

Vlček, Jakub

**Vize a realita při výběru a přijímání nových učitelů : perspektivy pedagogických lídrů a začínajících učitelek**

*Studia paedagogica*. 2024, vol. 29, iss. 1, pp. [57]-80

ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2024-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.80148>

Access Date: 31. 01. 2025

Version: 20250130

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

## ZAČÍNÁJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

# VIZE A REALITA PŘI VÝBĚRU A PŘIJÍMÁNÍ NOVÝCH UČITELŮ: PERSPEKTIVY PEDAGOGICKÝCH LÍDRŮ A ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELEK

## VISION AND REALITY IN THE RECRUITMENT AND HIRING OF NEW TEACHERS: THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL LEADERS AND NOVICE TEACHERS

Jakub Vlček<sup>a,b</sup> 

<sup>a</sup> Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

<sup>b</sup> Národní institut SYRI

### ABSTRAKT

V této studii se zabývám procesem výběru a přijímáním začínajících učitelů do českých škol. Výsledky vychází z analýzy kvalitativních hloubkových rozhovorů se šesti začínajícími učiteli, čtyřmi řediteli a dvěma zástupci, kteří přijali tyto učitelky ve školním roce 2022/2023 do škol. Na základě výpovědí těchto aktérů jsem hledal odpovědět na to, jaké postupy lídři používají při výběru nových zaměstnanců, jaké důvody vedou lídry k výběru vhodného kandidáta, jakou roli v tomto výběru hraje vize školy a jaká očekávání mají od nově přijímaných učitelů. Identifikuji různá pojetí vizí lídrů, kterými se při výběru učitelů řídí. Analýza dat přesto odhalila, že lídři se ve volbě učitelek rozhodovali především podle osobních sympatií a vzájemného souznění během přijímacího rozhovoru. Zároveň analýza ukázala, že očekávání lídrů nebyla učitelkami dostatečně pochopena. Tohle nepochopení postupem času vedlo učitelky k přehodnocení své role a jejich postavení ve škole. Mnohdy je vedlo i k otázkám, zda chtějí ve škole nadále zůstat, či školu opustit.

### KLÍČOVÁ SLOVA

proces výběru učitelů; vedení školy; vize školy; začínající učitelé; šok z reality

### ABSTRACT

In this study, I examine the process of recruiting and hiring novice teachers in Czech schools. The results are based on an analysis of qualitative in-depth interviews with six novice teachers and six pedagogical leaders who recruited these teachers to schools in the 2022/2023 school year. Based on the narratives of these participants, I sought to answer what practices leaders

use when selecting new teachers, what reasons leaders give for selecting a suitable candidate, what role the vision of the school plays in this selection process, and what expectations leaders have of newly hired teachers. I identify the different conceptions of leaders' visions that guide their teacher selection process. The data analysis reveals that leaders made their decisions in selecting the teachers under study mainly based on their personal sympathies and rapport during the recruitment interview. At the same time, the analysis revealed that the leaders' expectations were not sufficiently understood by the teachers. This lack of understanding over time led the teachers to re-evaluate their roles and their positions in the school, often influencing their thinking and often leading them to question whether they wanted to stay or leave the school.

## KEYWORDS

teacher recruitment; school leaders; school vision; novice teachers; the shock of reality

## KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Jakub Vlček, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arna Nováka 1, 602 00 Brno  
e-mail: jakub.vlcek@phil.muni.cz

## Úvod

Z mnohých zahraničních studií víme, že jedním z hlavních znaků dobré školy a výuky jsou kvalitní učitelé (Coleman et. al., 1966; Wilson, 2009; Coenen et al., 2018; Tamir, 2021). Tyto studie ukazují, že právě kvalitní učitelé mají vysoký vliv na výsledky žáků, a to především na jejich akademický výkon, motivaci a postoj k učení. Kromě příslušného pedagogického vzdělání (např. získané diplomy, absolvované kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) a zkušenosti z praxe (srov. Wilson & Floden, 2003; Coenen et al., 2018), kterými by měl kvalitní učitel oplývat, řadí odborný diskurz mezi znaky kvalitního učitele i znalost různých didaktických metod a technik, které by tito učitelé měli využít k uspokojování různých sociálních, emocionálních a akademických potřeb žáků, tj. k podpoře jejich učení, myšlení a well-beingu (srov. Darling-Hammond, 2021; OECD, 2019). To, jak kvalitní učitelé na škole působí a vyučují, je v gesci vedení školy<sup>1</sup>, které mimo organizaci, plánování obsahu, vzdě-

---

<sup>1</sup> Označení vedení školy se zkráceně používá pro skupinu osob ve škole, které odpovídají za vedení a řízení školy a přijímají rozhodnutí spojená s jejím fungováním (srov. Pol et al., 2009; Kašpárková et. al., 2015; Sedláček, 2020). V této studii budu tímto označením souhrnně myslet ředitele/ředitelky a jejich zástupce/zástupkyně. V některých částech textu je budu, stejně jako další autoři (Pol et al., 2009; Lazarová et al., 2015; Sedláček, 2020), označovat synonymním označením „lídři“ či s přívlastkem „pedagogičtí lídři“. Tyto osoby jsou zodpovědné za pedagogické vedení a fungování školy, které ovlivňuje její efektivitu a zejména výsledky vzdělávání žáků (srov. Sedláček, 2020; Federičová, 2019; Dvořák & Trunda, 2017).

lávání či získávání zdrojů zodpovídá i za personální rozhodování (OECD, 2018). Tato skutečnost klade nároky na vedení škol, které je zodpovědné za kvalitu vzdělávání žáků právě skrze zajištění kvalitních učitelů (srov. Diamond et al., 2022). Důležitým procesem je proto nábor učitelů, díky němuž si mohou pedagogičtí lídři vybrat takového učitelského kandidáta, který splňuje požadovanou kvalitu, odpovídá potřebám a vizi školy (Tamir, 2021). V českém kontextu existuje velmi omezené množství informací o tom, jakým způsobem probíhá proces výběru a přijímání učitelů do škol. Tato studie proto představuje sondu, jejímž cílem je zaplnit bílé místo, tedy zjistit a popsat, jak jsou v českém školním prostředí vybírání noví učitelé, jakým způsobem se v tomto výběrovém procesu projevuje vize pedagogických lídrů a jaká očekávání mají tito lídři od nově přijatých učitelů. Pro dosažení tohoto cíle byly využity analýzy rozhovorů s pedagogickými lídry a začínajícími učitelkami nově přijatými do škol.

## 1 Proces výběru a přijímání učitelů pohledem výzkumu

Proces výběru pracovníků je zásadní proces, který slouží k efektivnímu fungování organizace a přímo ovlivňuje to, jací v ní budou působit lidé (Smart, 1999). Cílem tohoto procesu je najít a vybrat nejvhodnějšího kandidáta pro dané pracovní místo. Proces přijímání učitelů představuje zásadní krok ve vytváření kvalitního vzdělávacího prostředí a má rovněž dopad na výsledky vzdělávání žáků (Foreman & Maranto, 2017). To ostatně dosvědčují i výsledky studie Schumachera et al. (2015), které říkají, že špatné rozhodnutí pedagogických lídrů o přijetí učitele do zaměstnání může vést ke špatným výsledkům žáků. Tato skutečnost tak ovlivňuje nejen samotné výukové procesy, ale také klima školy.

Tématu přijímání učitelů se v pedagogickém odborném diskurzu v posledních letech věnuje řada výzkumných, převážně zahraničních studií (např. Torres, 2023; Gagnon et al., 2022; Diamond et al., 2022; Perrone & Eddy-Spicer, 2021; Tamir, 2021 a další). Z českých zdrojů, které se dotýkají tématu přijímání učitelů lze například zmínit Šikýře et al. (2016) nebo zprávy České školní inspekce z mezinárodního šetření TALIS (např. Kašpárková et al., 2015). Cíle a záměry většiny těchto studií lze z hlediska zkoumaného předmětu rozdělit do dvou výzkumných směrů.

První směr věnuje pozornost tomu, jaká je podoba přijímacího řízení a jaké praktiky pedagogičtí lídři volí k tomu, aby pro svou školu vybrali nejvhodnějšího kandidáta (viz Abernathy et al., 2001; Torres, 2023; Perrone & Eddy-Spicer, 2021; Feldman & Costa, 2021; Jabbar, 2018; Stier & Schneider, 2007; Ryan & Tippins, 2004; Theel & Tallero, 2004; Šikýř et al., 2016). Výsledky těchto šetření ukazují, že proces výběru učitelů zahrnuje několik klíčových metod a postupů, které mají za úkol poskytnout komplexní pohled

na kompetence uchazečů. Patří mezi ně například analýza životopisů a motivačních dopisů, která umožňuje zhodnotit akademickou kvalifikaci, zkušenosti a osobní motivaci k výuce (Abernathy et al., 2001; Theel & Talerico, 2004). Nejčastěji užívanou metodou je pohovor, který je prostředkem k identifikaci osobnostních charakteristik, komunikačních dovedností a profesního přístupu uchazeče (Feldman & Costa, 2021; Ryan & Tippins, 2004) Kromě toho se často, převážně v zahraničí, používají pedagogické testy, simulace výuky, hodnocení praktických dovedností či pedagogické portfolio (Theel & Talerico, 2004). Testy měří pedagogické znalosti, zatímco simulace výuky umožňuje pedagogickým lídrům nahlédnout na uchazečovu schopnost vést interaktivní a efektivní výuku. V mnoha případech se používá i kombinace těchto metod, což umožňuje získat komplexní pohled na to, zda jsou uchazeči vhodní pro danou školu.

Druhý výzkumný směr se věnuje tomu, koho pedagogičtí lídři hledají, jaké mají tito lídři preference a jaké charakteristiky by měl mít ideální uchazeč o pozici učitele ve škole (viz Lee & Mao, 2023; Diamond et al., 2022; Davis et al., 2021; Tamir, 2021; Diamond et al., 2020; Engel, 2013; Cranston, 2012). Výsledky těchto studií ukazují, že existuje řada klíčových faktorů, které ovlivňují úspěch kandidáta během přijímacího řízení. Studie Diamond et al. (2022) například konstatuje, že lídři dávají přednost uchazečům, kteří absolvovali tradiční vysokoškolský učitelský program. Kromě toho při posuzování materiálů uchazečů hledají lídři další specifické faktory, jako je předchozí pedagogická praxe kandidáta. Studie Davise et al. (2021) konstatuje, že se preference lídrů pohybují ve čtyřech oblastech: (1) osobní, např. entuziasmus, spolupráce, osobní styl učitele, motivace; (2) profesní, např. vzdělání, znalosti, zkušenosti s učením, certifikáty celoživotního vzdělávání; (3) doplňkové, např. jazyk, kreativita, technologická zdatnost a (4) demografické, např. rasa, pohlaví, místo bydliště. Jako nejvýznamnější se dle výsledků této studie jeví oblast osobní. S podobnými výsledky přichází i přehledová studie Lee & Mao (2023), která říká, že si lídři vybírají učitele primárně na základě individuálních faktorů (motivace, osobní styl atd.) a sekundárně podle organizačních faktorů (lokalita školy, pracovní podmínky, charakteristiky žáků atd.). Výsledky studie Engela (2013) dále ukázaly, že pedagogičtí lídři hledají učitele, kterým záleží na žácích, mají znalost učebního obsahu a jsou ochotni jít nad rámec svých smluvních (pracovních) povinností.

Z poznatků výše uvedených lze celkově konstatovat, že faktory a determinanty ovlivňující přijímání učitelů jsou komplexní, tj. zahrnují nejen osobní motivaci jednotlivců, ale i vnější faktory spojené s prací ve školství a s politickým kontextem. Rovněž existuje celá řada metod a nástrojů pro výběr vhodného kandidáta. Přestože tento univerzální výčet hraje svou roli při výběru učitelů, není pravděpodobné, že všichni lídři používají stejné metody a hledají u učitelů totéž. Přijímací proces se proto může lišit dle typu školy (Beteille

et al., 2009) či osobních preferencí jednotlivých lídrů (Lee & Mao, 2023) a žáků, kteří školu navštěvují (Winter et al., 1998). Některé studie poukazují na to, že široká škála rozhodnutí ve školách, včetně přijímání nových učitelů je realizována v souladu s předem definovanou vizí, kterou si stanovili lídři daných institucí (srov. Schumacher et al., 2015; Pol, 2007; Foreman & Maranto, 2017).

## **2 Vize školy a její souvislost s personální prací pedagogického lídra**

Pro efektivní chod každé školské instituce je nezbytné, aby měla jasno ohledně svých dlouhodobých cílů, kterých chce dosáhnout (srov. Pol, 2007; Sebastian et al., 2016; Smylie & Denny, 1990; Szeto, 2022). To vyžaduje vytvoření jasné vize školy (též koncepce, idea), která se promítá do všech jejích činností. Mnohé výzkumné studie totiž prokázaly, že školy, které mají jasné stanovené cíle a vizi, mají lepší výsledky, protože tyto stanovené cíle a vize silně ovlivňují způsob, jakým se věci ve škole dějí (Davis et al., 2007; Foreman & Maranto, 2017; Kantabutra, 2005; Ransom & Vlachopoulos, 2021; Rozkovcová & Novotová, 2019; Slate et al., 2008; Stemler et al., 2011). Vizi lze chápat jako jakýsi obraz toho, kam škola směřuje a jakým způsobem plní svou výchovnou a vzdělávací funkci (srov. Davis et al., 2007; Foreman & Maranto, 2017). Současně lze vizi pojímat jako vyjádření poslání, které řídí vnitřní politiku školy a zároveň vytváří prostředí pro všechny žáky a učitele (Kantabutra, 2005; Rozkovcová & Novotová, 2019).

Nabízí se otázka, jakou roli hraje vize školy v přijímání a výběru nových učitelů. Současná debata o tom, jak zlepšit efektivitu škol a jejich prostředí, včetně vytváření vhodných podmínek pro žáky, které jim umožní dosahovat vynikajících vzdělávacích výsledků, upozorňuje na stále větší význam role učitele (srov. Coenen, 2018; Tamir, 2021). Pokud přijmeme tuto tezi, pak je jednou z klíčových rolí vedení školy výběr, rozvoj a udržování kvalitního personálu. Pedagogický lídr by pak měl být schopen účinně komunikovat vizi školy, aby přesvědčil zaměstnance tuto vizi sdílet (Federičová, 2019; Foreman & Maranto, 2017; Lazarová et al., 2015). Podpora pedagogů při naplňování cíle a vize školy je důležitá, neboť správně nastavené podporující prostředí má dopad na kvalitu práce a výkon učitelů (srov. Saleem et al., 2020; Sarwar et al., 2022; Silay, 2022; Szeto, 2022, Ugwu et al., 2020, Çakmak et al., 2018; OECD, 2005).

To znamená, že personální prací vedení škol není jen přijímání nových zaměstnanců, ale také hledání těch, kteří budou aktivními spolutvárci a podporovateli školní vize. Při procesu přijímání učitelů by proto mělo být sledováno, jakým způsobem kandidáti odpovídají vizi školy. Kritéria pro

výběr učitelů by měla reflektovat nejen pedagogické dovednosti učitelů (Diamond et al., 2020), ale také jejich schopnost zapojit se do školní kultury (Engel, 2013), která je v souladu s definovanými hodnotami a vizí školy. Vzhledem k současné éře vysokých nároků potřebují mít lídři jistotu, že učitelé, které přijímají, dokážou naplnit potřeby jejich žáků a stanovené cíle jejich školy. Je-li propojení vize školy a procesu přijímání učitelů provedeno efektivně, může to vést k vytvoření harmonického a konzistentního vzdělávacího prostředí (Schumacher et al., 2015), které uspokojuje potřeby žáků a naplňuje cíle školy (Basit et al., 2017).

Jak již bylo zmíněno v úvodní části tohoto textu, v rámci českého vzdělávacího prostředí lze konstatovat značný nedostatek systematických informací a analýz týkajících se procesu přijímacích řízení na učitelské pozice do škol. Paralelně s tím je patrný i nedostatek výzkumných prací zaměřujících se na přijímací proces v souvislosti s vizí lídrů. Tato studie si proto klade za cíl zjistit a popsat, jak začínající učitelky a jejich pedagogičtí lídři vnímali proces přijímacího řízení, jak se v tomto výběrovém procesu odrazily vize dotazovaných lídrů a co od nově nastoupivších učitelek tyto lídři očekávají. K naplnění tohoto cíle jsem si stanovil následující tři výzkumné otázky:

- (VO1) *Jaké postupy pedagogičtí lídři používají pro přijímání nových zaměstnanců?*
- (VO2) *Jaké důvody vedou pedagogické lídry k přijetí zaměstnanců a jakou roli v tomto procesu hraje vize školy?*
- (VO3) *Jaká očekávání mají od nově přijímaných zaměstnanců?*

### 3 Metodologie výzkumu

#### 3.1 Kontext studie

Tato studie vychází z dizertačního projektu zkoumajícího kariéru šesti začínajících učitelek během jejich prvních dvou let praxe. Data jsou opakovaně získávána polostrukturovanými hloubkovými rozhovory a videonahrávkami výuky. Tento design lze označit jako kvalitativní longitudinální výzkum (Calman et al., 2013; Bennett et al., 2020). Kromě těchto dat jsem v počátku výzkumu pořídil i rozhovory s uvádějícími učiteli a lídry škol, kam sledované učitelky nastoupily. Získaná data umožňují zkoumat i další jevy vedle hlavního cíle výzkumu: Během jejich sběru jsem si také všiml, jak učitelky hovoří o přijímacím řízení a jak tohle přijímací řízení s odstupem času zpětně reflektují.

#### 3.2 Zkoumaný vzorek

V květnu 2022 jsem skrz e-mail, Informační systém Masarykovy univerzity a sociální sítě jako Facebook a Instagram oslovil čerstvé absolventy učitelských

programů s výzvou k účasti v mém výzkumu. Hlavními kritérii pro výběr respondentů bylo, aby měli (1) dokončené vysokoškolské učitelství, (2) neměli předchozí či stávající pedagogickou zkušenost (s výjimkou povinně absolvované praxe na školách v průběhu jejich pregraduální přípravy), (3) od září 2022 nastoupili do škol jako začínající učitelé, (4) kteří jsou ochotni participovat v tomto dlouhodobém výzkumu.

Z důvodu časové náročnosti výzkumu byl zájem o účast nízký, což znemožnilo cílený výběr respondentů. Ozvalo se pouze šest začínajících učitelek, které se následně staly zkoumaným vzorkem výzkumu a této studie. Tyto učitelky působí na různých typech škol. Jejich společným rysem je studium učitelství českého jazyka a literatury, přičemž na školách, kam nastoupily, tento předmět také vyučují. Některé z nich navíc učí i další předměty, které studovaly (dějepis nebo anglický jazyk). Spolupráce s nimi byla zahájena v červenci 2022.

Kromě učitelek jsou součástí výzkumného vzorku této studie také lídři škol, do kterých sledované učitelky v září 2022 nastoupily. Tito lídři byli na začátku školního roku 2022/2023 osloveni e-mailem s žádostí o osobní setkání spojené s rozhovorem. Část oslovených lídrů souhlasila ( $n = 4$ ), část tuto záležitost delegovala na své zástupce ( $n = 2$ ). Lídry ve vzorku lze charakterizovat jako skupinu převážně zkušených osob s bohatou praxí v oblasti školství a vzdělávání, kteří se přímo podílejí na vedení školy.

Výzkumný vzorek této studie tedy celkově sestává ze čtyř ředitelů škol (dva muži a dvě ženy), dvou zástupců ředitele školy (jeden muž a jedna žena) a šesti začínajících učitelek. Jak bylo zmíněno, zkoumaný vzorek je heterogenní kvůli nezáměrnému výběru respondentů. Toto heterogenita souvisí také s typem a charakteristikami škol zastoupených ve vzorku, mezi které patří dvě základní školy, jedno víceleté gymnázium a tři střední odborné školy. Tato rozmanitost může být považována za jeden z limitů studie, jelikož proces přijímání učitelů a následně kladená očekávání jsou posuzovány v kontextu různých školních prostředí. Jiné požadavky na učitele totiž může mít vedení základní školy a jiné naopak vedení gymnázia či střední odborné školy. Školy se nacházejí ve dvou krajských městech (či v jejich těsné blízkosti), a lze je proto charakterizovat jako školy městské. Čtyři z těchto škol jsou školy státní a dvě školy jsou soukromé. Co se týče velikosti škol dle počtu žáků, některé z nich lze charakterizovat jako malé školy s méně než 300 žáky ( $n = 2$ ), jednu školu jako středně velkou s počtem žáků mezi 300 a 450 ( $n = 1$ ), zbývající školy jako velké s více než 450 žáky ( $n = 3$ ). Souhrnné informace o účastnících výzkumu shrnuje tabulka 1.

### 3.3 Sběr dat

Byla zvolena kvalitativní výzkumná metodologie (Švaříček & Šedřová et al., 2007) a jako nástroj sběru dat byl využit hloubkový polostrukturovaný roz-



Tabulka 1  
*Charakteristika výzkumného vzorku*

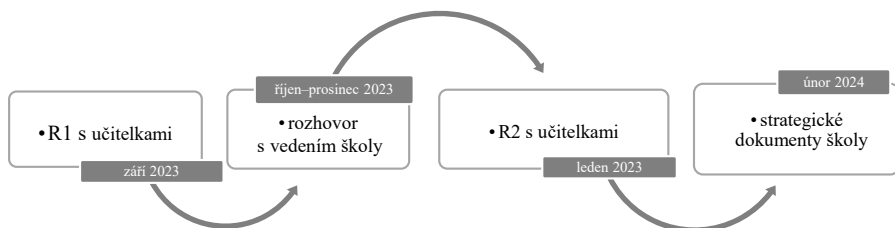
lídr	funkce na škole	délka výkonu řídicí funkce	typ školy	zaměření školy	velikost školy	učitelka	aprobace 1	aprobace 2	vyučované předměty
pan Tupy	ředitel	25 let	víceleté gymnázium (státní)	všobecné	střední (městska)	učitelka Eva	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis
pan Ostrý	ředitel	7 let	ZŠ (státní)	všobecné	malá (městska)	učitelka Leona	český jazyk a literatura	anglický jazyk a literatura	český jazyk a literatura + angličtina
paní Pravá	ředitelka	5 let	SOŠ (státní)	zdravotnictví	velká (městska)	učitelka Monika	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis
paní Přímá	ředitelka	5 let	ZŠ (soukromá)	všobecné	malá (městska)	učitelka Markéta	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis
pan Kolečko	zástupce ředitele	8 let	SOŠ (státní)	automobilní	velká (městska)	učitelka Radka	český jazyk a literatura	–	český jazyk a literatura
paní Plná	zástupkyně ředitele	2 roky	SOŠ (soukromá)	strojírenství	velká (městska)	učitelka Kristýna	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis

hovor. Předložená studie pracuje s rozhovory, které byly pořizeny v úvodní fázi sběru dat v rámci dizertačního projektu, tedy ve školním roce 2022/2023 (konkrétně v prvním pololetí). S každou začínající učitelkou byly realizovány dva polostrukturované rozhovory a s vedením školy byl realizován jeden rozhovor.

První rozhovor (R1) s učitelkami byl pořizen v září 2022. Předmětem rozhovoru bylo zhodnocení vstupu do profese, začátku školního roku, vlastní připravenosti ze studií a aktuální spokojenosti se školou a vedením školy. Druhý rozhovor (R2) byl realizován v pololetí daného školního roku (leden 2023). Během tohoto rozhovoru jsme s učitelkami reflektovali 1. pololetí, a to včetně jejich pedagogického myšlení, zhodnocení vlastního pedagogického působení na škole a přístupu vedení školy. Součástí měkkého tazatelského schématu byly i otázky reflektující rozhodování začínajících učitelek o volbě školy a zejména pak proces přijímacího řízení z jejich perspektivy. Délka jednoho rozhovoru s učitelkou činila zpravidla okolo 60 minut.

Rozhovory s vedením školy byly pořizeny v období října–prosince 2022. Připravené měkké tazatelské schéma zahrnovalo otázky týkající se samotných respondentů, jejich školy, vize, přijetí sledovaných učitelek a procesu jejich uvádění. Jeden rozhovor trval přibližně 35 minut.

Datový korpus pro analýzu tvořilo celkem 18 polostrukturovaných hloubkových rozhovorů (12 rozhovorů s učitelkami a 6 rozhovorů s lídry). Všechny rozhovory byly vždy realizovány ve dvojici výzkumník–respondent, a to buď osobně, nebo online přes aplikaci MS Teams. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon přes aplikaci diktafon a následně doslovně přepsány do podoby textu dle jednotného vzoru. V pozdější fázi analýzy byl datový materiál doplněn o školní vzdělávací programy, které byly volně dostupné na webových stránkách škol. Důvod doplnění těchto dat měl vést k formulaci a konstrukci detailnější vize škol lídrů, protože jsem ji měl popsanou pouze ze samotných rozhovorů. U všech zkoumaných případů tak byly realizovány polostrukturované hloubkové rozhovory s učitelkami a jejich vedením, které byly doplněny o strategické dokumenty škol. Přehled získaných dat a jejich sběr zachycuje obrázek č. 1.

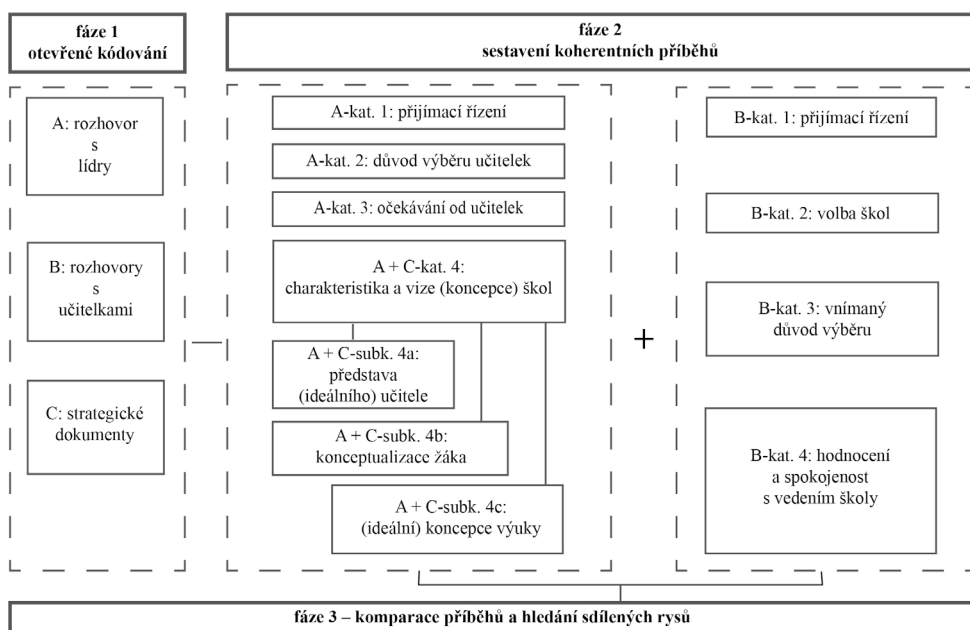


Obrázek 1

*Získaná data a přehled jejich sběru*

### 3.4 Analýza dat

Analýza datového korpusu probíhala pomocí programu ATLAS.ti (verze 23) v několika fázích. Zprvč byla všechna data analyzována samostatně metodou otevřeného kódování. V další fázi jsem vzešlé kódy, které byly rozříděny do kategorií, použil k sestavení koherentních příběhů pro každý zkoumaný případ (učitelka–lídr). V závěrečné fázi byl tento datový korpus, v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami, znovu jednotně analyzován s cílem nalézt sdílené vzorce a vztahy mezi jednotlivými případy. Užitý analytický postup zachycuje obrázek č. 2.



Obrázek 2

*Analytický postup zpracování dat*

V první fázi byl datový materiál zredukován do sady kódů (Corbin & Strauss, 2008), které byly následně sloučeny podle významové souvislosti do zastřešujících kategorií. V případě rozhovorů s lídry šlo o tyto kategorie: *já a moje cesta; přijímací řízení; důvod výběru učitelek; očekávání od učitelek; charakteristika vize (koncepce) školy; proces uvádění učitelek*. Rozhovory s lídry představovaly bohatý materiál.

V další fázi analýzy dat se proto nevěnuji všem kategoriím, ale pracuji jen s následujícími čtyřmi kategoriemi: (1) *Přijímací řízení* (např. kódy *podoba říze-*

*ni, použité praktiky, pohovor jako metoda ad.); (2) Důvod výběru učitelek (např. kódy líbila se mi, sedli jsme si, je mladá, personální potřeba ad.); (3) Očekávání od učitelek (např. kódy vzdělávat se, podílet se na chodu školy, přizpůsobit se vizi ad.) a (4) Charakteristika a vize (koncepce) škol (např. kódy můj cíl, ideální škola, kam směřuji, takhle to my děláme, tohle je naše gró ad.). U poslední zmíněné kategorie jsem z důvodu hlubšího porozumění provedl jemnější členění.*

Vizi jsem tak rozčlenil do tří subkategorií: (a) *Představa (ideálního) učitele* (např. kódy *profesně zapálený, oddaný, vyzbrojený novými metodami ad.); (b) Konceptualizace žáka* (např. kódy *výběroví žáci, nejsou moc nároční; komunitní občané ad.); (c) (Ideální) Koncepce výuky* (např. kódy  *kreativní metody, badatelsky orientovaná výuka, ať je to atraktivní ad.). Toto členění jsem provedl na základě explicitních odpovědí respondentů na otázky, které směřovaly k vyjádření jejich vize či koncepce školy. Kromě toho jsem tyto tři subkategorie rozšířil o kódy vzešlé z analýzy strategických dokumentů škol (např. kódy *hodnoty školy, deklarovaná vize, charakteristika absolventa, podoba výuky ad.). V těchto dokumentech jsem se zaměřoval především na úvodní kapitoly, které charakterizují školu a její koncepci. Na základě tohoto postupu jsem byl schopen zkonstruovat vizi (koncepci) jednotlivých škol/lídrů (detailně viz tabulku 3).**

Při analýze rozhovorů s učitelkami jsem postupoval analogicky. Vzhledem k tomu, že rozhovory pokrývaly více témat, vybral jsem pro detailní analýzu pasáže, ve kterých se učitelky vyjadřovaly k volbě dané školy, k průběhu přijímacího řízení nebo jakýmkoliv způsobem komentovaly vedení škol. Z analýzy tak vzešlo několik kódů, které byly taktéž rozděleny do několika kategorií, přičemž některé kategorie byly totožné s kategoriemi, které vznikly z analýzy rozhovorů s lidry. Jednalo se o tyto kategorie: (1) *Přijímací řízení* (např. kódy *proces řízení, poslala životopis, pohovor byl příjemný ad.); (2) Volba škol* (např. kódy *souzněla jsem se školou, prostě jsem to zkusila, líbily se mi webovéky ad.); (3) Vnímání důvod výběru* (např. kódy *sedli jsme si, líbila jsem se jim, jsem mladá ad.); (4) Hodnocení a spokojenost s vedením školy* (např. kódy *máme dobrý vztah, začalo to skřípat ad.).*

V další fázi jsem díky vzniklým kategoriím sestavil pro každý zkoumaný případ koherentní příběh toho, jak dotazovaní aktéři vnímali průběh přijímacího řízení, proč byly učitelky vybrány, co od nich lídři očekávají a jak popisují učitelky vztah s lidry. V poslední fázi byl celý tento datový materiál znovu analyzován, aby se mezi jednotlivými příběhy identifikovaly sdílené rysy. Díky této komparaci se vynořily vzorce, které byly všem případům podobné. V další části tohoto textu tyto nálezy prezentuji a interpretuji.

### 3.5 Limity studie a etika výzkumu

Co se týče etické dimenze, všichni respondenti byli seznámeni s cílem a metodologií výzkumu a vyjádřili souhlas s účastí. Zároveň byli ujištěni o zachování důvěrnosti získaných informací a o tom, že všechny údaje, které by mohly odhalit identitu účastníků nebo jejich školy, budou anonymizované.

Tato studie skýtá několik limitů, které je třeba vzít v potaz při čtení výsledků. Prvním omezením je, že disponuji pouze daty od učitelek získanými s časovým odstupem od jejich přijetí a týkají se jejich subjektivního hodnocení vlastního pedagogického působení ve škole. Nemám k dispozici data od pedagogických lídrů týkající se jejich vnímání toho, jak učitelky působí ve škole. Rovněž disponuji pohledem obou aktérů na přijímací proces do školy, nemám však přístup k objektivním (např. observačním) datům o průběhu přijímacího procesu. Proto, když se snažím rekonstruovat tento proces a koncepci, kterou lídři prezentovali během přijímacího řízení učitelkám, si nemohu být jistý, že ji opravdu představili. Je možné, že lídři tuto koncepci uvedli, ale během procesu ji vůbec nevysvětlili. I přes výše zmíněné nedostatky se však domnívám, že použitý teoretický rámec a výsledky naznačují vhodnost metodologického postupu a na relevanci studie to neubírá.

## 4 Výsledky

### 4.1 Podoba přijímacího řízení

Výpovědi učitelek i lídrů ve vzorku se většinou shodují v tom, jak vnímají přijímací řízení. Z rozhovorů vyplynulo, že dotazovaní lídři volí pro výběr nových učitelů převážně osobní pohovor. Přijímací řízení tedy u všech učitelek proběhlo právě výhradně na základě přijímacího pohovoru. K tomuto pohovoru byly učitelky pozvány po zaslání potřebných podkladů (převážně životopis obsahující potřebné náležitosti: jméno, vzdělání, dovednosti atd.).

V případě učitelky Markéty bylo zaslání životopisu doplněno o její pedagogické portfolio, o kterém diskutovala s ředitelkou během pohovoru. V případě učitelky Evy mělo vedení školy ověřenou její pedagogickou způsobilost v rámci praxe, kterou na škole vykonávala v rámci svého studia na vysoké škole. Pan ředitel tak věděl, co od této učitelky očekávat, a měl v ní jistotu.

Kromě těchto odlišujících se případů nevyplývají z výpovědí respondentů žádné další specifické aspekty přijímacího procesu. Daná skutečnost proto není zajímavá. Jednak potvrzuje stávající empirické poznání (viz kapitole Proces výběru a přijímání učitelů pohledem výzkumu) a jednak odráží realitu, jak v českých školách pravděpodobně probíhá proces přijímání učitelů.

### 4.2 „Navzájem jsme si sedli“ aneb důvod výběru učitelů

Z analýz rozhovorů vyplývá, že při výběru učitelů lídři pracují s vizí, kterou jsem sestavil na základě jejich výpovědí a strategických dokumentů. Tato vize se týká následujících tří oblastí: (1) ideální představa učitele; (2) konceptualizaci žáka a (3) ideální koncepce výuky. To znamená, že lídři mají představu o tom, jaký by měl být učitel, kdo jsou jejich žáci a jaká by měla v jejich škole být realizovaná výuka. S ohledem na diverzitu vzorku, která je zapříčiněna

zastoupením různých typů škol, je očekávatelné, že se vize jednotlivých lídrů budou ve zmiňovaných oblastech lišit. Pro lepší orientaci jsem shrnul tyto vize detailněji do tabulky 2.

Na základě údajů v tabulce 2 lze usoudit, že souhrnná představa lídrů o učitelích by se dala označit jako profesní zápal. Toto tvrzení hezky ilustruje konstatování například paní Plné: „Tak samozřejmě chceme ve škole ty nejoddanější, houževnaté a pečlivé učitele.“ Jinými slovy lídři očekávají, aby byli učitelé nadšení a energičtí ve své profesi, měli pozitivní postoj k výuce a především závazek ke vzdělávání a rozvoji žáků.

Z údajů v tabulce 2 je zřejmé, že lídři konceptualizují své žáky ve svých školách různě. To lze ilustrovat výpovědí pana Kolečka, který říká:

*Samozřejmě realita je, že ta práce není tak jednoduchá a ideální, že ty vysoký školy připravují učitele, jakože budou učitelé někde na gymnplu a že budou mít brozně motivovanou poslušnou třídu, a pak přijdou sem a my je strčíme k těm učňům, kteří vlastně na ten obor šli, protože, když budu citovat jednu maminku, paní učitelko, on je úplně blbej, tak jsme ho dali na toho klempře, aby bouchal jenom kladivem.*

Pan Kolečko konceptualizuje žáky ve své škole jako ty, kteří nemají ambici se učit, a jejichž rodiče si o nich myslí, že jsou hloupí. V úryvku je rovněž jasný kontrast mezi očekáváním lídra, že učitelé budou vychovávat motivované a poslušné třídy, například na gymnáziích, a skutečnou situací, kdy jsou často umisťováni do prostředí středního odborného učiliště. Zde se setkávají s žáky, kteří mají rozdílné vzdělávací potřeby a motivaci než žáci gymnázií. Lídři očekávají od učitelů, že přizpůsobí svou výuku a práci schopnostem žáků jejich školy. Ostatně tento požadavek není očekáván jen pedagogickými lídry, ale i rodiči, jak je patrné z komentáře matky, která nejspíše vnímá odborné vzdělávání jako vhodnou alternativu pro její dítě, které podle ní není akademicky disponované.

Ke zcela jiné konceptualizaci žáků přichází paní Přímá: „My tady máme děti bohatých rodičů, takže to je ta nadstandardní komunikace. To samé bychom chtěli nebo to samé nastavujeme i v tom týmu těch pedagogů. My prostě doufáme v to, že pokud ten učitel u nás chce pracovat, pracuje a komunikuje dobře s těmi našimi dětmi.“ I tato lídryně zmiňuje rodiče. V tomto případě to jsou ekonomicky dobře zajištění rodiče, kteří pro své děti chtějí kvalitní vzdělávání. Od pedagogů proto paní Přímá očekává nadstandardní komunikaci směrem k rodičům, a to pravděpodobně proto, aby si tuto klientelu škola udržela a zabezpečila svůj chod, který je závislý na financování rodičů jejich žáků. Zároveň lídryně očekává, že učitelé budou nadstandardně komunikovat a pracovat s žáky, což zahrnuje efektivní předávání a organizování výuky stejně jako navázání dobrého vztahu s žáky, a to včetně pochopení a respektování jejich potřeb.

Tabulka 2  
*Vize (koncepce) pedagogických lídrů (vlastní data)*

respondent			vize (koncepce) pedagogických lídrů			
lídr	učitelka	škola	(ideální) představa učitele	konceptualizace žáka	(ideální) koncepce výuky	
pan Tupy	Eva	G	Je expert ve svém oboru a dále se v něm vzdělává, což znamená, že je výborně odborně připraven.	Žáci jsou talentovaní a absolventi obvykle nacházejí dobré pracovní uplatnění.	Klasické (pamětní učení) a moderní metody výuky (badatelsky orientovaná výuka).	
pan Ostrý	Leona	ZŠ	Motivovaná osoba, která působí v zájmu žáka a rodičů, čímž přispívá k vytváření společné komunity.	Členové komunity, jejichž názory mají vliv na fungování školy.	Skupinová (kooperativní) a projektová výuka, která je přizpůsobena potřebám žákům.	
paní Pravá	Monika	ŠŠ	Projevuje vytrvalost a musí ho jeho práce skutečně bavit. Do školy přináší inovace, především nové metody.	Lidé s praktickým myšlením a odbornou kvalifikací.	Inovativní výuka, která stojí na řízených rozhovorech s žáky a vrstevnickém vyučování.	
paní Přímá	Markéta	ZŠ	Má zájem pracovat ve škole a jeho hodnoty jsou v souladu s její vizí. Je zvědavá a kreativní, klade otázky a pozorně naslouchá pokynům vedení.	Jsou na prvním místě. Jsou to často výběroví žáci z dobrých rodin.	Výuka zaměřená na kreativitu a individualizaci, včetně projektových dnů a tematických projektů.	
pan Kolečko	Radka	ŠŠ	Spravedlivý učitel, který se nebojí výuky a výzev. K žákům přistupuje s úctou.	Žáci s nižším výkonem, kteří jsou spokojeni s minimem znalostí.	Komunikativní metody výuky, které jsou pro žáky zajímavé a přináší jim užitek – dialog, kooperativní učení.	
paní Plná	Kristýna	ŠŠ	Projevuje nadšení, oddanost, odolnost, tvořivost a musí se profesionálně rozvíjet.	Nároční a nepředvídatelní žáci, kteří jsou prakticky orientovaní.	Výuka zaměřená na kreativitu.	

Ideální koncepci výuky komentuje paní Pravá takto: „Já mám ráda, když učitelé realizují inovativní výuku, to znamená, když nějakým způsobem do školy zavádějí nějaké nové prvky jako například skupinové práce...“ Citace ukazuje pozitivní postoj lídryně vůči inovacím ve vzdělávání. Ve stejném duchu se vyjadřovali i ostatní lídři. Je proto zjevné, že lídři chtějí, aby učitelé v jejich školách dobře vyučovali. Jejich koncepce je však vyjádřena difúzním progresivistickým slovníkem, a často není zřejmé, jaké metody lídři ve svých školách skutečně preferují. Z označení, která lídři používají, však lze usuzovat, že preferují metody jako skupinová práce, projektové aktivity, podpora kritického myšlení a výuka s využitím IT technologií.

Přestože se vize jednotlivých škol liší v představách lídrů o ideálním učiteli, konceptualizaci žáků a koncepci výuky, důvody, pro které byly sledované učitelky do škol vybrány, vyjadřují lídři překvapivě uniformě a subjektivním, pocitovým slovníkem. Tyto citace, spolu s citacemi od učitelek, uvádím ve zjednodušené podobě v následující tabulce 3.

Tabulka 3

*Reflexe přijímacího řízení (vlastní data)*

respondent		reflexe přijímacího řízení	
lídř	učitelka	pohled pedagogického lídra	pohled učitelky
pan Tupý	Eva	„Měli jsme s ní dobrou zkušenost.“	„Vybrali si mě, protože jsem se jim hodila a navíc jsem tam absolvovala praxi, takže se mnou měli dobré zkušenosti.“
pan Ostrý	Leona	„Působila jako motivovaná a lidská osoba.“	„Souzněli s mými myšlenkami.“
paní Pravá	Monika	„Líbila se nám. Je mladá.“	„Měli o mě zájem, protože jsem byla čerstvě po škole a rozuměla jsem si s vedením školy.“
paní Přímá	Markéta	„Líbila se mi. Odpovídala tomu, koho hledáme.“	„Působila jsem na ně dobře (skrze pedagogické portfolio). S ředitelkou jsme si na pohovoru rozuměly.“
pan Kolečko	Radka	„Působila na nás jako kompetentní pozitivně naladěná mladá osoba s nadšením pro učitelství.“	„Se zástupcem jsem si lidsky sedla a vzájemně souzněla s jeho myšlenkami.“
paní Plná	Kristýna	„Byla prostě kouzelná.“	„Sedla jsem si s vedením školy.“



Tabulka 3 shrnuje reflexe lídrů a učitelek na téma přijímacího řízení a zaznamenává perspektivy obou skupin. Z každého případu je patrná unikátní dynamika mezi lídry a učitelkami, přičemž se klade důraz na to, jak obě strany vnímaly přijímací pohovory a co ovlivnilo jejich finální rozhodnutí.

V případě učitelky Evy je v tabulce zdůrazněna vzájemná spokojenost obou stran, která vyplynula během její praxe na škole. Leonin případ odhaluje, jak byly lidské kvality, jako je empatie, porozumění a schopnost navázat kvalitní vztahy s žáky, zásadní pro její přijetí. Lídr školy považuje tyto vlastnosti za klíčové, což odráží proklientské myšlení a hodnoty školy, které pan Ostrý zastává. Leona vnímá, že škola a její vedení sdílí její pedagogické přístupy a hodnoty, což naznačuje silnou vzájemnou shodu a porozumění.

Učitelka Monika, jakožto čerstvá absolventka, představuje pro školu otevřenost novým nápadům, což je zmiňováno jako přínos. Její mládí a svěží perspektiva jsou vnímány jako obohacení školního prostředí. Markéta vyniká svou kreativitou a pracovitostí, což přesně koresponduje s požadavky školy. Tento případ zdůrazňuje, jak mohou být specifické vlastnosti a schopnosti učitelky rozhodující během přijímacího řízení. Souznění učitelky Radky s panem Kolečkem ilustruje, jak mohou společné hodnoty, entuziasmus pro učitelství a pozitivní přístup vytvořit pevný základ pro úspěšnou spolupráci. Vzájemné pochopení a sdílení podobných pedagogických přístupů jsou prezentovány jako klíčové faktory jejich společného souznění.

V posledním případě učitelky Kristýny a paní Plné je zdůrazněno, jak mohou osobní kouzlo a vzájemná sympatie hrát významnou roli v procesu přijímacích pohovorů. Tento případ poukazuje na význam mezilidských vztahů a „osobní chemie“ v procesu výběru, zdůrazňuje, že kromě profesionálních kvalifikací jsou stejně důležité i osobní vlastnosti a schopnost navázat pozitivní vztahy.

Z interpretovaných dat výše je zřejmé, že jak pedagogičtí lídři, tak učitelky byli schopni zpětně reflektovat průběh přijímacího řízení a vyjádřit vzájemné subjektivní motivace. Důvod pro výběr učitelek byl takový, že i když měli lídři jasnou představu o tom, koho hledají, na základě přijímacího pohovoru subjektivně/pocitově usoudili, že se jim učitelky líbí a že spolu souznějí, a proto učitelky do svých škol přijali. Tento pocit souznění, který lídři cítili, byl sdílen i učitelkami.

#### *4.3 Nenaplněná očekávání aneb „měla jsem nasazené růžové brýle“*

V předchozí kapitole bylo nastíněno, že učitelky byly do škol přijaty na základě vzájemného souznění mezi nimi a lídry. Zároveň data naznačují, že během přijímacího pohovoru byla vize školy prezentována pomocí difúzního progresivistického slovníku (například že učitel by měl být motivovaný a přinášet inovativní metody práce), což umožnilo oběma stranám interpretovat tuto skutečnost v souladu se svými vlastními představami a očekáváními.

Tento způsob komunikace vytvořil zdání vzájemného porozumění a očekávání mezi všemi zúčastněnými. Avšak tato zdánlivá shoda byla spíše iluzí způsobenou nedostatkem jasnosti a konkrétnosti v klíčových oblastech, jako je konceptualizace žáků a požadovaná koncepce výuky. Každá strana měla odlišnou interpretaci nevyřčených požadavků, které se postupně vyjevovaly a stávaly zřejmými až během další spolupráce v průběhu školního roku.

Při pololetním rozhovoru, kdy byly učitelky dotazovány, jak se jim na školách daří, co aktuálně prožívají a jak jsou na školách spokojené, se k tomu vyjadřovala většina z nich. Příkladem učitelka Radka říká:

*Ta realita je pak jiná než to, co se říká. Že jako člověk naráží prostě na ty problémy, na ty překážky, na problém s autoritami, nějaká ta byrokracie, nepodpora z toho vedení, jak kdyby to, tak řeknu, jo. Tak je potom těžký něco (1) něco vůbec zkoušet, hledat nebo dávat do toho tu energii prostě...*

Radka v citaci zdůrazňuje rozpor mezi tím, co očekávala, a skutečnou situací, když konstatuje, že její zkušenost neodpovídá pracovnímu prostředí, atmosféře ani podpoře ze strany vedení, které bylo prezentováno během jejího přijímacího pohovoru. Percepce autoritativního postoje vedení a nadměrné byrokracie naznačují, že jsou ve škole přítomny struktury nebo postupy, které učitelka vnímá negativně vzhledem k jejímu efektivnímu a plynulému fungování ve škole. Z vyjádření učitelky je místy znát až apatičnost či rezignace.

Podobně jako učitelka Radka vnímaly tuto situaci i učitelky Markéta, Monika, Leona a Kristýna. Výjimkou je učitelka Eva, která si vedení školy po půl roce stále pochvalovala a ve škole byla spokojená. Pro detailnější ilustraci tohoto fenoménu uvádím úryvek z rozhovoru s učitelkou Markétou, který jej nejvíce vystihuje:

**Tazatel:** *Jak se daří? a tak...*

**Učitelka Markéta:** *No, jako změnilo se toho teda hodně. V práci je to teda jako poslední dobou horší a horší. Momentálně jsem v takové fázi, že (.) že se určitě měním jako, spíš že si budu měnit působiště práce. Že nejsem spokojená s tou prací teda.*

**Tazatel:** (souhlasně přitakává) *A co se teda děje? Co tě přinutilo takhle radikálně přemýšlet nad tím? Co se stalo?*

**Učitelka Markéta:** *No, právě tam byl takový ten aba moment, kdy jsem vlastně tak nějak (.) pochopila, jak to tam na té škole funguje, a především teda jednání vedení školy je takové, které prostě není moc příjemné. Nepracuje (dává důraz na slovo) se tam moc dobře. A potom vlastně bych řekla, že jsem byla takové ty první tři měsíce v takovém jako v různých brýlích a kolegyně mi vlastně takhle o tom nic neříkaly. Ale po těch třech měsících, kdy jsem se stala i já takovým jako otloukánekem, tak mě kolegyně zasvětily do toho, jak to na té škole funguje a musím teda říct, že to bylo obrovské probuzení pro mě. (.) A vlastně (smích) teďka prostě nechápu vůbec, jak se to může tak moc lišit od toho jako, jakým způsobem se ta škola prezentuje. No, a tak mě to jako ovlivnilo, samozřejmě ten způsob mé výuky a (.) jako víceméně jsem hodně snížila nároky. Změnila jsem prostě ten způsob té metody.*

V citovaném úryvku učitelka Markéta odkazuje na to, že se její pracovní podmínky, atmosféra a vztahy na pracovišti od začátku školního roku zhoršily. Citace zdůrazňuje problematiku vedení školy, které v případě učitelky Markéty zahrnovalo nedostatek podpory, autoritativní chování a nedostatečnou komunikaci. Tyto faktory negativně ovlivnily její pracovní morálku a pohodu. Učitelka Markéta své „prozření“ označila slovním spojením „růžové brýle“, což naznačuje naivitu, pocit bezmoci a ztrátu kontroly nad vlastní prací, zejména co se týče autonomie. Toto rozčarování bylo výsledkem nesouladu mezi veřejnou prezentací hodnot a fungování školy během přijímacího pohovoru i na webových stránkách a skutečným chováním lídrů a kulturou ve škole, které učitelka Markéta zažila během prvních několika měsíců.

Podstatným faktem vyplývajícím z dat je také skutečnost, že učitelka byla do chodu školy „zasvěcena“ svými kolegy až ve chvíli, kdy si sama musela projít nepříjemnými situacemi, které jí změnily její pozitivní dojem z vedení školy.

V závěru citace učitelka zmiňuje střet s realitou, tedy nesoulad mezi očekáváním a skutečností pracovních rolí a vztahů, který učitelka Markéta zažila. Tento zážitek následně vedl k narušení její identity a k radikálním změnám v její práci. Změnila svůj přístup k výuce, snížila nároky a upravila své metody. Začala dokonce přemýšlet o odchodu ze školy.

Tento nálezný současně vyvolává řadu dalších otázek. Hlavní otázkou je, zda jsou koncepce pedagogických lídrů, skutečné fungování školy a očekávání v souladu. Dále zda je procedura výběru učitelů, jak je prezentován, skutečně efektivní. Výsledky této studie naznačují, že pouhé subjektivní a domnělé souznění mezi oběma stranami nestačí k dosažení požadovaného konsenzu, který by podporoval společné budování školního prostředí a především vytváření vhodných podmínek pro žáky. Nabízí se prostor pro další studii, jejímž cílem by bylo hlouběji zkoumat uvedený fenomén a podrobněji analyzovat jeho příčiny a dopady na profesní život sledovaných učitelek.

## 5 Shrnutí a diskuze

Předložená studie měla za cíl zprostředkovat pohled na proces přijímání učitelů do českých škol a zejména popsat, jak se v tomto procesu odráží vize školy a jaká očekávání mají školní lídři od nových učitelů. Je zřejmé, že lídři přemýšlí nad tím, koho do svých škol přijmout. Zároveň zdůrazňují důležitost adaptability výuky na potřeby a schopnosti žáků. Přesto výzkum odhalil, že i když jsou tyto požadavky pro lídře klíčové, většina z nich se při výběru zkoumaných učitelek rozhodla na základě subjektivních sympatií vzniklých během přijímacího pohovoru.

Jedno z překvapivých zjištění studie je, že i když mají lídři k dispozici mnoho nástrojů pro výběr učitelů (viz kapitolu Proces výběru a přijímání učitelů pohledem výzkumu), nevyužívají je příliš seriózně. To dokládá fakt, že většina lídrů ve vzorku upřednostnila přijímací pohovor, který ve dvou případech kombinovali se zkušeností z praxe nebo s pedagogickým portfoliem. Přijímací pohovory však měly, dle slov obou aktérů, spíše charakter neformálního povídání, během kterého se pravděpodobně mnoho nevyřešilo. Přitom dle některých studií by přijímací pohovor měl sloužit k objasnění osobnostních charakteristik, komunikačních dovedností a profesního přístupu uchazeče (Feldman & Costa, 2021; Ryan & Tippins, 2004). Proto by bylo vhodné přehodnotit postupy výběru učitelů, aby byly co nejefektivnější a zahrnovaly různé aspekty učitelských dovedností. Jak ukázaly výsledky této studie, pouhý pohovor často neumožňuje spolehlivé a objektivní hodnocení potenciálních učitelů, neboť může být ovlivněn subjektivními pohnutkami lídrů.

Z výzkumných dat dále vyplynulo, že po nástupu do škol učitelky narazily na nesoulad mezi vzájemnými očekáváními lídrů a realitou vykonávané práce. Tento střet s realitou vyústil v jejich nespokojenost, která se odrazila na jejich přístupu k práci. Z pohledu odborného diskurzu lze tuto situaci vysvětlit fenoménem šoku z reality, který běžně postihuje začínající učitele v prvním roce jejich působení na škole. Tento šok nastává, když se začínající učitelé setkávají s výzvami, na které nebyli během studií připraveni (Çakmak et al., 2018). Ačkoliv termín šok z reality může naznačovat krátkodobý moment, ve skutečnosti jde o komplexní jev, s nímž se začínající učitelé potýkají denně po nějakou dobu (Veenman, 1984).

Když aplikujeme tyto poznatky na případ učitelek z této studie, zejména Radky a Markéty, z jejich výpovědí lze identifikovat, že jejich nespokojenost a změna přístupu nebyly reakcí na jednu konkrétní situaci, ale na sérii událostí. Dále z jejich výpovědí vyplývá, že zažily některé z příznaků šoku z reality, které zahrnují vnímání problému, změnu postojů, chování, a dokonce i osobnosti (Müller-Fohrbrodt et al., 1978 in Veenman, 1984).

Většina výzkumných studií zaměřených na fenomén šoku z reality se obvykle soustředí na faktory, jako jsou kázeň ve třídě, motivace žáků, řešení individuálních rozdílů mezi žáky, hodnocení, vztahy s rodiči, třídní management nebo nedostatek materiálů a pomůcek (srov. Çakmak et al., 2018; Stewart & Jansky, 2022; Veenman, 1984). Výsledky této studie však přinášejí do diskuze nový a přínosný úhel pohledu, protože ukazují, že nesoulad a nespokojenost s vedením školy mohou u učitelů vytvářet napětí a stres, což může vést k pocítění šoku z reality.

Tato situace se jeví zvláště relevantní, pokud je právě spojena s chybnou komunikací ve vzájemných očekáváních nebo nedostatečnou podporou ze strany pedagogických lídrů (Ugwua et al., 2020). Výsledkem nesouladu mezi

vedením školy a učiteli může být ovlivnění profesionality, motivace a celkové kvality výuky začínajících učitelů. To potvrzuje i výzkum Ugwua et al. (2020), který uvádí, že tento nesoulad odvádí pozornost obou stran od jejich povinností a během tohoto krizového období negativně ovlivňuje jejich kompetence a angažovanost. Je důležité si uvědomit, že takový nesoulad nemá vliv jen na samotné aktéry, ale i na jejich žáky. Podle Schumachera et al. (2015) se narušená identita učitelů podepisuje na jejich pedagogické činnosti, což následně může negativně ovlivnit výsledky a výkon jejich žáků.

Studie Silay (2022) o tom, jak pedagogičtí lídři mohou předejít neshodám se svými podřízenými, zdůrazňuje, že klíčem k efektivní práci učitelů je informovanost o škole a dění v ní. Nedostatečná informovanost může vést k narušení jejich praxe a nespokojenosti. Foreman a Maranto (2017) podporují tuto tezi tvrzením, že je zásadní, aby pedagogičtí lídři komunikovali podstatné informace k efektivnímu chodu škol, práci učitelů a výsledkům žáků.

Má data ukazují, že ve zkoumaných případech nebyla komunikace během přijímacího řízení ani po nástupu učitelek do škol dostatečná. Je nezbytné, aby očekávání byla jasně vyjádřena a aby obě strany měly realistickou představu o pracovním prostředí a vzájemných požadavcích. Efektivní komunikace je základním pilířem podporujícím prostředí, které má pozitivní dopad na kvalitu práce a výkon učitelů, jak ukazují studie OECD (2005), Sarwar et al. (2022) a Saleem et al. (2020). Má data naznačují, že takové prostředí nebylo u některých učitelek nastaveno a je tedy potřeba, aby k tomu pedagogičtí lídři přistupovali s větší pozorností.

## Poděkování

Výzkum vznikl v rámci projektu Národního institutu SYRI (LX22NPO5101) financovaného EU – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES). Děkuji za poskytnutou podporu.

## Literatura

- Abernathy, T., Forsyth, A. & Mitchell, J. (2001). The bridge from student to teacher: What principals, teacher education faculty, and students value in a teaching applicant. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 109–119.  
<https://www.jstor.org/stable/23478319>
- Basit, A., Sebastian, V., & Hassan, Z. (2017). Impact of leadership style on employee performance. A case study on a private organization in Malaysia. *International Journal of Accounting & Business Management*, 5(2), 112–30.

- Bennett, D., Kajamaa, A., & Johnston, J. (2020). How to ... do longitudinal qualitative research. *The Clinical Teacher, 17*(5), 489–492.  
<https://doi.org/10.1111/tct.13203>
- Beteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2009). Effective schools: Managing the recruitment, development, and retention of high-quality teachers. *Working Paper 37*.  
<https://www.issuelab.org/resources/7137/7137.pdf>
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2018). Challenging moments of novice teachers: Survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education, 49*(2), 147–162.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
- Calman, L., Brunton, L., & Molassiotis, A. (2013). Developing longitudinal qualitative designs: Lessons learned and recommendations for health services research. *BMC Medical Research Methodology, 13*(1), 1–10.  
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-14>
- Coenen, J., Cornelisz, I., Groot, W., van den Brink, H. M., & Van Klaveren, C. (2018). Teacher characteristics and their effects on student test scores: A systematic review. *Journal of Economic Surveys, 32*(3), 848–877.  
<https://doi.org/10.1111/joes.12210>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cranston, J. (2012). Exploring school principals' hiring decisions: Fitting in and getting hired. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.  
<https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42835>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education, 44*(3), 295–308.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Davis, B. K., Ingle, W. K., & Choi, N. (2021). Preferred teacher applicant characteristics among school leaders in twelve kentucky rural and suburban school districts. *Leadership and Policy in Schools, 20*(3), 368–383.  
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668427>
- Davis, J. H., Ruhe, J. A., Lee, M., & Rajadhyaksha, U. (2007). Mission possible: Do school mission statements work? *Journal of Business Ethics, 70*(1), 99–110.  
<https://doi.org/10.1007/s10551-006-9076-7>
- Diamond, L. L., Abernathy, T. V., & Demchak, M. A. (2022). Principals' preferences in the hiring process: Is everything old new again? *The Educational Forum, 86*(3), 290–304.  
<https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1873474>
- Diamond, L. L., Demchak, M., & Abernathy, T. V. (2020). A survey of rural principals: Preferences regarding teacher candidates. *Rural Special Education Quarterly, 39*(3), 138–151.  
<https://doi.org/10.1177/8756870520912996>
- Dvořák, D., & Trunda, J. (2017). *Pedagogické vedení škol: analytická zpráva*. NIDV.

- Engel, M. (2013). Problematic preferences? A mixed method examination of principals' preferences for teacher characteristics in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 52–91.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X12451025>
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Feldman, A., & Costa, D. M. dos S. (2021). The temporary teachers' hiring policy in the municipal educational system of Cametá (Pará, Brazil, 2013–2020). *Education Policy Analysis Archives*, 29(January – July), 80.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5687>
- Foreman, L. M., & Maranto, R. (2017). Why mission matters more for (some) charter principals. *School Leadership & Management*, 38(3), 242–258.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1346601>
- Gagnon, A., Martin, M., & Goh, T. L. (2022). Fit to teach: Uncovering the hiring process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(8), 34–40.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2108174>
- Ingle, K., Thompson, C. T., & Abila, Z. W. (2018). An exploration of preferred teacher characteristics and hiring tools in Belize. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 414–428.  
<https://doi.org/10.1108/JEA-05-2017-0051>
- Jabbar, H. (2018). Recruiting “talent”: School choice and teacher hiring in New Orleans. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 115–151.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X17721607>
- Kantabutra, S. (2005). Improving public school performance through vision-based leadership. *Asia Pacific Education Review*, 6(2), 124–136.  
<https://doi.org/10.1007/BF03026780>
- Kašpárková, V., Holečková, V., Hučín, J., Najvar, P., Píšová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Česká školní inspekce.
- Lazarová B., Pol, M., & Sedláček M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Česká školní inspekce.
- Lee, S. W., & Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6–29.  
<https://doi.org/10.1177/1741143220969694>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers, education and training policy*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2018). Indicator D6 Who makes key decisions in education systems? In *Education at a Glance 2018: OECD Indicators* (pp. 408–421).  
<https://doi.org/10.1787/eag-2018-33-en>
- Perrone, F., & Eddy-Spicer, D. (2021). Teacher hiring and fit within a diverse school district. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 168–190.  
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1637903>

- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–226.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.
- Ransom, B., & Vlachopoulos, D. (2021). The meaning of mission statements to school practice and professional development: An interpretative phenomenological analysis. *Educar*, 57(1), 49–63.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1126>
- Rozkvcová, A., & Novotová, J. (2019). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů. *ORBIS SCHOLAE*, 12(3), 67–84.  
<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.8>
- Ryan, A., & Tippins, N. (2004). Attracting and selecting: What psychological research tells us. *Human Resource Management*, 43(4), 304–318.  
<https://doi.org/10.1002/hrm.20026>
- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H-b., & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8).  
<https://doi.org/10.3390/su12083390>
- Sarwar, U., Tariq, R., & Yong, Q. Z. (2022). Principals' leadership styles and its impact on teachers' performance at college level. *Frontiers in Psychology*, 13.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.919693>
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69–108.  
<https://doi.org/10.1086/688169>
- Sedláček, M. (2020). *První učitel: k roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. Masarykova univerzita.
- Schumacher, G., Grigsby, B., & Vesey, W. (2015). Determining effective teaching behaviors through the hiring process. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 139–155.  
<https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0071>
- Silay, N. (2022). Conflict management in educational organizations. *The Journal of Academic Social Sciences*, 129, 123–132.  
<https://doi.org/10.29228/ASOS.62284>
- Slate, R. J., Craig H. Jones., Wiesman, K., Alexander, J., Saenz, T. (2008). School mission statements and school performance: a mixed research investigation. *New Horizons in Education*, 56(2), 17–27.
- Smart, B. D. (1999). *Topgrading: How leading companies win by hiring, coaching, and keeping the best people*. Prentice Hall Press.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235–259.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X90026003003>
- Stemler, S. E., Bebell, D., & Sonnabend, L. A. (2011). Using school mission statements for reflection and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 383–420.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X10387590>



- Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, 1*.  
<https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>
- Stier, W. F., & Schneider, R. C. (2007). What every public school physical educator should know about the hiring process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78*(1), 40–45.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597957>
- Szeto, E. (2022). Influence of professional cultures and principal leadership effects on early-career teacher leadership development in Hong Kong schools. *Professional Development in Education, 48*(3), 379–397.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770837>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Šikýř, M., Borovec, D., & Trojanová, I. (2016). *Personalistika v řízení školy* (2., aktualizované vydání). Wolters Kluwer.
- Tamir, E. (2021). What principals look for when hiring new teachers. *Leadership and Policy in Schools, 20*(2), 222–235.  
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1638423>
- Theel, R. K., & Talerico, M. (2004). Using portfolios for teacher hiring: Insights from principals. *Action in Teacher Education, 26*(1), 26–33.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463310>
- Torres, A. C. (2023). If they come here, will they fit? A case study of an urban no-excuses charter management organization's teacher hiring process. *Urban Education, 58*(3), 367–397.  
<https://doi.org/10.1177/0042085919860564>
- Ugwu, S., Okeke-James, N., Oparaji, I., Emengini, B., & Igbokwe, I. (2020). The influence of principal-teacher conflict on teachers' job performance in public secondary schools in Awka South of Anambra state. *International Journal of Advanced Education and Research, 5*(4), 39–42.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.  
<https://www.jstor.org/stable/1170301>
- Wilson, S. M. (2009). Teacher quality (Education policy white paper). National Academy of Education.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED531145>
- Wilson, S. M., & Floden, R. E. (2003). *Creating effective teachers: Concise answers for hard questions. An Addendum to the Report "Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations"*. AACTE Publications.
- Winter P. A., McCabe D. H., & Newton R. M. (1998). Principal selection decisions made by teachers: The influence of work values, principal job attributes, and school level. *Journal of School Leadership, 8*(3), 251–279.  
<https://doi.org/10.1177/105268460401400403>