Termín sociální klima školy zahrnuje podle Mareše „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“ (Mareš, 2001, s. 583). Jiná, slovníková formulace není s předchozí definicí v obsahovém rozporu. Do jisté míry ji zpřesňuje a doplňuje, vymezuje-li klima školy jako „sociálněpsychologickou

⁵ Při analýze české verze zahraničního dotazníku určeného k šetření klimatu učitelského sboru ZŠ (Chvál & Urbánek, 2014) se ukázalo, že jedna z dimenzí klimatu (direktivita) zcela nevyhovuje výzkumným procedurám v českých učitelských sborech. A to i přesto, že původní zahraniční nástroj (OCDQ-RS) byl Laškem (2001) v obsahově významovém smyslu velmi dobře přeložen. Předpokládáme, že v důsledku se projevilo odlišné chápání direktivity českými učiteli v souvislostech jiného způsobu řízení a vedení lidí v českých školách.



proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 125).

Z obou uvedených vymezení se pokusíme pomocí zjevných atributů vyjádřit klíčové charakteristiky sociálního klimatu. Pozornost od klimatu školy jako celku přitom již zaměříme ke specifiku klimatu učitelského sboru. Lze se totiž právem domnívat, že rozhodující složkou klimatu školy je klima učitelského sboru, neboť učitelé disponují značnou silou sociálního vlivu a všesměrnými významnými kontakty k ostatním skupinám aktérů školního života (Urbánek, 2018, s. 26). Učitel přitom vstupuje do více či méně složitých interakcí a vztahů se svými kolegy ve sboru i s vedením školy, a jak zdůrazňuje Gillernová (2003, s. 83–94), od učitele vyžadují tyto symetričtější komunikační situace s kolegy použití náročnějších strategií, než představuje komunikace se žáky.

2.2 Analýza podstaty klimatu učitelského sboru

V obou uvedených definicích klimatu je kladen důraz především na **subjektivní povahu** klimatu. Podstatou je tedy to, jak klima vnímají, hodnotí a interpretují samotní aktéři (učitelé ve sboru). Subjektivní charakter klimatu považujeme

za jeden z klíčových koncepčních atributů, na který důrazně upozorňovali již Halpin a Croft (1963) v počátcích odborného zájmu o sociální klima v organizacích. Považovali aktuální (reálné) chování za méně důležité než chování vnímané, se zdůvodněním, že vnímání je to, co řídí jedincovy reakce a ovlivňuje jeho chování. Subjektivní povaha klimatu tak ve svém důsledku také „ospravedlňuje“ metodologickou stránku využívání metody dotazování a dotazníku jako vhodného nástroje k diagnostice. Doménou dotazování je zjišťování subjektivních výpovědí, a o ty právě v případě klimatu jde.⁶

Definice dále zmiňují **relativní stabilitu klimatu** s tím, že klima ale není zcela statické a má i svou dynamickou stránku. Znamená to, že charakteristiky klimatu (v učitelském sboru) se zpravidla v čase nějak dramaticky neproměňují, resp. posuny jsou až důsledkem zásadnějších změn uvnitř sboru, ve škole nebo i důsledkem vnějších intervencí. Šetřená data k charakteristikám klimatu jsou tak relativně citlivá. Opakované výzkumy přinášejí doplňující poznatky o stavu a dynamice šetřeného celku.

Obě vymezení také (implicitně) deklarují, že jde-li o sociální klima, má přirozeně **kollektivní podstatu**. Je tedy jevem, který platí pro relativně uzavřený interagující celek (učitelský sbor) a vyjadřuje společnou (agregovaně) vnímanou realitu tohoto celku. Tato skutečnost má

⁶ V určitém rozporu (k důslednému chápání subjektivní podstaty klimatu) je příklad zjišťování klimatu školy inspekčními postupy, které se opírají jen o metodu pozorování s preferencí „nezávislosti“ pozorovatele. Je pak otázkou, zda „několik vnějších, na škole nezávislých pozorovatelů“ (Mareš, 2001, s. 592) sleduje (a hodnotí) právě fenomén klimatu.



přirozeně řadu důsledků. Jako pozitivní lze vnímat, že „kolektivně“ chápané klima předurčuje při jeho diagnostice využívání dotazníku (tedy hromadně administrovaného nástroje se standardními a uzavřenými položkami). Dotazník se i z tohoto pohledu jeví jako výhodný nástroj pro výzkum klimatu. Problémem je ovšem návratnost získaných dat. Pakliže je jednotkou analýzy učitelů sbor jako celek, vyjádření k vnímání klimatu by mělo být získáno od všech učitelů šetřeného sboru, což se reálně vždy nedaří.

Kolektivní podstata klimatu také otevírá problém agregace zjištěných dat, kdy je potřebné výstižně vyjádřit celkové (průměrné) zjištěné hodnoty. Ježek (2009) si podrobněji všímá kolektivní podstaty klimatu a upozorňuje na následující skutečnost. (My jeho „celoškolní záběr“ s analogickou úvahou omezíme jen na učitele ve sboru). Při agregaci dat klimatu považuje Ježek aritmetický průměr percepce všech učitelů za smysluplný pouze tehdy, když je podložen dostatečným sdílením na úrovni mentálních reprezentací a konceptualizací charakteristik školního prostředí. Není-li podle něj splněna tato podmínka, není agregace hodnocení smysluplná (tamtéž, s. 46–47).⁷

Hodnocená realita klimatu je učiteli ve sboru vnímána v **dynamickém kontextu** v linii od zkušeností z minulosti přes prožívanou současnost až k očekáváním

budoucího. Klima tedy subsumuje v přesazích nejen vnímanou aktuální realitu, ale na pozadí zohledňuje také historickou zkušenost a vnímanou perspektivu. Tato kontinuální povaha klimatu do jisté míry posiluje stabilitu vnímané reality.

S charakteristikami sociálního klimatu je spojen také problém jeho **věcné ohraničitelnosti a možných kontextů**. Souvisí s tím, že předpokládaný vliv na klima sboru nelze ohraničit jen „prostorem sborovny“. Klima sboru ovlivňuje i řada dalších faktorů uvnitř školy a také mimo její prostor. Tato neurčitá vymezenost má přirozeně důsledky pro výzkumné uchopení. Výzkumu svým způsobem neohrazeného fenoménu klimatu může více vyhovovat holistické řešení, obdobně jako v tématech psychologie vymezované Salomonovy kompozitní proměnné (Salomon, 2000), která je komplexní a pevněji neohrazená. Domníváme se, že i zde může kombinace různých metod přispět k důkladnějšímu a citlivějšímu pochopení.

Analyzované atributy sociálního klimatu z uvedených definic přesvědčují, že klima je složitý, „vícerozměrný“ fenomén. Není jej možné důkladně zkoumat jedinou metodou. Jeho výzkum by měl stát na různorodých, vícerozměrných principech, jako je např. vhodně koncipovaný smíšený výzkumný design.

Zkoumáme-li klima učitelského sboru, je také potřeba specifikovat, o jaký

⁷ Problém „(ne)sdílení na úrovni mentálních reprezentací“ jsme u respondentů odhalovali, když byla snaha ředitelů do klimatu učitelského sboru zahrnout celek všech pedagogických pracovníků školy (kromě učitelů také vychovatele a asistenty). Pomineme-li fakt, že již konstrukce dotazníku je svým konceptem a položkami orientována na specifikum práce učitele, tedy pro ostatní neodpovídající, vykazovaly neučitelské pozice zásadně rozdílné (zpravidla příznivější) výsledky (odlišně) vnímaného klimatu.



sbor se jedná. Charakteristiky sociálního klimatu sboru se mohou výrazně lišit v závislosti na zvláštnostech školní organizace a jejího provozu, které mohou být dány stupněm školy nebo nestandardním školním prostředím.⁸ Naším výzkumným zájmem je problematika klimatu učitelských sborů základních škol. Plně organizovaná základní škola je mimořádná délkou edukace, a tedy také zpravidla vyššími počty učitelů této specifické pracovní skupiny, která pracuje se stabilnějšími žákovskými kohortami. Její učitelský sbor je zajímavý svou strukturací do dvou stupňů či různorodým předmětovým zaměřením učitelů.

2.3 Výzkum klimatu učitelských sborů základních škol

Lze si klást otázku, proč zkoumat právě klima učitelského sboru. Nabízelo by se sledovat a zjišťovat např. klima celé školy (Grecmanová, 2008) jako relativně uzavřené sociálně a organizačně funkční jednotky. K zaměření diagnostiky na relativně úzký personální sektor školy nás vede několik důvodů. Především v souvislostech s vymezením a chápáním sociálního klimatu připomínáme, že klima celé školy má výrazně heterogenní povahu, neboť se skládá z odlišně vnímaných klimat menší-

mi entitami školy (žáci v jednotlivých třídách, učitelským sborem, ostatními pedagogickými pracovníky, nepedagogickým personálem). Může být tedy různě vnímáno, a jak jsme uvedli výše, otevírá se tím problém agregace nesouměřitelných dat.⁹

Značný vliv a význam učitelského sboru pro klima školy implicitně dokladují i zahraniční výzkumné nástroje, které šetří především klima sboru, ale jsou deklarované jako nástroje ke zjišťování sociálního (organizačního) klimatu školy (např. Mareš, 2001, s. 594). Sociální klima učitelského sboru sledované ve škole lze proto považovat nejen za výstižný indikátor kvality profesních vztahů uvnitř sboru a mezi sborem a vedením školy odrážející způsoby vedení lidí. Zjišťování sociálního klimatu učitelského sboru má do jisté míry i značný potenciál zjišťovat kvalitu fungování celé školní organizace. K tomu je ovšem zapotřebí výzkum zaměřit komplexněji, a takový požadavek naplňuje smíšená metodologie.

Jak jsme výše odhalili, je sociální klima ve své podstatě mimo jiné vymežováno charakteristikami „subjektivnosti“ a „kolektivnosti“, což k jeho diagnostice předurčuje jako velmi výhodný výzkumný nástroj dotazník. Klima učitelského sboru je také proto dotazníkem nejčastěji

⁸ Výzkumy sociálního klimatu školního personálu se u nás zabývaly učitelským sborem mateřské školy (Dvořáková, 2004; Kotátková, 2009; Vykoukalová, 2018), základní školy (Lašek, 2001; Urbánek, 2006), speciální školy při nemocnici (Mareš, Ježek & Pečenková, 2005), střední školy (Lašek, 2001; Kantorová, 2015), vysoké školy (Mareš & Rybářová, 2003; Grecmanová et al., 2013); resp. pedagogickým sborem výchovného ústavu (Sekera, 2007).

⁹ Některé výzkumné nástroje pro zjišťování klimatu školy jsou přizpůsobeny tak, aby týmiž variantními položkami identifikovaly vnímání klimatu různými skupinami aktérů školy, včetně rodičů (Kašpárková, 2007; Grecmanová, 2008). Agregováno je vnímání klimatu každé skupiny zvlášť (žáci, učitelé, rodiče), a tato data jsou poté vzájemně konfrontována.



zkoumáno. V zahraničí existuje celá řada dotazníkových nástrojů ke zkoumání klimatu učitelských sborů, potažmo ke zjišťování sociálního klimatu školy. Komplexní přehled o nich podává Mareš (2001, s. 592–596). Jejich české verze nejsou ale zpravidla k dispozici. Výjimkou je i námi používaný dotazník OCDQ-RS (Kottkamp et al., 1987), který přeložil Jan Lašek (např. Lašek, 2001).¹⁰

Z českých výzkumů v oblasti sociálního klimatu učitelských sborů lze uvést několik šetření, která se opírala zejména o kvantitativní procedury (Lašek, 1994, 2001; Urbánek, 2006; Nišpovská & Urbánek, 2007; Urbánek et al., 2017), méně již o kvalitativní přístupy. Píšová (2004) analyzovala deníky začínajících učitelů. Některá dotazníková šetření byla ale i součástí smíšeného výzkumu, resp. případových studií (Dvořák et al., 2010; Urbánek, Dvořák & Starý, 2014; Dvořák, Starý & Urbánek, 2015; Jursová, Urbánek & Váchová, 2019).

3. SMÍŠENÝ VÝZKUM KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Kvantitativní (i smíšené) výzkumy klimatu českých učitelských sborů používaly zpravidla tentýž identický výzkumný nástroj, dotazník OCDQ-RS. Odlišnosti těchto šetření lze ovšem spatřovat v ostat-

ních metodologických parametrech (doba výzkumu, specifčnost cíle, výběr výzkumného souboru, jeho četnost atd.). Jde tedy o solidní výzkumné sondy, navzájem však nejsou zcela souměřitelné a neposkytují reprezentativní obraz klimatu učitelských sborů českých základních škol. Kvantitativní přístupy nepronikají důkladněji do podstaty a složitosti zkoumaného fenoménu (a z principu ani pronikat nemohou). Ukazuje se proto (a opakovaně to výše připomínáme i dokladujeme), že pro důkladný výzkum sociálního klimatu učitelských sborů je v kontextu s výzkumným problémem optimální využít vhodnou kombinaci smíšené výzkumné metodologie.

3.1 K metodologii smíšeného výzkumu klimatu učitelských sborů

Výzkumný problém, výzkumný design

Výzkumný problém našeho tématu byl formulován výzkumnou otázkou jako deskriptivně relační: Jaké jsou charakteristiky klimatu učitelských sborů v českých základních školách (z hlediska jejich kvality a stability) a proč jednotlivé sbory vykazují očekávané odlišnosti v charakteristikách klimatu?

Koncept výzkumu představuje smíšený výzkumný design s fázovým modelem sekvenční kombinace ve schématu QUAN

¹⁰ Dotazník OCDQ-RS byl pro podmínky českých škol upraven (KUS) a prostřednictvím elektronického dotazování bylo provedeno šetření v 77 učitelských sborech převážně základních škol, což představovalo 1 823 učitelů (Chvál & Urbánek, 2014). Publikované slovenské šetření také souviselo s adaptací anglické verze dotazníku OCDQ-RS (blíže Gavora & Braunová, 2010).



QUAN1 (2016; $N = 125$) \Rightarrow QUAL (2017; $N = 9$) \Rightarrow QUAN2 (2018; $N = 124$)

Obr. 1. Schéma smíšeného designu výzkumného projektu klimatu učitelských sborů ZŠ

\rightarrow QUAL \rightarrow QUAN (Hendl, 2005, s. 276–278), přičemž žádný z přístupů ani jeho fázi nepovažujeme za nadřazenou či podřazenou. Jak dále vysvětlíme, všechny tři fáze těží ze svých dat ve prospěch společného výsledku a vzájemně se podporují. V uvedeném designu je mezi dvě kvantitativní šetření s dvouletým odstupem vsazena, „vnořena“ (Creswell & Plano Clark, 2007) vícepřípadová studie (blíže Mareš, 2015),¹¹ která akcentuje kvalitativní výzkumné procedury (obr. 1).

Dotazníkové šetření bylo opakováno především pro identifikaci dynamické stránky klimatu učitelských sborů ve sledovaných školách a také jako verifikace zjištěných kvantitativních dat prvního šetření QUAN1. Jak jsme výše zmínili, kvantitativní uchopení má značný potenciál pro zobecnění zjištěných dat. Na druhé straně ale nedisponuje dostatečnou interpretační citlivostí ke specifiku a kontextům jednotek analýzy (každého učitelského sboru) a není schopno identifikovat příčinu zjištěného stavu (případných rozdílů charakteristik klimatu mezi sbory). Nabízelo se proto kombinovat kvantitativní šetření (QUAN) s kvalitativní fází (QUAL), která by dokázala odpovědět také na otázku příčin předpokládaných

rozdílů mezi charakteristikami klimatu učitelských sborů.¹² Z požadavků, které vyplývají z výzkumného problému, byl koncipován design výzkumu.

Obě kvantitativní fáze smíšeného výzkumu mohly ve sledovaných učitelských sborech dospět „pouze“ k deskripci sociálního klimatu souboru učitelských sborů a porovnáním nálezů opakovaného šetření mohly analyzovat tendence ve vývoji klimatu v těchto sborech. Smyslem vnořené kvalitativní fáze byla hlubší analýza příčin odlišných charakteristik sociálního klimatu sborů, jak je vnímají učitelé, vedení a žáci škol, a snaha interpretovat je s ohledem na kontextové podmínky konkrétního učitelského sboru.

Smysl a funkce tří fází výzkumu, kombinace přístupů

Výsledky šetření první fáze, QUAN1 ($N = 125$), poskytly data o charakteristikách sociálního klimatu souboru učitelských sborů a určily primární hodnoty klimatu pro následnou komparaci. Výsledná data první fáze byla ve smyslu screeningu také východiskem pro výběr učitelských sborů pro kvalitativní fázi. Navíc byla tato kvantitativní data ještě využita jako opora pro paralelizaci baterie kvalitativních dat.

¹¹ Termín *vícepřípadová studie* používáme ve shodě s dalšími autory (Dvořák et al., 2010; Mareš, 2015) jako analogii k anglickému *multiple case study*.

¹² Symboly QUAN, QUAL používáme v našem textu v souladu s Hendlem (2005, s. 277).



Druhá fáze, QUAL, kvalitativní případová studie (N = 9), poskytla hlubší vhled dovnitř šetřených sborů, identifikovala kontexty a rozkryla příčiny rozdílných charakteristik klimatu. Výsledné kvalitativní nálezy současně přispěly k procesu triangulace.

Výsledky třetí fáze, QUAN2 (N = 124), verifikovaly data z první fáze šetření, QUAN1; umožnily vzájemnou komparaci (exaktních, číselných dat), identifikovaly posuny charakteristik klimatu mezi oběma šetřeními, vypověděly o dvouleté perspektivě vývoje klimatu dané školy a napomohly korekci kvalitativních zjištění.

Výběr výzkumných souborů, postupy šetření

Rozsah a kombinace smíšeného výzkumu předurčují zpravidla také složitější procedury výběru výzkumných vzorků. Naše studie pracovala v obou kvantitativních fázích výzkumu s tímž stratifikovaným statistickým výběrem. Ze základního souboru ($Z = 4\ 115$) všech učitelských sborů (počet ZŠ k 1. 9. 2016) byly vyloučeny velmi malé učitelské sbory (do pěti osob), z hlediska klimatu sboru a vedení lidí značně specifické. Základní soubor byl tak zredukován ($Z_1 = 2\ 814$) a náhodným statistickým výběrem z něj bylo vybráno 160 sborů ve třech stratech („velké sbory“, „malé sbory“, „sbory speciálních škol“). Výzkum se uskutečnil na vzorku N = 125, kde byla vedením školy akceptována jeho realizace.

Do jisté míry bylo neobvyklou situací, že jsme potřebovali zachovat pro obě kvantitativní šetření (QUAN1, QUAN2),

kteřá byla realizována s dvouletým časovým odstupem, identický soubor týchž učitelských sborů (N = 125). Opakované šetření kromě verifikace primárních výsledků také obohacuje datový korpus o data k vývoji a perspektivě klimatu v učitelském sboru. Nebylo ale zcela jednoduché udržet se školami odpovídající kontakt (např. při změnách ve vedení školy), přestože administrace a sběr dotazníků probíhaly výhradně kontaktně a školám byly poskytnuty výsledky s interpretací dat obou šetření.

Výběr souboru pro druhou, kvalitativní fázi QUAL, byl typologický a vycházel z výsledků první fáze kvantitativního šetření, QUAN1. Byl postaven na extrémních (polárních) případech (např. Gavora, 2010, s. 184; podobně Hendl, 2005, s. 154). Ve snaze uchopit bohatší datový korpus byl pro vícepřípadovou studii vybrán vyšší počet devíti učitelských sborů. Čtyři sbory s vynikajícím klimatem (podle hodnoty indexu otevřenosti IO) a čtyři sbory z opačného pólu, tedy s velmi nepříznivým klimatem. Navíc byl do výběru zařazen také jeden „průměrný“ učitelský sbor ze středu výsledkového pole jako kontrolní, abychom datově těžili i z případu učitelského sboru s průměrnými charakteristikami klimatu (tab. 1).

Horní hranice počtu případů je pro vícepřípadovou studii doporučována neurčitě (Hendl, 2005, s. 103; Dvořák et al., 2010, s. 32; Mareš, 2015, s. 119). Význam vícepřípadovosti je spatřován v tom, že by každý jeden případ byl sám o sobě nepochopitelný, kdyby jiné, poněkud podobné případy nebyly známy (Stake, 2006),

**Tab. 1.** Výběr učitelských sborů pro kvalitativní studii

Výsledky šetření QUANI			Vybrané sbory ZŠ pro QUAL		
hodnota IO	pořadí (N = 125)	číslo shluku	kód sboru	počet učitelů	počet žáků ZŠ
33,67	1.	1	030	13	170
33,41	2.	1	083	29	480
26,65	16.	2	076	28	493
25,20	23.	2	108	27	440
22,57	40.	3	027	25	362
12,63	112.	5	158	24	318
11,75	117.	5	121	24	348
11,21	121.	5	059	48	777
4,60	124.	5	066	11	217
20,19	\bar{x} vybraných učitelských sborů pro QUAL (N = 9)				
20,08	\bar{x} učitelských sborů (2016), QUANI (N = 125)				

Legenda: IO = celkový index otevřenosti klimatu; \bar{x} = aritmetický průměr; QUANI = kvantitativní šetření; QUAL = kvalitativní šetření

a sledováním více případů je získán hlubší vhled do dané problematiky (Hendl, 2005, s. 107). Konečný výběr učitelských sborů pro kvalitativní fázi byl stanoven i dalšími charakteristikami sborů a škol a zejména jejich ochotou na výzkumu spolupracovat.

Výzkumné metody

V rámci smíšené metodologie byl pro obě kvantitativní výzkumné fáze využit dotazníkový nástroj OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools). Disponuje 34 zjišťovacími položkami, které generují pět dílčích dimenzí, a vypočítáván je celkový index otevřenosti (viz tab. 3).

Arzenál nástrojů pro kvalitativní fázi (vícepřípadové studie) byl podstatně

bohatší (tab. 2). Zahrnoval individuální rozhovory s učiteli a vedením školy, skupinové rozhovory se žáky, strukturované pozorování vyučovacích hodin, zúčastněné pozorování (porady), nestrukturované pozorování, analýzu školní dokumentace (ŠVP, výroční zprávy, inspekční zprávy) a práce žáků (písemné práce, školní časopis).

3.2 K analýze dat a k výsledkům smíšeného výzkumu klimatu učitelských sborů

Souhrnná kvantitativní data klimatu jsou zpravidla vyjadřována středními hodnotami a variabilitou. Poskytují oporu pro vzájemné porovnávání a výpočty „norem“; typicky operují se statistickými charakteristikami (průměrné hodnoty,



Tab. 2. Výzkumná data, použité metody, jejich rozsah a frekvence (kvalitativní šetření)

Učitel'ský sbor (č. ZŠ)	027	030	059	066	076	083	108	121	158
Termín šetření (měsíc/rok)	IV–V / 2017				IX–XI / 2017				
Počet dnů terénního šetření	2	2	3	2	2	2	2	2	2
Počet výzkumníků	2	3	4	3	3	3	2	3	3
Použité metody:									
1. Hlubokový polostrukturovaný rozhovor	10	6	10	7	9	10	12	10	9
2. Dotazník pro ředitele	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. Focus group (šestice žáků)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Strukturované pozorování	6	5	4	3	6	6	6	3	4
5. Zúčastněné pozorování	1	1	1	1	1	1	1	-	-
6. Nestrukturované pozorování	proběhlo ve všech školách								
7. Analýza školní dokumentace	výroční zpráva, ŠVP, inspekční zpráva, školní časopis, žákovské práce, www stránky školy aj.								

Tab. 3. Opakované šetření klimatu učitel'ských sborů v České republice (výsledky hodnot dílčích dimenzí a IO; dotazník OCDQ-RS; základní školy; průměry sborů)

Šetření	Skupiny		SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
QUAN1 (2016) $N = 125$	Celkem	\bar{x}	20,77	17,35	27,79	11,14	8,98	20,08
		σ	3,47	2,52	3,50	2,28	2,03	7,26
	Učitel'ské sbory 1. stupně	\bar{x}	20,81	17,38	28,04	10,94	9,05	20,52
		σ	3,17	2,34	3,28	2,10	1,92	6,81
	Učitel'ské sbory 2. stupně	\bar{x}	20,74	17,31	27,44	11,48	8,91	19,39
		σ	3,67	2,56	3,50	2,38	2,02	7,39
QUAN2 (2018) $N = 124$	Celkem	\bar{x}	20,98	17,01	28,12	11,21	9,05	20,88
		σ	3,63	2,58	3,62	2,40	2,04	7,64
	Učitel'ské sbory 1. stupně	\bar{x}	21,01	17,00	28,21	10,97	9,10	21,25
		σ	3,22	2,37	3,47	2,14	1,87	7,04
	Učitel'ské sbory 2. stupně	\bar{x}	21,07	17,03	27,91	11,63	9,02	20,32
		σ	3,74	2,64	3,42	2,55	2,11	7,78

Legenda: SUP = učitel'ski vnímaná suportivita (podpora); DIR = učitel'ski vnímaná direktivita (pevnost vedení); ANG = učitel'ski vnímaná angažovanost; FRUS = učitel'ski vnímané frustrace; INT = učitel'ski vnímaná intimita (přátel'ské vztahy); IO = celkový index otevřenosti klimatu; \bar{x} = aritmetický průměr; σ = směrodatná odchylka



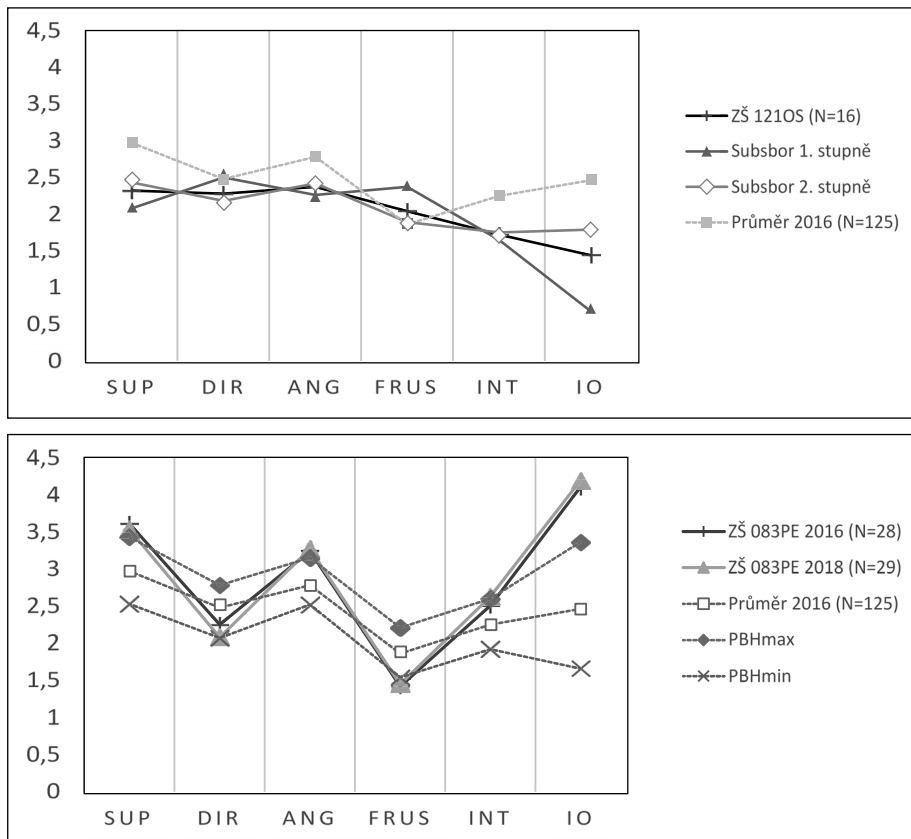
příp. shluková analýza, variabilita, pásmo běžných hodnot). Pro celkovou charakteristiku klimatu sboru lze z těchto dat konstruovat grafický profil, který zohledňuje kontext mezi dílčími dimenzemi a podává komplexnější obraz klimatu. Kvantitativní data (a jejich „matematizace“) řeší v našem smíšeném výzkumu první část formulovaného výzkumného problému k charakteristikám klimatu učitelských sborů českých základních škol. Opakované šetření má potenciál data verifikovat, resp. reflektuje změny a tendence klimatu sboru.

Tabulka 3 prezentuje průměrné hodnoty klimatu dílčích dimenzí a celkového IO výběrového souboru opakovaného šetření, a dále variabilitu (směrodatnou odchylku) těchto průměrů. Při komparaci průměrů dat z obou šetření se v případě celkového IO ani dílčích dimenzí neprokázaly statisticky významné rozdíly (t-test). Projevuje se zde „ohraničenost“ možností kvantitativních zjištění klimatu sborů, která neanalyzují situaci v každém jednom sboru. Podobně je tomu také u souhrnných dat analyzujících věk nebo jiný znak sledovaného souboru. Nejsou tak zohledňována (a být ani nemohou) specifika každé jedné školy vzhledem k odlišnostem ve způsobu řízení, vedení lidí, v podmínkách práce, klientele aj. Rozdíly hodnot klimatu mezi sbory, jak prokazuje např. vícepřípadová studie devíti učitelských sborů, jsou však reálně velmi zásadní (Urbánek et al., 2020).

Obrázek 2 znázorňuje grafické profily klimatu dvou vybraných učitelských sborů s extrémně odlišnými hodnotami.

Představuje výsledky, jejichž zdrojem jsou kvantitativní data, která se ale vztahují k jednotlivým případům (sborům). Náznorně konstruované grafické profily vykreslují souvztažnost dat dílčích dimenzí a mohou představovat určitý prototyp charakteristik klimatu. Graf nahoře ilustruje na příkladu krajně nepříznivého (liniového) profilu schopnost kvantitativních dat např. citlivě odlišit klima mezi subsbory 1. a 2. stupně, konfrontovat je s průměrnými hodnotami. Graf dole vyjadřuje změnu klimatu sboru v časovém posunu dvou let. Jeho tvar („W“) dokumentuje výrazně příznivé klima a jeho shodné profily stabilitu v čase. Pásma běžných hodnot (PBH) jsou zde v pozitivním smyslu výrazně překračována.

Přestože uvedená kvantitativní data, resp. jejich interpretace popisuje klima poměrně výstižně, hlubší, „prostorové“ vyjádření složitějšího jevu umožňuje až paralelizace s kvalitativními daty, která zjištění dále doplňují, obohacují, prohlubují a zpřesňují. Naplňují tak druhou část výzkumného problému ve smyslu odpovědi na otázku kontextu a příčin odlišností klimatu mezi učitelkými sbory. Jako prostředku k vyhodnocení a interpretaci výsledků kvalitativní části smíšeného výzkumu bylo využito vícepřípadové studie s počtem devíti „kontrastně vybraných“ analyzovaných případů (sborů). Následně provedená tematická analýza napříč všemi případy (cross-analýza) s komparativním potenciálem otevřela několik významných témat k fungování učitelského sboru (blíže Urbánek et al., 2020).



Obr. 2. Grafické profily sociálního klimatu učitelských sborů ZŠ 121OS a ZŠ 083PE

Fenomén sociálního klimatu učitelských sborů výstižně charakterizuje vztahy ve sboru a úzce se váže na fungování školní organizace. I přes relativně obdobné podmínky práce základních škol je klima učitelských sborů ve zkoumaných školách značně odlišné. Primární a podstatné rozdíly se kromě personální konstelace odvíjejí zejména od způsobů řízení

a vedení lidí. Zcela klíčovou pro kvalitu klimatu je role ředitele v důsledku přímých i nepřímých intervencí. Rizikem jsou krajně direktivně vedené sbory bez vyvážené podpory. Ředitelé učitelských sborů s příznivým klimatem se projevují jako schopní manažeři s jasnou a sdílenou vizí, akceptující specifika učitelského sboru. Tyto sbory se vyznačují vzájemnou



důvěrou, profesním sdílením, významnou shodou profesních přesvědčení. Kvalita a stabilita klimatu sborů koresponduje se sociální kohezí a je výsledkem dlouhodobého působení. Faktor velikosti školy ani věkové či genderové složení sborů se pro charakteristiky klimatu neukazují jako zásadní.

ZÁVĚRY

Text si kladl za cíl popsat a analyzovat možnosti smíšené metodologie ve výzkumu specifického fenoménu klima učitelských sborů. Na příkladu tříletého výzkumu se snažil dokladovat přínosy i rizika smíšeného přístupu.

Především se ukázalo, že kvalitativní nálezy vícepřípadové studie potvrzují výsledky získané v opakovaném kvantitativním šetření. Sociální klima (učitel-

ských sborů) jako nejednoduché a citlivé téma lze se značnými zisky výzkumně uchopit smíšenou metodologií a naplnit tak deklarovaný požadavek Creswella a Plano Clarkové (2007) lépe pochopit výzkumný problém. K zodpovězení výzkumné otázky přispěly v různé míře všechny tři fáze výzkumu s poměrně širokým repertoárem metod a s rozdílnými záběry informantů i zdrojů, jejichž data měla vzájemně podpůrnou a komplementární povahu.

Přesto, že rezultat výzkumu klimatu učitelských sborů smíšenou metodologií vyznívá příznivě, uvědomujeme si limity našich výzkumných postupů, a tedy také výsledků. Spočívají v (intuitivní) konstrukci výzkumného designu, v nárocích na realizaci terénního výzkumu a především v analýze a efektivitě kombinace různorodých dat.

LITERATURA

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 367-420.
- Bergman, M. M. (2011a). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457-473.
- Bergman, M. M. (2011b). The politics, fashions, and conventions of research methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 99-102.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořáková, J. (2004). *Klima v mateřské škole*. (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Eger, L. (2018). Systematický přehled smíšeného výzkumu publikovaného ve výzkumných studiích v časopise *Pedagogická orientace* v období 2006-2016. *Pedagogická orientace*, 28(1), 135-162.



- Ehlová, M. (2016). Školní poradenské služby na středních školách poskytované výchovnými poradci. *Pedagogika*, 66(5), 570–591.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. New York: Routledge Kegan & Paul.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83–94.
- Grecmanová, H. (1998). Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*, 8(1), 27–35.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Kantorová, J., Skopalová, J., & Chvál, M. (2013). *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. University of Chicago.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., & Minaříková, E. et al. (2017). *Chřtí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Höfer, G., Pülpán, Z., & Svoboda, E. (2005). *Výuka fyziky v širších souvislostech – názory žáků*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778–803.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátka, M., Najvar, P., & Pavlas, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janík, T., Knecht, P., & Šebestová, S. (Eds.). (2011). *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference ČAPV*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ježek, S. (Ed.). (2003a). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2003b). Metodické a metodologické aspekty zkoumání školního klimatu na ZŠ hromadným šetřením žáků – možnosti a meze. In M. Chráska et al. (Eds.), *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (s. 303–315). Brno: Konvoj.
- Ježek, S. (Ed.). (2004). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (Ed.). (2005). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD.



- Ježek, S. (2009). Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis scholae*, 3(1), 45–61.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, 29(2), 172–202.
- Kantorová, J. (2015). *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělávání s výučním listem*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kosová, B., & Trnka M. (2018). Pohledy učitelův na slovenskú reformu školstva a svoje miesto v nej. *Orbis scholae*, 12(1), 95–111.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate – a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Koťátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia paedagogica*, 14(2), 69–84.
- Lašek, J. (1994). Prvé zkušenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. *Pedagogická revue*, 47(1/2), 43–50.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. (2000). Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52(3), 241–253.
- Mareš, J. (2001). Psychosociální klima školy. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 581–596). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Mareš, J., & Rybářová, M. (2003). Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 99–122). Brno: MSD.
- Mareš, J., Ježek, S., & Pečenková, J. (2005). Psychosociální klima ve speciální základní škole při fakultní nemocnici. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy III* (s. 118–129). Brno: MSD.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Moos, R. H. (1978). A typology of junior high and high school classrooms. *American Educational Research Journal*, 15(1), 53–66.
- Nišpanská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: kvalitativní sonda. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu* (s. 101–108). České Budějovice: PeF JČU.
- Pířová, M. (2004). Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy II* (s. 128–152). Brno: MSD.



- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., & Knecht, P., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení. Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. Los Angeles: Sage.
- Salomon, C. C. (2000). Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50(2), 126–144.
- Sekera, J. (2007). Klima mezi pedagogickým personálem ve výchovných ústavech. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* (s. 27–43). Brno: Masarykova univerzita.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88.
- Složilová, E. (2011). Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*, 21(1), 51–69.
- Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia paedagogica*, 16(2), 9–26.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.
- Šťastný, V. (2017). Soukromé hodiny doučování na středních školách: diagnóza a směry dalšího výzkumu. *Pedagogická orientace*, 27(1), 30–57.
- Štípek, J., & Vaňková, P. (2014). Vybraná zjištění výzkumu stavu a pojetí rozvoje informačně technologických kompetencí na základních školách. *Orbis scholae*, 8(1), 47–64.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švrčková, M., & Šimík, O. (2012). Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků pro 2. ročník základní školy. *Pedagogika*, 62(1–2), 53–64.
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis scholae*, 5(3), 107–127.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. Konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU.
- Urbánek, P. (2018). Učitelský sbor české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11–30.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Urbánek, P., Rozkovcová, A., Pícek, J., Jursová, J., Novotová, J., & Pícková, H. (2017). Učitelský sbor ZŠ: Profesionální potenciál ve specifické organizaci. In A. Gregar & M. Horák (Eds.), *Pracovní potenciál a jeho proměny v čase. Sborník příspěvků z 16. ročníku mezinárodní konference PPaO* (s. 577–585). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.



- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkocová, A., Picková, J., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelé sbory základních škol a jejich sociální klima. Vícepřípadová studie učitelských sborů*. Praha: Wolters Kluwer.
- Vlčková, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita.
- Vlčková, K., & Lojďová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511.
- Vykoukalová, J. (2018). *Klima učitelských sborů v mateřských školách*. (Diplomová práce). Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně.
- Walterová, E., & Starý, K. (2006). Potenciál změny v realitě školy: strategie případové studie. *Orbis scholae*, 1(1), 77–97.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.

doc. Dr. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie; e-mail: petr.urbanek@tul.cz

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra aplikované matematiky; e-mail: jan.picek@tul.cz

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie; e-mail: jitka.jursova@tul.cz

Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie; e-mail: andrea.rozkocova@tul.cz

Mgr. Helena Picková, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie; e-mail: helena.pickova@tul.cz

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie; e-mail: jitka.novotova@tul.cz



URBÁNEK, P., PÍCEK, J., JURSOVÁ, J., ROZKOVCOVÁ, A., PÍCKOVÁ, H., NOVOTOVÁ, J. Research on the Climate among the Teaching Staff: The Potential of a Mixed Methodology

The climate among the teaching staff, as an influential component of the climate of the organisation of the whole school, is a very complex phenomenon and also one that is not unequivocally anchored conceptually. As a result, the options for research into it are also problematic. As a collective phenomenon, the climate among the teaching staff is usually examined by quantitative questioning approaches. Because of the subjective nature of the phenomenon under observation, the questionnaire is an appropriate research tool for diagnosing the climate. However, it turns out that results obtained quantitatively cannot give a sufficiently three-dimensional picture of such a complicated phenomenon. A qualitative methodology does not allow the generalisation of the research results.

The combination of a quantitative and qualitative approach, known as mixed research, displays high research requirements for examining the climate among the teaching staff. However, a suitable combination of both approaches brings more compact data and more dense results, and, as a result, has a greater potential for interpretation. It can thus give a more reliable picture of the climate among the teaching staff and in the school.

The aim of the text is to analyse the possibilities of a mixed methodology in research on the climate among basic school teaching staff by using the experience and results of a large three-year research project. The investigation has shown that the data obtained by both research approaches is in agreement (or is not inconsistent), is significantly complementary in nature, and significantly enriches the possibilities for the interpretation of the research data that is obtained.

Keywords: *basic school, climate among the teaching staff, research on climate, quantitative and qualitative approaches, OCDQ-RS questionnaire, mixed research*