

Učitelé a rozhodovací procesy ve škole

Milan Pol, Milada Rabušicová

Školy dnes pracují a vyvíjejí se v kontextu decentralizovaného, odvětvového řízení vzdělávacího systému, nového způsobu financování, v kontextu posilování role rodičů vyjádřené mimo jiné možností volby školy, v situaci rozvíjení nových vztahů s vnějšími partnery školy, v podmínkách marketizace školského systému, v kontextu demografických a dalších změn. Školy dnes mají možnost chovat se více méně autonomně. Jak je to ale s demokracií uvnitř škol? Jsou naše školy relativně autonomními jednotkami fungujícími v relativně demokratickém vnějším prostředí, pro jejichž vnitřní rozvoj je typická snaha o budování otevřeného, demokratického prostředí? Součástí rétoriky reformy školského systému bývá předpoklad, že autonomní škola je současně školou demokratickou. Ten však nemusí platit. Domníváme se, že škola má šanci stát se demokratickou institucí teprve tehdy, pracuje-li na rozvoji vlastního participativního prostředí. Nejde totiž jen o to, „jak dosáhnout autonomie škol, ale jak ve školách dospět ke kolegiálnímu a kolektivnímu řízení“ (Pol, 1996, s. 51).

Participace učitelů na rozhodovacích procesech ve škole je ve vyspělém světě považována za jednu z klíčových okolností školských reforem. Lze ji chápat jako součást a dokonce jako podmínku rozvoje školní autonomie a demokracie (srov. např. Conley a Bacharach, 1990).

Pozitivní efekty účasti, aktivity, iniciativy a osobního zájmu a zainteresovanosti zaměstnanců na dění podniku či instituce, včetně školy, jsou dnes již všeobecně uznávány (Pol, 1996). Vedle vytvoření nezbytných podmínek pro participaci a jejich zabudování do systému řízení instituce — školy je, podle našeho soudu, podstatné, *zda zaměstnanci — učitelé vůbec mají zájem se na strategických i operativních rozhodováních své instituce podílet.*

Pro účely tohoto výzkumného sdělení vybíráme tu část projektu o řízení českých škol a o účasti učitelů v něm, která se týká právě problému faktické a chtěné participace učitelů na rozhodování školy v různých oblastech a jejich vlivu na profesní spokojenost učitelů a jejich spokojenost s fungováním školy.

V rámci našeho souboru se budeme snažit nalézt odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Ve kterých konkrétních oblastech chodu školy se učitelé zúčastňují rozhodování v jejich škole?

2. Ve kterých konkrétních oblastech chodu školy se učitelé mají zájem účastnit rozhodování v jejich škole?
3. Existuje nějaká diskrepance mezi účastí a zájmem učitelů spolurozhodovat v jejich škole?
4. Má případná diskrepance mezi účastí a zájmem učitelů spolurozhodovat vliv na jejich spokojenost s fungováním školy?
5. Má případná diskrepance mezi účastí a zájmem učitelů spolurozhodovat vliv na jejich spokojenost s učitelskou profesí?
6. Lze se domnívat, že učitelé, kteří se významněji podílejí na rozhodování v jejich škole, jsou také spokojenější s fungováním své školy?
7. Lze se domnívat, že učitelé, kteří se významněji podílejí na rozhodování v jejich škole, jsou také spokojenější se svou profesí?

Charakteristika souboru

Do souboru je zahrnuto 171 učitelů z 9 brněnských úplných základních škol, kteří v květnu 1997 vyplnili, stejně jako ředitelé jejich škol, dotazníky na téma „Jak se na školách rozhoduje?“. Návratnost dotazníků činila 52 %, i když procento návratnosti bylo u jednotlivých škol velmi různé: pohybovalo se v rozmezí 22 % až 85 %.

V souboru je 149 žen a 22 mužů. Podle délky učitelské praxe je rozložení souboru následující: 19 % souboru tvoří učitelé s roční až tříletou praxí, 19 % tvoří učitelé, jejichž učitelská praxe je dlouhá čtyři až deset let, 19 % tvoří ti, kteří učí 11 až 20 let a konečně 40 % tvoří ti, kteří učí déle než 21 roků.

Použitá metodologie

Zdrojem dat je rozsáhlejší dotazník, z něhož pro tento příspěvek analyzujeme jen odpovědi na otázku týkající se účasti na jednotlivých oblastech školního rozhodování, zájmu o účast na školním rozhodování, na otázku tážající se na spokojenost s profesí a na otázku zjišťující spokojenost s fungováním školy.

Oblasti školního rozhodování jsme rozdělili arbitrárně do čtyř celků. Koherenci těchto celků jsme testovali pomocí korelační analýzy. Výsledkem této procedury je rozdělení, které jsme si pracovníě nazvali jako *pedagogický proces*, *personální záležitosti*, *strategie rozvoje školy jako celku* a *vnější vztahy školy*. Indikátory jednotlivých celků ukazují tabulka 1.

Tab. 1: *Oblasti školního rozhodování*

1. <i>pedagogický proces:</i>
– výběr učebnic a učebních textů
– výběr vhodných vyučovacích metod a postupů
– řešení studijních problémů jednotlivých žáků
– zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků
2. <i>personální záležitosti:</i>
– přijímání nových členů pedagogického sboru
– rozdělování úkolů jednotlivým učitelům
– řešení stížností jednotlivých učitelů
– určování osobních platů jednotlivých učitelů
– postupy při neplnění povinností jednotlivých učitelů
3. <i>strategie rozvoje školy jako celku:</i>
– stanovování výchovné a vzdělávací strategie školy
– vymezování zásad disciplíny žáků ve třídách
– plánování školního rozpočtu
– plánování nového materiálního a prostorového vybavení školy
4. <i>vnější vztahy školy:</i>
– stanovování zásad komunikace s rodiči
– vztahy s dalšími vnějšími partnery školy
– reprezentace školy navenek
– zajišťování programů pro mimoškolní činnost

Sebraná data jsme analyzovali prostřednictvím programu SPSS pro zpracování statistických dat ve společenskovědním výzkumu.

Výsledky

Na první dvě otázky, tedy „ve kterých konkrétních oblastech se učitelé zúčastňují rozhodování v jejich škole“ a „ve kterých konkrétních oblastech mají učitelé zájem se účastnit rozhodování v jejich škole“, poskytuje odpověď tabulka 2.

Tab. 2: *Indikátory účasti učitelů na školním rozhodování a jejich zájem o tuto účast*

<i>1. pedagogický proces</i>	<i>účast (%)</i>	<i>zájem (%)</i>
– výběr učebnic a učebních textů	89	93
– výběr vhodných vyučovacích metod a postupů	89	91
– řešení studijních problémů jednotlivých žáků	92	94
– zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků	59	73

<i>2. personální záležitosti</i>	<i>účast (%)</i>	<i>zájem (%)</i>
- přijímání nových členů pedagogického sboru	13	35
- rozdělování úkolů jednotlivým učitelům	18	39
- řešení stížností jednotlivých učitelů	14	37
- určování osobních platů jednotlivých učitelů	4	19
- postupy při neplnění povinností učitelů	7	19
<i>3. strategie rozvoje školy jako celku</i>	<i>účast (%)</i>	<i>zájem (%)</i>
- stanovování vých. a vzdělávací strategie školy	61	83
- vymezování zásad disciplíny žáků ve třídách	82	96
- plánování školního rozpočtu	5	38
- plánování nového materiálního a prostorového vybavení školy	48	85
<i>4. vnější vztahy školy</i>	<i>účast (%)</i>	<i>zájem (%)</i>
- stanovování zásad komunikace s rodiči	58	80
- vztahy s dalšími vnějšími partnery školy	13	29
- reprezentace školy navenek	73	80
- zajišťování programů pro mimoškolní činnost	46	55

Jak je z tabulky i dalších výpočtů patrné, nejvíce se, podle očekávání, učitelé podílejí na rozhodování o samotném pedagogickém procesu (téměř polovina z nich vypovídá, že rozhoduje o všech čtyřech oblastech v rámci pedagogického procesu), naopak nejméně mohou ovlivňovat personální záležitosti (více než dvě třetiny učitelů se neúčastní rozhodování ani o jednom z pěti indikátorů personálních záležitostí). Poněkud zaráží, že v případě čtyř indikátorů strategie rozvoje školy jako celku jen 5 % respondentů spolurozhoduje o každém z nich, naopak 12 % o žádném z nich.

Prakticky ve všech oblastech formulují učitelé větší zájem spolurozhodovat, než jak fakticky na rozhodování participují. Markantní je to například u „plánování školního rozpočtu“ a u všech indikátorů „strategie rozvoje školy jako celku“ (zde je více než třetina respondentů v pásmu výraznějšího zájmu než faktické participace). Tento rozdíl, na nějž se ptáme ve třetí otázce, je potvrzen také statisticky.

Očekávali jsme, že se vliv této diskrepance projeví v míře spokojenosti či nespokojenosti učitelů s fungováním jejich školy. Můžeme konstatovat, že skutečně existuje statisticky významná souvislost mezi těmito dvěma jevy, a to konkrétně v oblasti strategického rozvoje školy (Spearmanův koeficient pořadové korelace = $-0,35$ na hladině významnosti $0,001$), v oblasti personálních záležitostí ($-0,27$) a v oblasti vnějších vztahů školy ($-0,21$). Jinými slovy, učitelé, kteří mají podstatně větší zájem spolurozhodovat, než je jejich faktická možnost se tohoto rozhodování účastnit, jsou s fungováním své školy méně spokojeni.

Dále se ptáme, zda tato diskrepance může prokazovat nějaký vliv na spokojenost učitelů s jejich učitelskou profesí. Zde se, alespoň v našem souboru,

žádná souvislost neprojevila (pedagogický proces: $-0,03$, personální záležitosti: $-0,09$, strategie rozvoje školy: $-0,15$, vnější vztahy školy: $-0,02$).

Celkově učitelé, kteří významněji participují na školním rozhodování, vyjadřují současně větší spokojenost s fungováním své školy (Spearmanův koeficient = $-0,32$). V jednotlivých oblastech rozhodování je statistická souvislost následovná: personální záležitosti: $-0,23$, strategický rozvoj školy: $-0,36$, vnější vztahy školy: $-0,31$. U vztahu k profesi se souvislost mezi mírou účasti a vyjádřenou spokojeností či nespokojeností s profesí statisticky neprokázala.

Diskuse

Naše zjištění korespondují se závěry jiných rozsáhlejších studií na toto téma (Alluto a Belasco, 1973; Smylie, 1992). Ukazuje se, že „deprivace“ zájmu podílet se na školním rozhodování má mnoho souvislostí s celkovou aktivitou učitelů, s jejich vnímáním učitelé role a především s jejich spokojeností v konkrétním školním prostředí. Naše výsledky také naznačují, že učitelé nemohou být paušálně označováni za „zajímající se bezprostředně jen o svou práci ve školní třídě“.

Jsmo si ovšem vědomi, že sama o sobě účast zaměstnanců na rozhodování lepší výsledky organizace nezaručuje (srov. např. Conley, Schmidle a Shedd, 1988). Důležitou roli hraje samozřejmě i mnoho dalších „kontextuálních“ faktorů.

Implikace

K tomu, abychom mohli činit širší a jistě potřebné závěry o způsobu řízení škol, o participaci učitelů na školním dění a o převládajícím modelu školního rozhodování, je třeba dalších zjištění. Ta by se měla opírat o fakta z konkrétního školního prostředí (velikost školy, okruh vedení školy, role ředitele školy, organizační podmínky pro spolurozhodování apod.), a také o názory všech zúčastněných (ředitele, zástupců ředitele, učitelů) na užitečnost či přímo nutnost participativního stylu řízení školy. Takový postup volíme v již zmíněném širěji koncipovaném výzkumu o způsobech řízení českých základních škol.

Literatura

- Alutto, J. A. — Belasco, J. A.: Patterns of Teacher Participation in School System Decision Making. In: Educational Administration Quarterly IX, Winter, 1973, No. 1.
- Conley, S. C. — Bacharach, S. B.: From School-Site Management to Participatory School-Site Management. In: Phi Delta Kappan 71, březen 1990.

- Conley, S. C. — Schmidle, T. — Shedd, J. B.: Teacher participation in the management of school system. *Teachers College Record*, 90, č. 2, zima 1988, s. 259–280.
- Pol, M.: Ke konceptu sdíleného rozhodování ve školách. In: *Alternativní výuka na současném gymnáziu*. Sborník příspěvků z 1. mezinárodní konference pořádané 11. března 1994 Akademickým gymnáziem v Brně. Brno 1994.
- Pol, M.: Participativní řízení škol a kroužky kvality jako jeho netradiční forma. In: *Sborník filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická U1*. Masarykova univerzita, Brno 1996.
- Smylie, M. A.: Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Spring, 1992, Vol. 1.

Poznámka: Příspěvek vznikl z části v rámci projektu „**Management of Czech Schools: with or without Teachers' Participation?**“ podporovaném grantem Research Support Scheme of the OSI/HESP, grant č. 346/1996.

POL, M. — RABUŠICOVÁ, M: Učitelé a rozhodovací procesy ve škole. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 95–100, ISSN 1211–4669.

Adresa autorů: PhDr. Milan Pol, CSc., PhDr. et Dr. Milada Rabušicová, Ústav pedagogických věd FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno