

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Sociální klima učitelského sboru

Bakalářská práce

Autor práce: Mgr. Šárka Pechková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství odborných předmětů

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Termín odevzdání: 30.4.2015

Abstrakt

Klíčová slova

Sociální klima – střední škola – učitel – učitelský sbor – ředitel – dotazník OCDQ-RS

Předkládaná bakalářská práce se věnuje tématu klima učitelského sboru. Práce je rozdělena na dvě hlavní části. První část se věnuje teoretickým východiskům dané problematiky – jsou zde vysvětleny základní pojmy, dále jsou popsány některé faktory ovlivňující klima a také výzkumné nástroje, kterými lze sociální klima zkoumat. V neposlední řadě jsou zmíněny některé výzkumy sociálního klimatu učitelských sborů. V druhé (výzkumné) části práce je popsána metodika výzkumného šetření. Jako výzkumný nástroj byl zvolen standardizovaný dotazník OCDQ – RS. Následně jsou popsány a interpretovány výsledky výzkumného šetření, které provedla autorka v jedné konkrétní střední škole. Výsledky jsou následně diskutovány a komparovány a již proběhlými výzkumy v této oblasti.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že klima učitelského sboru zkoumané střední školy je poměrně otevřené a ve své práci jsou vysoce angažovaní. Významné rozdíly ve vnímání klimatu se neobjevily u žádné z porovnávaných podskupin.

Bakalářská práce bude poskytnuta vedení střední školy, kde bylo výzkumné šetření provedeno a také může sloužit jako zdroj informací pro další výzkumná šetření v této oblasti.

Abstract

Key words

Societal climate – high school – teacher – teaching staff – headmaster – questionnaire
OCDQ-RS

The bachelor paper is focused on the topic of the teaching staff climate. The paper is divided into two main parts. The first part deals with theoretical solutions of set issues – basic concepts, description of chosen factors that influence the climate, and research tools that can be used for studying the societal climate.

The second (research) part describes the methodology of the research. Standardized questionnaire OCDQ-RS was selected as the research tool. The results, taken at a high school by the author, are depicted and interpreted afterwards, and discussed and compared with the already existing results in this field.

The results show that the societal climate of the researched high school is quite open and the teachers are highly involved. There were no significant differences in compared subgroups.

The bachelor paper is going to be provided to the management of high school where the research took place, and it can be useful as the source of information for future research studies in this area.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum 30.4 2015

Mgr. Šárka Pechková

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Petrovi Urbánkovi, Dr., za vedení mé bakalářské práce, za pomoc, cenné podněty a čas, který mi věnoval. Dále bych ráda poděkovala panu řediteli a učitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Obsah

Úvod	7
1. Teoretická východiska	8
1.1 Terminologie	8
1.2 Škola a její klima	9
1.2.1 Škola	9
1.2.2 Klima školy	11
1.3 Učitelství a jeho klima	13
1.3.1 Učitelství	13
1.3.2 Spolupráce učitelů	14
1.3.3 Klima učitelství	15
1.4 Faktory klimatu školy a učitelství	16
1.5 Výzkum klimatu učitelství	24
1.5.1 Nástroje pro zkoumání klimatu učitelství	24
1.5.2 Realizované výzkumy v oblasti klimatu učitelství	25
2. Výzkumná část	27
2.1 Cíl výzkumné části práce	27
2.2 Metodika	28
2.2.1 Výzkumná strategie	28
2.2.2 Charakteristika výzkumného nástroje	28
2.2.3 Charakteristika místa výzkumu a výzkumného souboru	30
2.2.4 Postup při výzkumném šetření	30
2.3 Výsledky a diskuze	32
Závěr	43
Seznam použitých zdrojů	44
Přílohy	47

Úvod

Překládaná bakalářská práce se věnuje tématu sociálního klimatu ve škole. Konkrétně je zaměřena na klima učitelského sboru. Toto téma je velmi aktuální ale také zatím v českém prostředí nedostatečně zmapované. Také proto jsem si ho pro svou bakalářskou práci vybrala. Chtěla jsem zvolit takové téma, které může přinést nové poznatky a jeho zpracování může mít uplatnění v praxi.

Cílem práce je zjistit sociální klima učitelského sboru střední školy.

Termín klima bylo v minulosti používáno pouze v oblasti přírodních věd, nyní se však stále častěji objevuje i v jiných sférách – např. v oblasti společenských věd. V pedagogice se můžeme např. setkat s pojmy klima školy, třídy nebo právě učitelského sboru. Klima učitelského sboru nelze chápat izolovaně, ovlivňuje ho řada faktorů, které budou v práci popsány. Dále budou také představeny některé výsledky z dříve realizovaných výzkumů v této oblasti.

První část práce se bude věnovat teoretickým východiskům tohoto fenoménu a v druhé části bude mapováno klima učitelského sboru na jedné konkrétní střední škole. K provedení výzkumného šetření jsem zvolila standardizovaný dotazník a díky tomu, budu moci svá zjištění komparovat s výsledky jiných výzkumů, kde byl využit stejný výzkumný nástroj.

Ráda bych svou bakalářskou prací přispěla dalším střípkem do velké mozaiky zkoumání klimatu učitelských sborů.

1. Teoretická východiska

1.1 Terminologie

Při popisování sociálních jevů ve škole užívají autoři různou terminologií. Proto považují za důležité vymezit základní pojmy, které souvisí s klimatem, které je ústředním tématem této práce.

Klima

Klima je slovo řeckého původu a znamená podnebí, poměry, situace, prostředí. Tento pojem byl původně používán jen v přírodních vědách. Nicméně v současné době je hojně využíván také ve vědách společenských. V této souvislosti vnímáme klima jako „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“ (Grecmanová, 2008, s. 9).

V pedagogice se můžeme setkat s pojmy: klima školy, klima školní třídy, klima učitelského sboru. Hlavním tématem této práce je klima učitelského sboru, které je součástí klimatu školy, proto tyto pojmy budou podrobněji popsány v dalším textu.

Prostředí školy

Prostředí je nejobecnější termín, kromě sociálně-psychologických aspektů obsahuje dále také aspekty architektonické, hygienické, ergonomické, akustické apod. (Mareš, 2001, s. 567). Světlík (1996, s. 35-37, s. 111) uvádí, že na prostředí školy mají dopad vnější a vnitřní vlivy. Mezi vnější vlivy řadí ekonomické, demografické, politické, technické a kulturní vlivy. Dále systém vzdělávací soustavy, žáky, typy škol, Českou školní inspekci, partnery školy a další. Mezi vnitřní vlivy stejný autor zahrnuje management školy, kvalitu učitelů, strategii školy kultury a image školy a další. Vnitřní vlivy jsou oproti vnějším vlivům podstatně více ovlivnitelné.

Zatímco klima má pouze psychosociální obsah, prostředí obsahuje navíc také materiální aspekty. Klima je ovlivňováno především vnitřními aspekty prostředí.

Atmosféra školy

Na rozdíl od pojmů klima a prostředí má atmosféra užší rozsah. Je vysoce proměnlivá a krátkodobá. Ve školní třídě se může měnit během vyučovacího dne, nebo dokonce

i během vyučovací hodiny (Mareš, 2001, s. 568). Lašek (2001, s. 40) dodává, že atmosféra je situačně podmíněná, sociální a emoční naladění ve třídě.

Zatímco klima je dlouhodobé, relativně stálé, atmosféra je krátkodobá a velmi proměnlivá. Proto lze předpokládat, že klima může mít vliv na atmosféru. Atmosféra ale klima dlouhodobě zřejmě neovlivňuje.

Kultura školy

Pojem kultura školy je dalším z nejednotně definovaných pojmů. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 109) uvádějí, že se sice jedná o obtížně definovatelný ale poměrně stálý fenomén zahrnující specifické rysy konkrétní školy (rituály, normy, sdílené hodnoty), vztahy školy k okolí, sociálním partnerům a rodičům. Šťáva (2003, s. 372) chápe kulturu školy jako uplatňování tradic školy v její činnosti, konkrétní hodnotové orientaci, v cílech její činnosti a také ve vztazích mezi příslušníky školy. Walterová (2001, s. 89) zahrnuje pod pojem kultura školy: klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společenských strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a její image. Souhrnně lze konstatovat, že kultura školy se vždy týká hodnot, norem a všech lidí, kteří jsou se školou v nějakém vztahu (Pol a kol., 2002, s. 215).

Kultura a klima se vzájemně ovlivňují, dobré školní klima přispívá ke spokojenosti učitelů a žáků školy a ti potom přispívají k rozvoji dobré kultury školy (Šťáva, 2003, s. 373). Kultura školy musí být vědomě pěstována především managementem školy.

1.2 Škola a její klima

1.2.1 Škola

Stejně jako u pojmů definovaných výše ani termín škola nemá jednotnou definici. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 238) definují školu jako společenskou instituci, jejíž hlavní funkcí je poskytovat vzdělání žákům určitých věkových skupin v organizovaných formách dle určitých vzdělávacích programů. Průcha (2002, str. 390) dodává, že škola je sociální instituce, která má své specifické edukační funkce, díky

nimž se odlišuje od jiných sociálních institucí (např. rodina, vrstevnická skupina, masmédiá).

Jednotlivé školy lze zařadit do školského systému. Současný školský systém zahrnuje: mateřské, základní střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (Tvrzová, 2007, s. 91-92).

Výzkumné šetření bude provedeno u učitelského sboru střední a vyšší odborné školy. Proto v dalším textu bude blíže popsáno střední školství obecně a střední odborné školy a vyšší odborné školy.

Střední školství

Střední školství definují Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 232) jako: „soustavu škol poskytujících středoškolské vzdělání, následující po ukončení vzdělání základního.“ Do této soustavy patří: gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Na poli středního školství se v současné době hojně uplatňuje také soukromý sektor. Střední školy ze zákona poskytují tři stupně středního vzdělání – střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitou. Střední školy mohou také organizovat nástavbové nebo zkrácené studium (Tvrzová, 2007, s. 92).

Střední odborné školy poskytují nejen všeobecné vzdělání, ale také profesní přípravu, která vyžaduje odborné vědomosti a dovednosti. Studium trvá nejméně 4 roky a je zakončeno maturitní zkouškou. Poté může student pokračovat v dalším vzdělávání na vysoké nebo vyšší odborné škole (Světlík, 1996, s. 63-64).

Střední odborné školy zahrnují široké spektrum vzdělávacích směrů (technicko-hospodářské, ekonomické, pedagogické, zdravotnické, sociálně-právní, správní), které by měly být rozvíjeny tak, aby si každý uchazeč mohl vybrat ten studijní obor, který bude odpovídat jeho schopnostem, zájmům a také trhu práce (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 53).

Vyšší odborná škola je instituce, která poskytuje terciární neuniverzitní vzdělání a připravuje studenty pro kvalifikovaný výkon náročných odborných činností. Studium je určeno pro absolventy středního nebo středního odborného vzdělání. Studium trvá 2 až 3 roky a je zakončeno absolutoriem. V České republice jsou zřizovány vyšší

odborné školy v rozmanitých oborech – technických, zdravotnických, sociálních, ekonomických atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 285).

1.2.2 Klima školy

Přestože oba pojmy (klima, škola) lze samostatně poměrně dobře definovat, při spojení těchto slov se situace stává mnohem složitější. Jak uvádí Mareš (2003, s. 32), o teoretické i empirické uchopení této problematiky se již pokusilo několik autorů. Zatím však neexistuje jednotná definice či jednotné pojetí tohoto složitého fenoménu.

Petlák (2006, s. 16) však uvádí, že terminologická nejednotnost v zásadě neovlivňuje pedagogicko-didaktickou práci učitelů ve vztahu k vytváření klimatu třídy či školy.

Nicméně pokusme se nastínit alespoň některá pojetí klimatu školy:

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 100) označují klima školy jako „sociálněpsychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.“ Světlík (1996, s. 111-112) uvádí, že klima školy je ovlivňováno pěti složkami vnitřního prostředí školy: kulturou školy, mezilidskými vztahy, organizačním modelem školy, kvalitou managementu a sboru a materiálním prostředím školy. Ovšem rozhodujícími složkami jsou: kultura školy, kvalita managementu a mezilidské vztahy. Čapek (20010, s. 134) definuje klima školy jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jeho vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají. Grecmanová (2008, s. 33) vnímá klima školy jako „projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci.“

Urbánek, Chvál (2012, s. 6) upozorňují na to, že přestože neexistuje jednotná definice klimatu školy, můžeme najít určité klíčové atributy. Jsou jimi: relativní stabilita, subjektivní charakter, kolektivní vnímání a kontinuální povaha tohoto jevu.

Typy klimatu

Obecně lze rozlišit dva typy klimatu školy – otevřené a uzavřené.

Otevřené klima se projevuje vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Učitelé spolupracují s vedením školy, ředitel je pro své podřízené osobním příkladem, učitelé si navzájem pomáhají. Chování členů učitelského sboru je otevřené a upřímné (Mareš, 2001, s. 586).

Mareš, Křivohlavý (1995, s. 157) dodávají, že v otevřeném klimatu neexistuje přetěžování lidí, preferuje se osobní styk a v učitelském sboru je patrný rozumný nadhled.

Uzavřené klima se vyznačuje nechutí se angažovat, ředitel se chová formálně, byrokraticky, postrádá schopnost včas a dynamicky zasahovat, s podřízenými jedná neosobně. Učitelé prožívají apatii a frustraci z pobytu ve škole (Lašek, 2001, s. 119 Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 157).

Pozitivní klima školy

Pozitivní klima školy je vyjádřením jeho kvality, kdy se jedná o příznivé a žádoucí klima, které sbližuje žáky i učitele a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů. Zahraniční výzkumy navíc ukázaly, že bez pozitivního klimatu je velmi obtížné vytvořit efektivně pracující školy (Grecmanová, 2008, s. 84-85).

Grecmanová (2008, s. 85-86) dále popisuje znaky pozitivního klimatu školy:

Z hlediska žáků se ve škole např.: umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost, podporuje rozvoj osobnosti, dává žákovi jistota, že bude akceptován, umožňuje žákovi zažít úspěch, dává žákovi najevo, že se k němu přistupuje spravedlivě.

Z hlediska rodičů je ve škole běžná např.: vstřícnost učitelů, kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů, individuální podpora každému dítěti.

Z hlediska veřejnosti musí škola žáky připravit např. k: úspěšnému zapojení do profesionálního života, angažovanosti pro společenské záležitosti, zodpovědné účasti na veřejném životě.

Z hlediska učitelů škola: je pracoviště, kde učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy a umožňuje učiteli prožívat: pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci a spokojenost s daným stavem věcí.

Petlák (2006, s. 31) dodává, že z pohledu učitelů (ale i starších žáků) je pozitivní klima ovlivňováno vlastnostmi řídicího pracovníka, který zajišťuje dobrou organizaci činností, vedení a řízení školy.

1.3 Učitelství a jeho klima

1.3.1 Učitelství

Pro úspěšnou práci školy je velmi důležitý kvalitní učitelství personál. Perspektivní a stabilní fungování školy je nemyslitelné bez kvalitního týmu (sboru) učitelů, který je k učitelství pevně připoután (Vašutová, Urbánek, 2010, s. 83).

Učitelství je součástí větší pracovní skupiny – pedagogického sboru, kam zařazujeme kromě učitelů také např. mistry odborné přípravy, vychovatele atd. (Sekera, 1994, s. 51). Učitelství je pracovní skupina, která má řadu společných znaků s jinými pracovními skupinami, např. poměrně vysoký stupeň koordinace činností a vztahů. Kromě toho ale učitelství sbory vykazují také jistá specifika, např. fakt, že jsou relativně homogenní (učitelé mají přibližně stejný stupeň vzdělání, podobné pracovní zkušenosti a podmínky, v některé sbory jsou homogenní i po stránce pohlaví členů). (Sekera, 1994, s. 48).

Rozlišujeme dva typy struktur pedagogického sboru – formální a neformální.

Jako formální strukturu označuje Sekera (1994, s. 50) funkční vztahy v pedagogickém sboru, které jsou dány legislativně –pedagogickými předpisy a stanoveny organizačním řádem. Formální struktura jasně stanoví dělbu práce mezi členy sboru. Škola má poměrně jednoduchou strukturu: vedení školy, střední stupeň vedení, řadoví učitelé a vychovatelé, nepedagogičtí pracovníci (Sekera, 1994, s. 50).

Neformální struktura vzniká v každé skupině a je, jak uvádí Sekera (1994, s. 52): „souhrnem sociálně- psychologických vazeb mezi členy kolektivu a rozvíjí se na základě vzájemných vztahů mezi členy.“

Neformální vztahy mají zásadní význam pro sociálně psychologické klima. Sekera (1994, s. 52) uvádí, že kvalitu klimatu ovlivňují především: uspokojení ze vzájemných vztahů, uspokojení z práce, vedení organizace, převládající nálada ve skupině, vzájemné respektování členů atd.

1.3.2 Spolupráce učitelů

O popis ideálního učitele se pokusilo mnoho výzkumníků, avšak se ukazuje, že univerzální definici dobrého či efektivního učitele stanovit nelze. Jednotliví učitelé jsou velmi odlišní v různých osobnostních a profesních charakteristikách (Průcha, 2002, s. 191). Přesto spolu musí umět v rámci učitelského sboru komunikovat a spolupracovat.

Spolupráce učitelů je jedním ze znaků klimatu školy. Pol (2007, s. 67) uvádí rozdělení vztahů mezi učiteli ve škole na různých úrovních (dle Littleové):

- společenská konverzace
- pomoc a podpora
- sdílení a výměna názorů a zkušeností
- společná práce.

Grecmanová (2008, s. 41-42) upozorňuje na názor A.Knappa, který uvádí, že organizační klima (tzn. klima školy z pohledu učitelů) ovlivňují především dvě dimenze: vztahy s kolegy a vztahy učitelů k vedení.

Vztahy s kolegy, ve kterých se odráží:

- problémy s kolegy (existence malých skupin s protikladnými názory, přerušování a zbytečné otázky na poradách)
- organizační problémy (mnoho úkolů, rutinní práce...)
- vstřícná atmosféra, angažované chování (pochopení pro slabé stránky kolegů, radost z práce)
- spolupráce mezi kolegy

Vztahy učitelů k vedení, na které má vliv:

- hierarchický odstup vedení školy (o všem rozhoduje ředitel, problémy nejsou konzultovány s učiteli, učitelé mají malý kontakt s vedením...)
- zohledňování individuálních schopností učitelů ředitelem
- vnímání ředitele jako vzoru (pracuje s velkým nasazením, vyjadřuje se srozumitelně, používá konstruktivní kritiku)
- ohleduplnost ředitele (pomáhá učitelům i mimo pracovní dobu...)

Čapek (2010, s. 143) uvádí názor Jankeho, že dobrá kooperace a komunikace v učitelském sboru je vnímána jako potřebná. Autor dává do souvislosti kooperaci v učitelském sboru a vnímání školního klimatu žáky.

Ředitelé škol však popisují řadu překážek, proč nemohou pedagogové spolupracovat: celková situace ve školství, osobní překážky a mezilidské vztahy (mezigenerační nedorozumění, špatné klima, netolerance, neochota, individualismus, nedůvěra atd.). Učitelé sami zdůvodňují nespolečenskou spolupráci např. kvůli nedostatku času a sil, vztahům mezi lidmi, financím apod. Ředitelé také poukazují na špatné předchozí zkušenosti učitelů se spoluprací, která je odrazuje od dalších pokusů pracovat společně. Je tedy nezbytné umět navodit příznivé klima pro spolupráci. To může být podporováno např. existencí společného cíle, důvěrou, rovnoprávností apod. (Pol, 2007, s. 71-72, Pol, Lazarová, 1999, s. 16).

Přestože výhody spolupráce učitelů ve škole jsou nezpochybnitelné, Pol a Lazarová (1999, s. 13 - 14) upozorňují na fakt, že je vhodné vyvarovat se extrémů. V mnohých činnostech musí učitel myslet a pracovat samostatně. Kolegialita nesmí potírat individualitu, spolupráce má směřovat k mobilizaci síly skupiny a zároveň podporovat individuální rozvoj.

1.3.3 Klima učitelského sboru

Vztahy mezi učiteli mohou být zdrojem sociální opory, často však vytvářejí také konfliktní situace, týkající se např. přístupu k žákům. Názorové a pedagogické rozpory mezi učiteli mohou být zaměňovány za problémy osobního rázu (Gillernová, Štětovská, 2003, s. 284). Tento fakt poté může negativně působit na celkové klima učitelského sboru. Klima učitelského sboru je součástí klimatu školy, stejně jako např. klima třídy. Zatímco výzkumem klimatu školy a ještě více třídy se zabývá řada autorů, klima učitelského sboru je zatím spíše na okraji zájmu výzkumníků. Přesto výzkum tohoto fenoménu má své zcela zásadní opodstatnění. Například z pohledu zátěžových faktorů profese hrají profesní vztahy s kolegy a zejména vůči managementu školy důležitou roli. (Urbánek, 2003, s. 123). Ať už na klima školy bude nahlíženo, z jakéhokoli úhlu pohledu, vždy bude úzce spjato s působením učitelů. I z toho důvodu se lze domnívat,

že učitel je hlavní součástí klimatu školy (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8). A pro fungování, rozvoj či změny ve škole má zásadní význam klima učitelského sboru (Urbánek, 2008, s. 97). Mareš, Křivohlavý (1995, s. 157) upozorňují na to, že klima učitelského sboru má své vůdčí osobnosti, své vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole a kolem ní děje. Zároveň poukazují na skutečnost, že klima učitelského sboru ovlivňují: sestava učitelů a zvláštnosti ředitele školy.

Přestože ani u tohoto pojmu neexistuje jednotná definice, lze klima učitelského sboru popsat jako „proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř sboru, tak jak ji učitelé souhrnně vnímají (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8).

1.4 Faktory klimatu školy a učitelského sboru

Faktorů, které ovlivňují klima školy, je celá řada a v podstatě není možné je všechny postihnout. Činitele klimatu lze dělit dle různých kritérií např. na hmotné a nehmotné, živé a neživé, přírodní a kulturní (Grecmanová, 2008 s. 51).

V této kapitole budou popsány jen některé, ale významné faktory, které ovlivňují klima školy i učitelského sboru.

Region

Vliv místa, kde se škola nachází, na klima školy, byl zkoumán především v zahraničí. Ukázalo se, že městské školy jsou více orientované na úkoly, zatímco vesnické školy prokazují vyšší sociální tlak na výkon, žáci jsou méně v centru pozornosti. Výzkum, který probíhal na Slovensku, ale také ukázal, že učitelé z vesnických škol oproti učitelům z městských škol lépe hodnotí např. tyto dimenze: demokratičnost řízení, sociální informovanost ředitele, jednota učitelů a popírání generačních rozdílů. Obecně lze předpokládat, že poloha školy má souvislost se sociálním složením obyvatelstva a společně působí na její klima (Grecmanová, 2008, s. 52).

Velikost školy

Také velikost školy a tříd může mít vliv na klima školy. Velké školy mohou logicky způsobovat větší organizační a administrativní zátěž. Zatímco v malých školách bývá klima vřelejší, někdy nazývané jako rodinného typu. V malých školách se všichni znají,

probíhá zde vícesměrná interakce a nevyskytuje se anonymita, která je typická pro velké školy (Grecmanová, 2008, s. 56-57). Tuto myšlenku svým výzkumem potvrdili také Vašutová a Urbánek (2010, s. 85), kdy sami učitelé upřednostňovali menší („vesnické“) školy oproti velkým sídlištním školám. Přestože se obecně soudí, že velikost školy působí na kvalitu vztahů, výzkumy prokazují, že velikost školy není nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím kvalitu klimatu učitelského sboru.

Osobnost ředitele školy

Ředitel je součástí managementu školy. Školský management můžeme chápat ve dvou rovinách. V širším pojetí znamená celkový systém řízení školství, od úrovně ministerstva školství až po stupeň místní (lokální). V užším významu znamená řízení školy, jež zahrnuje osoby, které řídí provoz konkrétní školy – v oblasti plánování vzdělávacího procesu, finanční a lidských zdrojů, vztahů školy s rodiči atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 244). Termín management se ve školství objevuje teprve po roce 1989, kdy se změnila školská legislativa. Ředitelé dostali více pravomocí, ale také odpovědnosti, museli tudíž rozšířit oblast svých znalostí i dovedností z oblastí řízení (Trojanová, 2014, s. 13). Na druhou stranu, jak uvádí Pol a kol. (2009, s. 124) ředitelé se profesně cítí být stále zakotveni v učitelském povolání.

Mezi hlavní oblasti řízení školy patří:

1. Plánování cílů a postupů k jejich dosažení (v oblasti pedagogické, ekonomické a personální)
2. Organizování činností k dosažení stanovených cílů
3. Personální politika zahrnuje mimo jiné výběr spolupracovníků, vytvoření systému dalšího vzdělávání, odpovídajícího odměňování, zajišťování potřeb pracovníků
4. Vedení lidí, jehož cílem je vytváření pozitivní atmosféru na pracovišti, motivovat kolegy.
5. Kontrola a hodnocení obsahuje kontrolu vnější (Česká školní inspekce) a vnitřní, která je realizována vedoucími pracovníky školy. V současné době nabývá na významu také autoevaluace, tzn. hodnocení, které provádí samotná škola (Tvrzová, Kasíková, 2007, s. 108-111).

Ředitel školy je jmenován na základě konkurzu, který vyhláší nadřízený orgán státní správy, tzn. zřizovatel. Povinnosti a pravomoci ředitele stanovuje zákon č.561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, konkrétně §164 a §165. Ředitel řídí školu, je odpovědný za plnění vzdělávacího programu, za pedagogickou, personální a hospodářskou činnost školy(Tvrzová, Kasíková, s. 111). Roli ředitele lze také definovat pomocí kompetenčního modelu. Ten zahrnuje tři dimenze: „mohu“ (legislativa to umožňuje), „umím“ (mám potřebné znalosti a dovednosti) a „chci“ (z vlastního přesvědčení „něco“ udělat) (Trojanová, 2014, s. 30). Sekera (1994, s. 67) uvádí rozdělení úkolů ředitele dle Morgana, Halla a Makaya:

1. Úkoly technického charakteru

Do této skupiny patří stanovení cílů, filosofie školy jejího řízení a organizace. Stanovení pravidel chování pro učitele a kázně pro žáky. Dále sem patří práce se zdroji – lidskými (výběr pedagogického sboru) i finančními (příprava a správa rozpočtu).

2. Pojmové a činnostní řízení

Tato oblast zahrnuje plánování, organizace, koordinace a kontrola. Patří sem také vypracování pracovních náplní podřízených, popis pracovních povinností, stanovení systému hodnocení a v neposlední řadě kontrola a správa majetku školy.

3. Mezilidské vztahy, vedení a řízení lidí

Do této kategorie spadá motivace učitelů, znalost jejich potřeb, sociální situace a pracovní kondice. Rozvoj pedagogického sboru, řešení konfliktů, komunikace, ochrana aktivit a výsledků školy jsou další úkoly dané oblasti.

4. Vnější řízení, vztahy v komunitě a odpovědnost

Zahrnuje komunikaci a spolupráci se zřizovatelem, školní inspekcí, místní komunitou (rodiči), představiteli obce. Účast na jednáních, vytváření místní školské politiky.

Kromě nároků, které na ředitele klade zákon, lze definovat další požadavky především osobnostního a sociálně psychologického rázu. Zaměříme se především na vlastnosti, dovednosti ředitele a sociální vztahy s podřízenými.

Ve vztahu ke svým podřízeným je důležitou dovedností ředitele řízení skupiny. Řezáč (1998, s. 172) shrnuje dvě zásadní charakteristiky vedoucího:

1. Harmonizuje mezilidské vztahy ve skupině a tím vytváří emotivně příznivé, akceptující a posilující klima.
2. Koordinuje činnosti tak, aby optimalizoval skupinový i individuální výkon členů skupiny.

Každý ředitel si musí zvolit svůj (vhodný) styl vedení. Styly vedení mohou být děleny podle různých kritérií. Nejčastěji se uvádí dělení podle účasti pracovníků, v tomto pojetí je do souvislosti dáována participace pracovníků na vedení a direktivnost vedoucího pracovníka:

Autoritářský styl - tento styl využívá maximální direktivnost ředitele a minimální participaci podřízených. Ve své podstatě naplňuje podstatu bossingu.

Autoritativní styl - ředitel, který využívá tento styl, sám o všem rozhoduje, mnohé činnosti i sám vykonává. Účast podřízených na rozhodování a vedení je minimální.

Konzultativní styl - v tomto stylu ředitel sice rozhoduje sám, ale o svých rozhodnutích se radí s podřízenými. Ne vždy ale na jejich názor dbá.

Participativní styl - tento styl znamená, že je vybráno nejlepší možné řešení bez ohledu na to, kdo ho navrhl. Ředitel přijímá názory a návrhy ostatních, konzultuje je a tím podporuje participaci a iniciativu kolegů. Tento styl je v současné době ve školách nejběžnější.

Delegativní styl - v tomto stylu je zaznamenávána nejvyšší míra participace podřízených a minimální direktivnost ředitele. Některé úkoly ředitel deleguje na ostatní učitele (Trojanová, 2014, s. 37-39). Jednotlivé styly vedení se mohou prolínat, nebo v různých situacích měnit. Záleží na osobnosti ředitele školy, na jeho podřízených a také na závažnosti záležitosti, o které je rozhodováno.

Důležité je poznamenat, že styl vedení má vliv na spokojenost učitelů s prací. Lukas (2009, s. 133) na základě poznatků ze zahraničních výzkumů uvádí, že učitelé jsou spokojenější, pokud jim ředitel umožní aktivně participovat na rozhodování. Grecmanová (2008, s. 84) doplňuje, že pracovní spokojenost roste, když je ve škole dobrá integrace v kolektivu učitelů, vysoký stupeň shody názorů a pozitivní vedení

školy. Ve škole se aspiruje o sociální soulad a dobrou infrastrukturu. V takové škole mají i žáci lepší vztahy se svými učiteli.

Styl vedení může být analyzován také v souvislosti s klimatem školy. Grecmanová (2008, s. 79-80) pojmenovává 4 klimatické typy:

Klimatický typ 1 – škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem

Život ve škole určuje výhradně ředitel, vnější kontakty jsou považovány za zbytečné. Škola se orientuje výhradně na předávání informací, novinky většinou nejsou realizovány.

Klimatický typ 2 - škola vedená autokraticky, životu blízkým způsobem

Školu a všechny její aktivity vede ředitel a dominující učitelé. Ve škole se „pořád něco děje“, avšak jakoukoli snahu prosadit něčí nápad, eliminuje vládnoucí skupina již v počátku.

Klimatický typ 3 – škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem

Tento typ se vyznačuje kooperací a dialogem mezi všemi zúčastněnými. Vše se ale děje pouze ve škole, ve vztahu k okolí se objevuje nechuť navazovat kontakty.

Klimatický typ 4 – škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem

V tomto typu škola také do své práce zahrnuje učitele, žáky i rodiče. Na rozdíl od předchozího typu ale aktivity probíhají i mimo organizovanou výuku.

Grecmanová (2008, s. 81-82) dále popisuje výzkum, jehož hlavní hypotézou bylo tvrzení, že respondenti většinou nebudou charakterizovat klima školy, ve které působí jako klimatický typ 4. Výsledky ale hypotézu nepotvrdily, protože 106 ze 180 respondentů popsalo klima své školy právě jako klimatický typ 4. Vliv na tento výsledek mohl mít např. druh a stupeň školy, region nebo jejich zřizovatel.

K osobnosti ředitele se vyjadřuje také Berg (2005, s. 63-64), kdy na základě vyjádření samotných ředitelů definuje atributy „dobrého ředitele“. Dobrý ředitel má řídicí, organizační schopnosti a také schopnosti pro práci s vizí, kladný vztah ke škole a k lidem v ní. Dobrý ředitel by měl umět motivovat druhé, pracovat s týmem, koordinovat druhé, delegovat pravomoci. Čapek (2010, s. 155) doplňuje, že mezi důležité vlastnosti ředitele patří: otevřenost, tolerantnost, trpělivost, spolehlivost, flexibilita a empatie.

Ředitel má také významný vliv na samotný vývoj učitele – pomáhá začínajícím učitelům zvládnout novou roli, zkušenější učitele vede k optimálním výkonům a učitelům na sklonku kariéry ulehčuje přijmout změnu v jejich profesním i osobním životě. Ředitel by se měl tudíž dobře orientovat v různých fázích profesního i psychického vývoje učitele. (Lukas, 2009, s. 129)

Zahraniční výzkumy potvrzují pozitivní vztah mezi pracovní spokojeností učitelů a chováním ředitele, které je zaměřeno na spolupráci. Učitelé jsou naopak nespokojeni s nejistým-agresivním a submisivním typem ředitele. (Lukas, 2009, s. 135)

V českých podmínkách se k této důležité sféře práce ředitele zatím neobjevují komplexní studie, a tak se zde výzkumníkům nabízí široká oblast neprobádaných témat. Přesto lze shrnout, že osobnost ředitele školy patří k nejdůležitějším faktorům práce školy a pedagogického sboru, významně ovlivňuje klima školy a tedy i učitelského sboru. Pro vytváření pozitivního klimatu je např. důležité, aby ředitel umožnil učitelům účastnit se rozhodování o životě školy. Jako hlavní metodu své práce by ředitel měl používat dialog. Jeho úkolem je také být prostředníkem mezi různými skupinami učitelů. (Čapek, 2010, s. 155)

Význam celého managementu školy pro klima školy shrnuje Grecmanová (2008, s. 72), když cituje slova P. Beňa, který prohlásil, že za klima odpovídá především management a je za to placen.

Osobnost učitele

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel se podílí na vytváření edukačního prostředí, klimatu třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků. V současné době stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Tak, jak se mění cíle společnosti, pojetí vzdělávání i pozice a práce učitele, stává se učitelské povolání mnohem náročnější – časově, složitostí i psychickým vypětím. Zvyšují se také povinnosti i odpovědnost, rozšiřují se požadavky na kompetence, postoje a charakterové rysy učitele. Navíc školy jsou v současné době poměrně

autonomní, což vyžaduje od učitelů více iniciativy, tvořivosti a aktivity (Koucký, Kovařovic, Ryška, 2008, s. 34).

Sami učitelé vnímají také řadu problémů, které se váží na jejich profesi. Vašutová a Urbánek (2010, s. 83-84) na základě výzkumu uvádějí např. velké množství práce, se kterou souvisí také značná byrokracie, časová náročnost povolání. Další problémy učitelství doplňují Havlík a Kořa (2002, s. 157), jedná se o výši učitelských platů, feminizace školství, odchody učitelství z resortu, stárnutí učitelství, rostoucí počty nekvalifikovaných učitelů a nástup do jiných profesí u mnohých absolventů pedagogických fakult.

Na druhou stranu jako pozitiva své profese učitelé označují: práce s lidmi, práce s dětmi, příznivé prostředí, tvořivá činnost, prázdniny, možnost disponovat časem. Navíc někteří učitelé popisují svojí práci jako: zajímavou, svobodnou a tvořivou. Jako pozitivum mnoho učitelů také vnímá pracovní kolektiv a někteří vysoce hodnotí vedení školy (Vašutová a Urbánek, 2010, s. 84).

Stejně jako na ředitele i nároky na učitele jsou zákonně stanoveny. Kvalifikace učitele je řešena v zákoně č. 563/2004Sb., O pedagogických pracovnících. Obecné nároky na pedagogického pracovníka jsou:

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka. (Vašutová, 2004, s. 39)

Při popisu role učitele je kromě formálních požadavků důležité zmínit i další charakteristiky osobnosti učitele – schopnosti a dovednosti, charakter a temperament, motivaci.

Schopnosti a dovednosti

Schopnost je psychická vlastnost, která se vytváří učením a je základem k vykonávání činností. Dovednost je získaná dispozice pro využití vědomostí, řešení problémů a výkon určitého druhu činností (Gillernová a kol., 2000, s. 63).

U učitelů se jako hlavní ukazují schopnosti a dovednosti komunikační, organizační, didaktické a diagnostické. Nelze opomenout dovednosti tvůrčí a vyjadřovací schopnosti. Gillernová a Štětovská (2003, s. 286 - 288) upozorňují na některé body z inventáře sociálně psychologických profesních dovedností učitele: Akceptování osobnosti žákům, rodičů, kolegů, Autenticita projevů učitele ve vztahu k sociálním partnerům, Podporování sebekontroly a seberegulace, Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí apod. Tyto požadavky se týkají jak vztahu učitele se žáky a jejich rodiči, tak i vztahů mezi učiteli. Jednotlivé dovednosti by měl učitel kontinuálně rozvíjet v rámci celoživotního vzdělávání.

Charakter a temperament

Charakter se utváří a rozvíjí působením výchovy a dalších sociálních vlivů. Temperament je na rozdíl do charakteru vrozený a projevuje se především způsobem emocionálního reagování (Gillernová a kol., 2000, s. 22). Z výrazných charakterových vlastností učitele je potřeba zmínit: sebeovládání, trpělivost, úctu a empatii, porozumění. Učitel by měl být zralou osobností, ta se vyznačuje schopností regulovat své chování, zároveň projevuje přiměřenou citlivost, reaguje uvážlivě a věcně (Čáp, 1997 s. 328, 330).

Motivace

Motivace je proces, který směřuje k aktivaci organismu, je hnací silou jednání člověka (Gillernová a kol., 2000, s. 31). Čáp (2007, s. 187) upozorňuje na rozdíl v motivační struktuře, přičemž pro učitele je důležitá orientace na pozitivní složku (naděje na úspěch). Motivovaný učitel lépe motivuje žáky a získá je pro danou věc. Jako negativní příklad lze uvést učitele bez nadšení, který může svou odměřeností odradit i dříve nadšené jedince.

Birknerová (2011, s. 103) shrnuje, že předpokladem kladného vlivu na žáky je osobnost učitele, která dokáže vzbudit zájem, motivovat a je přístupná žákům. Učitel by měl být především čestný, spravedlivý, zásadový, přívětivý, upřímný a laskavý.

Osobnost učitele je jedním z nejdůležitějších faktorů klimatu školy. Avšak vliv jeho objektivních charakteristik (věk, délka pedagogické praxe, pohlaví a další) se ukazuje jako málo významný pro organizační klima. Některé výzkumy zjistily, že nejhůře

hodnotí klima učitelé do 35 let a nejlépe věkově nejstarší pedagogové. Více významné než demografické charakteristiky se ukazují postoje učitelů ve vztahu k jejich profesi. Velmi důležité je např. učitelova senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim a učitelovo svobodné jednání (Grecmanová, 2008, s. 63-65).

Spousta (2003, s. 352) považuje za zvlášť významné složky osobnosti učitele, které se podílejí na vytváření klimatu: aktuální hodnotový systém a hodnotovou orientaci učitele, jeho osobnostní dispozice a profesní kompetence.

Nelze ani opomenout vliv učitele na klima ve školní třídě. Např. Kyriacou (2008, s. 79) upozorňuje na to, že učitelovy dovednosti při vytváření pozitivního klimatu ve třídě jsou zásadní pro motivaci žáků a jejich postoj k učení. Tuto myšlenku potvrzují také Gillernová, Štětovská (2003, s. 283), když upozorňují na to, že rozvíjení vztahů mezi učiteli a žáky má vliv na zvyšování efektivity výchovně-vzdělávacího procesu.

1.5 Výzkum klimatu učitelských sborů

1.5.1 Nástroje pro zkoumání klimatu učitelského sboru

Dotazník OCDQ-RS

Dotazník OCDQ-RS byl použit pro výzkumné šetření, proto bude podrobně popsán ve výzkumné části této práce.

Nástroj „Klima školy“

Jedná se o upravený dotazník Test školního klimatu (G. Halásze). Tento dotazník zachycuje 8 dimenzí klimatu školy – Efektivnost řízení, Demokratický přístup ředitele, Sociální informovanost vedení, Jednota učitelů, Vztahy mezi učiteli mimo školu, Aktivita učitelů, Vztahy mezi učiteli uvnitř školy, Generační rozdíly. Dotazník „Klima školy“ je rozsáhlejší (obsahuje 66 položek) než OCDQ-RS, kterým se ovšem inspirované. Některé položky jsou téměř totožné (Čapek, 2010, s. 151).

Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)

Autorem tohoto výzkumného nástroje je K. Paulík. Jedná se o vhodný nástroj k zjištění spokojenosti učitelů a jejich vnímání pracovní zátěže, důležitosti přičítané vlastní profesi a sebehodnocení vlastních rysů osobnosti. Inventář obsahuje 12 položek, většina

z nich je uzavřených, ke dvěma výrokům se učitelé vyjadřují slovně (Čapek, 2010, s. 153, s. 314-315).

1.5.2 Realizované výzkumy v oblasti klimatu učitelského sboru

Výzkumy v oblasti učitelských sborů zatím nejsou realizovány ve velké míře. Jako první využil dotazník OCDQ-RS autor české verze J. Lašek (2001). Autor realizoval výzkum na středních školách, počet respondentů byl 150. Z výsledku tohoto výzkumu vyplynulo, že čím je ředitelovo chování suportivnější, tím víc se učitelé ve škole angažují a tím více klesá u učitelek pocit frustrace. Dále se ukázalo, že čím je ředitel ve svém stylu řízení direktivnější, tím více učitelé (muži) angažují ve své práci. Také byla zjištěna souvislost mezi mírou direktivity ředitele a pocíťovanou frustrací učitelek a ty cítí méně otevřené klima. V neposlední řadě je uvedeno zjištění, že pocit otevřenosti klimatu vzrůstá s věkem a délkou učitelské praxe (Lašek, 2001, s. 123-124). Lašek (2001, s. 125) ještě doplňuje, že nejvíce frustrací pocíťují nejmladší učitelé, neméně naopak nejstarší pedagogové.

Dále byl dotazník využit autorem P. Urbánkem (2003, 2006) při výzkumu učitelských sborů na základních školách. Z výsledků vyplynulo, mj. že učitelé na základních školách vnímají ve srovnání s učiteli na středních školách vyšší míru direktivity ze strany ředitele a učitelských frustrací. Velké rozdíly mezi učiteli ZŠ a SŠ byly zjištěny v oblasti angažovanosti učitelů, kdy učitelé ZŠ byly ve své práci více angažovány. Celkově učitelé ZŠ vykazovali vyšší míru otevřenosti klimatu, zároveň jejich odpovědi vykazovaly nižší variabilitu, což může poukazovat na větší kohezi těchto sborů (Urbánek, 2006).

Dotazník byl využit také v dílčích výzkumech v rámci různých kvalifikačních prací (např. Dosoudilová, 2010).

Výsledky výzkumu Horváthové (2005), která využila k šetření nástroj „Klima školy“ ukazují, že muži cítí klima příznivěji a jsou méně kritičtí. Mladší učitelé a učitelé s kratší praxí vnímají klima kritičtěji než starší pedagogové. Respondenti ve většině případů popřeli generační problémy (Čapek, 2010, s. 152).

Výzkum Paulíka, který využil Inventář hodnocení spokojenosti učitelů, ukazuje, že učitelé vnímají svou profesi jako náročnou, avšak z tohoto faktu nemusí plynout také profesní nespokojenost. Jako zdroj spokojenosti lze považovat např. seberealizaci učitelů ve své profesi, která pravděpodobně souvisí také se sociálním uznáním (Čapek, 2010, s. 153-154).

Shrnutí teoretické části práce

Na tomto místě bych ráda shrnula nejdůležitější myšlenky z první části práce vztahující se k tématu klima učitelského sboru.

Termín klima byl dříve používán jen v přírodních vědách, v současné době je stále častěji využíván také ve vědách společenských. V pedagogice se můžeme setkat s pojmy klima školy, klima školní třídy, klima učitelského sboru. Klima nelze chápat izolovaně, má vztah k dalším pojmům jako např. prostředí, atmosféra, kultura.

Klima školy zatím nemá jednotnou definici, avšak lze vysledovat určité klíčové atributy: relativní stabilita, subjektivní charakter, kolektivní vnímání a kontinuální povaha. Klima školy může být rozlišováno na otevřené a uzavřené. Na klima školy lze nahlížet z různých úhlů pohledu, vždy ale bude úzce souviset s působením učitelů. Hlavní součástí klimatu školy je proto klima učitelského sboru. Tento fenomén lze charakterizovat jako proměnnou vyjadřující kvalitu mezilidských vztahů a sociálních procesů, které probíhají uvnitř sboru tak, jak ji učitelé souhrnně vnímají. Klima školy a učitelského sboru ovlivňuje řada faktorů, některými z nich jsou: region, velikost školy, osobnost ředitele, osobnost učitele atd.

Výzkumu klimatu učitelského sboru se zatím věnovali především zahraniční výzkumníci. Nejčastěji je ve výzkumu využíván standardizovaný dotazník OCDQ – RS. Tento dotazník z českých autorů pro své výzkumy využili např. Lašek nebo Urbánek.

2. VÝZKUMNÁ ČÁST

Druhá část práce je věnována pedagogickému výzkumu. Tato část práce obsahuje tři kapitoly, ve kterých bude čtenář seznámen s cílem výzkumné části práce, metodikou a dále bude následovat prezentace výsledků šetření a diskuze.

Pro zachování anonymity bude škola, kde bylo výzkumné šetření provedeno dále nazývána „zkoumaná škola“. Tato škola má dvě součásti: střední školu a vyšší odbornou školu.

2.1 Cíl výzkumné části práce:

Pro výzkumnou část práce byl zvolen tento výzkumný cíl:

Zjistit sociální klima učitelského sboru zkoumané školy.

Výzkumný problém vycházející z cíle výzkumné části práce zní:

Jaké je sociální klima učitelského sboru zkoumané školy?

Dále byly stanoveny **výzkumné otázky**, které se vztahují k výzkumnému cíli a výzkumnému problému:

- 1) Jaký je typ klimatu na zkoumané škole?
- 2) Liší se vnímání klimatu učiteli na části „střední škola“ a „vyšší odborná škola“ zkoumané školy?
- 3) Jak vnímají učitelé v různých věkových kategoriích klima na zkoumané škole?

2.2 Metodika

2.2.1 Výzkumná strategie

S ohledem na sledovanou problematiku byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Jako výzkumná metoda byla zvolena metoda dotazování, technika standardizovaného dotazníku. Dotazníkové šetření většinou nevyovídá jasně o realitě zkoumaného jevu, ale o subjektivním pohledu respondentů na tento jev. Pro výzkum klimatu učitelského sboru se ale jedná o vhodnou techniku, protože výzkumníkům jde právě o subjektivně vnímané charakteristiky interpersonální vztahů a sociálních procesů jednotlivými účastníky (Urbánek, 2003, s. 132).

2.2.2 Charakteristika výzkumného nástroje

Dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary) autorů Kottamp, Mulhern a Hoy převedl do české podoby Lašek (2001, s. 120-121). Dotazník obsahuje 34 uzavřených položek. Respondenti je mohou hodnotit čtyřmi stupni: zřídka, občas, často, velmi často. Dotazník zjišťuje pět složek klimatu školy (první dvě se týkají stylu řízení školy a další tři pak prožitků učitelů jako důsledků tohoto řízení a dalších prvků klimatu školy), z nichž lze vytvořit index otevřenosti školního klimatu.

Měřenými oblastmi jsou:

1. Ředitelová suportivní chování (PSB)

Tato oblast postihuje ředitelovu konstruktivní kritiku směřující pro blaho školy i učitelů. Ředitel motivuje, jde příkladem, akceptuje povinnosti školy i potřeby učitelů.

Do této kategorie spadají výroky číslo – 5, 6, 23, 24, 25, 29, 30

2. Ředitelovo direktivní chování (PDB)

Tato kategorie zohledňuje situace, kdy ředitel využívá velmi přísná kritéria hodnocení, přísně dohlíží na práci učitelů.

Tuto část charakterizují výroky číslo – 7, 12, 13, 18, 19, 31, 32

3. Učitelovo angažované chování (TEB)

Sem patří učitelova hrdost na školu, chuť spolupracovat, pomáhat studentům k úspěchu.

Patří sem položky číslo – 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34

4. Učitelovo frustrace (TFB)

Zde se ukazuje, zda učitel cítí nadbytek rutinních povinností, nadbytek byrokracie, špatné vztahy s kolegy

Sem spadají výroky číslo – 1, 2, 8, 9, 15, 22

5. Učitelovo intimní chování (TIB)

Poslední kategorie zahrnuje oblast, kde učitel pozitivně hodnotí pevné a přátelské vztahy s kolegy. Učitelé se dobře znají, jsou přáteli, stýkají se i mimo školu.

Výroky číslo – 14, 21, 26, 27

Mareš (2001, s. 586) uvádí, že první čtyři složky lze seskupit do ukazatelů, které vypovídají o otevřenost (uzavřenosti) klimatu školy.

Index otevřenosti klimatu (IO) se vypočítá dle vzorce: $IO = (PSB+TEB) - (PDB+TFB)$.

Administrace dotazníku probíhá tak, že učitel odpovídá na výroky podle jednoduché instrukce, kdy označuje vždy jednu z možných odpovědí – zřídka – občas – často – velmi často. Tyto odpovědi hodnotí četnost výskytu daného jevu. Pro účely vyhodnocení získaných dat jsou daným kategoriím přiřazeny body takto: zřídka – 1, občas – 2, často – 3, velmi často – 4. Učitelé toto bodové ohodnocení neznají (Lašek, 2001, s. 121).

Vyhodnocení dotazníku probíhá tak, že se u každé skupiny, která charakterizuje určitý aspekt klimatu školy, sčítá počet získaných bodů a se součtem se dále pracuje. Index otevřenosti se počítá u každého respondenta zvlášť. Vyplnění jednoho dotazníku trvá 15-20 minut a vyhodnocení přibližně 5 minut. (Lašek, 2001, s. 121)

Znění dotazníku je uvedeno v příloze (Příloha 1).

2.2.3 Charakteristika místa výzkumu a výzkumného souboru

Místo výzkumu

Jak bylo řečeno, výše výzkum byl realizován ve škole, jejíž součástí je střední škola pedagogického a vyšší odborné škola sociálního zaměření (dále jen zkoumaná škola). Zkoumaná škola se nachází v bývalém okresním městě s cca 11000 obyvateli. Přestože se nachází v příhraničním regionu, díky svému zaměření vzdělává žáky z celé republiky. Většina z nich je ubytována v domově mládeže. Žáky této školy jsou především dívky, v minulém školním roce navštěvovalo střední školu 246 žáků, z toho 7 chlapců. Vyšší odbornou školu navštěvovalo v témže školním roce 71 studentů denní formy studia a 65 studentů dálkové formy studia.

Zkoumaná škola je oproti jiným školám tohoto stupně specifická v tom, že velký důraz je kromě běžných teoretických předmětů kladen také na „výchovy“ (hudební, výtvarná, tělesná). V této škole působí několik uměleckých souborů, jejichž členy či vedoucími jsou učitelé této školy. Ředitelem zkoumané školy je muž ve věkové kategorii 51-60 let, který na této škole působí více než 11 let a v roli ředitele je více než 4 roky.

Výzkumný soubor

Základní soubor byl totožný s výběrovým souborem. Výběrovým souborem byli členové učitelského sboru zkoumané školy. Počet respondentů byl 33, z toho 8 mužů. Většina učitelů působí převážně na střední škole, někteří vyučující mají pedagogický úvazek rozdělen na výuku na střední i vyšší odborné škole, vždy ale převažuje buď složka střední školy, nebo vyšší odborné školy. Věkové složení učitelského sboru je různorodé, nejvíce učitelů spadá do věkové kategorie 51-60 let.

2.2.4 Postup při výzkumném šetření

Prvním krokem při výzkumném šetření byla **pilotní studie**, kdy jsem v červnu 2014 telefonicky kontaktovala ředitele zkoumané školy a zjišťovala možnost realizace výzkumného šetření. Po získání souhlasu ředitele školy se šetřením, jsme společně domluvili distribuci dotazníku. V rámci pilotáže jsem také zjišťovala, zda ve škole působí žákovská samospráva a to z toho důvodu, že jedna položka (č. 10) dotazníku OCDQ-RS se této problematice týká. Vzhledem k tomu, že žákovská samospráva

ve škole funguje, nebylo nutné při zadávání dotazníku učitele na tuto položku zvlášť upozorňovat.

Distribuci dotazníku jsem provedla osobně v dané škole v srpnu 2014 v rámci pedagogické rady k začátku školního roku.

Zatímco pilotáží se výzkumník seznamuje s prostředím a terénem, **předvýzkumem** si ověřuje nosnost výzkumného nástroje. (Gavora, 2000, s. 69) Vzhledem ke skutečnosti, že výzkumným nástrojem byl standardizovaný dotazník, předvýzkum jsem neprováděla. Vzala jsem ale do úvahy upozornění, které uvádí Urbánek (2003, s. 125) týkající se obsahu některých položek dotazníku. Problematiku položky č. 10 jsem komentovala výše, dále se jedná o zaměřenost dotazníkových položek pouze na ředitele školy, nikoli na jeho zástupce, popř. vedení jako celku. Pro učitele pak mohou být některé položky matoucí, protože často právě zástupce ředitele má na starosti organizační chod školy. Tento problém jsem se snažila vyřešit tak, že při zadávání dotazníku jsem učitele upozornila, aby při vyplňování dotazníku měli na mysli celé vedení školy nikoli jen ředitele.

Návratnost

Gavora (2000, s. 107) uvádí, že návratnost je poměr počtu distribuovaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Obvykle vyjadřuje v procentech. K pedagogickému výzkumu Čapek (2010, s. 152) poznamenává, že při jakémkoli výzkumu učitelů je třeba mít na vědomí, že učitelé jsou různými dotazníky často přesyceni. Přestože vyplnění dotazníku bylo dobrovolné, šetření se zúčastnili všichni učitelé zkoumané školy. Návratnost dotazníků tak byla 100%, lze předpokládat, že k tomu přispěla skutečnost, že jsem měla možnost distribuovat dotazníky na pedagogické radě a učitelé dotazník vyplňovali na místě. Ředitel školy se šetření nezúčastnil.

Zpracování získaných dat

Vyplněné dotazníky jsem zpracovala pomocí matematicko-statistických metod v programu Microsoft Excel. Jednotlivé kategorie klimatu byly vyhodnoceny a následně byl stanoven index otevřenosti klimatu. Pro přehlednost byly výsledky zpracovány do přehledových grafů a tabulek a okomentovány.

2.3 Výsledky a diskuze

V následující kapitole budou prezentovány výsledky výzkumného šetření a diskuze. Pro větší přehlednost je diskuze rozdělena podle výzkumných otázek. Na závěr kapitoly je uvedeno shrnutí.

V komentářích jsou uváděny zkratky jednotlivých položek dotazníku (viz popis dotazníku OCDQ-RS).

Tabulka 1 Možné dosahované hodnoty v jednotlivých položkách

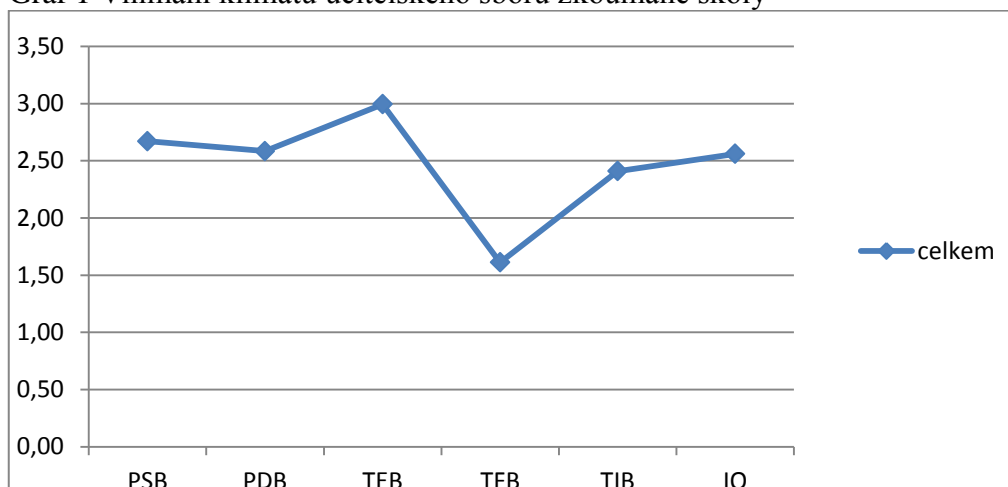
	minimum	střed	maximum	pásmo běžných hodnot
PSB	7	17	28	14,70-25,21
PDB	7	17	28	13,14-19,42
TEB	10	25	40	19,27-27,65
TFB	5	15	24	7,22-12,74
TIB	4	10	16	5,93-11,09
OPEN	-35	10	55	7,81-26,73

Lašek, 2001, s. 122-123

Pro snadnější orientaci uvádím na začátku obecnou tabulku, která obsahuje minimální, maximální, střední hodnoty, které mohou respondenti dosahovat a také pásmo běžných hodnot.

V následujícím textu bude uvedeno vnímání klimatu učitelů zkoumané školy dle různých kategorií. V příloze (Příloha 2) je pro úplnost uveden graf, který znázorňuje vnímání klimatu každého jednotlivého učitele zkoumané školy.

Graf 1 Vnímání klimatu učitelského sboru zkoumané školy



V grafu lze pozorovat malý rozdíl mezi vnímáním suportivity ředitele (PSB) a jeho direktivním chováním. Graf dále ukazuje poměrně nízkou hodnotu frustrace (TFB).

Tabulka 2 Vnímání klimatu učitelského sboru zkoumané školy

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
Ø	18,7	18	29,9	9,7	9,6	20,88
s	3,48	3,16	3,62	1,77	2,42	7,59

Z uvedené tabulky vyplývá, že položky PSB, PDB a TIB se přibližují středním hodnotám (viz Tabulka 1). Hodnota položky TEB se vymyká hodnotám, které se nachází v pásmu běžných hodnot.

Tabulka 3 Srovnání hodnot dvou výzkumných šetření

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
Pechková - Ø	18,7	18	29,9	9,7	9,6	20,88
s	3,48	3,16	3,62	1,77	2,42	7,59
Lašek - Ø	19,96	16,28	23,46	9,98	8,51	17,27
s	5,25	3,14	4,18	2,76	2,59	9,46

Pechková (n=33), Lašek (n=150)

Tabulka obsahuje srovnání dvou výzkumných šetření. Z uvedených hodnot je patrné, že učitelé z výzkumného šetření Pechkové dosahují vyšších hodnot v položkách PDB, TEB a TIB, stejně tak hodnota indexu otevřenosti je vyšší u tohoto souboru.

Variabilita odpovědí je nižší ve všech zkoumaných položkách ve výzkumném šetření Pechkové (kromě položky PDB, kde je rozdíl nepatrný).

Diskuze k výzkumné otázce 1: Jaký je typ klimatu na zkoumané škole?

V této části diskuze bych se ráda zamyslela nad výzkumnou otázkou č. 1: Jaký je typ klimatu na zkoumané škole?

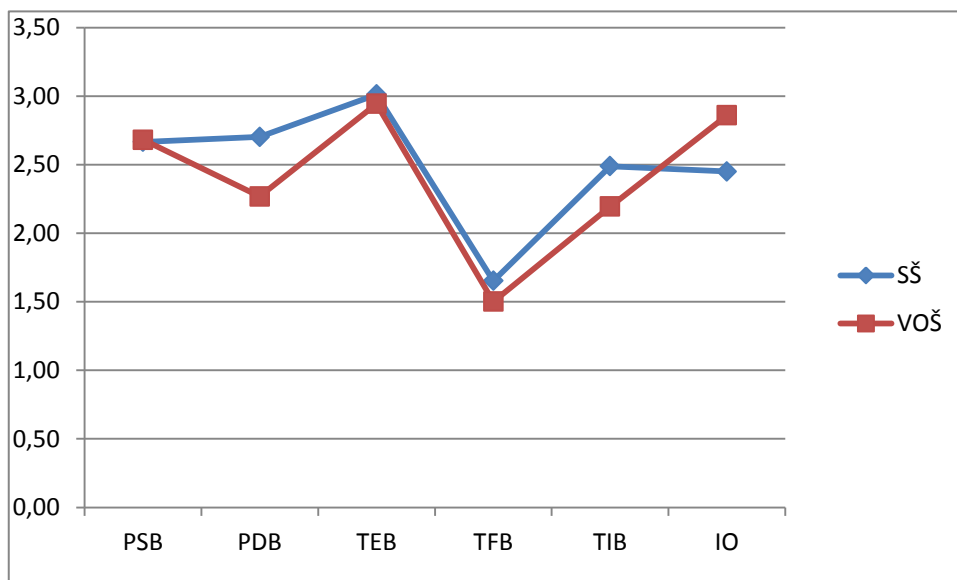
Typem klimatu rozumíme rozdělení klimatu na otevřené a uzavřené (blíže kapitola 1.2.2). Dle srovnání s výzkumem Laška (viz Tabulka 3) je hodnota indexu otevřenosti vyšší. Můžeme se tedy domnívat, že klima na zkoumané škole je poměrně otevřené. Tuto myšlenku podporuje také teoretický popis otevřeného klimatu. Jak uvádí Mareš (2001, s. 586) otevřené klima se vyznačuje mj. vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci, učitelé si navzájem pomáhají. Ředitel jde osobním příkladem. K těmto tezím se vztahuje položka TIB a TEB z dotazníku. Učitelé ze zkoumané školy dosáhli vysoké hodnoty TEB (která se vymyká i pásmu běžných hodnot) a hodnota TIB se blíží středu dosahovaných hodnot. Obě hodnoty jsou ve srovnání s uvedeným výzkumem Laška vyšší. Jedinou hodnotou, která je nižší než u výzkumu Laška je PSB, která obsahuje ředitelovu konstruktivní kritiku, ředitel motivuje, jde příkladem, akceptuje potřeby školy i učitelů (Lašek, 2001, s. 120). Můžeme se tedy domnívat, že ačkoli učitelé cítí menší podporu ředitele, ve školní práci se vysoce angažují. Jako možné vysvětlení se nabízí fakt, že vzhledem k zaměření školy, mají učitelé velkou možnost seberealizace, což je může k práci motivovat. Tuto myšlenku podporuje i zjištění, které uvádějí Vašutová a Urbánek (2010, s. 84), že učitelé jako pozitivum své profese hodnotí tvořivou činnost. K tomuto názoru se přiklání i Paulík (viz kap. 1.5.2), který jako zdroj spokojenosti učitelů ve své práci uvádí právě seberealizaci.

Můžeme se také domnívat, že dle Grecmanové (blíže kapitola 1.4), která dává do souvislosti styl vedení a klima školy se na zkoumané škole vyskytuje spíše klimatický typ 4.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1:

Klima učitelského sboru na zkoumané škole je otevřené. Učitelé jsou ve své práci vysoce angažovaní a mají mezi sebou dobré vztahy. Učitelé nevnímají velké rozdíly mezi ředitelovým suportivním a direktivním chováním.

Graf 2 Vnímání klimatu dle převažující výuky



SŠ (n=24) VOŠ(n=9)

V uvedeném grafu je vidět, že učitelé, kteří vyučují převážně na části střední škola, cítí vyšší ředitelovu direktivitu (PDB). Položky ředitelovo suportivní chování (PSB), angažované chování (TEB) a učitelovo frustrace (TFB) jsou téměř shodné. Učitelé, kteří vyučují převážně na části vyšší odborná škola, vnímají otevřenější klima.

Tabulka 4 Vnímání klimatu dle převažující výuky

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
SŠ	18,67	18,63	29,63	9,88	10,04	20,08
s	3,60	3,35	3,92	1,64	2,67	8,18
VOŠ	18,78	16,67	30,78	9,11	8,56	23,00
s	3,12	1,94	2,44	1,97	0,96	5,16

V tabulce je možné pozorovat vyšší variabilitu odpovědí u učitelů, kteří vyučují převážně na části střední škola v položkách PDB, TEB a TIB. Zajímavý je také fakt u položky TFB, přestože se jedná sice o malý rozdíl ve variabilitě odpovědí mezi učiteli na části střední škola a části vyšší odborná škola, ale jako v jediné položce je variabilita odpovědí vyšší u učitelů vyšší odborné školy.

Diskuze k výzkumné otázce 2: Liší se vnímání klimatu učiteli na části „střední škola“ a části „vyšší odborná škola“ zkoumané školy?

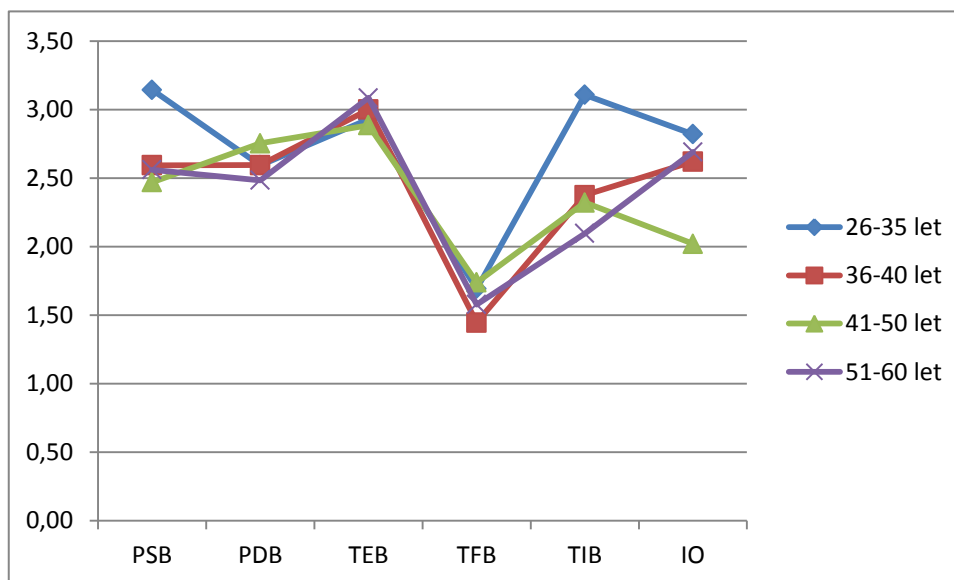
V této části diskuze bych chtěla hledat odpověď na výzkumnou otázku č. 2: Liší se vnímání klimatu učiteli na části „střední škola“ a části „vyšší odborná škola“ zkoumané školy? Jak bylo uvedeno výše, učitelé části vyšší odborné školy vnímají nižší direktivitu ředitele (PDB). Tato položka dle Laška (2001, s. 120) zahrnuje situace, kdy ředitel využívá velmi přísná kritéria hodnocení, přísně dohlíží na práci učitelů. Otázkou zůstává, zda na tomto výsledku může mít svůj podíl fakt, že střední i vyšší odborná škola se nachází v různých budovách. Ředitel sídlí v budově střední školy, můžeme se tedy domnívat, že učitelé na části vyšší odborná škola nejsou pod tak přísným a podrobným dohledem.

Na části vyšší odborná škola vyučuje třikrát méně učitelů než na střední škole. To by mohlo znamenat, že tito učitelé budou mít bližší vztahy, budou se více znát a udržovat více kontaktů. Nicméně dle výsledků šetření naopak učitelé z části střední škola dosáhli vyšší hodnoty v položce TIB, která zahrnuje právě blízké a pevné vztahy mezi učiteli. Musíme ovšem zohlednit fakt, že u skupiny učitelů části střední škola se objevuje vyšší variabilita odpovědí.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 2:

Vnímání klimatu učiteli na části střední škola a na části vyšší odborná škola se liší jen v některých zkoumaných položkách. Jedná se především o vnímání ředitelovo direktivního chování a v hodnotě indexu otevřenosti klimatu. Učitelé, kteří vyučují na části vyšší odborná škola, vnímají menší direktivitu ředitele a otevřenější klima.

Graf 3 Vnímání klimatu dle věkových kategorií



26-35(n=7) 26-40(n=6) 41-50(n=7) 51-60(n=13)

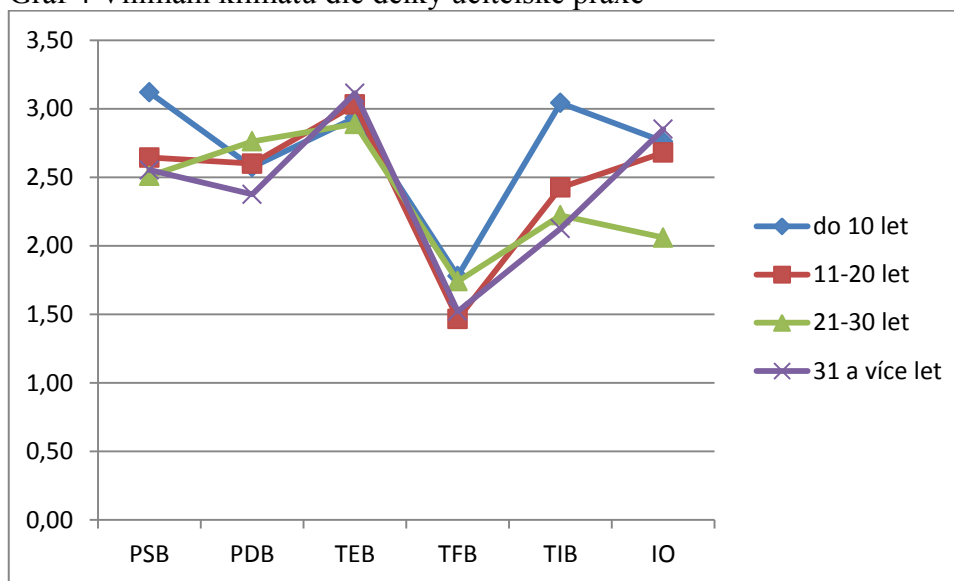
Z tohoto grafu je vidět patrná rozdílnost v položkách PSB a TIB u věkové kategorie 26 – 35 let. Hodnoty v ostatních položkách jsou velmi podobné pro všechny věkové kategorie. Nejméně otevřené klima vnímá věková kategorie 41-50 let.

Tabulka 5 Vnímání klimatu dle věkových kategorií

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
26-35 let	22	17,86	29,57	10,29	11,86	24
s	4,41	2,36	5,85	1,39	3,09	7,71
36-40 let	18,17	18,50	29,67	8,50	10,17	20,17
s	2,19	4,57	3,09	1,38	2,27	8,90
41-50 let	17,29	20,00	29,71	10,57	9,00	16,00
s	2,81	3,46	3,10	1,50	1,41	7,95
51-60 let	17,92	17,00	30,38	9,38	8,54	22,15
s	2,46	1,71	2,20	1,86	1,45	4,90

V uvedené tabulce lze pozorovat velkou variabilitu v odpovědích v položkách PSB a TEB u věkové kategorie 26-35 let. Za upozornění stojí také hodnota položky TIB u věkové kategorie 26-35 let, kdy se tato hodnota vymyká z pásma běžných hodnot. Hodnota položky TEB přesahuje pásmo běžných hodnot u všech věkových kategorií.

Graf 4 Vnímání klimatu dle délky učitelé praxe



Do 10 let(n=6) 11-20 let(n=10) 21 – 30 let(n=9) 31 a více let(n=8)

Tabulka 6 Vnímání klimatu dle délky učitelé praxe

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
do 10 let	21,83	18,00	29,33	10,67	12,17	22,50
s	3,02	2,52	6,29	1,11	3,24	7,32
11-20 let	18,50	18,20	30,30	8,80	9,70	21,80
s	3,85	4,35	2,97	1,40	2,00	8,89
21-30 let	17,56	19,33	28,89	10,44	8,89	16,67
s	2,95	2,00	2,02	1,50	1,79	6,04
31 a více let	17,88	16,63	31,13	9,13	8,50	23,25
s	2,26	2,06	2,37	2,09	1,00	5,43

Pro úplnost uvádím také graf a tabulku, které ukazují vnímání klimatu dle délky učitelé praxe. Je patrné, že hodnoty jsou velmi podobné hodnotám v předchozím grafu a tabulce, které představovaly vnímání klimatu dle věkových kategorií.

Rozdělení učitelů dle věkových kategorií a dle délky učitelé praxe je téměř shodné.

Diskuze k výzkumné otázce 3: Jak vnímají klima učitelé v různých věkových kategoriích?

V této části diskuze bych se ráda věnovala poslední výzkumné otázce týkající se vnímání klimatu různými věkovými kategoriemi učitelů. Ráda bych zmínila především věkovou kategorii 26-35let. Tato kategorie dosáhla odlišných hodnot oproti všem ostatním věkovým kategoriím v oblastech PSB a TIB. Mladí učitelé vnímají tedy větší podporu od ředitele, ředitel je motivuje a jde jim příkladem. Tato skutečnost nás může vést k hypotéze, že se ředitel věnuje více mladším kolegům, kteří začínají svou pedagogickou dráhu. Tuto myšlenku potvrzuje také Lukas (2009, s. 129), když uvádí, že ředitel má významný vliv na začínající učitele, kdy jim pomáhá zvládnout novou roli. V oblasti blízkých vztahů s kolegy dokonce učitelé v této věkové kategorii dosáhli hodnot, které se vymykají z pásma běžných hodnot. Znamená to, že učitelé udržují přátelské vztahy ve škole i mimo školu. Vzhledem k počtu respondentů v této kategorii (n=7) je možné, že výsledek ovlivnila dvojice nebo trojice blízkých přátel, kteří spadají do této věkové skupiny. Tuto domněnku podporuje také fakt, že zde byla zaznamenána vysoká variabilita odpovědí. Zatímco výzkum Horváthové (viz kapitola 1.5.2) upozorňuje na skutečnost, že mladší pedagogové hodnotí klima kritičtěji, zde se tato myšlenka nepotvrzuje, jako nejméně otevřené hodnotí klima učitelé ve věkové kategorii 41-50 let.

Lašek (2001, s. 125) na základě svého výzkumu uvádí, že nejvíce frustrací prožívají nejmladší učitelé, nejméně pak učitelé nejstarší. Výsledky výzkumného šetření na zkoumané škole toto zjištění nepotvrdily, zde nejvíce frustrací prožívají učitelé ve věkové kategorii 41-50 let a nejméně učitelé ve věku 36-40 let.

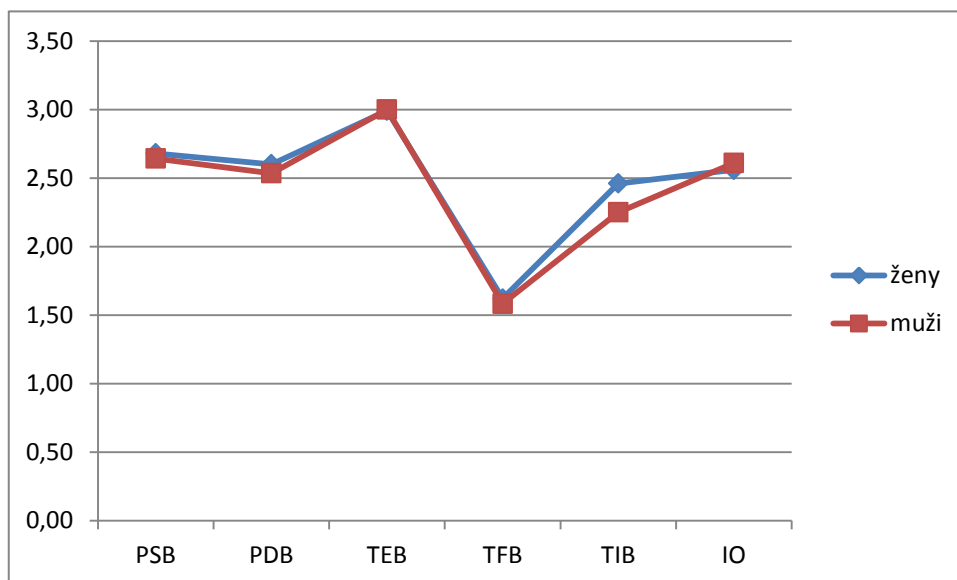
Zajímavý je také fakt, že učitelé ve věkové kategorii 51-60 let hodnotí vysoko svou angažovanost vůči škole a zároveň dosáhli nejmenšího skóre v oblasti přátelských, blízkých vztahů s kolegy. V obou položkách se vyskytuje nízká variabilita odpovědí. Lze se tedy domnívat, že učitelé v této věkové kategorii se velmi věnují práci ve škole, spolupracují s jinými učiteli, pomáhají studentům, avšak mimo školu nemají potřebu se s kolegy stýkat. Tato skupina učitelů také pocituje nejnižší direktivitu ředitele (opět s nízkou variabilitou odpovědí). Tyto výsledky mohou vzbuzovat myšlenku,

že ředitel těmto učitelům v jejich práci důvěřuje a jejich aktivity podrobně nekontroluje.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3:

Jako nejméně otevřené vnímají klima učitelé ve věkové skupině 41-50 let. U ostatních věkových kategorií je hodnota indexu otevřenosti klimatu velmi podobná. Největší podporu ředitele vnímají učitelé ve věkové kategorii 26-35 let, ti také udržují nejbližší vztahy s kolegy. Nejvíce angažovaní jsou ve své práci nejstarší učitelé, přičemž tato skupina učitelů také vnímá nejnižší direktivitu ředitele.

Graf 5 Vnímání klimatu dle pohlaví



ženy (n=25) muži (n=8)

Graf ukazuje, že muži i ženy dosahují téměř stejných hodnot v položkách PSB, PDB, TEB. Velmi podobně vnímají také míru otevřenosti klimatu. Mírný rozdíl lze pozorovat v položce TIB, kdy ženy cítí vyšší míru intimity než muži.

Tabulka 7 Vnímání klimatu dle pohlaví

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
žena	18,76	18,56	29,56	9,84	10	20,12
s	3,88	3,30	3,86	1,62	2,62	8,02
muž	18,5	16,63	31,13	9,13	8,5	23,25
s	1,66	2,06	2,37	2,09	1,00	5,43

Z tabulky lze vyčíst větší variabilitu v odpovědích v kategorii žen, kdy největší rozdíl je v položce PSB. Pouze u položky TFB dosáhly vyšší variability odpovědi u kategorie mužů. V kategorii mužů je vhodné upozornit ještě na hodnotu položky TEB, tato položka výrazně převyšuje hodnoty, které jsou dosahovány v pásmu běžných hodnot.

Shrnutí výzkumné části práce

Závěrem této kapitoly bych ráda provedla shrnutí nejdůležitějších výsledků výzkumného šetření.

Klima učitelského sboru zkoumané školy lze charakterizovat jako otevřené. Učitelé jsou ve své práci vysoce angažovaní, hodnota, které v této oblasti dosáhli, se vymyká pásmu běžně dosahovaných hodnot. Zkoumaná škola má dvě součásti střední školu a vyšší odbornou školu. Z porovnání těchto dvou částí vyplývá, že učitelé, kteří vyučují na části vyšší odborná škola, vnímají nižší direktivitu ředitele a otevřenější klima. Z porovnání různých věkových skupin vyplynulo, že nejvyšší podporu vnímají nejmladší učitelé, kteří také hodnotí vztahy mezi kolegy jako nejbližší a nejvíce přátelské. Nejvíce angažovaní jsou ve své práci nejstarší učitelé, kteří zároveň hodnotí vztahy mezi kolegy jako nejméně blízké. Jako nejméně otevřené vnímají klima učitelé ve věkové kategorii 41 – 50 let. Porovnání vnímání klimatu dle pohlaví nevykazuje velké rozdíly.

Závěr

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části. V první části byla popsána teoretická východiska dané problematiky. Pro druhou (výzkumnou) část byl zvolen výzkumný cíl *Zjistit sociální klima učitelského sboru na zkoumané škole*. Pro naplnění výzkumného cíle byly stanoveny tři výzkumné otázky. Jako výzkumný nástroj byl zvolen standardizovaný dotazník OCDQ-RS. Výzkumné šetření bylo provedeno ve škole, jejíž součástí je střední a vyšší odborná škola. Dotazníky byly distribuovány osobně autorkou a vyplnili ho všichni učitelé dané školy. Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány matematicko-statistickými metodami a prezentovány v přehledových grafech a tabulkách.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že na zkoumané škole učitelé vnímají otevřené klima, nejméně otevřené ho vnímají učitelé ve věkové kategorii 41-50 let. Učitelé, kteří vyučují převážně na části vyšší odborná škola, vnímají otevřenější klima než učitelé vyučující převážně na části střední škola. Učitelé zkoumané školy jsou ve své práci vysoce angažováni a mají mezi sebou dobré vztahy.

Bakalářská práce bude poskytnuta řediteli zkoumané školy, který o výsledky výzkumného šetření projevil zájem. Pro ucelený obraz o klimatu daného učitelského sboru a klimatu školy by bylo vhodné provést opakované šetření např. po roce od prvního šetření a také lze doporučit výzkumné šetření zaměřené na vnímání klimatu studenty.

Výsledky výzkumného šetření mohou zároveň sloužit ke srovnávání s dalšími výzkumnými šetření, které budou v této oblasti prováděny.

Seznam použitých zdrojů

BERG, Gunnar. 2005. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Vyd. 1. Editor Milan Pol. Brno: Masarykova univerzita, 217 s. ISBN 80-210-3746-6.

BIRKNEROVÁ, Zuzana. 2011. Vnímání učitelů v sociálním kontexte školy. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 95–105, ISSN 1802-4637

ČÁP, Jan. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 415 s. ISBN 8070665343.

DOSOUDILOVÁ, Jana. 2010. *Klima školy a pedagogického sboru*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogicky s celoškolskou působností.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, Ilona. 2000. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 79 s. ISBN 80-7168-683-2.

GILLERNOVÁ, Ilona a Iva ŠTĚTOVSKÁ. 2003. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSTKA, M., D. Tomanová, D. Holoušová, (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference CPdS. Brno: Konvoj, s. 372–381. ISBN 80-7203-064-5.

GRECMANOVÁ, Helena. 2008. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 209 s. ISBN 9788074090103.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

KOUCKÝ, Jan, Jan KOVAŘOVIC a Radim RYŠKA. 2008. *Evaluační učitelé a vývoj středního školství v ČR*. 1. vyd. v Praze: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova, 83 s. ISBN 9788072903696.

KYRIACOU, Chris. 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LAŠEK, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

LUKAS, Josef. 2011. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1, s. 127-146, ISSN1803-7437.

MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. 2003. In CHRÁSTKA, M., D. Tomanová, D. Holoušová, (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference CPdS. Brno: Konvoj, s. 372–381. ISBN 80-7203-064-5.

MAREŠ, Jiří. 2001. Klima školní třídy. In ČÁP, J., J., MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 8021010703.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. 2001. Praha: Tauris, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PETLÁK, Erich. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 119 s. ISBN 8089018971.

POL, Milan a kol. 2009. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia pedagogica*, roč.14, č. 1, s. 109-126. ISSN 1803-7437

POL, Milan a kol. 2002. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR. č. 2, s. 206-218. ISSN 0031-3815.

POL, Milan. 2007. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. 1999. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 78 s. Škola 21. ISBN 80-86106-07-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 8071787728.

PRŮCHA, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 481 s. ISBN 8071786314.

ŘEZÁČ, Jaroslav. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 268 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SEKERA, Julius. 1994. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 119 s. ISBN 80-7042-072-3.

SPOUSTA, Vladimír. 2003. Osobnost učitele – spolutvůrce školního klimatu. In CHRÁSTKA, M., D. Tomanová, D. Holoušová, (ed.) *Klima současné české školy*.

Sborník příspěvků z 11. konference CPdS. Brno: Konvoj, s. 372–381. ISBN 80-7203-064-5.

SVĚTLÍK, Jaroslav. 1996. *Marketing školy*. 1. vyd. Zlín: EKKA, 382 s. ISBN 80-9022-008-8.

ŠTÁVA, Jan. 2003. Vliv managementu školy na její klima. In CHRÁSTKA, M., D. Tomanová, D. Holoušová, (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference CPdS. Brno: Konvoj, s. 372–381. ISBN 80-7203-064-5.

TROJANOVÁ, Irena. 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

TVRZOVÁ, Ivana. 2007. Školy a jejich alternativy. In VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

TVRZOVÁ, Ivana a Hana KASÍKOVÁ. 2007. Vybrané otázky vzdělávací politiky a řízení školství. In VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

URBÁNEK, Petr. 2008. Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, roč. 2, č. 3, s. 87–106, ISSN 1802-4637

URBÁNEK, Petr. 2003. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-13-6

URBÁNEK, Petr. 2006. *Klima učitelských sborů ZŠ: Empirická zjištění*. [online] [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/105/105.pdf>

URBÁNEK, Petr a Martin CHVÁL. 2012. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 40 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-59-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a URBÁNEK, Petr. 2010. Učitelé v současné základní škole: Hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, roč. 4, č. 3, s. 79-91, Praha: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK. ISSN 1802-4637

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 190 s. ISBN 8073150824.

WALTEROVÁ, Eliška. 2001. Problém vnitřní konzistence případové studii školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. celostátní konference s mezinárodní účastí. Ostrava. s. 88 – 91.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník OCDQ-RS

Příloha 2: Vnímané klima jednotlivými učiteli

Příloha 1: Dotazník OCDQ – RS

Dotazník školního klimatu / učitelka - učitel (U)

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli
v rámci zpracování bakalářské práce si Vám dovoluji předložit výzkumný nástroj pro šetření klimatu učitelského sboru (OCDQ-RS). Prosím Vás, zda byste tento dotazník pečlivě vyplnil/a. Dotazník je anonymní a bude sloužit výhradně výzkumným účelům. Výsledné údaje budou prezentovány vždy jen jako souhrnné informace. Zaručuji, že získaná data nemohou být nikterak zneužita.

V oddíle „A“ tohoto dotazníku uveďte, prosím, požadované profesní údaje o Vaší osobě. U všech položek dotazníku (A1 až A6, B1 až B34) označujte Vaši volbu zakroužkováním příslušného kódu (podle uvedeného vzoru).

VZOR: Jste-li např. žena, označte volbu **zakroužkováním odpovídajícího kódu** takto:

žena	muž
A 31	A 32

Obdobně, prosím, vyplňte všechny položky. Pokud se nemůžete rozhodnout, označte k výroku tu volbu, která je nejbližší Vašemu názoru. V oddíle „C“ můžete volně vyjádřit další sdělení k šetřenému problému, případně uvést důležité poznámky.

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, děkujeme Vám za vstřícnost a ochotu!

Mgr. Šárka Pechková, PF JU

A) Základní údaje o respondentovi:

A1. Věk:

do 25 let	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 50	51 - 60	61 a více
A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17

A2. Délka učitelské praxe:

do 3 let	4 - 10	11 - 20	21 - 30	31 - 40	41 a více
A 21	A 22	A 23	A 24	A 25	A 26

A3. Délka působení na současném pracovišti (v této SŠ):

do 1 roku	2 - 3 roky	4 - 10 let	11 - 20	21 - 30	31 a více
A 31	A 32	A 33	A 34	A 35	A 36

A6. Ředitele (ředitelku) nebo zástupce

A4. Pohlaví:
minulosti:

žena	muž
A 41	A 42

A5. Vyučuji převážně na

SŠ	VOŠ
A 51	A 52

ředitele jsem na SŠ v

vykonával(a)	nevykonával(a)
A 61	A 62

B) Následující tvrzení se týkají klimatu na středních školách. Posuďte, do jaké míry se týkají Vaší školy a zakroužkujte vždy jen jednu odpověď.

B1. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele.

zřídka	občas	často	velmi často
B 11	B 12	B 13	B 14

B2. Učitelé této školy mají mnoho různých schůzí a komisí.

zřídka	občas	často	velmi často
B 21	B 22	B 23	B 24

B3. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají individuální problémy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 31	B 32	B 33	B 34

B4. Učitelé jsou na svou školu hrdí.

zřídka	občas	často	velmi často
B 41	B 42	B 43	B 44

B5. Ředitel sám je příkladem ostatním. Usilovně a tvrdě pracuje.

zřídka	občas	často	velmi často
B 51	B 52	B 53	B 54

B6. Ředitel dovede ocenit, pochválit své podřízené.

zřídka	občas	často	velmi často
B 61	B 62	B 63	B 64

B7. Ředitel osobně vede každou důležitou poradou.

zřídka	občas	často	velmi často
B 71	B 72	B 73	B 74

B8. Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).

zřídka	občas	často	velmi často
B 81	B 82	B 83	B 84

B9. Na poradách přerušují učitelé vystoupení svých kolegů.

zřídka	občas	často	velmi často
B 91	B 92	B 93	B 94

B10. Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 101	B 102	B 103	B 104

B11. Učitelé se chovají k žákům přátelsky.

zřídka	občas	často	velmi často
B 111	B 112	B 113	B 114

B12. Ředitel vládne „železnou rukou“.

zřídka	občas	často	velmi často
B 121	B 122	B 123	B 124

B13. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.

zřídka	občas	často	velmi často
B 131	B 132	B 133	B 134

B14. Nejblíže přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové.

zřídka	občas	často	velmi často
B 141	B 142	B 143	B 144

B15. Administrativní práce učitele je na této škole obtížná.

zřídka	občas	často	velmi často
B 151	B 152	B 153	B 154

B16. Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.

zřídka	občas	často	velmi často
B 161	B 162	B 163	B 164

B17. Žáci řeší své problémy logickým myšlením.

zřídka	občas	často	velmi často
B 171	B 172	B 173	B 174

B18. Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele.

zřídka	občas	často	velmi často
B 181	B 182	B 183	B 184

B19. Ředitel je autokratický. (*autokratický styl* = preferuje využívání pravomoci bez konzultace s ostatními, sám nejlépe ví, co a jak)

zřídka	občas	často	velmi často
B 191	B 192	B 193	B 194

B20. Morálka učitelů je na vysoké úrovni.

zřídka	občas	často	velmi často
B 201	B 202	B 203	B 204

B21. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.

zřídka	občas	často	velmi často
B 211	B 212	B 213	B 214

B22. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho.

zřídka	občas	často	velmi často
B 221	B 222	B 223	B 224

B23. Když chce ředitel pomoci učitelům, umí jednat neformálně, vystoupit z role ředitele.

zřídka	občas	často	velmi často
B 231	B 232	B 233	B 234

B24. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.

zřídka	občas	často	velmi často
B 241	B 242	B 243	B 244

B25. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce.

zřídka	občas	často	velmi často
B 251	B 252	B 253	B 254

B26. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 261	B 262	B 263	B 264

B27. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.

zřídka	občas	často	velmi často
B 271	B 272	B 273	B 274

B28. Učitelé zde pracují skutečně rádi.

zřídka	občas	často	velmi často
B 281	B 282	B 283	B 284

B29. Ředitel používá konstruktivní kritiku.

zřídka	občas	často	velmi často
B 291	B 292	B 293	B 294

B30. Ředitel hledí na blaho své školy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 301	B 302	B 303	B 304

B31. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.

zřídka	občas	často	velmi často
B 311	B 312	B 313	B 314

B32. Ředitel víc mluví, než naslouchá.

zřídka	občas	často	velmi často
B 321	B 322	B 323	B 324

B33. Žákům je na této škole dána důvěra k samostatné práci.

zřídka	občas	často	velmi často
B 331	B 332	B 333	B 334

B34. Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů.

Zřídka	občas	často	velmi často
B 341	B 342	B 343	B 344

DĚKUJI VÁM!

C) Zde je ještě možno k tématu volně vypsát další názory, poznámky apod.:

Příloha 2: Vnímané klima jednotlivými učiteli

