

Zmiany w niektórych obszarach pracy nauczycieli w Czechach po 1989 roku

ABSTRAKT

W ostatnich dziesięcioleciach społeczeństwo uległo zasadniczej zmianie. Dokonują się zmiany polityczne, które wpływają na edukację, a co za tym idzie, na wymagania dotyczące pracy nauczycieli, a także na oczekiwania rodziców i społeczeństwa wobec nauczycieli. Głównym celem przeprowadzonego badania jakościowego jest opis zmian warunków pracy nauczycieli w Czechach w ciągu ostatnich trzydziestu lat z perspektywy subiektywnego postrzegania badanych nauczycieli-ekspertów. Badani nauczyciele wykonują pracę w zawodzie od co najmniej trzydziestu lat. Wszystkie respondentki to kobiety pracujące jako nauczycielki w szkołach podstawowych (Dáša, Lucie, Jana, Danko, Blanka, Dominika, Karolína). W badaniach poddano analizie następujące obszary: stosunki interpersonalne w miejscu pracy, komunikację i współpracę z rodzicami uczniów oraz relację nauczyciel–uczeń.

Badania doprowadziły do następujących najważniejszych wniosków: respondentki są dziś świadome zachodzących zmian i dostrzegają spadek autorytetu nauczyciela; wskazują na obniżanie się autorytetu nauczyciela w oczach uczniów, rodziców i społeczeństwa; najbardziej rozpowszechnionym problemem, z którym borykają się nauczyciele, są destrukcyjne zachowania uczniów, które mogą przeszkadzać w nauczaniu.

SŁOWA KLUCZOWE

badanie jakościowe, nauczyciele eksperci, zmiany, relacje międzyludzkie w miejscu pracy, komunikacja i współpraca z rodzicami ucznia, relacja nauczyciel–uczeń

Co więcej, dzisiejsi nauczyciele czasami mają do czynienia z rodzicami, którzy są całkowicie bezkrytyczni wobec swoich dzieci i ufają im bezrefleksyjnie. Kiedy pojawiają się problemy, rodzice ci nigdy nie widzą głównej przyczyny w swoim dziecku, ale w innych kolegach i koleżankach z klasy lub najczęściej w nauczycielu. Jeśli dziecko otrzyma złą ocenę, rodzice ci są skłonni udać się do nauczyciela i próbować wykazać błąd po jego stronie, a nie we własnych dzieciach.

Zmiany w szkołach czeskich po 1989 roku

Transformacja systemu edukacji po 1989 roku była skutkiem zmian politycznych i społecznych. Nowy system edukacji miał czerpać inspirację z postępowych tendencji obecnych w systemach edukacyjnych Europy Zachodniej i jednocześnie nawiązywać do przedwojennych tradycji czeskiego systemu edukacji. Nowy system edukacji cechowały radykalne zmiany strukturalne, administracyjne, programowe i finansowe (Fasnerová 2009).

W 1994 roku Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu Republiki Czeskiej opracowało dokument „Program rozwoju systemu edukacji Republiki Czeskiej – jakość i odpowiedzialność”, który położył podwaliny pod reformę ustawy o edukacji i polityki tworzenia programów nauczania. Na podstawie tego dokumentu opracowano w 1995 roku *Standardy edukacji podstawowej* (1999). Ponadto do systemu edukacji wprowadzono nowy system dokumentów dotyczący podstaw programowych. W latach 1996–1997 zatwierdzono trzy programy nauczania dla szkół podstawowych: szkół nauczania początkowego, szkół podstawowych i państwowych, które zastąpiły dotychczas stosowane programy i plany.

Zaczęto również promować metody alternatywne, takie jak szkoły waldorfskie, placówki realizujące program „zdrowych szkół”, szkoły typu „Start Together”, szkoły leśne i placówki kształcenia otwartego.

Od 1998 roku w Republice Czeskiej dozwolona jest edukacja domowa, którą od 2005 roku rozumie się pod pojęciem „edukacji indywidualnej” jako równoważny wariant obowiązkowej nauki w szkole podstawowej pierwszego stopnia, a od 2016 roku również jako równoważny wariant obowiązkowego uczęszczania do szkoły podstawowej drugiego stopnia.

W 2001 roku powstał „Państwowy Program Rozwoju Edukacji – Biała Księga”, który opisywał, w jakim kierunku powinna zmierzać edukacja w Czechach i jakie zmiany powinny zostać wprowadzone. W dokumencie tym określono sześć głównych celów edukacji, podkreślono znaczenie kompetencji kluczowych, potrzebę większej autonomii szkół i konieczność kontynuowania reformy szkolnictwa (Fasnerová 2009).

W 2004 roku uchwalono dwie ustawy: Ustawę o edukacji (ustawa nr 561/2004) oraz Ustawę o kadrze oświatowej (ustawa nr 563/2004). W 2004 roku uchwalono stworzenie Ramowych Programów Edukacyjnych, na podstawie których utworzono szkolne programy edukacyjne odzwierciedlające specyfikę każdego z typów poszczególnych szkół.

Zmiany warunków pracy nauczycieli w świetle nowych badań

Choć postrzegane jako konserwatywne, szkoły powinny odpowiadać na nowe wyzwania związane ze zmianami społeczno-gospodarczymi. Szkoła, która nie reaguje na zmiany związane ze zmianami społeczeństwa, prowadzi do destabilizacji systemu edukacji (Kotásek 2004). Z drugiej strony stabilność w szkole ma pozytywne konotacje i nadaje jej dobry wizerunek. Ważna jest również stabilność w zarządzaniu szkołą i w kwestii stosowanych strategii nauczania oraz stabilność personelu. Zmiana i stabilność powinny zatem istnieć w harmonii, ponieważ zmiana przynosi niezbędne innowacje i poprawia jakość instytucji (Vašutová i Urbánek 2010), usprawnia funkcjonowanie szkoły (Hopkins 2001), podczas gdy stabilność przejawia się w niezachwianej kulturze szkoły, podtrzymując jej tradycje (Vašutová i Urbánek 2010).

Stosunek nauczycieli do zmian i reform

Edukacja w każdym kraju, jak pisze niemiecki nauczyciel Ewald Terhart (2013), pozostaje w tyle za rozwojem społeczeństwa i zasługuje na zmianę na lepsze. Jeśli utożsamiamy się z tą ideą, to musimy traktować reformy jako zjawisko pozytywne, jako coś korzystnego, co poprawi poziom edukacji. Jeśli postrzegamy sam termin „reforma”

jako ważne zagadnienie w pedagogice (Terhart 2013) i godzimy się z ideą, że reforma jest właściwym działaniem (Mareš 2018), to będziemy zaskoczeni nastawieniem nauczycieli do reform – jest ono często negatywne. Można nawet powiedzieć, że w niektórych sytuacjach „mamy do czynienia z sprzeciwem nauczycieli wobec reformy szkolnictwa” (Mareš 2018). Według Lunenburga (2010), nauczyciele i szkoły nie są zwolennikami reform szkolnych. Większość, jeśli ma taki wybór, przedkłada stabilność nad zmianę.

Sprzeciw nauczycieli wobec reform nie jest nowym problemem. Jest to zjawisko, z którym spotkały się wszystkie reformy szkolne w przeszłości (Terhart 2013). Pierwsze prace badawcze na ten temat pojawiły się po II wojnie światowej (np. Coch i French 1948).

Stosunek nauczycieli do reform w Czechach jest zjawiskiem mało przebadanym. W Czechach nie ma badań opisujących aktualny stan i kierunki rozwoju postaw nauczycieli wobec zmian w edukacji czy krytykę nauczycieli wobec proponowanych zmian, brakuje też wiedzy o przyczynach niechęci czeskich nauczycieli wobec zmian (Mareš 2018; Průcha 2002). Zauważono, że niektóre grupy nauczycieli cechuje brak przygotowania do zmiany, niechęć do jej akceptacji czy współpracy przy jej wdrażaniu (Mareš 2018). Według Lunenburga (2010), presja społeczna jest znaczącym elementem wpływającym na opór nauczycieli wobec zmiany. Lunenburg opisał to zjawisko jako sytuację edukacyjną, w której grupa nauczycieli o określonych normach zachowania określa granice, w ramach których mogą się poruszać pozostali członkowie zespołu. Jednostka może mieć trudność z przeciwstawieniem się takiej grupie nauczycieli odrzucających to, co nowe. Może mieć również kłopot z przedstawieniem swojego odmiennego punktu widzenia wspierającego zmianę.

Zmiany w relacji nauczyciel–uczeń

Badania przeprowadzone przez Petra Urbánka i Jaroslavę Vašutovą (2010) pokazują, że nauczyciele opisują pracę z dziećmi jako coraz trudniejszą w porównaniu z przeszłością. W swoich wypowiedziach pedagogicy zgłaszają rosnącą liczbę problemów dyscyplinarnych oraz spadek zainteresowania uczniów i uczennic obowiązkami szkolnymi. Wskutek tego nauczyciele regularnie doświadczają uczucia niezadowolenia, porażki, rozczarowania i wyczerpania w związku

z wykonywaną pracą. Badanie przeprowadzone przez Michaelę Pugerovą i Irenę Plevovą (2010) pokazało, że nauczyciele z dłuższym stażem pracy w zawodzie wykazują mniejszą satysfakcję z pracy, a im dłuższy staż pracy, tym nauczyciele odczuwają większe subiektywne niezadowolenie z powodu braku sukcesów w pracy i braku uznania. Badania przeprowadzone przez Janę Strakovą, Vladimířę Spilkovą, Jaroslavę Simonovą, Hanę Friedleanderovú i Tomáša Hanzáka (2013) pokazują, że w związku z mniejszym zainteresowaniem uczniów nauką, nauczyciele mówią o niższym poziomie wiedzy i umiejętnościach uczniów, co przekłada się na to, że nauczyciele są mniej wymagający dla uczniów niż byli wcześniej. Obecnie nauczyciele szkół podstawowych borykają się z problemami dyscyplinarnymi, jakie nie istniały w szkołach podstawowych dwadzieścia lat temu.

Z tego samego badania wynika, że nauczyciele zdają sobie sprawę, że coraz trudniej jest zrozumieć dzisiejsze dzieci, przyciągnąć ich uwagę w klasie i zmotywować je do wypełniania obowiązków szkolnych. Chociaż nauczyciele mówią, że obecnie – bardziej niż kiedykolwiek wcześniej – wymaga się od nich, by utrzymywali z uczniami relacje oparte na partnerstwie, to uważają, że zbyt demokratyczne podejście zakłóca relacje nauczyciel–uczeń i prowadzi do problemów dyscyplinarnych w klasie, ponieważ uczniowie nie są przygotowani na takie podejście i wykorzystują je.

Zmiany w relacji nauczyciel–rodzic

Skutkiem reformy systemu edukacji w 1989 roku były również zmiany w relacji nauczyciel–rodzic, otwarcie się szkół na rodziców i zmiany w oczekiwaniach rodziców wobec nauczycieli i szkół, promujące wizję rodzica jako równorzędnego partnera (Poláchová-Vašátková, Rudnicki i in. 2015).

Badania przeprowadzone przez Urbánka i Vašutovú (2010) wykazały, że nauczyciele opisują relacje z rodzicami jako bardziej skomplikowane niż w przeszłości. Nauczyciele są świadomi zmian w hierarchii wartości i stylu życia współczesnych rodzin.

Nauczyciele zadeklarowali w ankiecie badawczej przeprowadzonej przez Strakovą, Spilkovą, Simonovą, Friedleanderovú i Hanzáka (2013), że kiedyś rodzice byli bardziej skupieni na dobrych wynikach

w nauce osiągniętych przez ich dzieci i współpracowali w większym stopniu ze szkołą i nauczycielami, których uważali za autorytety.

Obecnie mamy do czynienia z dwiema postawami w relacjach między rodzicami i szkołą: postawa klienta oraz postawą partnera (Rabušicová i in., 2004). Według Roberta Čapka, obie te postawy nie są rozłączne: „Szkoła powinna traktować rodzica jak partnera w kształceniu ucznia, a jednocześnie pamiętać, że rodzic jest klientem korzystającym z usług szkoły. Szkoła jest zobowiązana uznać fakt, że jej klientami są rodzice. Aby wykonać swoją pracę w najlepszy możliwy sposób, musi zaoferować im różne płaszczyzny współpracy i partnerstwa” (Čapek 2013: 15).

Milada Rabušicová wraz z zespołem (2004) zdefiniowała cztery podstawowe role rodzica w relacji ze szkołą: jest klientem, partnerem, obywatelem i – jednocześnie – czynnikiem problematycznym. W Czechach dotychczas dominowało podejście klienta, ale można oczekiwać, że postrzeganie rodziców jako równorzędnych partnerów będzie się stopniowo zwiększać, podobnie jak ma to miejsce obecnie w innych rozwiniętych krajach europejskich (Rabušicová i in. 2004).

Zmiana w relacjach między nauczycielami

Nauczyciel nie pracuje w izolacji, oczekuje się od niego pracy w zespole z innymi członkami kadry pedagogicznej w szkole. Nauczyciele, którzy skutecznie współpracują, wzbogacają szkołę o wysoką jakość nauczania, rozwój kadry, pozytywną atmosferę – nie tylko w pokoju nauczycielskim, ale i w całej szkole. Na atmosferę panującą w gronie pedagogicznym oraz jakość kadry dydaktycznej wpływa wiele czynników. Są to przede wszystkim liczebność kadry nauczycielskiej, kwalifikacje nauczycieli, stopień feminizacji kadry nauczycielskiej, struktura wiekowa, potencjał zawodowy nauczycieli oraz różnice polityczne, kulturowe i językowe wśród nauczycieli (Voda 2012).

Charakterystyka kadry nauczycielskiej

Obecnie w Czechach, podobnie jak w innych krajach europejskich, średni wiek nauczycieli jest zaawansowany (Lazarová 2011;

Urbánek 2018). Natomiast w 1969 roku stwierdzono, że część kadry nauczycielskiej była bardzo młoda, głównie w peryferyjnie położonych miejscowościach (Liška 1969).

Każda kategoria wiekowa pełni określoną rolę w kadrze pedagogicznej (Lazarová 2009; Sekera 1995), dlatego też w kadrze pedagogicznej zrównoważonej pod względem wieku ma miejsce współpraca międzypokoleniowa (Novotný i Brücknerová 2014), co ma charakter dopełniający (Urbánek 2018).

Wciąż mamy do czynienia z postępującą feminizacją kadry nauczycielskiej. Już w 1969 roku, kiedy stopień feminizacji nauczycieli szkół podstawowych sięgał 72%, František Liška w swoich badaniach określił ten problem jako drażliwy. Według danych Ministerstwa Edukacji (2019), stopień feminizacji kadry pedagogicznej w szkołach podstawowych osiągnął 80,8%, przy czym istnieje pewna różnica między pierwszym a drugim etapem szkół podstawowych. Stopień feminizacji kadry pedagogicznej na pierwszym etapie szkoły podstawowej wynosi 91,8%, podczas gdy na drugim etapie szkoły podstawowej 75,1%. Wysoki stopień feminizacji kadry pedagogicznej nie jest pozytywnie oceniany przez ekspertów, choć jego negatywny wpływ na uczniów nie został jeszcze poparty wynikami badań (Urbánek 2018). Ponadto przewaga kobiet może prowadzić do większej stabilności kadry nauczycielskiej, ponieważ rotacja mężczyzn w sektorze edukacji jest wyższa niż kobiet (Lazarová i in. 2011). Evžen Řehulka i Oliva Řehulková (2001) pokazują również, że maskulinizacja kadry nauczycielskiej byłaby dużym problemem, ponieważ nauczycielki posiadają korzystniejsze cechy zawodowe. Niemniej jednak należy podkreślić, że wysoki stopień feminizacji kadry nauczycielskiej, w połączeniu z nierównowagą wpływu pedagogicznego kobiet i mężczyzn, nie wpływa korzystnie na uczniów (Bendl 2002).

Klimat społeczny kadry nauczycielskiej

Kiedy przyjrzymy się zmianom klimatu społecznego kadry nauczycielskiej na przestrzeni lat, na co wskazują wyniki badań ankietowych (Lašek 1995; Pišová 2004; Urbánek 2006; Nišpanská, Urbánek 2007; Dvořák i in. 2010; Urbánek i in. 2014; Dvořák, Starý, Urbánek 2015; Urbánek i in. 2017), możemy się zgodzić z Urbánkiem (2018), że istnieją znaczne różnice w zakresie różnych parametrów jakości

klimatu społecznego kadry nauczycielskiej pomiędzy poszczególnymi czeskimi szkołami. Różnice pomiędzy poszczególnymi grupami kadry pedagogicznej polegają głównie na otwartości relacji międzyludzkich.

Według wyników badania przeprowadzonego przez Alenę Seberovą (2012), 70% nauczycieli jest zadowolonych ze swoich relacji z kadrami pedagogicznymi oraz współpracownikami. Relacje nauczyciel-nauczyciel opisują jako otwarte i przyjazne (81% nauczycieli), oceniają pracę zespołową pozytywnie (73%), cenią sobie życzliwą krytykę (prawie 70%) i pomocny feedback (66%), jaki zapewniają sobie nawzajem.

Nastroje wśród kadry nauczycielskiej są również zależne od stabilności w miejscu pracy. Niski poziom rotacji kadry jest czynnikiem, który stabilizuje funkcjonowanie i rozwój szkoły (Vašutová, Urbánek 2010: 89). Nauczyciele o długim stażu pracy stanowią stabilizujący czynnik w tej grupie. Większa stabilność kadry nauczycielskiej jest również związana z korzystniejszymi nastrojami społecznymi i wartościami (Urbánek, Koucký 2014).

Metodyka badań

Celem badań było prześledzenie zmian w różnych aspektach pracy nauczycieli na przestrzeni ostatnich 30 lat na podstawie subiektywnych relacji nauczycieli-ekspertów.

Wyżej wymienione cele zostały osiągnięte w wyniku postawienia następujących pytań badawczych:

RQ1: Jak zmieniły się – zgodnie z ich subiektywnym postrzeganiem – relacje pomiędzy nauczycielami w ciągu ostatnich 30 lat?

RQ2: Jak zmieniły się – zgodnie z subiektywnym postrzeganiem nauczycieli – komunikacja i współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami uczniów w ciągu ostatnich 30 lat?

RQ3: Jak zmieniły się – zgodnie z subiektywnym postrzeganiem nauczycieli – relacje między nauczycielami a uczniami w ciągu ostatnich 30 lat?

Cel badawczy został osiągnięty za pomocą metody przeprowadzenia jakościowych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów. Wszystkie z nich zostały nagrane i trwały od 60 do 80 minut.

Z dwiema respondentkami (Lucie i Dáša) rozmawiano dwa razy; pierwszy wywiad trwał 60 minut, a drugi około 30 minut. Celem było uzupełnienie danych. Wywiady zostały spisane i zakodowane przy użyciu techniki kodowania otwartego. W drugiej fazie projektu kody zostały skategoryzowane na podstawie podobieństwa treści (Švaříček, Šedová i in. 2007).

Nauczyciele-eksperti jako respondenci

Respondentkami w badaniu byli nauczycielki-eksperti, którzy przepracowali w zawodzie co najmniej 30 lat. Biorąc pod uwagę doświadczenia zawodowe respondentek, ich postrzeganie zmian w edukacji (których doświadczyli w trakcie trwania swojej kariery nauczycielskiej) jest bardzo subiektywne; ich osobiste doświadczenia z szeregiem wprowadzonych reform będą miały wpływ na ich stosunek do zmian (Mareš 2018). Badacze (Lazarová 2005) udowodnili już, że nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu okazują nieufność, a nawet negatywny stosunek do reform. Edith Rusch i Eleanor Perry (1993) zauważają również, że nauczyciele z długim stażem nie chcą aktywnie się angażować we wprowadzanie innowacji i reform. Według Bohumíry Lazarovej (2005), powodem takiego zachowania może być fakt, że nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem obawiają się, iż wdrażane reformy to dopiero początek szerszych zmian, na które nie wystarczy im już potrzebnej energii. Według Soňi Karikovej (2015), nauczyciele powyżej pięćdziesiątego roku życia nie mają już potrzeby stymulacji czy uczenia się nowych rzeczy. Nauczyciele w tym wieku wolą rutynę i stereotypy, nie lubią się uczyć nowych rzeczy i mają negatywny stosunek do wprowadzania innowacji i innowacyjnych metod nauczania.

Wyniki badań

Jak zmieniły się relacje nauczyciel–uczeń

Korzystając z techniki otwartego kodowania, wyodrębniono w tym obszarze trzy kategorie: niski autorytet nauczyciela, edukację jako rozrywkę i problemy z dyscypliną.

Niski autorytet nauczyciela

W opinii badanych nauczyciel nie wzbudza już w oczach uczniów takiego szacunku, jak dawniej. Dzieje się tak, ponieważ obecne pokolenie młodych ludzi różni się w wielu ważnych aspektach od starszych pokoleń. Respondentki zdają sobie sprawę ze znaczącego zjawiska, które przyczynia się do różnicy między pokoleniami – niektóre respondentki twierdziły nawet, że zjawisko to tworzy granicę między pokoleniami, co widać w cyfryzacji i informatyzacji czy w zjawisku przeniesienia życia do wirtualnej rzeczywistości. Dzisiejsza młodzież jest również pod silnym wpływem mediów i kultury masowej, w której dorasta, co prowadzi do przepaści pokoleniowej. Z tych samych powodów, zdaniem respondentek, młodsze pokolenie wybiera jako swoje autorytety jedynie osoby, które są dobrze znane w mediach.

Respondentki są świadomi i negatywnie postrzegają słabnący autorytet nauczycieli w dzisiejszym społeczeństwie. Problem ten jest związany z dominującą współcześnie erozją autorytetów. Respondentki twierdzą, że dzisiejsi uczniowie są „o wiele bardziej odważni w zachowaniu wobec nauczyciela niż dawniej”.

Nauczanie jest coraz gorsze; nauczyciele nie mają już autorytetu wśród dzieci, który mieliśmy kiedyś, kiedy zaczynałam. (...) Kiedy zaczynałam, uczniowie bali się przyznać w domu, że muszą zostać po lekcjach za karę. (Lucie)

Ze względu na osłabienie autorytetu nauczyciela, respondentki postrzegają pracę nauczyciela jako trudniejszą i bardziej problematyczną niż dotychczas.

Edukacja jako rozrywka

Respondentki skarżą się, że w dzisiejszych czasach ważne jest przede wszystkim zadowolenie uczniów. Większy nacisk kładzie się na przyjemność czerpaną przez uczniów z nauki i nauczania poprzez zabawę, co zdaniem niektórych respondentek może mieć negatywny wpływ na ilość informacji, której nauczą się uczniowie, a przede wszystkim na dyscyplinę, ponieważ – zdaniem respondentek – uczniowie często nie są przygotowani na partnerskie traktowanie, z czym wiąże się nauka poprzez zabawę, wskutek czego ją wykorzystują. Jak mówi Karolina, nauczyciele są regularnie obwiniani przez rodziców,

których dzieciom nie podoba się sposób nauczania i które nie chcą się uczyć. Ponadto, sami uczniowie mówią nauczycielowi, że nie podobają im się zajęcia i widzą w tym tylko jego winę.

Nauczyciel jest często oceniany w zależności od tego, czy uczniom podobają się lekcje, czy nauczyciel umie ich zabrać. Nauczyciel nie ma nauczyć uczniów jak najwięcej, ale ma przekazać im wiedzę poprzez zabawę. Tworzenie z tego reguły ma negatywny wpływ na poziom wiedzy i zachowanie uczniów. Ostatecznie, uczniowie powinni się nauczyć, że nie zawsze będą mogli robić tylko to, co lubią. W dzisiejszych czasach uczeń bezceremonialnie powie ci, że nie chce czegoś zrobić, bo tego nie lubi albo bo nie lubi nauczyciela. Kiedy zaczynałam pracę w szkole, uczniowie nie odważyliby się powiedzieć czegoś takiego nauczycielce. (Karolina)

Problemy z dyscypliną

W związku ze słabnącym autorytetem nauczyciela, respondenci mówią, że szczególnie młodzi, początkujący nauczyciele borykają się z częstymi problemami z dyscypliną i hałasem w klasie podczas lekcji. Najczęstszym problemem, z jakim codziennie zmagają się nauczyciele, jest niegrzeczne zachowanie uczniów, które może przybierać taką intensywność, że poważnie zakłóca pracę nauczyciela. Osoby badane donoszą, że nauczyciele muszą dziś poświęcić nieproporcjonalnie dużo czasu na uspokojenie dzieci. Ankietowani twierdzą, że utrzymanie dyscypliny w klasie wymaga dodatkowego wysiłku, co prowadzi do stresu, poczucia braku kompetencji i myśli o rezygnacji z pracy nauczyciela.

Nauczanie muzyki w ósmych i dziewiątych klasach szkoły podstawowej uważam za mój osobisty, pedagogiczny „czyściec”. (Danka)

Kiedy zaczynam uczyć jakiegoś przedmiotu w nowej klasie, zawsze potrzebuję trochę czasu na orientację. Praca z klasami, w których jest zbyt wielu uczniów, którzy nie chcą ze mną współpracować, jest bardzo stresująca. (Dominika)

Zmiany w komunikacji i współpracy z rodzicami uczniów

Na podstawie techniki otwartego kodowania zostały wyodrębnione cztery kategorie: znaczenie pieniędzy, rodzic jako klient, rodzice „niestojący po stronie nauczyciela” oraz liberalny styl wychowania.

Znaczenie pieniędzy

Respondentki wskazują na umniejszenie autorytetu nauczyciela, zarówno w szkołach wiejskich, jak i gminnych. Zdaniem respondentek, umniejszenie autorytetu jest związane z wartościami dzisiejszego społeczeństwa, w którym osoby u władzy i zamożne cieszą się prestiżem. Respondentki regularnie zwracają uwagę na fakt, że w dzisiejszym społeczeństwie oceniamy innych przez pryzmat pieniądza, a nie ich moralnych i osobistych cech lub zdolności; bardziej cenimy ludzi za ich władzę w społeczeństwie i dobra materialne, które zgromadzili. W związku z tym, w obecnym społeczeństwie prestiż i społeczne uznanie zawodu nauczyciela zmniejszyły się. Jeśli praca nauczyciela jest niedowartościowana finansowo, to społeczeństwo, państwo i rząd pokazują tym samym, że praca nauczyciela nie jest ważna. Według badanych, spotykają się oni z opinią, że nauczyciele pracują w tym zawodzie jedynie dlatego, że nie znaleźli lepiej płatnej pracy, co wpływa na relacje rodziców i uczniów z nauczycielem.

Nauczanie jest coraz gorsze; nauczyciel nie ma już autorytetu, który ja miałam, kiedy zaczynałam. Ponadto sytuacja na wsiach nie jest dużo lepsza niż w miastach – dziś nie jest to wieś w prawdziwym tego słowa znaczeniu; wiele osób wzbogaciło się i wyprowadziło na wieś, wybudowali sobie tam wille, ludzie nie znają się zbyt dobrze i nie angażują się w życie szkoły tak bardzo, jak w przeszłości. (Lucie)

W dzisiejszym społeczeństwie nastawionym na konsumpcjonizm, w społeczeństwie skupionym na dobrobycie i jego akumulacji, społeczeństwie, w którym ludzie są oceniani w zależności od tego, ile zarabiają, ile mają pieniędzy, jakim samochodem jeżdżą i gdzie mieszkają, nauczyciel należy do niższej klasy. W szkołach są też dzieci rodziców, którzy są bardzo zamożni i myślą, że dzięki pieniądзом mogą poradzić sobie ze wszystkim, zorganizować wszystko; myślą, że wszystko można kupić za pieniądze, że każdego można przekupić. Dzisiaj, kiedy nauczyciel ma pensję poniżej średniej, nie ma żadnego autorytetu wobec takich rodziców. Gardzą tobą, traktują cię jako osobę niższej klasy/kategorii, osobę niekompetentną. (Blanka)

Rodzic jako klient

Według badanych, rodzice czasami traktują do szkołę z pozycji klientów, którzy oczekują usług świadczonych przez szkołę,

oczekując, że szkoła będzie odpowiedzialna za wychowanie i oceny ich dziecka. Zakładają, że nauczyciel spełni wszystkie potrzeby ich dziecka i będzie je rozwijał, skupi całą swoją uwagę na tym, aby dziecko wszystko zrozumiało, zapamiętało. Oczekują, że nauczyciel „dostosuje nauczanie do ich dziecka”. Oczekują też, że całe nauczanie ich dziecka będzie przebiegać bez żadnych problemów, które jako rodzice będą musieli pomóc rozwiązać, bez żadnego dodatkowego obciążenia dla nich jako rodziców – że wszelkie problemy zostaną rozwiązane przez nauczyciela i szkołę.

Kiedy zaczynałam, uczyłam w małej wiosce... Relacje pomiędzy rodzicami a nauczycielami były dobre, rodzice szanowali nauczycieli; dziś rodzice często postrzegają szkołę jako firmę świadczącą dla nich usługi. (Lucie)

Zdaniem badanych, rodzice ciągle stawiają nauczycielowi wymagania; myślą, że wiedzą, w jaki sposób nauczyciel może lepiej wychowywać ich dziecko czy podchodzić do niego w inny sposób; nie wahają się żądać – nawet agresywnie czy bezkrytycznie – aby ich wymagania zostały spełnione.

Rodzice uważają się za samowważających ekspertów pedagogiki. (Karolina)

Badane spotykają się z rodzicami, którzy są zupełnie bezkrytyczni wobec własnych dzieci i wierzą im bezgranicznie. Tacy rodzice nigdy nie widzą problemu w zachowaniu swojego dziecka, ale w zachowaniu kolegów i koleżanek z klasy lub, najczęściej, w zachowaniu nauczyciela. Jeśli ich dziecko otrzymuje złą ocenę, tacy rodzice są gotowi pójść do nauczyciela i upatrywać się winy w ocenie wystawionej przez nauczyciela, a nie we własnym dziecku.

Są rodzice, którzy uważają, że jeśli narzekasz na ich dziecko, to problem nie leży w ich dziecku, ale w tobie. A jeśli ich dziecko nie radzi sobie w szkole, nie ma dobrych ocen, dobrze byłoby przenieść je do innej szkoły, ponieważ najwyraźniej nauczyciele w obecnej szkole nie są w stanie zrozumieć ich „superinteligentnego, genialnego dziecka”. (Jana)

Rodzice „niestojący po stronie nauczyciela”

Analogicznie, badane mówią, że obecnie rodzice kwestionują poglądy i wiedzę nauczyciela w obecności dzieci, co dodatkowo szkodzi

autorytetowi pedagoga. Zdaniem respondentek, takie zachowanie nie miało miejsca w przeszłości.

Podczas gdy wcześniej rodzice mogli myśleć źle o nauczycielu, to i tak stali po jego stronie i nie mówili o nim źle w obecności dzieci, nie krytykowali nauczyciela w domu. (Dąśa)

Według badanych, rodzice nie tylko „nie stoją po stronie nauczyciela”, ale stoją po stronie swojego dziecka w każdej problematycznej sytuacji.

Rośnie liczba rodziców, którzy nie postrzegają nauczyciela jako ostatecznego autorytetu; ważne jest dla nich jedynie to, co mówi im ich dziecko. Nie znają sytuacji, usłyszeli o niej tylko od swojego dziecka, ale dla nich nauczyciel jest już głupią krową, którą trzeba przywołać do porządku. (Lucie)

Dąśa proponuje swój własny termin: „naładowani rodzice”. Są to takie osoby, które po wezwaniu do szkoły czują od razu potrzebę „przedstawienia nauczycielowi swojej prawdy” – czyli tej, w którą wierzą; tej, którą opowiedziało im ich dziecko. To, co ma do powiedzenia nauczyciel, ich nie interesuje lub w to nie wierzą. Badane mówią również, że tacy rodzice są często słownie agresywni wobec nauczycieli, stosują wulgaryzmy, groźby i wyzwiska.

Jest coraz więcej takich rodziców – tych, którzy atakują nauczyciela, wiedząc tylko to, co powie im ich dziecko. (Dąśa)

Liberalny styl wychowania

Zdaniem badanych, słaby autorytet nauczyciela jest również związany z wychowywaniem dzieci w liberalnym stylu edukacyjnym lub, obecnie, w popularnym stylu „wychowywania bez wychowywania”. Badane opisują, że rodzice promujący ten styl wychowawczy uważają, że wyznaczanie granic i stosowanie surowych wymagań może „zaszkodzić” dziecku w jego rozwoju. Według badanych, rodzice wybierający liberalny styl wychowania uważają, że dzięki niemu ich dzieci wyrosną na pewnych siebie i asertywnych dorosłych. Wyobrażają sobie, że dzięki takiemu podejściu ich dziecko wyrośnie na samowystarczalną, aspirującą, odpowiedzialną, kreatywną i asertywną młodą osobę o jasno postawionych celach i priorytetach, kogoś, kto wie, co chce robić w życiu i co chce osiągnąć.

A potem mamy do czynienia z rozpuszczonym, uzależnionym od rodziców, leniwym gówniarzem, przyzwyczajonym do tego, że we wszystkim wyręczają go ich rodzice. (Karolina)

Badane twierdzą, że rodzice, którzy popierają liberalny styl edukacji, sprzeciwiają się krytyce zachowania ich dziecka, mówiąc, że ich dziecko jest „osobowością”. Według badanych, w klasie pełnej różnych „osobowości” – jak uważają niektórzy dzisiejsi rodzice – starcia i kłótnie zdarzają się coraz częściej, a klasa staje się przez to coraz mniej spójna.

Uczniowie są bardziej pewni siebie, bo w domu liczy się asertywność. Są mniej tolerancyjni wobec kolegów i koleżanek. (Dáša)

Respondenci dodają, że zdarzają się sytuacje, w których „szkoła wzywa rodziców do wzięcia na siebie odpowiedzialności”, a rodzice nie chcą rozwiązać problemu, postrzegając bezczelne lub agresywne zachowanie dziecka jako ich kielkującą „osobowość”, i w żaden sposób nie chcą ingerować w ten rozwój. Czasami rodzice nie chcą szukać remedium na problematyczne zachowania swojego dziecka – przepraszają za dziecko mówiąc: „Wiem, że nie jest święty/a” i machają na to ręką.

W dzisiejszych czasach dużym problemem jest wolne wychowanie, w którym rodzice postrzegają swoje dzieci jako osobowości, a nie jako osoby, które po prostu źle się zachowują; dyscyplina uważana jest za coś szkodliwego, co może zaszkodzić dziecku. (Jana)

Zmiany w relacjach interpersonalnych w pracy

Na podstawie techniki otwartego kodowania wyodrębniono trzy kategorie: niezmienione relacje interpersonalne, małe szkoły i ludzie dbający o własny interes.

Niezmienione relacje interpersonalne

W wypowiedziach Lucie i Karolíny spotykamy się z poglądem, że relacje międzyludzkie się nie zmieniły, że współpraca między kolegami i koleżankami utrzymywała się na tym samym poziomie przez lata, że wszystko zależy od indywidualności konkretnych ludzi.

Współpraca pomiędzy kolegami nie uległa zmianie, tu chodzi o różne indywidualne osobowości ludzi. Zespół jest zgrany lub nie jest, ludzie

pomagają sobie nawzajem i są przyjaciółmi albo plotkują i stosują nieczyste zagrywki. Tak zawsze było i zawsze będzie. (Lucie)

Pod pewnym względem zespół jest zgrany, a pod innym nie jest. (Karolina).

Małe szkoły

Respondentki uważają, że relacje interpersonalne są ściśle związane z cechami, wielkością i lokalizacją szkoły. W relacjach Lucie i Blanki, członków kadry nauczycielskiej w szkołach wiejskich, małe szkoły są uważane za bardziej spójne, przyjazne i gotowe do współpracy.

Miałam szczęście mieć dobry zespół. Zawsze miałam wokół siebie świetnych kolegów i koleżanki; dogadywaliśmy się, pomagaliśmy sobie nawzajem, dyrekcja szkoły też jest miła. Myślę, że tak jest również dlatego, że zawsze pracowałam w małych szkołach, w małych grupach, gdzie nauczyciele muszą się dogadywać, bo naprawdę nie mają innego wyboru. Kiedy jesteście w czteroosobowym zespole i nienawidzicie siebie nawzajem, to życie zamienia się w koszmar dużo wcześniej, niż gdy pracujesz w dużym, dwudziestoosobowym zespole. (Lucie)

Myślę, że w małych szkołach nauczyciele muszą się dogadywać. (Blanka)

Ludzie dbający o własny interes

W wypowiedziach Dąsy i Dominiki mamy jednak również opinię, że relacje pomiędzy kolegami zmieniają się na gorsze, że nauczyciele i koledzy nie pomagają sobie nawzajem, ponieważ wszyscy dbają o swój własny interes. Badane, które tak uważają, obecnie boją się udać do kolegi, aby omówić jakichś problem, z którym się borykają, aby nie wyjść na niekompetentne, a ponadto, aby uniknąć sytuacji, w której dyrekcja się o tym dowie i zacznie postrzegać je jako nieudolne nauczycielki.

Relacje międzyludzkie zmieniają się na gorsze; każdy barwi się we własnej piaskownicy, nauczyciele boją się otwarcie mówić o swoich słabościach. (Dąsa)

Współpraca pomiędzy nauczycielami jest prawie żadna, każdy mniej lub więcej dba tylko o samego siebie. Moim zdaniem to wielka szkoda, ale nikogo nie można do niczego zmuszać. (Dominika)

Dyskusja

Prezentowane badanie przedstawia zmiany w niektórych aspektach pracy nauczycieli od 1989 roku w oczach nauczycielek-eksper-tów, które pracują w zawodzie dłużej niż 30 lat. W badaniu zajęto się następującymi obszarami: relacje międzyludzkie w miejscu pracy, komunikacja i współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami ucz-niów oraz relacje nauczyciel–uczeń.

Respondentki są świadome faktu zmniejszenia się autorytetu nauczycieli w dzisiejszym społeczeństwie i postrzegają to negatyw-nie. Koresponduje to z oceną Martina Strouhala (2013), że obecnie mamy do czynienia nie tylko z kryzysem autorytetu nauczycieli, ale i jakichkolwiek autorytetów. Zdaniem Strouhala, kryzys autorytetów jest charakterystycznym aspektem współczesnego społeczeństwa, które powoli przestaje szanować tradycyjne znaczenie autorytetu. Badanie wykazało, że według respondentek autorytet nauczyciela uległ degradacji w oczach uczniów, rodziców i całego społeczeństwa. W swoich relacjach badane wspominają, że gdy tylko pojawi się prob-lem w szkole, rodzice „nie stoją po stronie nauczycieli”, ale po stronie swojego dziecka; kwestionują również opinie i wiedzę nauczyciela w obecności dzieci, co jeszcze bardziej niszczy i tak już nadszarpnięty autorytet pedagogów. Zdaniem badanych, podobne sytuacje nie mia-ły miejsca w przeszłości.

Wyniki przeprowadzonych badań korespondują z wynikami ba-dań Jany Poláchovej-Vašátkovej i Pawła Rudnickiego (2015), którzy podkreślają pogłębiający się kryzys zawodu nauczyciela, oraz wynika-mi badań Strouhala (2013), który opisuje upadek autorytetu nauczy-cieli w społeczeństwie. Respondenci postrzegają liberalną edukację i „nie-edukację” jako problematyczną. Podobną opinię wyraża Grego-ry Martin (2015), który stwierdza, że brak szacunku dla autorytetów jest spowodowany wpływem rodziców i ich niekonsekwencją, kiedy nie domagają się od dzieci spełniania swoich wymagań i wykazują brak zrozumienia zasad wolnego wychowania, co powoduje u dzieci spadek szacunku dla autorytetu. Milena Mikulková (2015) opisuje,

że dzisiejsi rodzice przestają być autorytetem dla swoich dzieci i zamiast tego starają się być ich przyjaciółmi, co prowadzi do tego, że dzieci nie respektują żadnych autorytetów. Badane wielokrotnie wspominają o częstych problemach dyscyplinarnych z dziećmi i destrukcyjnych zachowaniach uczniów w klasie, które czasami są tak intensywne, że poważnie zakłócają nauczanie, a nauczyciele muszą poświęcać nieproporcjonalną ilość czasu na dyscyplinowanie dzieci. Kryzys autorytetu nauczycieli, brak dyscypliny u uczniów oraz ich negatywne nastawienie do szkoły i nauki są również opisane przez Poláchovą-Vašátkovą i Rudnickiego (2015), którzy twierdzą, że negatywne zjawiska społeczne związane z kulturą konsumpcjonizmu, oderwanie młodych ludzi od rzeczywistości oraz ich poszukiwanie silnych doznań przenoszą się również na grunt środowiska szkolnego i mają negatywny wpływ na koncentrację uczniów i ich aktywność w klasie, motywację do nauki, a także na ich ogólnie nieprzyjazne postawy wobec szkoły i nauki oraz niską gotowość do angażowania się w codzienne życie w szkole.

W wypowiedziach Lucie i Karolíny dotyczących relacji pomiędzy kadrą nauczycielską spotykamy się z opinią, że relacje interpersonalne nie uległy zmianie, że współpraca między kolegami nie zmieniła się na przestrzeni lat i że wszystko opiera się na usposobieniu poszczególnych osób. Jednak w wypowiedziach Dáśy i Dominiki widzimy również opinię, że relacje między współpracownikami zmieniają się na gorsze, że nauczyciele nie pomagają sobie nawzajem i że wszyscy „dbają tylko o siebie”. Zjawisko to zostało opisane w badaniu przeprowadzonym przez Poláchovą-Vašátkovą i Rudnickiego (2015), którzy stwierdzają, że większy rozwój współpracy po 1989 roku jest hamowany przez rywalizację na rynku oświaty, gdzie każda szkoła polega na własnym *know-how* i nie zamierza się dzielić nim z innymi. Współpraca pomiędzy szkołami a poszczególnymi nauczycielami nadal istnieje, ale nie jest to zjawisko o szerokim zasięgu; bywają też przypadki spontanicznej współpracy między kilkoma nauczycielami lub szkołami w celu wymiany doświadczeń zawodowych i metodologicznych, co często ma miejsce wyłącznie z powodów czysto utylitarnych.

Zalecenia dla praktyki nauczycielskiej

Badania wykazały, że według respondentek autorytet nauczyciela i prestiż jego zawodu są słabe w oczach uczniów, rodziców i ogółu społeczeństwa. Zdaniem Lucie Sochorovej (2014), na prestiż zawodu nauczyciela mają wpływ następujące czynniki: istotność dla społeczeństwa, status ekonomiczny i poziom wiedzy. Przez bardzo długi czas nauczyciel w Republice Czeskiej otrzymywał za swoją pracę skromne uposażenie. Respondentki często wspominają, że we współczesnym społeczeństwie oceniamy ludzi przez pryzmat ich zamożności, a nie przez ich moralne albo osobiste wartości czy zdolności, w związku z czym jesteśmy świadkami obniżającego się prestiżu i społecznego uznania dla zawodu nauczyciela. Jak wynika z ich relacji, spotkały się z opinią, że nauczyciele wykonują pracę tylko dlatego, że nie mają szans na zatrudnienie w lepiej płatnym zawodzie, co znajduje odzwierciedlenie w relacji rodziców i uczniów z pedagogami. Poza podwyżką pensji, o którą nauczyciele walczą od lat, jakimś remedium dla tej sytuacji byłoby wprowadzenie różnego rodzaju benefitów, np. w postaci mieszkań nauczycielskich, obecnie zapewnianych przez gminę i region, albo wprowadzenie premii z tytułu przyjęcia oferty pracy w szkole.

Niski autorytet nauczyciela jest często wiązany z brakiem dyscypliny wśród uczniów, o czym również wspominały respondentki. Początkujący nauczyciele nie są zwykle przygotowani na brak dyscypliny w klasie. Problemem jest nieefektywna i niewystarczająca współpraca między instytucjami pedagogicznymi lub innego typu placówkami kształcącymi nauczycieli a przedszkolami, szkołami podstawowymi i średnimi. Szczególnie dotkliwa jest niewielka liczba godzin praktyki pedagogicznej i niewystarczający kontakt z prawdziwym środowiskiem szkolnym. Efektem tego jest niewystarczające przygotowanie nowych adeptów zawodu – od samego początku muszą się oni mierzyć z poważnymi problemami z dyscypliną w swoich klasach. Wskutek tego przedwcześnie porzucają praktykę nauczycielską. Konkluzja jest taka, że wszystkie instytucje pedagogiczne i innego typu placówki kształcące przyszłych nauczycieli muszą ze sobą współpracować. Skuteczna i na wysokim poziomie współpraca wydziałów pedagogicznych i współpracujących z nimi szkół jest jedną z ważnych ścieżek prowadzących do dalszej profesjonalizacji zawodu nauczyciela.

Niski prestiż zawodu nauczyciela jest również związany z problemami, z jakimi borykają się obecnie nie tylko czeskie, ale także zagraniczne systemy edukacji, a mianowicie chodzi o starzenie się nauczycieli i brak wykwalifikowanej kadry, zwłaszcza w niektórych regionach i miejscowościach. Według danych Czeskiego Ministerstwa Edukacji, w 2015 roku w sektorze edukacji brakowało 4334 nauczycieli. Jeśli chodzi o wysoki średni wiek nauczycieli w szkołach w Czechach, możemy się spodziewać 10% niedoboru wykwalifikowanych nauczycieli w ciągu najbliższych kilku lat. Co więcej, w niektórych dziedzinach, takich jak fizyka i matematyka, ze względu na brak wykwalifikowanych nauczycieli dyrektorzy szkół w wielu szkołach zatrudniają już osoby, które nie spełniają wymogów kwalifikacyjnych określonych w ustawie (Schejbalová 2017). Mamy do czynienia z brakiem zainteresowania pracą w edukacji, zwłaszcza wśród młodych ludzi. Ministerstwo edukacji zaproponowało wprowadzenie „kodeksu kariery” od września 2016 roku. Kodeks ten mógłby zwiększyć prestiż zawodu nauczyciela i zaoferować młodym przyszłym nauczycielom bardziej atrakcyjne warunki wynagrodzenia. Kodeks pomógłby również zróżnicować nauczycieli pod względem jakości ich pracy z uczniami, dzięki czemu funkcjonowałyby jako narzędzie motywacyjne do zawodowego rozwoju kadry pedagogicznej.

Inną kwestią, o których mowa w wywiadach, jest brak współpracy między nauczycielami. W swoich badaniach Lazarová (2006) potwierdza, że chociaż większość nauczycieli uważa się za otwartych na współpracę, to w rzeczywistości zazwyczaj pracują tylko z wąską, stałą grupą kolegów lub koleżanek. Według ankiety przeprowadzonej przez Hanę Kasíkovą i Michala Dubeca (2009), nauczyciele muszą być edukowani na temat współpracy i zostać nią zainteresowani.

Wnioski

W niniejszym artykule przedstawiono, jak zmiany w niektórych aspektach pracy nauczycieli od 1989 roku postrzegają nauczycielki-ekspertki. W gronie respondentek znalazły się wyłącznie nauczycielki-ekspertki, które przepracowały w zawodzie co najmniej 30 lat. Wszystkie z nich pracują nadal w szkołach podstawowych.

Badanie dotyczyło następujących obszarów: relacji międzyludzkich w miejscu pracy, komunikacji i współpracy nauczycieli i rodziców uczniów oraz relacji nauczyciel–uczeń.

Respondentki są świadome malejącego autorytetu nauczyciela we współczesnym świecie i postrzegają ten fakt negatywnie. Wspominają, że autorytet nauczyciela został zdegradowany w oczach uczniów, nauczycieli, rodziców i społeczeństwa. W swoich świadectwach napominają, że rodzice „nie mówią jednym głosem z nauczycielem” i że kwestionują poglądy oraz wiedzę nauczyciela w obecności dziecka, w ten sposób osłabiając już i tak mocno nadwyrężony autorytet pedagoga. Zdaniem respondentek, niektórzy rodzice nie tylko „nie mówią jednym głosem z nauczycielem”, ale biorą stronę swojego dziecka w każdym szkolnym problemie. W opinii respondentek taka sytuacja nie miała miejsca wcześniej. Respondentki dostrzegają także jako problematyczne wychowanie liberalne lub podejście „wychowania bez wychowania”, a przede wszystkim rodziców, którzy „nie postrzegają już nauczycieli jako ostatecznego autorytetu; ważne jest dla nich to, co mówi im ich dziecko”.

W wypowiedziach Lucie i Karolíny nt. relacji w kadrze nauczycielskiej dostrzegamy pogląd, że relacje międzyludzkie się nie zmieniły, że współpraca między kolegami i koleżankami układa się podobnie na przestrzeni lat, że wszystko zależy od indywidualnych cech danych jednostek. Jednak w wypowiedziach Dášy i Dominiki widzimy opinię, że relacje między kolegami i koleżankami zmieniają się na gorsze, a nauczyciele już sobie nie pomagają, ale raczej wszyscy „dbają tylko o siebie”.

Bibliografia

- Bendl S. (2002). *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*, „Pedagogická orientace”, t. 12, nr 4, s. 19–35.
- Coch L., French J.R. Jr. (1948). *Overcoming Resistance to Change*, „Human Relations”, t. 1, nr 4, s. 512–532.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*, Praha: Grada.
- Česká školní inspekce (2017). *Tematická zpráva – využívání digitálních technologií v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*, <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vyuzivani-digitalnich-technologiei> [dostęp: 16.01.2020].
- Dvořák D., Starý K., Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*, Praha: Karolinum.

- Dvořák D., Starý K., Urbánek P., Chvál M., Walterová E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*, Praha: Karolinum.
- Fasnerová M. (2009). *Kurikulární změny a jejich odrazy v klimatu školy z pohledu rodičů*, Rigorózní práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Hopkins D. (2001). *School Improvement for Real*, London–New York: Routledge.
- Kariková S. (2015). *Učitelky primárního stupňa vzdelávania v biodromálnom kontexte*, [w:] B. Kasáčová, S. Kariková, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Učiteľ. Teoretické a empirické kontexty primárnej edukácie*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski w Katowicach, s. 11–32.
- Kasíková H. Dubec M. (2009). *Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé*, „Studia paedagogica”, t. 14, nr 1, s. 67–86.
- Kotásek J. (2004). *Budoucnost školy a vzdělávání*, [w:] E. Walterová (red.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanostim*, Brno: Paido, s. 441–484.
- Lašek J. (1995). *Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbore*, „Pedagogická revue”, t. 47, nr 1–2, s. 43–50.
- Lazarová B. (2005). *Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně*, „Pedagogika”, t. 55, nr 2, s. 102–118.
- Lazarová B. (2009), *Vratké mosty porozumění. O učitelích dvou generací*, [w:] Kolektiv autorů, *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech*, Hradec Králové: Gaudeamus, s. 38–46.
- Lazarová B. et al. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*, Brno: Paido.
- Liška F. (1969), *K sociálně psychologické problematice učitelského sboru*, „Pedagogika”, t. 19, nr 3, s. 425–440.
- Lunenburg F.C. (2010), *Forces for and Resistance to Organizational Change*, „National Forum of Educational Administration and Supervision Journal”, t. 27, nr 4, s. 1–10.
- Mareš J. (2018), *Odpor učitelů vůči změnám ve škole a školství*, „Pedagogika”, t. 68, nr 2, s. 173–200.
- Martin G. (2017). *Scaling Critical Pedagogy in Higher Education*, „Critical Studies in Education”, t. 58, nr 1, s. 1–18.
- Mikulková M. (2015). *Ruce hlavu vzbůru, rodiče! Na výchovu selským rozumem*, Praha: Grada Publishing.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019). *Hlavní výstupy z mimořádného setření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*, <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalostav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi> [dostup: 16.01.2020].
- Nišpanská M., Urbánek P. (2007), *Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: Kvalitativní sonda*, [w:] R. Jandová (red.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*, České Budějovice: PedF JČU, s. 101–108.
- Novotný P., Brücknerová K. (2014), *Intergenerational Learning among Teachers: Interaction Perspective*, „Studia paedagogica”, t. 19, nr 4, s. 45–79.

- Píšová M. (2004), *Klíma školy z pohledu začínajícího učitele*, [w:] S. Ježek (red.), *Psychosociální klíma školy II*, Brno: MSD, s. 128–151.
- Poláčková-Vašátková J., Rudnicki P. et al. (2015). *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné základní vzdělání po roce 1989*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha: Portál.
- Pugnerová M., Plevová I. (2010). *Pracovní spokojenost učitelů ZŠ s ohledem na vybrané faktory*, [w:] J. Šimíčková-Čížková (red.), *Psychologické aspekty v práci učitele*, Ostrava: Universitas Ostraviensis, s. 75–89.
- Rabušicová M., Šedová K., Trnková K., Čiháček V. (2004). *Škola a (versus) rodina*, Brno: Masarykova univerzita.
- Rusch E.A., Perry E.A. (1993). *Resistance to Change: Fact or Stereotype*, <https://eric.ed.gov/?id=ED360698> [dostup: 2.01.2020].
- Řehulka E., Řehulková O. (2001). *Učitelky a učitelé*, [w:] E. Řehulka, O. Řehulková (red.), *Učitelé a zdraví 3*, Brno: PÚ AV ČR, s. 143–152.
- Seberová A. (2012). *Profesní potřeby v dimenzi pracovní spokojenosti učitelů*, [w:] T. Göbelová, A. Seberová, *Profesiografické otázky učitelství*, Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- Sekera J. (1995). *Konflikty v pedagogických sborech*, „Odborná výchova”, t. 45, nr 7–8, 9–10, s. 63–64, 86–88.
- Schejbalová R. (2017). *Gymnázia chtějí po vládě vyšší platy pro učitele*, „Učitelství nové”, t. 25.
- Sochorová L. (2014). *Prestiž učitelství z pohledem studentů učitelství*, *Teoretické reflexe hudební výchovy* t. 10, nr 1, s. 1–5.
- Straková J., Spilková V., Simonová J., Friedleandearová H., Hanzák T. (2013). *Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání*, „Orbis scholae”, t. 7, nr 1, s. 79–100.
- Strouhal M. (2013). *Profese a povolání. K úskalím procesu profesionalizace učitelství*, [w:] N. Krajčová, V. Šutáková (red.), *Učitel' na cestě k profesionalitě*, Prešov: UNIPO, s. 26–36.
- Švaříček R., Šedová K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*, Praha: Portál.
- Terhart E. (2013). *Teacher Resistance against School Reform: Reflecting an Inconvenient Truth*, „School Leadership & Management”, t. 33, nr 5, s. 486–500.
- Urbánek P. (2006). *Klíma učitelství ZŠ: Empirická zjištění*, [w:] Kolektiv autorů, *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*, Plzeň: PedF ZČU.
- Urbánek P. (2012). *Učitelství české základní školy*, „Orbis scholae”, t. 12, nr 3, s. 11–30.
- Urbánek P., Dvořák D., Starý K. (2014). *Dynamika sociálního klimatu učitelství v době reformy*, „Orbis scholae”, t. 8, nr 1, s. 65–78.



- Urbánek P., Koucký M. (2014). *Fluktuace učitelských sborů ve vícečetné případové studii ZŠ*. Paper presented at the 22nd ČAPV Annual Conference, Olomouc, September 2014.
- Urbánek P., Pícek J., Jursová J., Novotová J., Pícková H., Rozkocová A. (2017). *Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrových šetření, problematika výběru a vstupu do terénu*, [w:] I. Žlábková (red.), *Sborník konference ČAPV*, České Budějovice: JČU.
- Vašutová J., Urbánek P. (2010). *Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou*, „Orbis scholae”, t. 4, nr 3, s. 79–91.
- Voda J. (2012). *Učitelské sbory*. Paper presented at „Konference školského management“, 7th June 2012.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Lucie Zormanová
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Instytut Pedagogiki
e-mail: lucie.zormanova@us.edu.pl