

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klima učitelského sboru

Bc. Kristýna HAPLOVÁ

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci s názvem Klima učitelského sboru zpracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Jany Kantorové, Ph.D., MBA a všechny použité materiály a zdroje jsem řádně uvedla v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 9. 4. 2024

..........

Bc. Kristýna Haplová

Ráda bych poděkovala paní docentce Kantorové za všechny užitečné rady, připomínky a ochotu při vedení mé práce a dále ředitelům základních škol, kteří mi umožnili výzkum na jejich školách. Poděkovat bych také chtěla své rodině a svému příteli za trpělivost a podporu při psaní této práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Haplová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana KANTOROVÁ, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Klima učitelského sboru
Název v angličtině:	The climate of the teaching staff
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na klima učitelského sboru základních škol v Kopřivnici. Hlavním cílem práce je objasnit a popsat základní pojmy, které úzce souvisí s klimatem učitelského sboru a analyzovat klima učitelského sboru na třech vybraných základních školách. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části se práce zabývá objasněním základních pojmů, vysvětlením pojmů učitelský sbor, klima učitelského sboru a faktory klimatu učitelského sboru. Empirická část je věnována popisu a analýze výzkumu, který zahrnuje učitelské sbory tří základních škol ve městě Kopřivnice. Závěry jsou následně porovnány s orientačními normami, které vytvořili autoři standardizovaného dotazníku KUS využívaného v této práci a také s dalšími výzkumy. Výsledky jsou prezentovány prostřednictvím tabulek a grafů.</p>
Klíčová slova:	učitelský sbor, klima, klima učitelského sboru, základní škola, prostředí, atmosféra, Kopřivnice, dotazník KUS
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis is focused on the climate of the teaching staff of elementary schools in Kopřivnice. The main goal of the work is to clarify the basic terms that are closely related to the climate of the teaching staff and to measure and analyze the climate of the teaching staff at three selected elementary schools. The diploma thesis is divided into two parts – theoretical and empirical. In the theoretical part, the work deals with the clarification of basic terms, the explanation of the terms teaching staff, teaching staff climate and factors of the teaching staff climate. The empirical part is devoted to the description and analysis of the research,</p>

	<p>which includes the teaching staff of three elementary schools in the city of Kopřivnice. The conclusions are then compared with the reference standards created by the authors of the standardized KUS questionnaire used in this work and also with other researches. The results are presented through tables and graphs.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>teaching staff, climate, teaching staff climate, elementary school, environment, atmosphere, Koprivnice, KUS questionnaire</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Dotazník KUS Příloha č. 2 – Ukázka přepisu dotazníků do MS Excel Příloha č. 3 – Ukázka přepisu odpovědí na čísla na škále 1-4 Příloha č. 4 – Ukázka výpočtů za jednotlivé školy Příloha č. 5 – Ukázka výpočtů souhrmných výsledků Příloha č. 6 – Hodnotící zprávy pro školy</p>
Rozsah práce:	<p>108 + přílohy</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>

Obsah

Úvod	1
I. Teoretická část.....	3
1 Základní pojmy.....	3
1.1 Prostředí	3
1.1.1 Školní prostředí	4
1.2 Klima	6
1.2.1 Školní klima	9
1.3 Atmosféra.....	11
2 Učitelství sbor.....	13
2.1 Složení, počet a velikost učitelství sboru	13
2.2 Specifika učitelství sborů základních škol	14
2.3 Vymezení pedagogického a učitelství sboru	18
2.4 Struktura pedagogického sboru	19
3 Klima učitelství sboru	21
3.1 Vymezení pojmu	21
3.2 Hlavní aktéři	22
3.2.1 Vedení školy	22
3.2.2 Pedagogičtí pracovníci	24
3.3 Výzkumy	28
4 Faktory klimatu učitelství sboru	31
II. Empirická část.....	38
1 Cíle a hypotézy výzkumu	38
2 Výzkumný soubor	40
3 Výzkumná metoda.....	42
3.1 Administrace dat	42
3.2 Popis metodologie dotazníku.....	43
3.3 Popis dotazníku ve výzkumu	44
3.3.1 Vznik a cíle dotazníku.....	44
3.3.2 Vývoj nástroje	45
3.3.3 Struktura dotazníku	46
3.3.4 Referenční normy dotazníku	47
3.4 Způsob zpracování	48
4 Výsledky	49
4.1 Základní škola Emila Zátopka Kopřivnice	49

4.1.1 Charakteristika školy.....	49
4.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	50
4.1.3 Analýza a interpretace dat	56
4.2 Základní škola dr. Milady Horákové Kopřivnice	61
4.2.1 Charakteristika školy.....	61
4.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	62
4.2.3 Analýza a interpretace dat	66
4.3 Základní škola svaté Zdislavy Kopřivnice.....	71
4.3.1 Charakteristika školy.....	71
4.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	72
4.3.3 Analýza a interpretace dat	77
4.4 Souhrnné výsledky	82
4.5 Ověření hypotéz.....	87
4.6 Diskuse.....	90
Souhrn a závěry	94
Seznam použité literatury	97
Použité elektronické zdroje	100
Seznam použitých zkratk	105
Seznam tabulek.....	106
Seznam obrázků a grafů	107
Seznam příloh.....	108

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá klimatem učitelského sboru. Celkově je klima školy velmi složitým fenoménem, z čehož vychází nutnost při jeho zkoumání vyčleňovat jednodušší složky, jinými slovy jeho důležité části, jako je například klima třídy, vyučovací klima nebo právě námi zkoumané klima učitelského sboru. Někteří autoři (například Urbánek) jsou toho názoru, že právě učitelé (a učitelský sbor) mají v porovnání s ostatními složkami největší podíl na ovlivňování a vytváření celkového klimatu školy. Zároveň je také bohužel nejen v českém prostředí výzkum klimatu učitelského sboru do značné míry opomíjený a na rozdíl od nepřehledného množství výzkumů zabývajících se klimatem třídy či vyučovacím klimatem existuje jen velmi málo výzkumů, které se zabývají právě klimatem učitelského sboru.

Hlavním cílem teoretické části práce je objasnit a popsat základní pojmy související s tématem práce. Dílčí cíle teoretické části jsou vysvětlit pojmy prostředí, klima a atmosféra, popsat problematiku klimatu učitelských sborů základních škol, definovat pojem učitelský sbor, vysvětlit rozdíly mezi učitelským a pedagogickým sborem, shrnout faktory klimatu učitelského sboru a shrnout výzkumy, které se danou problematikou zabývají, jak v České republice, tak i v zahraničí. Hlavním cílem empirické části práce je analyzovat, jak učitelé základních škol v Kopřivnici hodnotí klima svého učitelského sboru. Dílčí cíle empirické části jsou popsat čtenářům užitou metodu měření, analyzovat klima učitelských sborů na třech vybraných základních školách v Kopřivnici a ověřit stanovené nulové hypotézy, shrnout výsledky za všechny šetřené základní školy a provést diskusi výsledků s výsledky existujících výzkumů.

Konkrétně se v teoretické části práce věnuji základním pojmům jako je prostředí, klima a atmosféra, dále pojmu škola a základní škola. Poté v práci vymezuji základní charakteristiky učitelského sboru, specifika sborů základních škol a vysvětluji rozdíl mezi učitelským a pedagogickým sborem. V samostatné kapitole je poté vymezeno pro nás stěžejní klima učitelského sboru a jeho hlavní aktéři, vyjmenovány výzkumy zabývající se touto variantou klimatu a také je provedena analýza faktorů klimatu učitelského sboru.

V empirické části nejprve shrnuji cíle a hypotézy výzkumu, poté obecně charakterizují výzkumný soubor, výzkumnou metodu, obecně zde popisují metodu dotazníku a také přímo dotazník KUS využívaný ve výzkumu. Poté následuje již samotná analýza jednotlivých ZŠ, včetně stručné charakteristiky dané školy, charakteristiky výzkumného vzorku dané školy a samozřejmě také hlavní části, a to analýzy a interpretace dat a následného shrnutí výsledků za všechny školy. V poslední části vyhodnocuji hypotézy a provádím diskusi mých výsledků a výsledků již existujících výzkumů a práci zakončuji shrnutím a závěrem.

V práci je využíván již zmíněný dotazník KUS, jehož autory jsou Urbánek a Chvál (2012). Tento dotazník vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě a vychází z původního nástroje, dotazníku OCDQ-RS. Dotazník je anonymní a skládá se ze tří částí. Hlavní část obsahuje 40 otázek a odpovědi na škále zřídka/občas/často/velmi často. Odpovědi jsou vyhodnocovány pro jednotlivé dimenze, které jsou vysvětleny v metodologii dotazníku. I když se výsledky metody dotazníkového šetření mohou zdát povrchní, tak má také nespornou výhodu zachytit širokou škálu názorů většiny respondentů, oproti jiným metodám není časově náročný na zpracování, může být snadno zadán celému kolektivu, při opakovaných měřeních může zachycovat změny, dává nám široké možnosti statistické analýzy a v případě našeho standardizovaného dotazníku také dává možnost porovnat výsledky s normami či jinými výzkumy. To jsou také důvody, proč bývá právě dotazník jako nástroj používán v podobných výzkumech nejčastěji.

Důvody výběru tohoto tématu diplomové práce byly zejména výše zmíněný malý počet existujících výzkumů klimatu učitelského sboru, i přes jeho velkou důležitost a významnost. Dalším důvodem je to, že bych v následujícím školním roce chtěla začít učit na základní škole ideálně právě ve městě Kopřivnice, ze kterého pocházím a práce by mi tedy mohla posloužit jako jakýsi osobní průzkum pro výběr budoucího pracoviště. Osloveny byly všechny základní školy v Kopřivnici a vybrány byly poté tři, které splnily požadovanou návratnost dotazníků 85 %. Přínos má tato práce zejména pro samotné šetřené školy, které získají zpětnou vazbu, podle které pak mohou zjistit, v čem se jim daří nebo co je třeba vylepšit nebo také pro budoucí uchazeče o práci či rodiče budoucích žáků, kteří hledají základní školu, na kterou by umístili své dítě.

Literatura využitá v této práci je uvedena na konci práce a citována dle citační normy ČSN ISO 690:2022. Z důvodu dosavadní nejednotnosti této normy uvádím také zdroj, podle kterého jsem citace vytvářela, a to interaktivního průvodce vytvořeného knihovnou Vysoké školy ekonomické v Praze (Knihovna VŠE 2023).

I. Teoretická část

1 Základní pojmy

První kapitola této práce je věnována vymezení základních pojmů, které se vztahují k tématu diplomové práce. V rámci této kapitoly si vysvětlíme rozdíl mezi pojmy klima, prostředí a atmosféra. Dále si zde také vymežíme pojem, který s klimatem učitelského sboru úzce souvisí, a to pojem škola. Podle Kašpárkové (2007) existuje v základních pojmech jako je atmosféra, prostředí a klima a také mezi jednotlivými variantami klimatu velká nejednotnost v terminologii, o čemž se v této kapitole přesvědčíme (Kašpárková 2007, s. 32).

1.1 Prostředí

Při porovnání pojmů klima, které budeme rozebírat v podkapitole 1.2, prostředí a atmosféra, který budeme rozebírat dále v podkapitole 1.3, je prostředí pojmem nejjobecnějším. Netýká se narozdíl od zbývajících dvou pojmů jen aspektů sociálně-psychologických. Prostředí se týká také umístění školy v regionu (zda se nachází ve městě, na vesnici, na sídlišti apod.), dále aspektů hygienických (např. větrání, vytápění, osvětlení), architektonických (např. řešení učebny, úroveň vybavení, tvar, velikost a rozmístění nábytku), ergonomických (např. vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa žáků a učitele, rozmístění technického vybavení a jeho ovladačů), akustických (např. úroveň hluku, šum, odraz zvuku) anebo stupňů a typů škol (mateřská, základní, střední, učiliště, vysoká škola atd.) (Lašek 2012, s. 40; Čáp, Mareš 2007, s. 567-568).

Dále definuje prostředí například Geist (1993), který říká, že „prostředí představuje velkou skupinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci, zároveň představuje soubor vlivů, které se s jiným souborem, souborem dispozic (vloh), podílejí na utváření sociálně-kulturní osobnosti člověka“ (Geist 1993, s. 314).

Prostředí člověka je jedním ze tří hlavních faktorů rozvoje lidského jedince spolu s výchovou a dědičností. Vliv prostředí v porovnání s vlivem výchovy je odlišný. Prostředí ovlivňuje jedince nezáměrně, kdežto výchova záměrně. Právě nezáměrné ovlivňování bývá často důvodem toho, že někteří jedinci jsou mnohem intenzivněji formováni prostředím než výchovou (Kašpárková 2007, s. 15).

1.1.1 Školní prostředí

Školní prostředí je specifickou částí celkového životního prostředí. Podle Kašpárkové (2007) nemůžeme posuzovat školní prostředí, aniž bychom věděli co nejvíce faktorů, které školu ovlivňují. Uvádí, že na školu působí vnější vlivy. Podle autorky je také třeba brát ohled na to, na jakém kontinentu, v jakém státě a v jaké kultuře se škola nachází (tzn. jaké na ni působí kulturní, společenské a historické faktory). Až poté, co budeme mít přehled o těchto vnějších faktorech, budeme moct posuzovat také faktory, které ovlivňují školu zevnitř (Kašpárková 2007, s. 17).

Definice je stejně jako i u ostatních pedagogických pojmů v této práci mnoho. Havlínová (1994) vnímá čtyři složky kvality školního prostředí, a to **ekologické prostředí školy** (zahrnuje materiální, fyzikální a estetické kvality školy), **společenské prostředí školy** (zahrnuje kvalitu a kompetenci osob, ze kterých se škola skládá – tedy učitelů, vedení školy, žáků, rodičů), **sociální systém školy** (zahrnuje způsob komunikace a spolupráce, vzorce chování a vztahy) a **kulturu školy** (zahrnuje systém víry, hodnoty a veřejné mínění převládající ve škole) (Havlínová 1994, s. 29-30).

Podle Pedagogického slovníku je škola „společenskou institucí, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 238). Její pojetí a funkce se mění v závislosti na změnách potřeb společnosti. Školu tvoří dvě hlavní pracovní a sociální skupiny, a to žáci a pedagogičtí pracovníci (Sekera 1994, s. 50).

Škola je místem, kde se žáci socializují, podporuje jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravuje je na osobní, pracovní a také občanský život. V současné době se také stále více upouští od pouze vzdělávací funkce školy a posiluje se neformální a informální vzdělávání, využitelnost a aplikovatelnost poznatků v životě a také využívání technologií ve výuce.

Podle Mareše (2003) můžeme pojem škola chápat různými způsoby, a to **podle stupně vzdělávání** (škola mateřská, základní, střední, neuniverzitní vysoká, vyšší odborná a vysoká škola nebo odborněji: stupeň preprimární, primární, nižší a vyšší sekundární, neuniverzitní terciární a vysokoškolský univerzitní), **podle zvláštnosti populace** (školy zvláštní a pomocné (dnes již jiná terminologie – školy speciální a praktické), školy pro pohybově postižené děti, pro hospitalizované), **podle velikosti školy** (malotřídní školy (několik desítek žáků), velké školy (několik stovek žáků), vysoké školy (tisíce studentů)), **podle situování školy** (venkovské, městské, maloměstské, velkoměstské (ve staré zástavbě, sídlištní)), **podle spádové oblasti a**

zvláštností dané komunity, ve které žáci a studenti žijí (školy etnicky, kulturně, jazykově nebo nábožensky homogenní nebo heterogenní), **podle zřizovatele** (školy soukromé, církevní, veřejné, státní atd.), **podle koncepce učení, vyučování a výchovy, kterou škola zastává** (tradiční, experimentující) nebo **podle dominující ideologie** (totalitní nebo demokratická, sekularizovaná nebo konfesijní) (Mareš 2003b, str. 88-89).

Jako základní školu označujeme takovou školu, která uskutečňuje všeobecné vzdělávání, ve kterém žáci procházejí povinnou školní docházkou. V současné době má základní škola celkově devět ročníků. Do prvního ročníku žáci nastupují obvykle v šesti letech (není to ale pravidlem) a devátý ukončují okolo 15. roku. V porovnání s ostatními druhy škol je tedy základní škola specifická délkou svého trvání a v důsledku toho také věkovou a mentální rozmanitostí žáků, kteří ji navštěvují. To je jeden z hlavních důvodů nutnosti rozdělení na dva stupně a také z něj vyvstávají odlišné charakteristiky pro učitele 1. a 2. stupně (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 23).

V průběhu desetiletí se v souvislosti se společenskými změnami požadavky na školu jako instituci velmi změnily. V současné době je na školu mnohdy kladeno až příliš mnoho úkolů a požadavků. Škola se svou původně vzdělávací a socializační funkcí je dnes do značné míry také institucí výchovnou. Žáci zde totiž tráví mnohem více času než dříve (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 23; Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 307).

Hlavním cílem základního vzdělávání je vytvořit dítěti základy pro celoživotní učení, připravit je pro vstup do různých typů středních škol a také na samostatný život. V současnosti se základní vzdělávání řídí školským zákonem – Zákonem o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákonem č. 561/2004 Sb.). Dle tohoto zákona „základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání; Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 307).

Jak již bylo v této kapitole řečeno, základní škola v České republice je rozdělena na dva stupně – 1. stupeň ZŠ a 2. stupeň ZŠ. V závislosti na velikosti školy mohou být v rámci jedné

školy tyto stupně oba nebo v případě menších, obvykle například vesnických škol, pouze 1. stupeň. Na 2. stupeň poté musí žáci dojíždět do spádového města. První stupeň základní školy v sobě zahrnuje 1.-5. ročník a odpovídá mezinárodní klasifikaci ISCED 1. Na prvním stupni obvykle učí jednu třídu jeden učitel všechny (nebo aspoň většinu) vyučovací předměty. Druhý stupeň zahrnuje 6.-9. třídu a odpovídá mezinárodní klasifikaci ISCED 2. Typické pro tento stupeň narozdíl od prvního stupně je, že zde žáci mají různé učitele na různé předměty dle aprobační daného učitele. Dle výsledků Sčítání lidu, domů a bytů 2021 bylo ve školním roce 2021/2022 celkem v ČR 4 238 základních škol s celkově 964 571 žáky (z toho 545 711 z nich bylo na 1. stupni a 418 860 na 2. stupni) (Český statistický úřad 2024; Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 307).

1.2 Klima

Pojem klima byl původně využíván pouze v geografii, ve smyslu podnebí, kde charakterizuje dlouhodobě stabilní režim počasí, až později byl pojem převzat také společenskými vědami, nejprve metaforicky, a až později byl uznán plnoprávně. V porovnání s pojmem atmosféra, který budeme rozebírat dále, je tedy klima jevem dlouhodobým, který je typický po dobu několika měsíců nebo i let (Mareš 2003b, s. 87).

Lašek (2012) klima rozlišuje na různé úrovně, a to konkrétně na: „úroveň školní třídy jako celku; úroveň jedné vyučovací hodiny; souboru vyučovacích hodin; výuky jako celku; úroveň jednoho učitele a úroveň učitelského sboru“. Podle těchto úrovní lze poté hovořit o různých typech klimatu – klimatu třídy, klimatu školy, klimatu učitelského sboru, klimatu výuky, dále atmosféře třídy, atmosféře vyučovací hodiny atd. Pro tuto diplomovou práci je ústřední klima učitelského sboru. Pro lepší porozumění a vysvětlení si ale popíšeme také klima celé školy a klima třídy, jelikož všechna klimata ve škole spolu souvisí a všechna přispívají k celkovému klimatu školy (Lašek 2012, s. 41).

Na klima obecně působí velký počet činitelů a jedná se o „jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí“ (Lašek 2012, s. 42). Není to tedy kompaktní celek, ale má své různé prvky a složky, které na sebe vzájemně působí a vytvářejí strukturu. Dle Moose (1981) existují tři dimenze, které charakterizují klima. Jedná se o dimenzi vztahovou, dimenzi osobního růstu a dimenzi udržování a změny systému. Tyto dimenze se vyskytují ve všech typech skupin (např. rodina, třída, přátelé, kolektiv v práci) i přes to, že se tyto skupiny od sebe v mnoha věcech liší (Lašek 2012, s. 44; Moos in Lašek, str. 42-43).

Dimenze vztahová (=relationship dimensions) reflektuje úroveň mezilidských vztahů a kvalitu propojení mezi lidmi. Zahrnuje spolupráci v mezilidské rovině, přitažlivost skupiny pro své členy, poskytování vzájemné podpory a možnost sdílet vzájemně své pocity a názory. Mezi prvky klimatu v rámci této dimenze patří například osobní vklad žáka, jeho zaujetí školou, podílení se na činnosti, přidružení ke skupině nebo učitelova pomoc (Moos in Lašek, str. 42-43).

Dimenze osobního růstu (=personal development dimensions) zahrnuje vnitřní procesy spojené především s podmínkami, které skupiny vytvářejí pro autonomii a rozvoj svých členů. Patří sem možnost nezávislého rozhodování a jednání, zaměření na plnění úkolů, podpora diskuse a sdílení informací uvnitř skupiny, a tolerance vůči určitým negativním projevům členů. V této dimenzi mezi prvky klimatu patří například zkoumání sebe a okolí, integrace, nezávislost, soutěživost nebo rychlost (Moos in Lašek, str. 42-43).

Třetí dimenze, **dimenze udržování a změny systému** (=system maintenance and system change dimensions), se týká organizace a řízení skupiny, implementovaného systému a metod kontroly. Zahrnuje schopnost členů plnit nové úkoly a přijímat nové role, stejně jako jejich schopnost a ochotu přizpůsobit se změnám. V této dimenzi vidíme prvky klimatu v organizaci výuky, inovacích, diferenciaci žáků, jasnosti pravidel, rozmanitosti činností a úkolů atd. (Moos in Lašek, str. 42-43).

Klima ovlivňuje také mnoho dalších determinantů a prvků. Jako determinanty rozumíme faktory ve školním a třídním prostředí, které mají svůj vlastní charakter a jedinečnost, ovlivňují vznik, formu a důsledky atmosféry. Jsou to například: **zvláštnosti školy** (typ, zaměření, stupeň školy a pravidla života ve škole (př. školní řád, sankce za porušení)); **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací** (př. laboratoře, dílny, praxe); **zvláštnosti učitelů** (osobnost učitele, pojetí výuky a vzdělávání, styl výuky); **zvláštnosti školních tříd** (učitel a třída, třída jako celek, skupiny v rámci třídy); **zvláštnosti žáků** (žák jako člen třídy, žák jako individuum) (Lašek 2012, s. 44).

Hlavní roli mají v tvorbě klimatu zejména žáci a učitelé. Ti jsou poté dále ovlivňováni dalšími prvky. Učitelé figurují jakožto vedoucí výuky, kteří ji organizují, inovují, kontrolují a různými metodami pracují se žáky. Žáci byli v minulosti chápáni spíše jako pasivní příjemci toho, co jim zprostředkuje učitel. Dnes už se ale často stále více a více podílejí na průběhu a výstupech vyučovací hodiny (Lašek 2012, s. 45-46).

Obecně se dá klima měřit různými způsoby a každý autor si může sám stanovit, co je podle něj pro klima podstatné a určit si faktory, determinanty a indikátory, dle kterých se dá klima zjišťovat. Také samotné vnímání klimatu jeho aktéry je velmi subjektivní a jedno klima

mohou vnímat různě učitelé, žáci, rodiče nebo další lidé. Zároveň jsou „příjemci“ tohoto klimatu zároveň také jeho „tvůrci“ (Fialová, Matýsková 2007, s. 8).

V rámci následujícího oddílu si blíže specifikujeme školní klima a v rámci jedné z následujících kapitol klima učitelského sboru, které je zásadní pro tuto práci. Učitelé ale také ovlivňují další varianty klimatu na škole, jako například klima třídy. To si v rámci tohoto oddílu také stručně charakterizujeme. Pro účely této práce ale není třeba, aby bylo probíráno podrobněji v samostatné kapitole, případně podkapitole.

Pro klima třídy, stejně jako i pro další typy klimatu, existují různé definice podle různých autorů. Grecmanová (2008) uvádí, že „klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy“ (Grecmanová 2008, s. 49). Dle Pedagogického slovníku je klima třídy „sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 100) Další definicí, kterou bych chtěla zmínit pro klima třídy je velmi jednoduše ale trefně formulovaná definice Mareše a Křivohlavého (1995), kteří píší, že klima školní třídy můžeme definovat jako „ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 147). Nebo ještě lépe a jednodušeji definice „klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“ (Lašek 2012, s. 40).

Názory na to, kdo je vlastně hlavním zdrojem utváření klimatu ve třídě, zda žáci nebo učitel, se dle různých autorů opět liší. Dle některých jsou hlavní žáci se svými jedinečnými vlastnostmi, chováním, přístupem k učení atd. Tím mohou žáci v rámci různých tříd vytvářet různé klima, a tak se v praxi můžeme setkat s tím, že učitel chodí rád učit do jedné třídy, ale do druhé se vůbec netěší a nechodí tam rád. Jiní si zase myslí, že stěžejní je učitel, který klima třídy významně ovlivňuje svými vlastnostmi a rolí (Průcha 2002, s. 69-72).

Dle definice Petláka (2006) lze usoudit, že z klimatu třídy nám vychází další pojmy – klima výuky, vyučovací klima. V případě těchto pojmů se opět setkáme s různým vymežováním různými autory. Petlák (2006) tyto pojmy nerozlišuje a všechny je zahrnuje pod pojem klima třídy, přičemž píše, že „klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak“ (Petlák 2006, s. 29).

1.2.1 Školní klima

Ve vymezení pojmu klima školy se můžeme dostat do problému v definování. Někteří autoři totiž vidí pojem klima školy a školní klima jako dvě odlišné věci a někteří tyto dva pojmy naopak vnímají jako totožné. Grecmanová (2008) vysvětluje, že pojem školní klima má své obsahové vymezení a cíle výzkumu. Součástí školního klimatu jsou klima výuky, klima tříd, klima učitelského sboru a organizační klima školy. Školní klima je tedy nadřazený název, pod něhož můžeme zařadit jednotlivé druhy klimatu. Oproti tomu klima školy stojí na stejné úrovni jako např. klima učitelského sboru, klima výuky atd., není jim tedy nadřazené. Podle Grecmanové (2003) se také stává, že se ve zprávách z některých výzkumů mluví o školním klimatu, přičemž ale ve skutečnosti byla zkoumána kultura školy nebo organizační klima. Mareš (2003) zase uvádí, že v českém prostředí nenajdeme jednotnou shodu ani v definici, ani parametrech a ani v měření (Kašpárková 2007, s. 35; Grecmanová 2008, s. 36; Grecmanová 2003, s. 15; Mareš 2003b, s. 87).

My budeme pojmy klima školy a školní klima pro účely této práce brát jako totožné a nebudeme je rozebírat úplně do hloubky, jelikož nás zajímá především klima učitelského sboru. Ježek klima vnímá jako „prožitkovou výslednici různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy“ (Ježek 2006, s. 102). Průcha, Walterová a Mareš (2008) klima školy definují jako „sociálně psychologickou 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“. Do klimatu školy zahrnují například klima učitelského sboru, klima školní třídy nebo klima celkového prostředí školy (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 100). Zahraniční literatura se například vyjadřuje ke změnám školního klimatu, které souvisí s měnící se vzdělávací politikou a mezilidskými vztahy mezi žáky, učiteli a vedením školy (Rovai, Wighting, Liu 2005, s. 363).

Mareš (2003) uvádí rozdělení zkoumání klimatu školy na tři úrovně. První z nich je **mikroúroveň**, v rámci které je zkoumáno klima pouze jedné školy. Vše pod touto úrovní znamená, že je zkoumána jen část klimatu školy (např. jen učitelský sbor). V **makroúrovni** je poté zkoumáno klima škol téhož typu v rámci celého státu. **Mezoúroveň** může mít různé definice. Může být dána teritoriálně (např. krajem, obcí), administrativně (např. školským obvodem), typem školy (např. základní, střední), zřizovatelem, složením žáků atd. (Mareš 2003a, s. 40).

Grecmanová (2008) uvádí, že „klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost) (Grecmanová 2008, s. 33).

Mezi faktory, které se podílejí na tvorbě klimatu školy, řadíme zejména vedení školy, pedagogické i nepedagogické pracovníky, žáky a rodiče. Nelze ovšem říct jen takto obecně, že na klimatu školy se podílejí jen tito aktéři, jelikož i v rámci nich se vyčleňují různé podskupiny, na kterých záleží a zároveň klima školy ovlivňují také další lidé a jevy. I v rámci učitelského sboru se vytvářejí určité skupiny (např. učitelé matematiky, učitelé přírodních věd, tělocvikáři, jazykáři atd.), stejně jako se v rámci třídy vytvářejí menší skupinky žáků, které spolu buď vzájemně komunikují nebo se nemají rády a nechtějí spolupracovat a otevírat se jiným skupinkám. Dále také záleží na tom, jací učitelé v rámci daných tříd působí, jaké jsou vztahy mezi paralelními třídami v rámci jednoho ročníku, ale také mezi třídami v různých ročnících. Významný vliv má také umístění školy (lokalizace, dopravní dostupnost, okolní prostředí, velikost obce), vzhled budovy školy, její stáří, vnitřní prostory budovy (estetická úprava, vybavení), vize školy, typ školy, aktivity školy (školní akce, soutěže, kroužky, kurzy atd.) (Fialová, Matýsková 2007, s. 9-10; Mareš 2003b, s. 91-93).

Každý z aktérů školního klimatu by se měl snažit přispívat k pozitivnímu školnímu klimatu. Co si ale vlastně pod pozitivním klimatem představit a jak by měla vypadat ideální škola? Podle Grecmanové (2008) pozitivní školní klima vzniká tam, kde je žákům umožňováno samostatné objevné učení se, které působí žákům radost. Při učení by měly být zohledňovány individuální schopnosti jednotlivých žáků a měla by být rozvíjena jejich osobnost. Každý žák by měl mít také možnost zažít úspěch a podílet se aktivně na tvorbě života ve škole a mnoho dalšího. Kdybychom se zeptali různých aktérů, kteří se podílí na tvorbě školního klimatu, jak by podle nich pozitivní školní klima mělo vypadat, tak by jejich odpovědi byly různé. Trochu jiný pohled mají žáci, jiný učitelé, jiný rodiče a jiný obecně společnost či široká veřejnost. V zásadě by se ale spousta hlavních bodů shodovala (Grecmanová 2008, s. 84-89).

Velmi zajímavý mi přijde přístup Andersonové (1982) ke zkoumání klimatu školy. Myslí si, že k němu lze přistupovat ze tří pozic. První z nich je, že klima je něco jako albatros, nebo pro naše střeoevropské podmínky bych řekla, něco jako racek – je vidět, ale opravdu si ho všimneme až ve chvíli, kdy nás obtěžuje. Z tohoto pohledu je tedy klima školy něco, co není příliš žádoucí zkoumat a přináší více problémů než užitku. Podle druhého přístupu je klima něco jako bájný jednorožec – je žádoucí, ale není možné ho uchopit. Třetí přístup považuje zkoumání klimatu školy za žádoucí, ale současně si uvědomuje, jak obtížné toto studium je a zároveň říká, že celistvý přístup dovoluje přiblížit se komplikované realitě mnohem více než

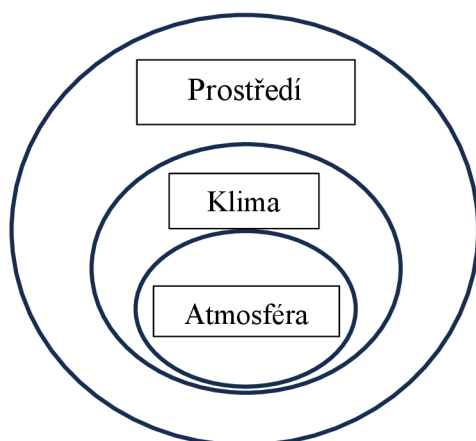
dosavadní přístupy. Tento přístup také doufá, že další zkoumání bude podobné bájnému Fénixovi, který povstal z popela (Anderson 1982, s. 371-372).

1.3 Atmosféra

Na rozdíl od pojmu klima je pojem atmosféra poměrně krátkodobým jevem s úzkým rozsahem. Vyznačuje se svou proměnlivostí a krátkým časovým trváním, jelikož se může měnit v závislosti na situaci během jednoho vyučovacího dne nebo dokonce během jedné vyučovací hodiny. Vyjadřuje sociální a také emoční naladění (Lašek 2012, s. 40).

Řezáč (1998) atmosféru definuje jako „situační (situačně podmíněné) emoční naladění“, přičemž jako determinanty školního prostředí označuje „zvláštnosti konkrétní školy (tradice, normy), zvláštnosti skladby a způsobu výuky jednotlivých předmětů, zvláštnosti osobnosti učitelů a vztahů v učitelských kolektivech, specifika školních tříd (např. rozmanitost typů rodin, z nichž žáci přicházejí, zvláštnosti vyplývající ze socio-profesní skladby regionu a individuální zvláštnosti osobnosti žáků“ (Řezáč 1998, s. 169).

Existují také úvahy, že se atmosféra (minimálně ta školní třídy) mění periodicky. Přesněji, že se střídají období, kdy je atmosféra pozitivní s obdobími, kdy je naopak spíše negativní. V souvislosti s touto úvahou se dá hovořit o tzv. kritickém momentu, což je okamžik, po kterém začne docházet buď ke zlepšování nebo ke zhoršování atmosféry. Obecně tedy lze říci, že atmosféra se mění, ať už periodicky nebo ne, v závislosti na určité kritické události, která je pro žáky nebo pro učitele (nebo pro obojí) impulzem k tomu, aby začali jinak vnímat či prožívat to, co se ve třídě nebo ve škole děje a aby začali jinak jednat. Touto událostí může být např. písemná práce, maturitní test, přestávka, tělocvik, suplování, zkoušení, soutěž nebo třeba předávání vysvědčení. Tato kritická událost může zároveň ovlivňovat nejen samotnou atmosféru, ale také celé klima (v závislosti na různých faktorech). Jde vlastně o takovou událost, jejíž působení je mnohdy velmi silně prožíváno a má silný emoční náboj, ale nemusí ještě nutně ovlivňovat celé klima (Fialová, Matýsková 2007, s. 7-8; Čáp, Mareš 2007, s. 567-568; Mareš 1998, s. 3-4; Lašek 2012, s. 40).



Obr. 1 Vztah pojmů prostředí, klima a atmosféra (Lašek 2012, s. 41, vlastní zpracování).

Výše uvedený graf slouží k lepšímu porozumění a pochopení rozdílů a vazeb mezi pojmy prostředí, klima a atmosféra, které byly vysvětleny v rámci této kapitoly. Z grafu je jasně zřetelné, že pojem prostředí je pojmem nejširším, a naopak pojem atmosféra pojmem nejužším. Pojem klima je pro nás pojmem hlavním.

2 Učitel'ský sbor

Urbánek, Novotná, Rozkocovová a další (2020) vnímají učitel'ský sbor jako specifickou pracovní skupinu, která tvoří součást pedagogického sboru, jež je složen z pedagogických pracovníků školy. Podle Sekery (1994) můžeme pedagogický sbor dělit na učitel'ský sbor, sbor vychovatelů, sbor mistrů odborné výchovy atd. Každý pedagogický sbor má svou strukturu a organizaci, která plyne z faktu, že škola je specifickou organizací. Totéž platí také pro učitel'ský sbor jako součást pedagogického sboru. Z tohoto pohledu naplňuje učitel'ský sbor základní znaky pracovní skupiny, a to: společné cíle, společnou činnost, společné pracoviště, relativně trvalé sociální vztahy, vědomí příslušnosti ke skupině, vnitřní strukturu pracovních pozic a rolí a časté vzájemné osobní kontakty mezi spolupracovníky. Můžeme ale pozorovat, že v některých bodech se učitel'ský sbor od jiných pracovních skupin liší. Příkladem může být například to, že společná činnost probíhá velmi individuálně a společný prostor je vymezený jednotlivými třídami a kabinety (Urbánek, Novotná, Rozkocovová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 29; Sekera 1994, s. 48; Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 32-33).

Mimo to je učitel'ský sbor také sociální skupinou. Tu můžeme vymezit jako tři a více jedinců, kteří mají mezi sebou sociální vazby, interakce a vztahy. Každá sociální skupina může mít svou formální i neformální strukturu (viz. samostatná podkapitola dále) (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 32; Sekera 1994, s. 50).

Učitel'ským sborem jako celkem se výzkumy zabývají zejména proto, že bylo zjištěno, že o výsledné kvalitě práce školy rozhoduje nejen individualita a charakteristiky jednotlivých učitelů, ale také učitel'ský (pedagogický) sbor jako celek (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 12).

2.1 Složení, počet a velikost učitel'ského sboru

Dle Urbánka (2020) „učitel'ský sbor zahrnuje v jedné školní organizaci, případně i na více pracovištích této organizace, skupinu učitelů, kteří mají zpravidla možnost být ve vzájemném osobním kontaktu a v profesních interakcích a spadají pod jedno vedení“ (Urbánek 2018, s. 13).

Učitelé tvořící učitel'ský sbor se ve škole během výše zmíněných interakcí setkávají s dalšími, jak pedagogickými, tak i nepedagogickými pracovníky. V porovnání s jinými pracovními kolektivy ale učitelé přichází mnohem více do kontaktu s nepedagogickými

pracovníky – uklízečkami, školníkem, kuchařkami apod. (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 29).

Budeme-li předpokládat, že počet učitelských sborů je roven počtu základních škol, tak byl jejich počet v září 2021 přesně 4 238. Tento počet učitelských sborů ale může být značně nepřesný, jelikož v rámci větších škol s oddělenými budovami a pracovišti může existovat více než jeden učitelský sbor v rámci jedné školy. Celkový počet učitelů v České republice je 178 975 – z toho 88 759 na základních školách (Šára 2022).

Každý učitelský sbor má mnoho různých charakteristik, které ho odlišují od jiných učitelských sborů. Jedná se například o velikost sboru, genderovou skladbu, kvalifikovanost učitelů, organizaci (různé stupně, velikost obce, budovy a pavilony atd.), soudržnost, pracovní potenciál, vzájemné vztahy mezi učiteli, názorové spektrum atd. Tyto parametry se mohou značně lišit a ovlivňovat fungování školy (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 47; Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 29).

Stejně jako se od sebe odlišují různé učitelské sbory, tak se od sebe odlišují i jednotliví učitelé v rámci jednoho učitelského sboru. Mohou se lišit charakteristikami jako je věk, pohlaví, délka praxe ve školství, odborné znalosti, osobnost, temperament, komunikační schopnosti, ambice, představy, hodnoty nebo úrovní empatie. Také osobní a společenský život každého pedagoga je jiný. Všechny tyto jednotlivé vlastnosti, schopnosti, dovednosti a hodnoty společně vnitřně tvoří daný učitelský sbor. Není to však jediný faktor, který učitelský sbor ovlivňuje. Sbor je ovlivňován také zvnějšku působením školy, vedení, ale také žáků, rodičů a dalších osob, se kterými se dostane do styku. Velikost školy (a také učitelského sboru) může ovlivňovat například to, jak dobře se jednotliví členové učitelského sboru znají a jak blízké vztahy spolu navazují. V menších školách často učitelé nemají své vlastní kabinety, ale všichni společně sídlí ve sborovně a přichází spolu tedy denně do osobního kontaktu. Naopak ve velkých školách se spolu někteří učitelé nemusí vůbec potkávat a komunikují spolu nepřímou, například prostřednictvím emailu nebo telefonu.

2.2 Specifika učitelských sborů základních škol

Je zřejmé, že mezi učitelskými sbory, například mateřské a základní školy, najdeme značné rozdíly. Proto si v této podkapitole pojdme říct některé charakteristiky, které jsou typické právě pro učitelský sbor základní školy.

Jak jsem již několikrát zmiňovala v předchozích kapitolách, specifické pro základní školu je **dělení na 1. a 2. stupeň**. To je dáno jak tradicí, tak i potřebou rozdělit značně dlouhé základní vzdělání (žádný jiný stupeň vzdělání tak dlouhý není). V České republice máme necelých 70 % základních škol, ve kterých v rámci jedné školy existují oba stupně. Zbytek tvoří školy, které jsou pouze jednostupňové. Druhý stupeň navazuje na první, ale vzájemně se od sebe nižší a vyšší stupeň liší – svou organizací, metodami, obsahy apod. V podstatě tak jde o „dva světy“, které jsou „pod jednou střechou“. U větších škol s tímto dělením souvisí také dělení učitelského sboru na dva menší samostatnější soubory. Mezi těmito dvěma soubory jsou značné rozdíly (ve způsobech přípravy, profesním zaměření, stupni feminizace, podmínkách práce apod.), ale je žádoucí, aby spolu vzájemně tyto dva podsoubory spolupracovaly (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 30-31).

Dalším specifikem (nejen učitelských sborů základních škol) je velmi **vysoký stupeň feminizace**. Dle statistik ze školního roku 2022/23 byl podíl učitelů ženského pohlaví v základních školách 83,7 %, konkrétněji 93,9 % na 1. stupni a 74,3 % na 2. stupni. V 55,8 % učitelských sborů 1. stupně ZŠ dokonce nenajdeme ani jednoho muže. Převaha žen je zřejmá také u ředitelů základních škol, zde již ale není tolik výrazná – 61,2 % (Český statistický úřad 2024a; Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 30-31).

Podle odborníků je hlavním problémem feminizace učitelských sborů například nevyváženost mužského a ženského výchovného elementu. Kdyby ovšem došlo k opaku a v učitelských sborech by převažovali muži, tak by se jednalo o mnohem větší riziko než nyní. Fenomén feminizace učitelských sborů základních škol není typický jen pro Česko a není krátkodobý. Vyvíjel se postupně a dlouhodobě, má své příčiny v historii, zdůvodnění v sociologii a vzdělávací politika nemůže feminizaci ve školství nijak zvrátit. Důvody můžeme konkrétně spatřovat v lepších psychických předpokladech žen pečovat o děti nebo historicky v tradiční dělbě práce mužů a žen (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 31-32; Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 38).

Výzkum Urbánka (2020) ukazuje, že pohlaví ředitele má vliv na klima učitelského sboru. Lepší klima je údajně na školách, kde je ředitelem žena, která je obecně vnímána v některých aspektech lépe – je více otevřená a poskytuje větší podporu než muž. I přesto ale učitelky preferují ve vedení muže (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 39).

Dalším specifikem je **věková struktura**. Podle dat MŠMT je většina učitelů v České republice starších, přičemž v roce 2019 byl celkový věkový průměr učitelů základních škol 47,2 let. Z toho jen 8,5 % bylo mladších než 30 let a 57 % bylo starších než 45 let. Během posledních let se každoročně průměrný věk učitelů zvyšuje cca o jeden rok. Předpokládá se, že podobná

struktura platí i pro učitelé sbory, tedy že převažují starší učitelé a že učitelů mladších než 30 let je nejméně. Střet mladších a starších učitelů může vést jak ke konfliktům, tak ale i k vzájemnému obohacení, kdy starší kolega může mladšímu předat své zkušenosti a mladší může naopak staršího obohatit o nové modernější přístupy a metody. Každá věková kategorie má své pro i proti. Mezi limity u starší generace patří menší psychická odolnost, u mladších nedostatek zkušeností, tzv. šok z reality, obtíže s udržením kázně apod. Důležitý pro vývoj učitele ovšem není jen jeho samotný věk, ale také délka jeho praxe, jeho působení na dané škole a také věková skladba celého učitelského sboru, ve kterém daný jedinec působí (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 35-37).

V ideálním případě by měla být věková struktura učitelského sboru vyvážená. Podle kategorizace Sekery (1995) máme tři kategorie učitelů podle věku – mladší učitel (do 30 let), střední generace (31-50 let) a starší (51 a více let). Správně by se podle něj podíl mladších a starších učitelů měl pohybovat mezi 1/4 a 1/3 a nejvíce by měli být zastoupeni učitelé střední generace. Při odchodech do důchodu a nástupech absolventů by poměry mezi jednotlivými skupinami měly zůstat přibližně stejné. Každá z těchto kategorií má svá profesní i osobní specifika a věková vyváženost je důležitá pro stabilitu sboru. U starší generace se mohou objevovat problémy po zdravotní stránce, změny v sebehodnocení, pracovních postojích, vztazích nebo také zhoršená schopnost adaptovat se na měnící se modernější svět, nové technologie apod. U mladých učitelů se zase objevují problémy např. s nedostatkem zkušeností, postupnou adaptací na nové pracoviště, kolegy a žáky nebo změnami probíhajícími v osobním životě, jako je změna bydlení, budování rodiny apod. Důležitá je proto mezigenerační spolupráce učitelského sboru (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 32-33; Sekera 1995, s. 87-88).

Velmi závažné a problematické téma je **kvalifikovanost učitelých sborů**. Dlouhodobé působení formálně nekvalifikovaných učitelů má ve sborech základních škol negativní důsledky. V povědomí veřejnosti nekvalifikovanost učitelů zpochybňuje respekt k učitelé práci a potažmo také ke škole jako k nositeli vzdělanosti. Když totiž učitelé dané školy nemají dostatečné vzdělání, jak potom můžou dovést žáky ke vzdělanostnímu maximu? Dostupná data zachycující podíl nekvalifikovaných učitelů jsou nepřesná a rozcházejí se. Ve školním roce 2022/23 byl podíl nekvalifikovaných učitelů prvního stupně 9,9 % a druhého stupně 9,7 %. V roce 2019 byla předložena novela zákona o pedagogických pracovnících, podle které by mělo být učitelství zpřístupněno více lidem bez pedagogického vzdělání. Nekvalifikovaná a neaprobovaná výuka má však negativní vliv na kvalitu výuky a vzdělávací výsledky. Někteří odborníci také předpokládají, že „kvalifikační heterogenita zasahuje sociálně

psychologické faktory fungování učitelských sborů a jejich personální dynamiku“. Zároveň také může být hrozbou pro vzdělávací vizi školy a může zhoršovat spolupráci učitelů (Český statistický úřad 2024a; Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 33-34).

Pohyb učitelů má různé příčiny, povahu i důsledky a může se projevovat různou intenzitou. Promyšlené, záměrné a přiměřené pohyby jsou žádoucí a jsou pro učitelské sbory prospěšné. Ovšem pokud je pohyb vynucený, rychlý a je jím zasažena větší část učitelského sboru, tak je pohyb negativní a nese velká rizika pro fungování celé školy. Stabilita učitelského sboru totiž upevňuje kulturu školy a je důležitá pro správné fungování a kontinuitu práce školy. Obvykle jsou učitelé, kteří na dané škole působí dlouhodobě a kontinuálně, znakem stability a příznivého klimatu učitelského sboru. Podle výzkumů je pro stabilní učitelský sbor zásadní správné vedení školy (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 34-36).

Dalším zkoumaným tématem souvisejícím s pohybem učitelů je problematika drop-outu – tedy odchodu učitelů úplně mimo školský systém. To se týká zejména začínajících učitelů a učitelů v produktivním věku. Tyto odchody často souvisí s nedostatečným finančním ohodnocením, syndromem vyhoření, stresem, přílišnou náročností profese, velmi často také s nepříznivými vztahy v učitelském sboru nebo nespokojeností s vedením školy nebo podmínkami práce. Tyto odchody mohou znamenat významné riziko a mohou ohrožovat funkčnost celého školského systému (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 34-36).

Méně zkoumaný než výše zmíněný vnější pohyb (úplný odchod ze školství) je vnitřní pohyb učitelů mezi jednotlivými školami. I tento pohyb ovšem znamená výrazné změny pro každý učitelský sbor. Kromě způsobené destabilizace učitelského sboru, která zhoršuje klima sboru, může tímto přesunem dojít k tzv. bimodální distribuci, což znamená, že ze sboru odcházejí buď nejschopnější nebo naopak nejméně schopní učitelé. To poté prohloubí rozdíly v kvalitě personálu školy. V rámci vnějšího pohybu můžeme také mluvit o změnách pracovních pozic a funkcí v rámci jedné školy, čímž dochází ke změně formální struktury učitelského sboru. Méně často v rámci těchto změn probíhají změny ředitelů a zástupců ředitele, ovšem právě tyto změny mají na klima učitelského sboru největší vliv (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 34-36).

K významným změnám dochází také v souvislostech se změnami zákonů a vyhlášek, konkrétně s větším zapojením nepedagogického personálu do učitelských sborů, s inkluzí a narůstajícím počtem asistentů pedagoga na školách a také s přítomností dalších pracovníků,

jako jsou speciální pedagogové, školní psychologové atd. (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 34-36).

Jak jsem již zmiňovala výše, **vztahy v rámci učitelského sboru** i vztahy s vedením jsou zásadní pro utváření klimatu učitelského sboru. Pro správné fungování učitelského sboru je zásadní jeho sociálně profesní vztahový rámec, který je rovněž důležitý také pro kulturu školy. Do tohoto rámce řadíme „1) rovinu vzájemných vztahů mezi učiteli uvnitř sboru; 2) vztah mezi sborem a vedením školy, který je vymezen charakteristikami stylu vedení; 3) specifické vztahy a rozdělení v tandemu (případně v triu) managementu školy“ (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 37).

Co se týče vedení školy, dříve existoval daný rámec úspěšného stylu vedení. Dnes je již ale zastáván názor, že nejde jednoznačně stanovit jeden styl vedení, který je vhodný pro všechny, ale je třeba styl uzpůsobit charakteristikám konkrétního učitelského sboru, učitelů, společné vizi školy, vzájemné důvěře a vnímanému klimatu (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 37).

Obecně můžeme říci, že pozitivní vztahy napříč učitelským sborem jsou nepostradatelné pro kvalitu učitelského sboru, pozitivní klima sboru, profesní spokojenost učitelů, zlepšování jejich práce a kvalitu celé školy (Urbánek, Novotná, Rozkocová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 37).

2.3 Vymezení pedagogického a učitelského sboru

Podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je „pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“. Pedagogický sbor je tedy širší pojem a tvoří jej nejen učitelé, ale také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, metodici prevence atd. (zákon č. 563/2004 Sb.; Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 33).

Učitelský sbor je více homogenní a je zaměřený převážně na realizování vyučovacích aktivit. I přes větší homogenitu uvnitř jednotlivých sborů se ale jednotlivé školy svými učitelskými sbory odlišují, a to hlavně velikostí, odborným zaměřením (učitelské sbory mateřských škol, základních škol, středních škol apod.), věkovým složením učitelů a dalšími charakteristikami (Navrátilová, Urbánek, Pacholík 2020, s. 33).

Ač jsou podle zdrojů uvedených výše součástí učitelského sboru pouze učitelé, v rámci dotazníkového šetření v empirické části této práce budou zahrnuti také další pracovníci škol jako asistenti pedagoga, vychovatelé atd. s výjimkou vedení školy, které je ovšem ve většině definic naopak součástí učitelského sboru. Důvodem je oficiální zadání standardizovaného dotazníku a šetření KUS.

2.4 Struktura pedagogického sboru

Jak už jsem dříve zmiňovala, každá sociální i pracovní skupina může mít svou formální i neformální strukturu.

Formální struktura pedagogického sboru je dána funkčními vztahy v tomto sboru, které jsou dány legislativně-pedagogickými předpisy a stanoveny organizačním řádem. Tato struktura jasně vymezuje dělbu práce mezi jednotlivými členy pedagogického sboru a z pohledu jejich moci seřazuje pozice těchto členů. Struktura školy je poměrně jednoduchá a dá se znázornit tzv. pyramidou zaměstnanců, kde nahoře stojí **vedení školy** (zde patří ředitel a zástupci ředitele), následuje **střední stupeň vedení** (do této kategorie řadíme třídní učitele, vedoucího vychovatele školní družiny a vedoucí metodických útvarů), poté **řadoví učitelé a vychovatelé**, a nakonec **nepedagogičtí pracovníci** (školník, uklízečky a administrativně-hospodářský úsek) (Sekera 1994, s. 50).

Míra významů těchto kategorií je dána důležitostí významu kategorií vzhledem k hlavní funkci školy (výchovně-vzdělávací). Tato funkce dále člení pracovní skupinu školy ještě na dvě podskupiny. Primární pro školu je podskupina pedagogických pracovníků (pedagogický sbor) a sekundární potom podskupina ostatních zaměstnanců školy, která je z hlediska fungování také důležitá, ale ne tolik, jako první podskupina. Ač jsou tyto dvě skupiny do značné míry samostatné a vzájemně izolované, tak dohromady spolu tvoří jednu pracovní skupinu školy. Tento přístup však nemusí být stoprocentně přesný, jelikož existuje spousta škol, kde se vedení musí věnovat hlavně správní a ekonomické stránce a jejich pedagogické řízení není tolik významné (Sekera 1994, s. 50).

Z komplexnějšího pohledu patří pedagogický sbor do širší struktury školy, kterou tvoří tzv. orgány školy. Ty mohou být tvořeny např. radou školy, pedagogickou radou, rodičovským sdružením nebo žakovskou samosprávou (Sekera 1994, s. 50).

Mezi členy rady školy mohou patřit učitelé, ředitel školy, nepedagogičtí pracovníci školy, žáci, rodiče, členové obecního zastupitelstva atd. Pedagogická rada má mnoho důležitých

funkcí – např. informační, rozhodovací nebo sjednocovací. Velký vliv má také zřizovatel školy, který může rozhodovat o zaměření školy, zajišťovat financování apod. (Sekera 1994, s. 51).

Neformální struktura se vytváří v každé skupině přirozeně vzájemnými vztahy mezi členy. Tato struktura je velmi významná pro tvorbu postojů a hodnot skupiny, které mají zásadní význam pro tzv. sociálně-psychologické klima. Mimo to má také řadu dalších funkcí – např. funkci relaxační, kdy členům skupiny umožňuje odreagování nebo překonávání nepředvídaných zásahů do pracovní činnosti (Sekera 1994, s. 52).

3 Klima učitelského sboru

V předchozích kapitolách jsme si již řekli, že v souvislosti s prostředím školy existuje několik různých typů (variant) klimatu, které můžeme ještě různě dělit a jejichž definování může být velmi složité. Spoustu variant klimatu si v rámci této práce blíže specifikovat nebudeme, ale jsou ve fungování školy neméně důležité. Jen pro zopakování se jedná například o školní klima, klima třídy, organizační klima, komunikační klima, vyučovací klima atd. Pro nás je zásadní klima učitelského sboru, které si blíže představíme v této kapitole (Kašpárková 2007, s. 32).

3.1 Vymezení pojmu

Obecně je klima, nebo lépe řečeno sociální klima, zkoumáno hlavně v organizacích a profesních skupinách, ve kterých mají vzájemné vztahy mezi členy zásadní vliv na výsledky práce celé organizace, což o učitelském sboru bezpochyby platí. Stejně jako jsme si říkali u jiných druhů klimatu (školy, třídy atd.) i sociální klima učitelského sboru má různé definice, je chápáno nejednotně a podle různých autorů je různě vymežováno. To stejné platí také o metodách a nástrojích pro jeho diagnostiku (viz. další podkapitoly). Často je také vnímání či definování klimatu odvozeno až z výzkumného nástroje, což je také důvodem jeho nejednotnosti (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 38; Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 14).

Bohužel, zkoumání klimatu se v českém prostředí zaměřuje zejména na subklima školní třídy, případně vyučovací klima, méně časté je zkoumání komplexního klimatu školy a téměř zanedbatelný v porovnání s ostatními je potom výzkum klimatu učitelských sborů (častější je spíše zkoumání učitele jako jednotlivce). Přitom osoba učitele a také personální složení (a kvalita vztahů mezi učiteli) učitelského sboru, má naprosto zásadní vliv na kvalitu klimatu celé školy i všech jeho subsystémů (Urbánek 2006).

A právě osoba učitele je stěžejní i pro empirickou část této práce. Bude nás zajímat to, jak klima vnímají, hodnotí a interpretují samotní účastníci (učitelé daného učitelského sboru). Jedním z klíčových atributů je tedy subjektivní charakter klimatu učitelského sboru. Dalším charakteristickým znakem je stabilita – charakteristiky klimatu se v čase nijak zásadně nemění. Ke změnám dochází až zásadnějšími změnami uvnitř sboru nebo ve škole nebo v důsledku intervencí zvnějšku. Stabilitu vnímané reality posiluje také fakt, že učitelé vnímají klima nejen jako aktuální realitu, ale také v kontextu minulých zkušeností a očekávání od budoucnosti. Dalším znakem je kolektivní podstata, která je typická pro relativně uzavřený celek, který je ve

vzájemné interakci a vyjadřuje společnou vnímanou realitu. Ideální by v tomto byla 100% návratnost dotazníků, což je v praxi velmi špatně proveditelné (Urbánek a kol. 2021, s. 13-14).

Klima učitelského sboru lze považovat za hlavní složku klimatu školy, jelikož učitelé mají zásadní vliv a vazby na ostatní členy života ve škole. Toto klima podává výstižnou charakteristiku kvality profesních vztahů, vedení osob, potažmo fungování celé školy (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 42).

3.2 Hlavní aktéři

Jak ještě několikrát v rámci této práce zopakují, naprosto zásadními činiteli ovlivňujícími klima učitelského sboru jsou samotní učitelé a také vedení školy, bez kterých by učitelský sbor, ani samotná škola, nebyl. Také dotazník KUS využívaný v empirické části je postavený na dvou pohledech – první z nich je to, jak se vedení školy daří řídit školu a druhý zjišťuje vztahy mezi učiteli uvnitř daného učitelského sboru. Proto je vhodné si blíže přiblížit jak osobu učitele (a okrajově také dalších pedagogických pracovníků), tak také osobu ředitele školy (případně celého vedení školy).

3.2.1 Vedení školy

Studie zabývající se klimatem učitelského sboru opakovaně zjistily (např. dotazník OCDQ-RS a jeho adaptace), že existuje vztah mezi stylem vedení a kvalitou učitelského sboru. To platí nejen o stylu vedení ředitele, ale i působení zástupce ředitele, který se do značné míry také podílí na organizaci a řízení činnosti zaměstnanců. Kromě samotné osobnosti ředitele a jeho stylu vedení bývá také zkoumán vliv jeho zkušeností s řízením školy a doby, po kterou působí ve své funkci (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 200; Urbánek 2003, s. 129).

Vedení školy, tedy její management, odpovídá za klima celé školy, přičemž ani tolik nezáleží na samotném chování vedení, ale spíše na tom, jak toto chování vnímají ostatní pracovníci, zejména učitelé. Tím chování vedení ovlivňuje i chování učitelů a klima v učitelském sboru. Chování učitelů zase ovlivňuje chování žáků a klima třídy, vyučovací klima a další (Grecmanová 2008, s. 72).

Formálním vůdcem školy je její **ředitel**. Podle výzkumů má na klima školy, její kvalitu, spokojenost učitelů a spoustu dalších ukazatelů významný vliv jeho **styl řízení**. Jedním

z nejčastějších rozdělení stylů vedení je dělení podle účasti pracovníků na pět stylů. Prvním z nich je *styl autoritativní*, který je založen na rozkazech a hlavní je pro něj plnění úkolů, přičemž na zaměstnancích mu tolik nezáleží. Ředitel o všem rozhoduje sám a nebere ohled na názory druhých lidí. Tím je potlačována účast zaměstnanců na vedení a rozhodování a jejich rozvoj. Tento styl může přerůst do *stylu autoritářského*, který se vyznačuje šikanou ze strany ředitele vůči zaměstnancům. *Konzultativní styl* umožňuje zaměstnancům konzultace o rozhodnutích, konečné rozhodnutí je ale opět na samotném řediteli. Ve *stylu participativním* bývá přijato nejlepší rozhodnutí, přičemž nerozhoduje, kdo ho navrhl. Ředitel tedy přijímá i cizí názory. Ve většině současných škol převládá *styl demokratický*. Ředitel podporuje motivaci a angažovanost svých zaměstnanců tím, že jim dává možnost rozhodovat a konzultuje s nimi své návrhy. Nejvíce otevřený je *styl delegativní*, který z výše uvedených stylů nejvíce umožňuje zaměstnancům podílet se na vedení školy. Občas bývá vymežován ještě *styl liberální*, kdy učitelé mají volnou ruku. Tento styl se ovšem objevuje jen výjimečně, protože konečnou odpovědnost má vždy ředitel (Trojanová 2014, s. 37-39).

Za poslední roky se pracovní náplň ředitelů hodně změnila. Náročnost profese se zvýšila a k oblasti činnosti ředitele se přidalo například právo, ekonomika nebo personalistika a dovednosti z oblasti organizování, plánování a kontroly. Dobrý ředitel by měl být vybaven odbornými i všeobecnými kompetencemi. Musí mít řídicí a organizační schopnosti, kladný vztah ke škole, lidem ve škole a jejich práci, altruistické vlastnosti, přímý a pevný charakter, psychickou odolnost a mnoho dalšího. K potřebným schopnostem patří také řešení různých dilemat a schopnost určit si priority (Trojanová 2014, s. 13; Pol a kol. 2005, s. 63-64; Pol 2007, s. 32).

Zástupce ředitele je neméně důležitý článek vedení školy. Dosud ovšem platí, že „tuto pracovní pozici školský zákon neupravuje, běžná je pracovní pozice zástupce ředitele, zástupce ředitele pro 1. stupeň základní školy, zástupce ředitele mateřské školy, zástupce ředitele pro praktické vyučování apod. Tímto zástupcem ředitele školy bývá pedagogický pracovník“. V případě ředitelovy nepřítomnosti může zástupce ředitele řídit školu místo něj a zastupovat ho. Zástupce ředitele je v kontaktu se všemi aktéry školního života (ředitelem, učiteli, dalšími zaměstnanci, žáky, rodiči atd.). Velmi často bývá mezičlánkem v komunikaci mezi ředitelem a ostatními a značnou mírou se podílí na každodenním fungování školy (např. tvorbou suplování, rozvrhů, určování dozorů, další administrativní činností apod.) (Havelka 2022; Trojan, Trojanová, Puškinová 2015, s. 11-13).

3.2.2 Pedagogičtí pracovníci

Jak je již zmíněno v podkapitole 2.3, pedagogický sbor je širším pojmem než učitelský sbor a zahrnuje mimo učitele také další pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově žáků/studentů. I přes téma práce „Klima učitelského sboru“ byly dotazníky vyhodnocované v empirické části práce vyplňovány kromě samotných učitelů také asistenty pedagoga, vychovateli a případně také školním psychologem, speciálním pedagogem a dalšími členy pedagogického sboru, ve shodě se zadáním metodologie standardizovaného dotazníku. Proto si v rámci této kapitoly vymezíme pojmy učitel, asistent pedagoga, vychovatel, školní psycholog a speciální pedagog.

Učitel je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 261). Tak zní definice podle Pedagogického slovníku. Ne vždy je tuto definici ale možné použít. Učitel je tedy iniciátorem a zároveň organizátorem výchovného procesu. Obecně na profesi učitele existují různé pohledy, které jsou dány tradicí a významem vzdělání ve společnosti dané země. Další, stručnou, jasnou a jednoduchou definicí je „pedagog, učitel je osoba, která se odborně zabývá pedagogikou a profesionálně se věnuje výchově a vzdělávání žáků v různých typech škol. Má pro to příslušnou kvalifikaci“ (Svobodová, Šmahelová 2007, s. 84; Kantorová 2008, s. 163; Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 261).

Každému, kdo učitelem někdy byl nebo kdo se s touto profesí úzce setkal je ale jasné, že jde o profesi velmi náročnou, rozmanitou, ale bohužel také sociálně a také finančně ne moc dobře hodnocenou. Může se zdát, že úkolem učitele je jen zprostředkovat žákům vědecké poznatky zjednodušenou a pro ně pochopitelnou formou a podílet se na socializaci žáků. Repertoár činností, které musí učitel ve své práci zvládat je ale mnohem obsáhlejší. Učitel například zásadním způsobem „spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 261). Také musí žáky naučit zvládat rychle se měnící nároky a změny současné společnosti. Konkrétněji činnosti učitele specifikuje například Vašutová (2004), která uvádí projektování školního vzdělávacího programu; vyučovacího předmětu a jednotlivých hodin; realizaci vyučování; hodnocení žáků; konzultace pro žáky, rodiče a kolegy; vymýšlení inovací do výuky; administrativu; další činnosti spojené s působením ve škole (akce, porady, dozory, suplování); komunikaci s veřejností a spolupráci s dalšími aktéry vzdělávacího procesu a fungování školy;

seberozvoj (účast na kurzech, školeních, webinářích, studium literatury); specifické činnosti (řízení školy, vykonávání dalších funkcí (třídnictví, výchovné poradenství) (Vašutová 2004, s. 39, 75, 78-79). I takto široká škála ale nezachycuje vše a učitel se někdy dostává také k činnostem, které nemá v popisu práce. Spolu s rozvojem a modernizací vzdělávání lze předpokládat, že se výčet činností učitele bude ještě hodně měnit a rozrůstat. Výše zmíněná škála povinností učitele vyžaduje také určité požadavky na kvalifikaci a připravenost učitelů, a to zejména všeobecný, vědecký, filozofický i kulturní přehled, odborné vzdělání jak v teoretické, tak i v praktické rovině a pedagogicko-psychologické vzdělání. Předpokládá se, že učitel je odborník na předmět jeho aprobace a zároveň že má také obecný přehled o světě, společnosti a dalších disciplínách mimo jeho aprobaci. Přičemž v poslední době rychlého rozvoje technologií a internetu jsou tyto úlohy pro učitele čím dál více složitější, protože žáci si mohou jakékoliv informace vyhledat na internetu přímo během vyučovací hodiny. Proto zde vyvstává otázka, zda se role učitele nebude postupně měnit ze sprostředkovatele informací jen na průvodce žáků při studiu (Lašek 2012, s. 26; Kantorová 2008, s. 163, 168).

Spolu s rodiči se učitel po příchodu dětí do školy stává jednou z hlavních autorit. Vytváří ve třídě řád, zprostředkovává své vědomosti a dovednosti a přináší svůj specifický učitelský přístup a pojetí výuky. Pojetí **učitelských stylů** práce ve třídě podle Andersonové (1988) rozlišuje čtyři přístupy. První z nich je „vyučovatelský“, při kterém učitel využívá tradiční metody a postupy, lpí na přesných definicích apod. Druhý je přístup „interaktivní“, při kterém učitel chce, aby žáci komunikovali a v případě nepřesnosti žáků není tolik přísný. Třetí přístup je „řídící“, kdy učitel neustále žáky kontroluje a je velmi direktivní. Poslední přístup je „supervizorský“. Supervizorský učitel žákovi umožňuje postupovat jeho vlastním tempem a na jeho aktivity pouze dohlíží. Preferován mezi žáky bývá takový učitel, který spíše dohlíží, než nařizuje, je schopný diskuse a zohledňuje individualitu každého žáka (Andersonová 1982, s. 370-372).

Mimo učitelský styl je velmi důležité také **učitelovo pojetí výuky**. V průběhu své kariéry si učitel postupně tvoří názor na to, jak by měla jeho výuka vypadat. Učitel si tím vytváří postoje a své vlastní pedagogické zásady, které poté při konfrontaci s kritikou či nespokojeností mění jen obtížně, částečně nebo dokonce vůbec. Tyto jeho postoje dále ovlivňují celé jeho pedagogické uvažování, plánování, jednání, působení a hodnocení reality. Podle Mareše (1996) má učitelovo pojetí výuky několik základních znaků – je *implicitní* (tzn. nejde o jasně řečené zásady), *subjektivní* (pro každou osobnost je individuální), *relativně stabilní* (odolné vůči zásahům), *relativně neuvědomované* (často probíhá bezděčně, učitel nad ním nepřemýšlí, neplánuje ho), *orientované* (zahrnuje pozitivní, negativní nebo neutrální hodnocení),

stereotypní (relativně stálé a neměnné), *regulativní* (řídí učitelovo jednání, plánování, hodnocení atd.), *rezultativní* (vede k jednoznačným výsledkům a znemožňuje výsledky jiné). Jak jsem již zmínila, toto pojetí není okamžité, ale vytváří se postupně během učitelova působení ve škole a ve výuce (Mareš a kol. 1996, s. 12-13). Můžeme rozlišovat také několik typů učitelů, které dělíme z různých pohledů. Jednou z nejčastěji používaných typologií učitele je Caselmannova typologie, která uvádí dva základní typy učitele – **logotropa a paidotropa**. Logotrop se vyznačuje tím, že je zaměřený především na obsahovou stránku předmětu. Oproti tomu paidotrop se zaměřuje hlavně na žáka, jeho vývoj a formování. Každý z těchto typů se dá následně ještě rozdělovat na podtypy (Kantorová 2008, s. 182-183).

Ve starší literatuře do 90. let 20. století bývá často uváděno a rozebíráno, že kvalita práce učitele závisí na jeho věku, délce praxe, předmětech, které vyučuje nebo dokonce na pohlaví. Novější literatura už ale pracuje s tím, že pro kvalitu práce je zásadní jeho „motivovanost k profesi, předmětová a pedagogická odbornost, morální vyspělost a sociální a osobní zralost.“ (Kantorová 2008, s. 193). Učitelská profese a zároveň také představa o ní se za poslední roky výrazně změnila. V současné době jsou na učitele kladeny velmi vysoké nároky související mimo jiné s nutností rychle se adaptovat na neustále se měnící podmínky současného světa a také školství. Zároveň se také dostáváme do problémů v souvislosti se snížením prestiže učitelského povolání v očích veřejnosti a zvýšením odpovědnosti a povinností učitelů. S tím souvisí také aktuální problémy, jakými je například nedostatek učitelů. Absolventi učitelských oborů velmi často do praxe vůbec nenastoupí a hledají si lépe placené, klidnější a lépe vnímané místo v jiném oboru (Kantorová 2008, s. 193; Koucký, Kovařovic, Ryška 2008, s. 3-4).

K zapojování **asistentů pedagoga** u nás dochází již od 90. let 20. století, přičemž jejich využití se postupně měnilo. Zásadní změna přišla v souvislosti se školským zákonem v roce 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.) a s vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Těmito normami bylo upraveno postavení asistentů pedagoga ve škole. AP může ve škole působit v rámci podpůrných opatření ve vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tento způsob je nejčastější na běžných školách, škola dostává od státu dotace na plat AP). Druhým způsobem je, že asistent pedagoga je zaměstnancem školy a je tedy placený z rozpočtu školy stejně jako ostatní zaměstnanci (tento způsob je běžný pro speciální školy). Podle výše zmíněné vyhlášky je hlavní náplní práce AP „poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, speciálnímu pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami“ a také „pracovat podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů učitele žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy“ (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů 2024c). V praxi bývá AP ve třídě nejčastěji přiřazen přímo k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým pomáhá se zápisy, přípravou a pochopením látky. V lepším případě AP figuruje částečně také jako partner učitele, kterému pomáhá s výukou a organizací výukových aktivit (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů 2024a; Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů 2024b; Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů 2024c).

„**Vychovatel** provádí výchovně vzdělávací činnost zaměřenou na celkový a specifický rozvoj osobnosti dětí, žáků nebo studentů a na jejich zájmové vzdělávání podle výchovně vzdělávacích programů činnosti ve školní družině, v domově mládeže, v internátu, popřípadě v jiných zařízeních“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR 2017). Vychovatel je tedy pedagogický pracovník vykonávající „přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost s žáky ve školách a školských zařízeních“ (Zákon č.563/2004 Sb.). Jde o osoby, které pracují ve školských zařízeních pro zájmové vzdělání (ve smyslu této práce hlavně ve školních družinách a školních klubech) (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR 2017).

Školní psycholog „se zabývá především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Poskytuje rovněž krizovou intervenci“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 156). V jeho kompetenci jsou činnosti jako *diagnostika a depistáž* (např. zápisy do 1. tříd, výukové a výchovné problémy, nadaní žáci, zjišťování sociálního klimatu třídy, dotazníky ve škole), *konzultace, poradenské a intervenční činnosti* (např. tvorba individuálních vzdělávacích plánů, osobní problémy žáků, krizová intervence, prevence školního neúspěchu, kariérové poradenství, techniky učení, spolupráce třídy a třídního učitele, konzultace se zákonnými zástupci), *metodická práce a vzdělávací činnost* (např. pomoc třídním učitelům, semináře pro pedagogické pracovníky, účast na poradách, koordinace poradenských služeb ve škole, besedy, informační činnost, přijímací řízení). Stanovení pozice školního psychologa je v kompetenci ředitele dané školy, přičemž **nejde o pedagogickou pozici**, takže škola na tuto pozici nezískává navýšení rozpočtu. „Školní **speciální pedagog** vykonává činnosti depistážní (screeningové), konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a intervenční. Dále komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými

zástupci a spolupracuje jak se školskými poradenskými zařízeními, tak se zdravotnickými, sociálními či dalšími službami. Školní speciální pedagog se rovněž podílí na vytváření pedagogicko-psychologických služeb ve škole, včetně programu primární prevence“ (Jednotný metodický portál MŠMT 2022). Jeho působnost se zaměřuje zejména na žáky s nějakým typem postižení nebo znevýhodnění. Zajišťuje jak diagnostiku postižení, tak i další pedagogickou nápravu související s obtížemi žáka (např. využívání speciálních pomůcek nebo přiřazení asistenta pedagoga, podílí se na tvorbě IVP, pomáhá žákům s postižením vybrat budoucí povolání apod.) (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 157-158; Jednotný metodický portál MŠMT 2022; Šance Dětem 2011-2024).

3.3 Výzkumy

V České republice nejsou šetření klimatu učitelského sboru, například v porovnání s klimatem školy nebo třídy, tolik časté. Můžeme čerpat pouze z několika hromadných šetření, kvalitativních studií nebo analýz dat opakovaného výzkumu české základní školy (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 40).

Mimo šetření na základních školách bývají také prováděny výzkumy v mateřských školách, na středních školách, ale i na vysokých školách (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 40).

Nejčastější je nástroj OCDQ-RS pocházející ze zahraničí, který byl přeložen do češtiny a upraven. Tento nástroj je určen pouze pro výpovědi učitelů a rozlišuje dva typy klimatu – otevřené a uzavřené. Existují ovšem i více holistické přístupy, které zajímá také to, jak je klima učitelského sboru vnímáno žáky či v širší míře i všemi aktéry života školy včetně rodičů (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 44).

Od 60. let bylo klima učitelských sborů zkoumáno zejména z pohledu a pozice ředitele a řízení školy (Liška, Sekera). Od 90. let poté dochází k obratu a pohled se obrací spíše na to, jak klima vnímají samotní učitelé (Lašek, Urbánek) (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 44).

Prvním autorem, který provedl ucelenější výzkum klimatu učitelských sborů byl Lašek (1995), který provedl výzkum na středních školách. Výsledky poté byly použity jako orientační norma pro porovnání výsledků ve výzkumu Urbánka (2006), který zkoumal klima učitelského sboru na základních školách. Jak Lašek (1995), tak i Urbánek (2003), pro svůj výzkum použili

dotazníky OCDQ-RS převzaté ze zahraničí. Toto šetření probíhalo v září-říjnu 2003 a zahrnovalo původně 88 základních škol. Z důvodu nízké návratnosti dotazníků se nakonec vzorek snížil na 47 základních škol (jedná se pouze o školy, u kterých byla návratnost minimálně 85 %). Na tento výzkum poté Urbánek znovu navázal přepracováním dotazníku OCDQ-RS tak, aby vyhovoval českým podmínkám, a tak vznikl dotazník KUS, který funguje na stejném principu (rozdělení do dimenzí, škála odpovědí, minimální návratnost 85 % atd.), ale liší se zejména počtem otázek. Problémem dotazníku OCDQ-RS je zejména to, že se otázky v dotazníku zaměřují výhradně na osobu ředitele a nezohledňují jeho zástupce (případně vedení jako celek), i přes to, že právě zástupce přichází do těsnějšího a častějšího kontaktu s učitelským sborem než ředitel (organizují každodenní aktivity školy, kontrolují plnění povinností učitelů apod.) (Urbánek 2006; Urbánek 2003, s. 126-127).

Obecně je většina výzkumů klimatu v pedagogice prováděna kvantitativními metodami, nejčastěji formou dotazníků. Objevují se však i názory, že pro tak komplexní problematiku nejsou pouze kvantitativní přístupy dostačující. Proto bývá využíváno také smíšeného výzkumu, tedy kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Ty bývají realizovány zpravidla v rámci větších výzkumných projektů (Urbánek a kol. 2021, s. 7-8; Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 18).

Čistě kvalitativní metody nejsou až tolik časté. Jednou z možností je metoda pozorování, které může mít různé druhy. Může jít například o pozorování celkového dojmu klimatu (např. učitelů při poradě, ve škole), standardizované formy nebo zúčastněné pozorování, které je nejnáročnější na čas a vyžaduje vytvoření vztahu ke sledovanému sboru. Limity této metody jsou na straně výzkumníka. Tato metoda je proveditelná spíše jen u malých sborů nebo ve větších při větším počtu výzkumníků. Pozorování může být také doplňkem při jiných metodách zkoumání (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 19-20).

Pišová (2004) také využila k analýze specifické dokumenty – strukturované deníky začínajících učitelů. Při rozsáhlejších výzkumech můžou být také využívány jiné dokumenty využívané ve škole – oficiální dokumenty školy (např. školní řád, ŠVP), školní artefakty (např. školní časopis, práce žáků). I tato metoda je spíše doplňková k jiným, většinou kvantitativním metodám (Urbánek a kol. 2021, s. 7-8; Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 20).

Více využívanou kvalitativní metodou je rozhovor. Ten má osobnější povahu než dotazníky a umožňuje také proniknout více do hloubky. Kromě samotných odpovědí může být analyzováno také chování a vystupování respondenta. Problémem rozhovoru je časová náročnost a nutnost kvalifikovanosti výzkumníka (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 20).

Obdobný nástroj jako je dotazník KUS vznikl také na Slovensku. Jeho autorem jsou Gavora a Braunová (2010). Tento dotazník je rovněž převzat a upraven z dotazníku OCDQ-RS. Ve slovenském podání ho najdeme pod názvem „Dotazník organizačnej klímy školy“. Ze slovenského prostředí můžeme také zmínit nástroj „Klíma školy“ Horváthové (2005), která jej převzala z úpravy dotazníku Halásze „Test školskej klímy“ z roku 1980. Jde o šetření, které je rozsáhlejší než OCDQ-RS (Gavora, Braunová 2010, s. 39, 43; Horváthová 2005, s. 38-39).

V jiných zemích je hojně využíváno nástroje pro šetření organizačního klimatu školy. Tím se zabývá například již několikrát zmiňovaný dotazník OCDQ. V jeho konečném zahraničním pojetí se skládá z 64 otázek, které jsou rozděleny do 8 dimenzí, z nichž čtyři se zabývají chováním učitelů a čtyři chováním vedení školy. Tento dotazník školy kategorizoval z hlediska klimatu na šest typů: škola otevřená, autonomní, přísně řízená, přátelská, paternalistická a uzavřená. Toto rozdělení se ale příliš nesešlo s úspěchem a bylo kritizováno tím, že takto ostře vymezená kategorizace je nerealistická a nesprávná. Proto došlo ke změně kategorizace na škálu od otevřeného klimatu po uzavřené (Gavora, Braunová 2010, s. 40-41).

Také v zahraničí se dotazník OCDQ vyvíjel a vznikaly z něj další dotazníky. Příkladem je dotazník SLEQ (School-Level Environment Questionnaire), jehož autory jsou Rentoul a Fraser (1983). Ti rozvinuli dotazník pro učitele tak, že obsahuje 3 oblasti (mezilidské vztahy, osobní vývoj a orientace na cíle, zachování a změna systému) a 8 dimenzí (Grecmanová 2008, s. 107-108).

Další, kdo původní verzi dotazníku OCDQ využil, byl Bessoth (1989), který vytvořil dotazník OKI (OrganisationsKlimaInstrument). Cílem tohoto dotazníku bylo, aby si školy mohly provést vlastní autoevaluaci, a tak zjistily organizační klima své školy a mohli ho případně zlepšit. Bessothův dotazník byl nakonec vyvinut do dalšího výzkumného nástroje – nové verze dotazníku OKI – AKKuD (Analyse von Klima und Kultur von Schulen in Deutschland) (Grecmanová 2008, s. 107-108).

K dalším dotazníkům zkoumajícím organizační klima patří například The School Survey (Schulfragebogen), jehož autorem je Coughlan (1970), a který zkoumá pracovní spokojenost učitelů – zkoumá pouze některé části organizačního klimatu. Také bychom mohli zmínit dotazník QSL (Quality of School Life Scale) Epseina a McPartlanda (1976) zkoumající kvalitu života školy nebo dotazník PCI (Pupil Controll Ideology) Willovera a Jonese (1963), který se zabývá postojem učitelů ke kontrole chování žáků (Grecmanová 2008, s. 107-108).

4 Faktory klimatu učitelského sboru

Existuje mnoho faktorů, které klima učitelského sboru mohou ovlivňovat, přičemž v literatuře nenajdeme žádný explicitně vyjádřený seznam těchto činitelů. Faktory ovlivňující klima mohou být jak pozorovatelné, tak i nepozorovatelné. Dále můžeme tyto faktory dělit například na hmotné a nehmotné, živé a neživé, věcné a činnostní nebo na přírodní a kulturní. Tyto faktory jsou jinými slovy příčiny, které se podílí na tvorbě klimatu, jeho vymezení a pochopení (Grecmanová 2008, s. 51; Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 38).

Různí autoři uvádějí různé faktory ovlivňující klima. Urbánek (2003, 2005, 2006) například ve svých článcích uvádí, že rozhodujícím způsobem se na kvalitě klimatu učitelského sboru podílí osoba učitele (kromě samotné osobnosti jedince také celkové personální složení a kvalita profesních vztahů ve sborech). Ve výsledcích výzkumů je také zřejmý výrazný vliv ředitele, potažmo celého vedení školy, na tvorbu klimatu. Podle dotazníku OCDQ-RS existuje pět klíčových determinant klimatu učitelského sboru, a to: ředitelovo vstřícné (suportivní) chování vůči učitelům; ředitelovo direktivní chování vůči učitelům; zaujetí (angažovanost) učitelů pedagogickou prací; frustrace učitelů; přátelské chování učitelů ke kolegům. Z vnějších faktorů bychom mohli polemizovat například vlivem velikosti školy (učitelského sboru) na klima učitelského sboru. To ale nebylo v rámci Urbánkova (2006) výzkumu prokázáno. Mimo to Urbánek (2003) zmiňuje ve svých pracích také specifické parametry školy jako je počet budov, izolovanost pedagogů, funkce sborovny, kabinetů apod. (Urbánek 2006; Urbánek 2005; Urbánek 2003, s. 127-128).

Urbánek, Rozkovcová, Novotná a další (2020) také uvádí, že klima učitelského sboru má vliv i na žáky a že „negativní vztahy mezi vedením školy a učiteli (či neshody uvnitř sborovny) přenášejí jednotliví učitelé do tříd na žáky a často i na jejich rodiče“. Lze také předpokládat, že toto ovlivňování probíhá i naopak, tedy že vztahy mezi učiteli a žáky a učiteli a rodiči ovlivňují klima učitelského sboru (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová a kol. 2020, s. 39).

Grecmanová (2008) zase jako faktory organizačního klimatu školy uvádí filozofii školy, řád školy, rozvrh hodin, vyučovací metody, chování členů vedení, pracovní aktivitu učitelů, spokojenost učitelů ve škole, osobnostní rozvoj učitelů a styl vedení (Grecmanová 2008, s. 41).

Obecně řečeno je ale klima obtížně měřitelné a zjištěitelné, i přes to, že ho všichni ve škole vnímají. Existuje více způsobů měření klimatu, přičemž si každý autor sám stanovuje, co

je pro klima podstatné a určuje indikátory a otázky, dle kterých se dá klima zjistit (viz. tabulka č. 1).

Faktory	Nástroj	Autoři
podpora sboru vedením školy; starostlivost vedení; kolegiální vedení lidí; vztah mezi ředitelem a učiteli; suportivně-kolegiální interakce; ředitelovo suportivní chování; suportivnost; vstřícné chování ředitele; demokratický přístup ředitele; ohleduplnost ředitele; vztah učitelů s ředitelem	Dotazník Klima učitelského sboru (KUS)	P. Urbánek M. Chvál (2012)
	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
	Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Elementary Schools (OHI-E)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Climate Index	W. K. Hoy P. A. Smith S. R. Sweetland (2002/2003)
	Effective School Function Inventory (ESFI)	J. Carter W. B. Michael (1995)
	Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS)	W. K. Hoy C.J. Tarter J. A. Mulhern R. B. Kottkamp (1987)
	Organizational Climate Index (OCI)	G. G. Stern (1970)
	Effective School Function Inventory (ESFI)	J. Carter W. B. Michael (1995)
	Dotazník organizačnej klímy školy	P. Gavora J. Braunová (2010)
	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)	
pevnost vedení školy; příkladně věcné a kompetentní vedení	Dotazník Klima učitelského sboru (KUS)	P. Urbánek M. Chvál (2012)
	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
angažovanost učitelů; profesionální zaangažovanost	Dotazník Klima učitelského sboru (KUS)	P. Urbánek M. Chvál (2012)
	Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS)	W. K. Hoy C.J. Tarter J. A. Mulhern R. B. Kottkamp (1987)
	Dotazník organizačnej klímy školy	P. Gavora J. Braunová (2010)
	School Organizational Climate Questionnaire (SOCQ)	G. B. Dellar G. J. Giddings (1990)
frustrace učitelů	Dotazník Klima učitelského sboru (KUS)	P. Urbánek M. Chvál (2012)
	Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS)	W. K. Hoy C.J. Tarter J. A. Mulhern R. B. Kottkamp (1987)
	Dotazník organizačnej klímy školy	P. Gavora J. Braunová (2010)

přátelské vztahy ve sboru; pozitivní sociální vztahy	Dotazník Klíma učitelského sboru (KUS)	P. Urbánek M. Chvál (2012)
	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
uvolnění/odcizení učitelů	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
poznámenání práce učitelů; rutinními úkoly a dalšími nepotřebnými činnostmi; náročnost práce; zatížení učitelů; profesionální pracovní zátěž; neprofesionální pracovní zátěž	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
	School Organizational Climate Questionnaire (SOCQ)	G. B. Dellar G. J. Giddings (1990)
	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
pracovní morálka/pracovní spokojenost; spokojenost s pracovními podmínkami; spokojenost s výukou/s učením	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
	Academic Setting Evaluation Questionnaire (ASEQ)	J. Fernandez M. A. Mateo (1993)
distancování se vedení školy	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
tlak na výkon; styl vedení orientovaný na úkoly a kontrolu; řídící a kontrolující tlak; tlak na vývoj a rozvoj; orientace na výkon; existence výkonových standardů; standardy uplatňované ve škole; ředitelovo direktivní chování	Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	A. Halpin D. Croft (1963)
	Organizational Climate Index (OCI)	G. G. Stern (1970)
	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)
	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
	Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS)	W. K. Hoy C.J. Tarter J. A. Mulhern R. B. Kottkamp (1987)
	Dotazník organizačnej klímy školy	P. Gavora J. Braunová (2010)
učitelovo intimní chování; sociální blízkost učitelů	Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS)	W. K. Hoy C.J. Tarter J. A. Mulhern R. B. Kottkamp (1987)
	Dotazník organizačnej klímy školy	P. Gavora J. Braunová (2010)
příslušnost; vliv učitele ve sboru; status ve sboru; učitelský status	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)
	School Participant Empowerment Scale (SPES)	P. M. Short J.S. Rinehart (1992)
	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
vztahy učitel-žáci; vztahy mezi učiteli a studenty	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)
	Academic Setting Evaluation Questionnaire (ASEQ)	J. Fernandez M. A. Mateo (1993)
odborné zájmy; zájmy na škole; odborný růst	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)
	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
	School Participant Empowerment Scale (SPES)	P. M. Short J.S. Rinehart (1992)
formalizace	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)

centralizace	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)
připravenost na inovace; inovace ve škole	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)
	Effective School Function Inventory (ESFI)	J. Carter W. B. Michael (1995)
	School Organizational Climate Questionnaire (SOCQ)	G. B. Dellar G. J. Giddings (1990)
individuální chování při práci	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
kolektiv učitelů – kooperace	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
otevřenost/důvěra	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
	Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ)	G. E. Hall A. A. George (1999)
tvorba školy	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
exemplárnost	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
formy práce	OrganisationsKlimaInstrument (OKI)	R. Bessoth (1989, 1997)
efektivnost řízení	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
sociální informovanost vedení	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
jednota učitelů; soudržnost učitelského sboru; soudržnost pracovníků školy	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
	School Organizational Climate Questionnaire (SOCQ)	G. B. Dellar G. J. Giddings (1990)
	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
vztahy mezi učiteli mimo školu	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
aktivita učitelů	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
vztahy mezi učiteli ve škole; vztahy mezi učiteli (profesionální chování učitelů)	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
	Organizational Climate Index	W. K. Hoy P. A. Smith S. R. Sweetland (2002/2003)
	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
generační rozdíly	Klíma školy	K. Horváthová (2005)
odpovědnost vůči škole	School Organizational Climate Questionnaire (SOCQ)	G. B. Dellar G. J. Giddings (1990)
spoluúčast na rozhodování o záležitostech školy; podíl učitele na rozhodování; rozhodování o financích; hlas ve tvorbě vzdělávacího programu	School Organizational Climate Questionnaire (SOCQ)	G. B. Dellar G. J. Giddings (1990)
	School Participant Empowerment Scale (SPES)	P. M. Short J.S. Rinehart (1992)
	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
autonomie učitelského sboru	School Organizational Climate Questionnaire (SOCQ)	G. B. Dellar G. J. Giddings (1990)
vnímání vlastní kompetence	School Participant Empowerment Scale (SPES)	P. M. Short J.S. Rinehart (1992)
autonomie učitele	School Participant Empowerment Scale (SPES)	P. M. Short J.S. Rinehart (1992)
sociální funkce sborovny	Teacher's Lounges Questionnaire	M. Ben-Peretz S. Schonmann H. Kupermintz (1999)
regulativní funkce sborovny	Teacher's Lounges Questionnaire	M. Ben-Peretz S. Schonmann H. Kupermintz (1999)
pracovní funkce sborovny	Teacher's Lounges Questionnaire	M. Ben-Peretz S. Schonmann H. Kupermintz (1999)

cíle školy, vize školy; vize a plán změn	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
	Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ)	G. E. Hall A. A. George (1999)
kurikulum a výuka; používané výukové strategie; problémy kurikula	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
	Effective School Function Inventory (ESFI)	J. Carter W. B. Michael (1995)
	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
učitelský sbor	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
facilitace	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
rozvoj učitelů; facilitace profesionálního rozvoje; výkon a rozvoj učitelů	Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)	J. J. Russell (1992)
	Effective School Function Inventory (ESFI)	J. Carter W. B. Michael (1995)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
učitelova afiliace	Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Elementary Schools (OHI-E)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
alokace zdrojů; vliv zdrojů	Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Elementary Schools (OHI-E)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
integrita instituce	Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Elementary Schools (OHI-E)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
důraz na akademické aspekty	Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Elementary Schools (OHI-E)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
vliv ředitele školy	Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
aktivní jednání ředitele	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
morální aspekty sboru	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
pozitivní zaměření školy	Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)	W. K. Hoy C. J. Tarter (1997)
vztah mezi školou a komunitou (zranitelnost instituce); komunitní podpora vzdělávání; tlak ze strany komunity; vztahy s komunitou	Organizational Climate Index	W. K. Hoy P. A. Smith S. R. Sweetland (2002/2003)
	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
tlak na žákovské výkony; hodnocení studentů	Organizational Climate Index	W. K. Hoy P. A. Smith S. R. Sweetland (2002/2003)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)

intelektuální klima	Organizational Climate Index (OCI)	G. G. Stern (1970)
uspořádanost/pravidelnost	Organizational Climate Index (OCI)	G. G. Stern (1970)
praktičnost	Organizational Climate Index (OCI)	G. G. Stern (1970)
kontrola impulzivitu	Organizational Climate Index (OCI)	G. G. Stern (1970)
sociální/neformální chování	Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ)	G. E. Hall A. A. George (1999)
formální/smysluplné chování	Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ)	G. E. Hall A. A. George (1999)
účinnost administrativy; zkušenost učitelů s administrativou	Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ)	G. E. Hall A. A. George (1999)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
přístup bez vize (ze dne na den)	Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ)	G. E. Hall A. A. George (1999)
facilitace v dosahování cílů při vyučování a učení	Effective School Function Inventory (ESFI)	J. Carter W. B. Michael (1995)
vedení, které respektuje morální principy	Effective School Function Inventory (ESFI)	J. Carter W. B. Michael (1995)
sociální klima školy	Academic Setting Evaluation Questionnaire (ASEQ)	J. Fernandez M. A. Mateo (1993)
platy učitelů; finanční pobídky	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
školní zařízení a služby; materiál a vybavení; budovy a zařízení; speciální služby; rozmanitost prostředků	The Purduc Teacher Opinionaire (PTO)	R. R. Bentley A. M. Rempel (1980)
	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
	School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)	A. J. Rentoul B. J. Fraser (1983)
efektivita vzdělávání	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)
reakce na průzkum	The School Survey (SS)	R. J. Coughlan (1966)

Tab. 1 Faktory klimatu učitelského sboru (Urbánek, Chvál 2012, s. 9; Grecmanová 2008, s. 107-108; Mareš 2005, s. 88-94; Mareš 2004, s. 89-112; Horváthová 2005, s. 38-39; Gavora, Braunová 2010, s. 41; Coughlan, Froemel 1971, s. 8; vlastní zpracování).

Výše uvedená tabulka zobrazující faktory ovlivňující klima učitelského sboru byla zkonstruována analýzou různých nástrojů měřících klima učitelského sboru nebo také podobné ukazatele, které by mohly být v rámci klimatu učitelského sboru využitelné. Cílem bylo vysledovat faktory, které se opakují ve více nástrojích. Tabulka obsahuje pouze některé nástroje, které se mi podařilo v literatuře vyhledat, nejde o komplexní výčet všech nástrojů zabývajících se klimatem učitelského sboru. Zároveň může obsahovat nepřesnosti související s překladem z angličtiny (či jiných jazyků) do češtiny. Mou snahou bylo najít mezi faktory významovou shodu i přes neúplnou přesnost jejich vyjádření. Faktory byly zjišťovány na základě názvu a v případech, u kterých to bylo uvedeno také podle obsahu.

První sloupec tabulky obsahuje faktory, které jsou dle jednotlivých nástrojů stěžejní pro určování klimatu učitelského sboru. Druhý sloupec obsahuje výčet názvů nástrojů (dotazníků) a třetí sloupec jejich autory a rok, ve kterém byly nástroje vytvořeny.

Z tabulky vyplývá, že nejvýznamnějším faktorem jsou podle autorů vztahy mezi učiteli a vedením školy, podpora ze strany vedení školy a přístup ředitele (ohleduplnost, demokratický

přístup, vstřícnost, starostlivost). Tento faktor byl konkrétně zastoupen v 15 z 21 nástrojů. Druhý nejvýznamnější faktor se týká tlaku vedení na výkon, direktivního chování ředitele a existence výkonových standardů na škole, tento faktor byl zastoupen v 6 z 21 nástrojů. Dalšími nejčastěji se opakujícími faktory je angažovanost učitelů, pracovní zátěž, náročnost práce, vztahy mezi učiteli, podíl učitelů na rozhodování o záležitostech školy, financích, tvorbě vzdělávacího programu apod. Dále můžeme zmínit také faktory, které jsou obsaženy ve třech nástrojích, a to frustrace učitelů, spokojenost s pracovními podmínkami a učením, odborný růst a odborné zájmy, připravenost na inovace, soudržnost učitelského sboru a jednota učitelů, problematika kurikula a výuky, rozvoj učitelů, alokace a vliv zdrojů, integrita instituce, vztahy školy s komunitou a také budovy a zařízení školy, její vybavenost, služby, prostředky apod.

II. Empirická část

Empirická část diplomové práce se zabývá zejména realizací vlastního výzkumného šetření klimatu učitelského sboru. Toto šetření bylo realizováno na čtyřech základních školách v Kopřivnici, ovšem jen ze tří se navrátil požadovaný minimální počet 85 % dotazníků, proto budeme dále pracovat pouze se třemi školami. Jedná se o Základní školu Emila Zátopka, Základní školu dr. Milady Horákové a Základní školu svaté Zdislavy. Blíže budou jednotlivé školy charakterizovány dále.

1 Cíle a hypotézy výzkumu

Hlavním cílem empirické části práce je zjistit klima učitelského sboru na třech základních školách v Kopřivnici. Dílčími cíli je charakterizovat výzkumný nástroj dotazník KUS, obecně charakterizovat kvantitativní metodu a metodu dotazníku, stručně charakterizovat danou základní školu a porovnat výsledky klimatu s normami, které jsou dány výzkumem tvůrců dotazníku KUS docentem Urbánkem a doktorem Chválem.

V souvislosti s hlavním cílem výzkumu bylo stanoveno těchto pět věcných hypotéz a k nim nulové a alternativní hypotézy, dle zjištěných výsledků bude ověřována nulová hypotéza, která bude následně potvrzena nebo zamítnuta:

H1: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně.

H₀₁: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně.

H_{A1}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně.

H2: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži).

H₀₂: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži).

H_{A2}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži).

H3: Existují rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let).

H₀₃: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let).

H_{A3}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let).

H4: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let.

H₀₄: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let.

H_{A4}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let.

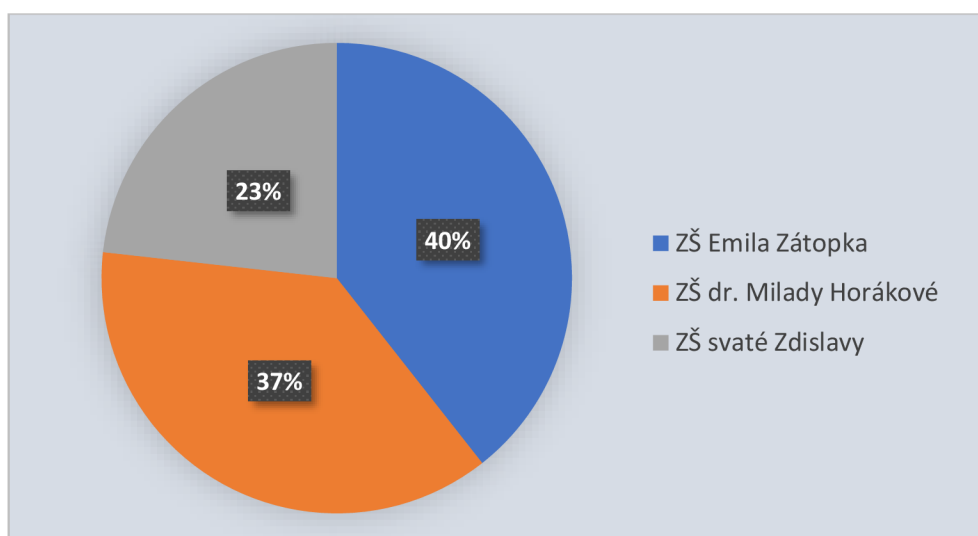
H5: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let.

H₀₅: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let.

H_{A5}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let.

2 Výzkumný soubor

S možností provedení výzkumného šetření na jejich škole bylo kontaktováno všech pět běžných úplných škol v Kopřivnici. Jedna škola výzkum rovnou odmítla s tím, že nechtějí učitele ještě více zatěžovat administrativou a z jedné školy se vrátilo pouze 9 dotazníků, což mělo hodně daleko k požadovaným 85 %. Výsledný vzorek tedy tvoří tři základní školy, a to ZŠ Emila Zátopka Kopřivnice, ZŠ dr. Milady Horákové Kopřivnice a ZŠ svaté Zdislavy Kopřivnice. Všechny tyto školy jsou tvořeny 1. i 2. stupněm. První dvě zmíněné školy jsou státní a poslední škola je církevní. Celkový počet respondentů je 99.

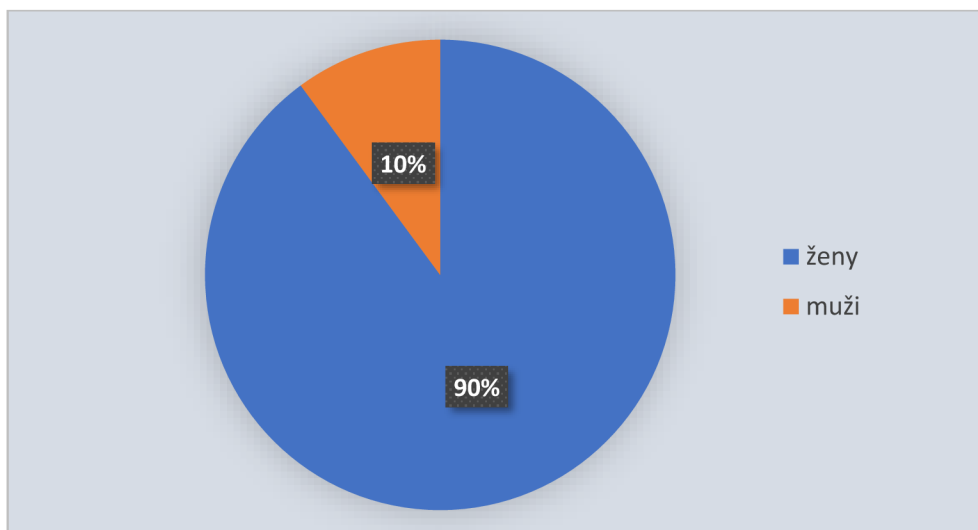


Graf 1 Počet respondentů z jednotlivých škol (vlastní výzkum).

Škola	Absolutní četnost	Relativní četnost
ZŠ Emila Zátopka	39	40 %
ZŠ dr. Milady Horákové	37	37 %
ZŠ svaté Zdislavy	23	23 %
celkem	99	100 %

Tab. 2 Počet respondentů z jednotlivých škol (vlastní výzkum).

Dle grafu a doplňující tabulky je patrné, že nejvíce respondentů působí na ZŠ Emila Zátopka, a to konkrétně 39 (40 %). Druhá je ZŠ dr. Milady Horákové s 37 respondenty (37 %). Nejméně respondentů působí na ZŠ svaté Zdislavy, a to 23 (23 %).



Graf 2 Genderové složení respondentů (vlastní výzkum).

Graf č. 2 dokazuje fenomén, o kterém jsem psala v teoretické části této práce, a sice vysoký stupeň feminizace učitelských sborů základních škol. V celém výzkumném souboru je naprostá převaha žen (89). Mužů je ve výzkumném souboru pouze 10.

3 Výzkumná metoda

V rámci této kapitoly si popíšeme postup, jakým probíhala administrace dat výzkumu, dále si stručně charakterizujeme kvantitativní výzkum a metodu dotazníku, podrobněji si popíšeme dotazník KUS využívaný při výzkumu a také způsob, jakým byla data zpracována.

3.1 Administrace dat

Nejprve proběhlo telefonické zkontaktování ředitelů všech pěti úplných základních škol v Kopřivnici. V květnu 2023 s výzkumem na jejich škole souhlasili tři ředitelé, kterým byly dotazníky předány osobně v papírové formě, kterou si sami zvolili a následně byly distribuovány pedagogickým pracovníkům škol. Můj původní úmysl byl takový, že dotazníky učitelům rozdám sama a sdělím jim pokyny nebo se zúčastním porady a sdělím jim vše hromadně. To mi ovšem nebylo povoleno, takže jsem distribuci nechala na ředitelích a sdělila vše potřebné jim. Jen ze dvou škol se ale vrátil dostatečný počet 85 % dotazníků. Proto následně na podzim proběhl výzkum na několika základních školách v Olomouci, který byl ovšem opět neúspěšný. Následně v lednu 2024 svolila s výzkumem ještě jedna základní škola v Kopřivnici, ze které se navrátil dostatečný počet dotazníků a bylo dosaženo konečného počtu tří škol.

Následně jsem u všech dotazníků zkontrolovala, jestli jsou správně vyplněny a přepsala data do MS Excel. V tomto programu jsem data nejprve sepsala do jedné souhrnné tabulky a následně také do několika dalších, menších, podle ukazatelů, které jsem potřebovala vypočítat. Pomocí statistických funkcí v Excelu a metodologie dotazníku KUS jsem následně provedla výpočty. Výsledky jsem vyhodnotila prostřednictvím tabulek a grafů. Pozornost byla podle zadání věnována hlavně výpočtům aritmetického průměru a směrodatných odchylek jednotlivých dimenzí dotazníku. Tyto výsledky byly poté u každé základní školy porovnány s orientačními normami a také shrnuty za všechny školy. Následně došlo také k potvrzení či zamítnutí hypotéz a diskusi výsledků s výsledky již existujících výzkumů.

3.2 Popis metodologie dotazníku

V pedagogickém výzkumu můžeme využívat jak kvalitativní, tak kvantitativní metody. V této práci bylo využito kvantitativních metod, které umožňují zachycení kvantity jevu, tedy jeho velikosti nebo množství. V kvantitativním výzkumu můžeme jevy měřit a výsledky těchto měření následně podrobovat statistickým operacím (Chráska 2016, s. 30).

Nejčastěji využívaným nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, který je využit i v této práci. Chráska (2016) dotazník charakterizuje jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráska 2016, s. 158). Otázky se mohou týkat buď jevů vnějších (např. názor respondenta na nějakou skutečnost nebo jev) nebo vnitřních (např. postoje, pocity, motivy). Mezi hlavní výhody dotazníkových šetření patří například možnost získání velkého počtu respondentů za krátkou dobu s velmi malou časovou náročností. Při správně sestaveném dotazníku je také snadné vyvozování závěrů a výpočtů a odpovědi bývají jednoznačné. Problémem se může naopak jevit to, že dotazníky nezjišťují skutečnou pedagogickou realitu, ale to, jak subjektivně respondenti daný jev nebo danou realitu vnímají nebo vidí. Zároveň můžeme spatřovat riziko v tom, že respondenti mohou uvádět nepravdivé informace. Nevýhodou u některých dotazníků může být také to, že s respondenty nejsme v přímém kontaktu a může tedy dojít k nepochopení otázky. Problém v tomto případě může nastat také s nízkou návratností dotazníků, které se dá zabránit například osobní účastí při vyplňování, která ale není vždy možná (Chráska 2016, s. 158).

Každý správně sestavený dotazník by měl splňovat základní požadavky dobrého měření – validitu, variabilitu a praktičnost. Podle validity by měl dotazník zjišťovat to, co skutečně má. Reliabilita znamená, že dotazník zaznamenává přesně a spolehlivě zkoumané jevy. Splnění obou těchto požadavků bylo autory standardizovaného dotazníku využívaného v této práci ověřeno (Chráska 2016, s. 165).

Jednotlivé položky dotazníků můžeme dělit například podle cíle určení, formy odpovědi nebo obsahu, který daná položka zjišťuje. Otázky v dotazníku mohou být podle formy odpovědi buď otevřené nebo uzavřené. U otevřených otázek respondent sám vytváří odpověď a u uzavřených vybírá z předem daných možností. V případě námi využívaného dotazníku bylo využito obou možností, zejména však otázek uzavřených. V případě otevřených otázek v první části dotazníku respondenti vyplňovali pouze číselný údaj, který byl následně při vyhodnocování převeden do intervalů (Chráska 2016, s. 158-160).

3.3 Popis dotazníku ve výzkumu

Dotazník KUS (Klima učitelského sboru) vyjadřuje, jak učitelé daného učitelského sboru posuzují kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů uvnitř jejich sboru. Autory tohoto dotazníku jsou doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. a PhDr. Martin Chvál, Ph.D. (Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

Dotazník KUS vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě z dotazníku OCDQ-RS (autoři Kottkamp, Mulhern, Hoy, vytvořen v roce 1987), který je v zahraničí využíván k měření klimatu učitelských sborů. Dotazník OCDQ-RS a dotazník KUS mají podobné dimenze klimatu, které se týkají toho, jak pracuje vedení školy (suportivita/podpora sboru; direktivita/pevnost vedení) a také směřují dovnitř sboru (angažovanost, frustrace, intimita/přátelské vztahy ve sboru). V zásadě tento nástroj reflektuje při posuzování klimatu dvě záležitosti – kvalitu vedení a organizace činnosti školy a chování učitelského sboru (Urbánek 2003, s. 125-126; Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

Dotazník je anonymní a má celkem tři části. V úvodní části učitelé vyplňují základní údaje jako je věk, délka pedagogické praxe, stupeň školy, na kterém vyučují, délku působení na současném pracovišti a pohlaví. Druhá část obsahuje 40 otázek, přičemž učitelé mají označit vždy jen jednu odpověď z možností (zřídka, občas, často, velmi často). Třetí část je dobrovolná a dává učitelům možnost se otevřenou odpovědí vyjádřit k tématu (Urbánek, Chvál 2012, s. 17-19). Dotazník KUS je součástí přílohy č. 1.

3.3.1 Vznik a cíle dotazníku

Jak jsem již zmiňovala, od poloviny 90. let se u nás k měření klimatu učitelských sborů využíval nástroj přeložený a převzatý ze zahraničí – dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary). Tento nástroj vytvořili Kottkamp, Mulhern a Hoy v roce 1987, přičemž v českém prostředí ho využil zejména Lašek k měření na středních školách a Urbánek k měření na školách základních. Na české poměry ovšem tento dotazník nebyl standardizován a bylo jej třeba upravit ve vztahu k realitě českých škol. Dokladem je šetření z roku 2003, které zjistilo, že výše zmíněný dotazník v některých dimenzích nevyhovuje prostředí českých učitelských sborů. Ve výsledku ale místo úprav došlo prakticky ke vzniku nového nástroje, který více odpovídá potřebám českého prostředí a je zároveň vhodný i pro elektronické zadávání a zpracování, tak vznikl dotazník KUS (Klimatu učitelského sboru) (Urbánek, Chvál 2012, s. 8).

Dotazník je určen pro učitelé sbory základních i středních škol. Dotazníkového šetření se neúčastní vedení školy (ředitelé a zástupci) a z důvodu zachování anonymity ani nijak do šetření nezasahují. Naopak kromě učitelů mohou dotazníky vyplňovat i další pedagogičtí pracovníci (vychovatelé, asistenti pedagoga, učitelé praktických předmětů). Cílovou skupinou je tedy učitelský (pedagogický) sbor základních, středních nebo speciálních škol na těchto úrovních (Urbánek, Chvál 2012, s. 8).

3.3.2 Vývoj nástroje

Konstrukce dotazníku probíhala v několika fázích. V první fázi byla provedena statistická analýza z šetření klimatu učitelských sborů z roku 2003 provedeného Urbánkem, které využívalo jako nástroj dotazník OCDQ-RS. Tato analýza dokázala, že některé dimenze klimatu nejsou pro české podmínky zcela vhodné a také to, že některé položky dotazníku jednoznačně nekorespondují jen s jednou dimenzí (Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

Ve druhé fázi autoři provedli položkovou analýzu, nově formulovali položky odpovídající daným dimenzím. Položky, které nebyly vhodné nahradili novými a také počet položek rozšířili. Poté také vyvážili počty položek, které se vztahují k řediteli a k vedení školy pro dimenze P a D (Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

V rámci třetí fáze bylo nový dotazník potřeba odzkoušet v praxi, proto proběhla terénní pilotáž na šesti školách. Získaná data byla podrobena položkové analýze, při které se vyřadily nevhodné položky a v dotazníku nakonec zůstalo 40 otázek. Struktura dimenzí zůstala zachována (Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

Tato výsledná verze dotazníku byla následně poskytnuta ve čtvrté fázi v elektronické verzi všem základním a středním školám v České republice za účelem vlastního hodnocení školy se zprávou pro školu, která byla automaticky generována. Tato fáze probíhala od dubna do září 2011. Během tohoto období dotazník využilo 48 škol (z toho 20 základních, 28 středních (z toho 12 gymnázií)) a vyplnilo celkem 1091 učitelů (Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

Nakonec v poslední fázi na základě získaných dat došlo ke standardizaci dotazníku, přičemž využity byly pouze data, kde byla návratnost dotazníků v rámci jedné školy aspoň 70 %. Tím se data zredukovala a zůstalo 33 škol se 771 učiteli (Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

3.3.3 Struktura dotazníku

Klima učitelského sboru je s dotazníkem KUS zjišťováno v několika dílčích dimenzích (oblastech). První dimenzí je **podpora sboru vedením školy (P)**, která se zaměřuje na vedení školy a konstruktivní kritiku, kterou vedení zaměřuje na blaho školy a učitelů, zadávání smysluplných úkolů a motivaci učitelů, zjišťuje, zda jde vedení svým přístupem a prací učitelům příkladem. Vnímány jsou zde požadavky na fungování školy i sociální potřeby učitelů. Druhou dimenzí je **pevnost vedení školy (D)**, která zjišťuje, zda vedení školy aktivně monitoruje práci učitelů, jestli formuluje jasné požadavky či používá přísná kritéria hodnocení, jestli vedení drží pevně v rukou, navrhuje realistické strategie a je dobře informováno o dění ve škole a také zda je úsilí zúčastněných směřováno k dosažení společného cíle. Třetí dimenzí je **angažovanost učitelů (A)** zaměřující se na to, zda učitelé projevují iniciativu, jsou hrdí na svou školu, váží si svých kolegů a aktivně s nimi spolupracují, zda jsou ochotni přispívat k dosažení společné vize školy a také jestli je jejich úsilí zaměřeno na podporu a úspěchy žáků, jestli jsou vytvářeny přátelské vztahy s žáky a budována důvěryhodná atmosféra. Čtvrtá dimenze, **frustrace učitelů (F)**, zjišťuje, jestli se učitelé cítí přehlčeni rutinními povinnostmi a administrativou mimo výuku, nejsou přesvědčení o její potřebnosti a rozsahu, jestli vnímají nepříznivé vztahy s kolegy a zda je řízení školy vnímáno byrokraticky a se znaky manažerismu. Poslední dimenze, **přátelské vztahy ve sboru (V)**, se týká vnímání učitelů, soudržnosti sboru, pevných a přátelských vztahů mezi kolegy, způsobu řešení konfliktů, zjišťuje, jestli se učitelé dobře znají, mají k sobě důvěru, vzájemně si pomáhají, zda navazují přátelské kontakty i mimo pracoviště a zda ve sboru převládá vzájemná důvěra a respekt ke kolegům (Urbánek, Chvál 2012, s. 9).

	Podpora sboru vedením školy (P)	Pevnost vedení školy (D)	Angažovanost učitelů (A)	Frustrace učitelů (F)	Přátelské vztahy ve sboru (V)
Číslo otázek	3, 4, 14, 15, 17, 18, 24, 33, 34, 37	8, 11, 19, 25, 29, 31, 38	7, 10, 16, 20, 21, 23, 27, 28, 32, 39, 40	1, 2, 5, 6, 9, 13, 22, 26	12, 30, 35, 36
Počet položek	10	7	11	8	4

Tab. 3 Počet položek dotazníků v jednotlivých dimenzích (Urbánek, Chvál 2012, s. 27-28; vlastní zpracování).

3.3.4 Referenční normy dotazníku

Dle autorů je nezbytné charakteristiky učitelského sboru hodnotit v kontextu všech výše uvedených dimenzí jako celku a také v poměru ke stanoveným referenčním normám. Zároveň také upozorňují na to, že šetřený fenomén je velmi komplikovaný a nelze tedy jednoznačně určit, jestli je nějaké klima správné či špatné. Stejně tak nelze určit obecnou normu pro optimální klima, normy zjištěné prvotním průzkumem jsou pouze orientační a slouží pro jednodušší pochopení a vysvětlení výsledků daného učitelského sboru. Tyto normy byly dle autorů „získány na stejném vzorku škol jako psychometrické vlastnosti dotazníku. Nejedná se tedy o reprezentativní výběr škol, ale o vzorek škol, jejichž učitelé byli ochotni v daném období dotazník vyplnit. Proto je potřeba tyto normy chápat jen jako orientační (Urbánek, Chvál 2012, s. 10, 30).

	P	D	A	F	V
Aritmetický průměr	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
Směrodatná odchylka mezi školami	0,35	0,31	0,26	0,26	0,29
Směrodatná odchylka uvnitř škol	0,49	0,45	0,38	0,37	0,52
Orientační empirické minimum průměrů	2,1	2,2	2,4	1,3	1,9
Orientační empirické maximum průměrů	3,9	3,5	3,7	2,4	3,2
„pásma běžných hodnot“ průměrů	2,1-3,9	2,2-3,5	2,4-3,7	1,3-2,4	1,9-3,2
Orientační empirické minimum směrodatných odchylek	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3
Orientační empirické maximum směrodatných odchylek	0,9	0,8	0,7	0,6	0,7

Tab. 4 Orientační normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní zpracování).

3.4 Způsob zpracování

Vyhodnocování probíhá tak, že se u každé dimenze (P, D, A, F a V) sčítá počet získaných bodů (zřídka=1, občas=2, často=3, velmi často=4) a jejich součty jsou následně podrobovány dalším statistickým operacím (Urbánek, Chvát 2014, s. 782). Ukázkou převodu odpovědí na čísla najdeme v příloze č. 3.

Po přepisu dat do Excelu a převodu výpovědí na stupnici 1-4 došlo k samotnému zpracování a analýze. Nejprve jsem zpracovala první část dotazníku, tedy věk, délku pedagogické praxe, délku působnosti na dané škole, pohlaví a stupeň, na kterém učitel převážně vyučuje. Tyto ukazatele jsem nejprve převedla do kategorií a následně zpracovala pomocí četností. Následně jsem vypočítala aritmetické průměry výpovědí v jednotlivých dílčích dimenzích, které udávají celkové klima učitelského sboru. Dalším vypočítaným ukazatelem byla směrodatná odchylka jednotlivých dimenzí, která zjišťuje shodu výpovědí respondentů. Následoval výpočet průměru dosažených bodů na jednoho respondenta v každé dílčí dimenzi. Z takto vypočítaných hodnot byly vytvořeny tabulky a grafy s komentáři. Výsledky byly nejprve vypočítány pro každou školu samostatně a následně porovnány s orientačními normami, které jsou zobrazeny v tabulce č. 3 a tak mohlo dojít také k určení typu profilu školy. Následně jsem také vypočítala shrnující údaje za všechny tři školy.

4 Výsledky

V rámci této obsáhlé kapitoly se již budeme zabývat samotným výzkumem na konkrétních základních školách. Tato kapitola je rozdělena na několik podkapitol, v rámci kterých si vždy stručně charakterizujeme danou školu, poté si vyhodnotíme charakteristiky výzkumného vzorku dané školy a nakonec přejdeme k samotné analýze a interpretaci dat a vyhodnocení klimatu učitelského sboru dané školy. Součástí této kapitoly bude také souhrn výsledků za všechny tři školy, ověření hypotéz a diskuse výsledků. Ukázku výpočtů najdeme v příloze č. 4 a č. 5.

4.1 Základní škola Emila Zátopka Kopřivnice

4.1.1 Charakteristika školy

Základní škola Emila Zátopka Kopřivnice je úplnou školou s 1. i 2. stupněm. V současné době zde studuje celkem 505 žáků ve 23 třech třídách. Součástí je třída přípravná, dvě třídy v každém ročníku na prvním stupni a tři třídy v každém ročníku na stupni druhém. Ředitelem školy je Mgr. Pavel Rosinský, který na této škole působí celou svou učitelskou praxi, přičemž ředitelem je tři roky.

Škola se nachází poblíž centra obce, na okraji sídliště. Kromě žáků z Kopřivnice je škola od 6. třídy spádová také pro žáky ze Závěšic, Lubiny a Ženkavy, kde se nachází základní školy pouze s 1. stupněm. Tato škola má třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy a zaměřuje se zejména na házenou.

V hlavní budově školy je umístěno devatenáct tříd, počítačová učebna, knihovna, čítárna, učitelské kabinety a ředitelna. V suterénu se nacházejí šatny pro žáky, sklady učebnic a školní dílna. Součástí školy je také pavilon s pěti učebnami včetně počítačové místnosti a jídelnou. Mezi hlavní budovou a pavilonem se nachází rozlehlá sportovní hala vybavená šatnami, sprchami, posilovnou a regeneračními prostorami. V suterénu haly jsou umístěny dílny pro praktické výukové aktivity, cvičná kuchyňka, keramická dílna a klubovna. Všechny části školy jsou propojeny chodbou. Součástí areálu je také víceúčelové hřiště s atletickou dráhou, asfaltové hřiště a prostor pro výuku pěstitelských prací. Budova školy prošla rozsáhlou rekonstrukcí a modernizací, včetně zateplení, výměny oken a podlah, výměny elektrických rozvodů a modernizace vybraných učeben (fyziky, chemie, přírodopisu a počítačové učebny) a dílen. Sociální zařízení bylo zrekonstruováno a šatny byly vybaveny novými uzamykatelnými skříňkami pro každého žáka. Škola je připojena k internetu a ve všech učebnách jsou

instalována projekční zařízení nebo interaktivní tabule. Žáci mají možnost účastnit se školní družiny a volitelných předmětů a kroužků, školní hřiště je volně přístupné i v odpoledních hodinách.

Škola také pravidelně organizuje sportovní soutěže a dosahuje významných výsledků ve sportu, vědomostních soutěžích a olympiádách.

Ke klimatu se vyjadřuje ŠVP školy takto: „Má-li se žák ve škole dobře cítit a má-li být proces učení kvalitní a motivující, musí se uskutečňovat v prostředí, kde jsou zajištěny podmínky pro bezpečné klima a vzdělávání. Naše škola se snaží vytvářet příjemné, podněcující prostředí pro žáky, jejich rodiče, ale i učitele, kde existuje vzájemná důvěra a vzájemný respekt, kde vládou demokratická pravidla a vnitřní kázeň. Naší prvořadou ambicí je proměnit školu v prostředí, kde se dětem s velmi různorodými vzdělávacími potřebami dostává nejen kvalitní a kvalifikované vzdělávací péče, ale kde se současně cítí bezpečně a spokojeně.“ (Základní škola Emila Zátópka Kopřivnice 2022, s. 5-9).

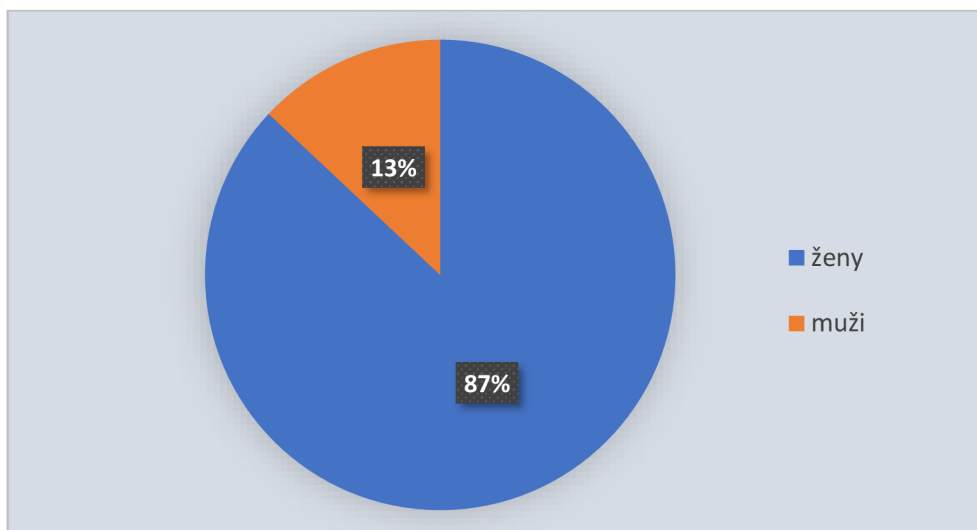
4.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření na této škole se zúčastnilo celkem 39 pedagogických pracovníků školy z celkového počtu 45 pracovníků. Otázky v části „A“ dotazníku zjišťovaly jejich věk, délku pedagogické praxe, délku působnosti na dané škole, stupeň, na kterém vyučují a pohlaví.

Počet všech pedagogických pracovníků školy	45
Počet vyplněných dotazníků	39
- z toho 1. stupeň	9
- z toho 2. stupeň	22
- z toho ostatní	8
Celková návratnost	87 %

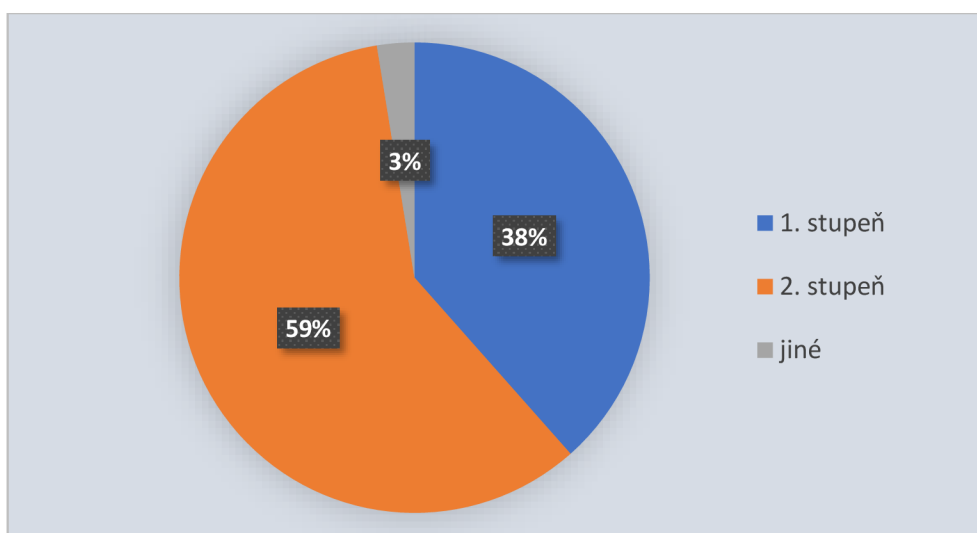
Tab. 5 Návratnost dotazníků ze ZŠ Emila Zátópka (vlastní výzkum).

Z tabulky 5 vyplývá, že celková návratnost dotazníků byla na této škole necelých 87 %, což je při požadavku minimálně 85 % dostačující. Následující charakteristiky pedagogických pracovníků budou vyhodnocovány jen ze vzorku získaných dotazníků, ne z celého pedagogického sboru.



Graf 3 Genderové složení sboru ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

Pedagožek ženského pohlaví je v tomto sboru 34 (87 %) a mužů 5 (13 %).

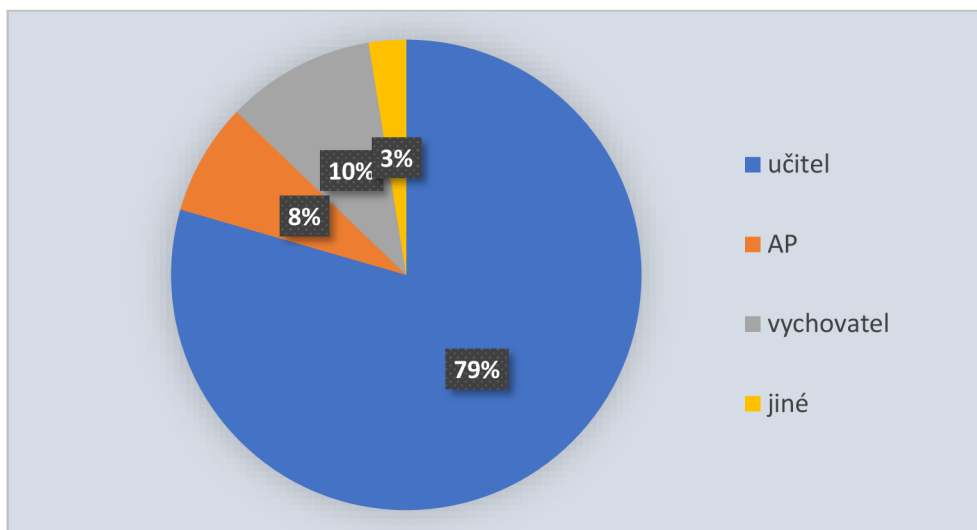


Graf 4 Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

Stupeň	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. stupeň	15	38 %
2. stupeň	23	59 %
jiné	1	3 %
celkem	39	100 %

Tab. 6 Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

Na 1. stupni v této základní škole působí celkem 15 pedagogů (38 %) a na 2. stupni celkem 23 pedagogů (59 %). V tomto vzorku jsou započítáni také vychovatelé a asistenti pedagoga. Jeden respondent zaškrtnl odpověď „jiné“, lze předpokládat, že se jedná o školního psychologa, který nevyučuje ani na jednom stupni.

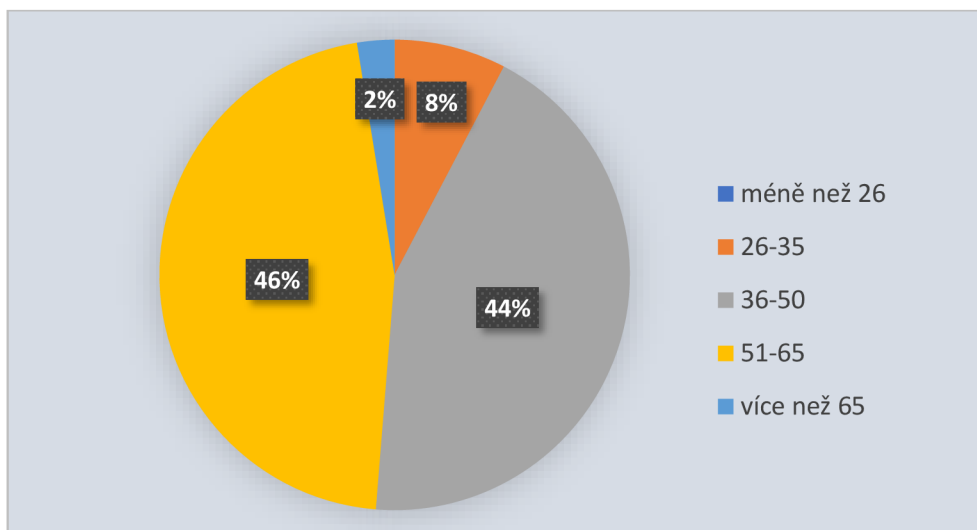


Graf 5 Složení respondentů ZŠ Emila Zátópka podle vykonávané profese (vlastní výzkum).

Profese	Absolutní četnost	Relativní četnost
učitel	31	79 %
asistent pedagoga	3	8 %
vychovatel	4	10 %
jiné	1	3 %
celkem	39	100 %

Tab. 7 Složení respondentů ZŠ Emila Zátópka podle vykonávané profese (vlastní výzkum).

Na grafu č. 5 a v tabulce č. 7 vidíme, že většina respondentů byli učitelé (31), dále tři asistenti pedagoga a čtyři vychovatelé. Jedna osoba odpověděla „jiné“, jak už jsem zmiňovala u grafu č. 3, pravděpodobně se jedná o školního psychologa. Tyto výsledky nemusí být stoprocentně správné, jelikož se mohlo stát, že někteří vychovatelé a AP neuvedli svou profesi.

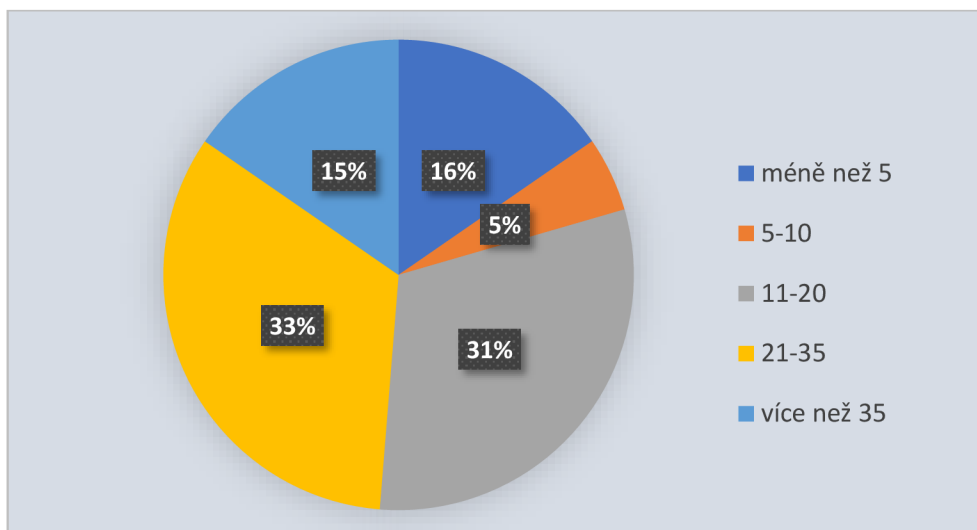


Graf 6 Věková struktura členů sboru ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 26 let	0	0 %
26-35 let	3	8 %
36-50 let	17	44 %
51-65 let	18	46 %
více než 65 let	1	2 %
celkem	39	100 %

Tab. 8 Věková struktura členů sboru ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

Z analýzy věku respondentů vychází, že začínající učitel do 26 let není ve sboru ani jeden. Pedagogických pracovníků ve věku 26-35 let je zde 8 % (3 respondenti), ve věku 36-50 let 44 % (17 respondentů) a ve věku 51-65 let 46 % (18 respondentů). Pouze jeden respondent je ve věku nad 65 let.

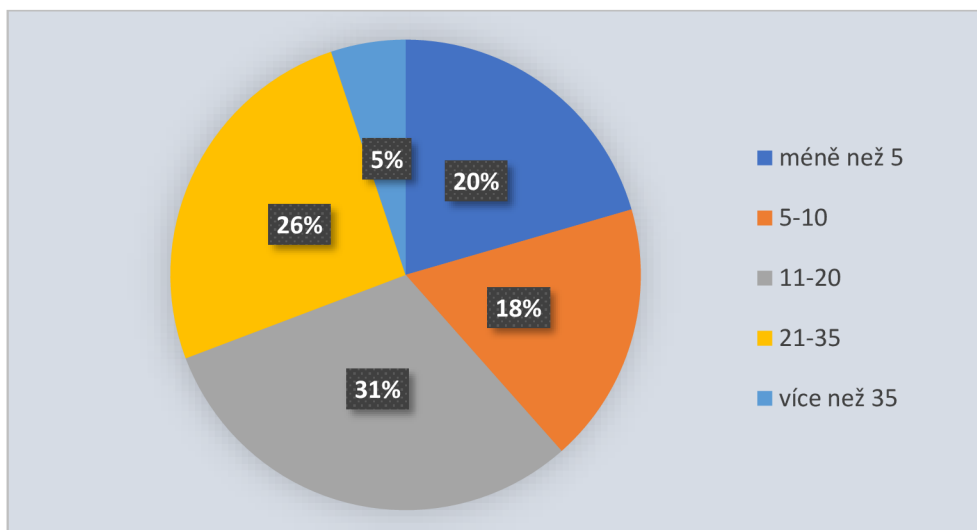


Graf 7 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků na ZŠ Emila Zátópka (vlastní výzkum).

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 5 let	6	16 %
5-10 let	2	5 %
11-20 let	12	31 %
21-35 let	13	33 %
více než 35 let	6	15 %
celkem	39	100 %

Tab. 9 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků na ZŠ Emila Zátópka (vlastní výzkum).

Ve sboru je poměrně vysoký počet pedagogů, jejichž délka pedagogické praxe je méně než 5 let (konkrétně jde o 6 respondentů). Jen dva respondenti mají délku praxe 5-10 let. Délku pedagogické praxe 11-20 let má 31 % sboru (12 respondentů) a 21-35 let 33 % sboru (13 respondentů). Šest respondentů má délku praxe delší než 35 let.



Graf 8 Délka působení ped. pracovníků ZŠ Emila Zátópka na současném pracovišti (vlastní výzkum).

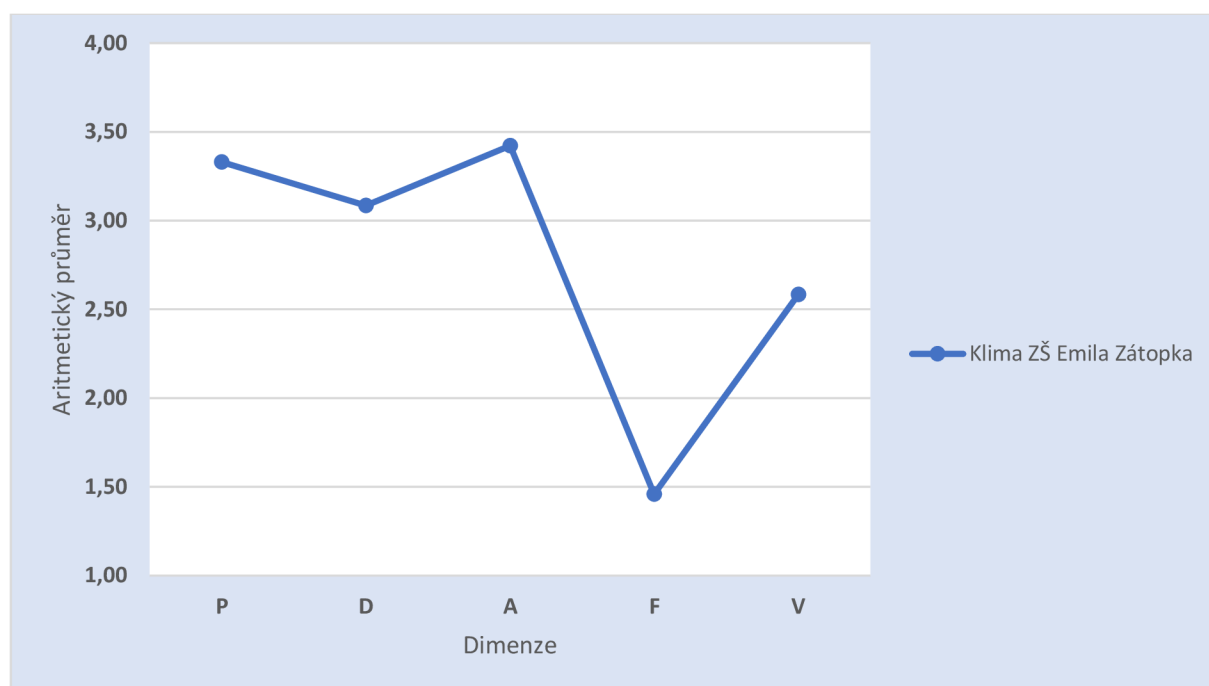
Délka působnosti na škole	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 5 let	8	20 %
5-10 let	7	18 %
11-20 let	12	31 %
21-35 let	10	26 %
více než 35 let	2	5 %
celkem	39	100 %

Tab. 10 Délka působení ped. pracovníků ZŠ Emila Zátópka na současném pracovišti (vlastní výzkum).

Osm respondentů (20 %) na této škole působí méně než 5 let, 5-10 let zde působí sedm respondentů (18 %), 11-20 let dvanáct respondentů (31 %), 21-35 let deset respondentů (26 %) a dva respondenti na tomto pracovišti působí již více než 35 let.

4.1.3 Analýza a interpretace dat

V rámci tohoto oddílu budou uvedeny samotné výsledky šetření klimatu učitelského sboru na ZŠ Emila Zátópka v Kopřivnici udávající to, jak pedagogičtí pracovníci hodnotí vzájemné vztahy uvnitř sboru. Následně budou výsledné hodnoty porovnány s normami.



Graf 9 Klima učitelského sboru ZŠ Emila Zátópka (vlastní výzkum).

Graf číslo 9 zaznamenává aritmetické průměry výpovědí učitelů v daných dimenzích klimatu. Výsledná spojnice nám tedy udává celkové klima učitelského sboru. Hodnoty se mohou obecně pohybovat mezi čísly 1 a 4. V případě ZŠ Emila Zátópka se hodnoty nijak zásadně nevymykají. Nejnižší naměřené hodnoty dosahuje dimenze frustrace učitelů (F), což značí, že učitelé se necítí tolik zatíženi rutinními povinnostmi a administrativou. Poměrně vysokých hodnot naopak dosahují dimenze angažovanost učitelů (A), která vypovídá například o vysoké vlastní iniciativě učitelů a také dimenze podpora sboru vedením školy (P), která značí, že vedení školy hledí na dobro školy i svých kolegů (zaměstnanců), motivuje je a zajišťuje jejich potřeby. Průměrná hodnota dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) vypovídá o spíše neutrálních vztazích, kdy učitelé spolupracují, ale ve volném čase mimo školu se příliš nestýkají.

	Dílčí dimenze				
	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	3,33	3,08	3,42	1,46	2,58
směrodatná odchylka	0,52	0,44	0,37	0,26	0,57
průměr bodů	33,62	21,62	37,64	11,67	10,33

Tab. 11 Souhrnné výsledky ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

Tabulka číslo 11 shrnuje jak hodnoty grafu 9 uvedeného výše, tak i hodnoty následující tabulky číslo 12 a grafu číslo 10. V prvním řádku vidíme vypočtené aritmetické průměry hodnot jednotlivých dimenzí, které jsou využity pro hodnocení celého profilu klimatu učitelského sboru. Aritmetické průměry vypovídají o tom, jak učitelé vnímají dílčí dimenze. Ve druhém řádku vidíme hodnoty směrodatné odchylky. Čím je tato hodnota nižší, tím vyšší je shoda výpovědí učitelů v dané dimenzi. Tedy logicky, čím je hodnota vyšší, tím je shoda mezi výpověďmi učitelů nižší. Hodnoty směrodatné odchylky se mohou pohybovat v rozmezí od 0 do 1,5. Z tabulky tedy vidíme, že nejvyšší variabilita odpovědí byla u dimenze přátelské vztahy ve sboru (V). Hned za ní byla dimenze podpora sboru vedením školy (P). Naopak nejnižší variability dosahují položky u dimenze frustrace učitelů (F). Posledním údajem v tabulce je průměr bodů za odpovědi dosažený v dané dimenzi jedním učitelem. Ač se jedná o průměrné hodnoty, tak jednotlivé dimenze v dotazníku nejsou zastoupeny stejným počtem otázek (viz. tab. 2). Proto průměrné hodnoty bodů dílčích dimenzí nelze mezi sebou jednoznačně porovnávat. Z tohoto důvodu jsem zkonstruovala ještě následující tabulku a graf, které udávají minimální, střední a maximální dosažené hodnoty jednotlivých dimenzí, které lze srovnat s průměrným výsledkem ZŠ Emila Zátopka.

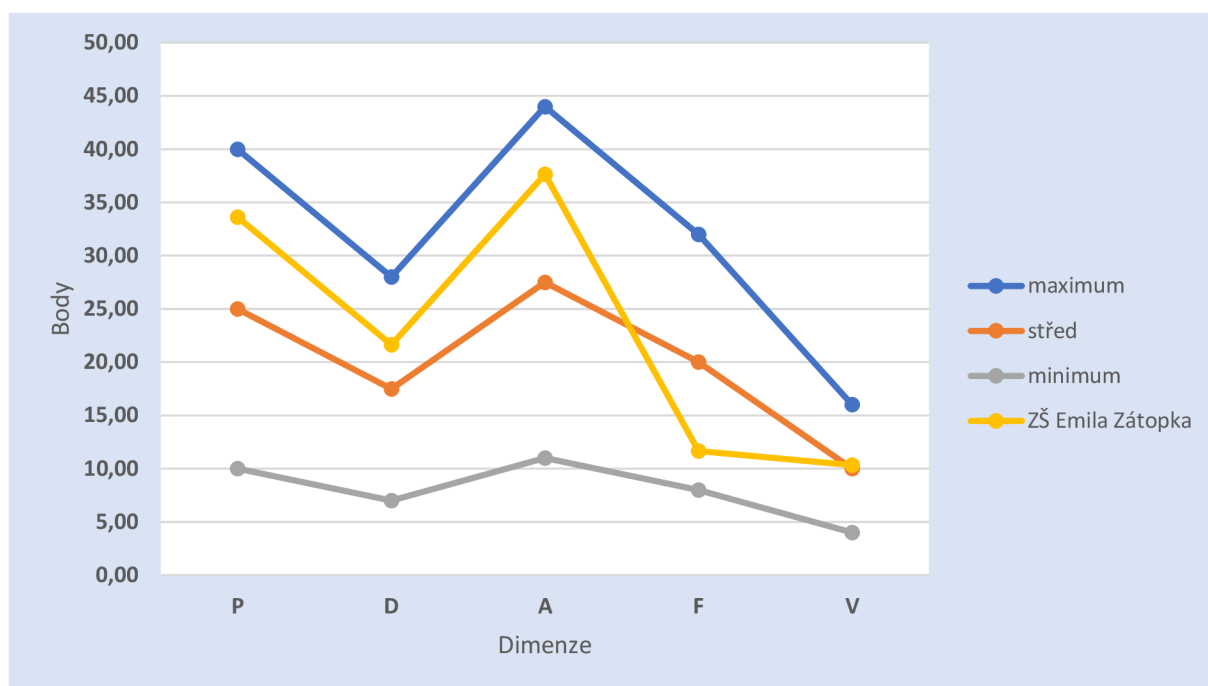
	P	D	A	F	V
maximum	40,00	28,00	44,00	32,00	16,00
střed	25,00	17,50	27,50	20,00	10,00
minimum	10,00	7,00	11,00	8,00	4,00
ZŠ Emila Zátopka	33,62	21,62	37,64	11,67	10,33

Tab. 12 Hraniční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

V tabulce číslo 12 jsou zobrazeny minimální, střední a maximální hodnoty, které mohou být dosaženy respondenty v rámci jednotlivých dílčích dimenzích klimatu učitelského

sboru. V posledním modře vyznačeném řádku je průměrný počet v daných dimenzích dosažený jedním pedagogickým pracovníkem ZŠ Emila Zátopka.

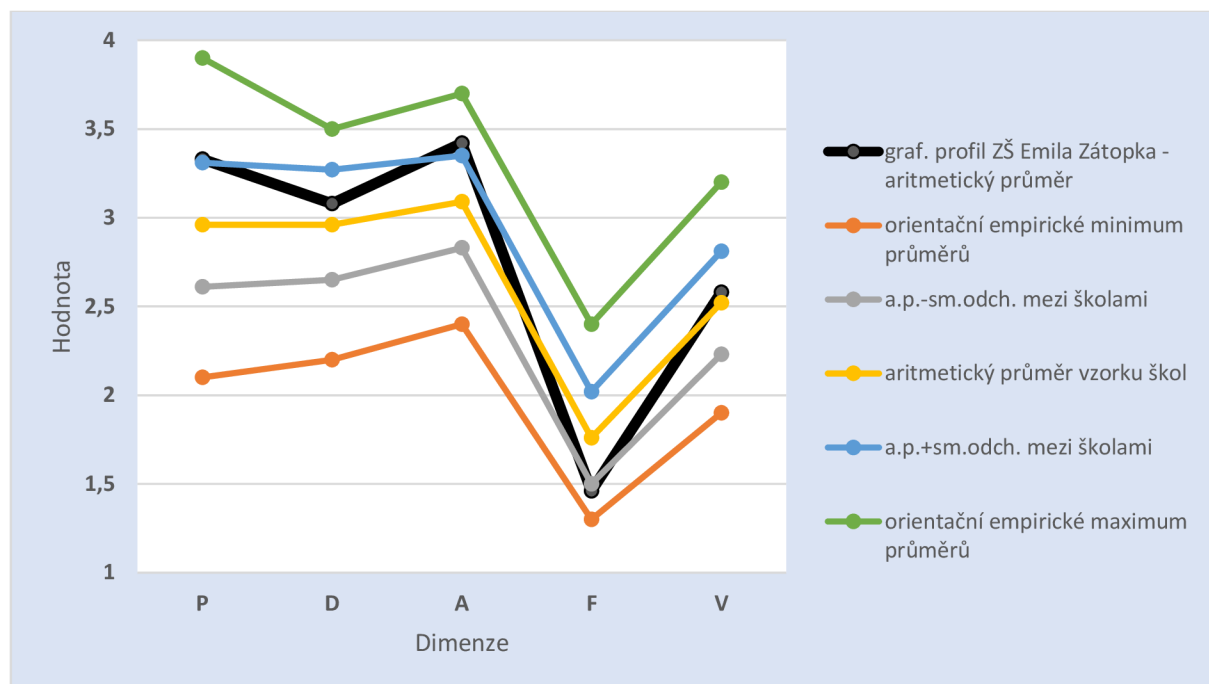
Z hodnot uvedených v tabulce můžeme vyčíst, že jedinou dimenzí, která vykazuje v průměru na jednoho respondenta středových (průměrných) hodnot je dimenze přátelské vztahy ve sboru (V). Nižších hodnot dosahuje pouze dimenze frustrace učitelů (F), což se jeví jako velmi pozitivní. Poměrně vysokých průměrných hodnot dosahuje také dimenze angažovanost učitelů (A) a také podpora sboru vedením školy (P).



Graf 10 Hraniční hodnoty a dosažené body ZŠ Emila Zátopka (vlastní výzkum).

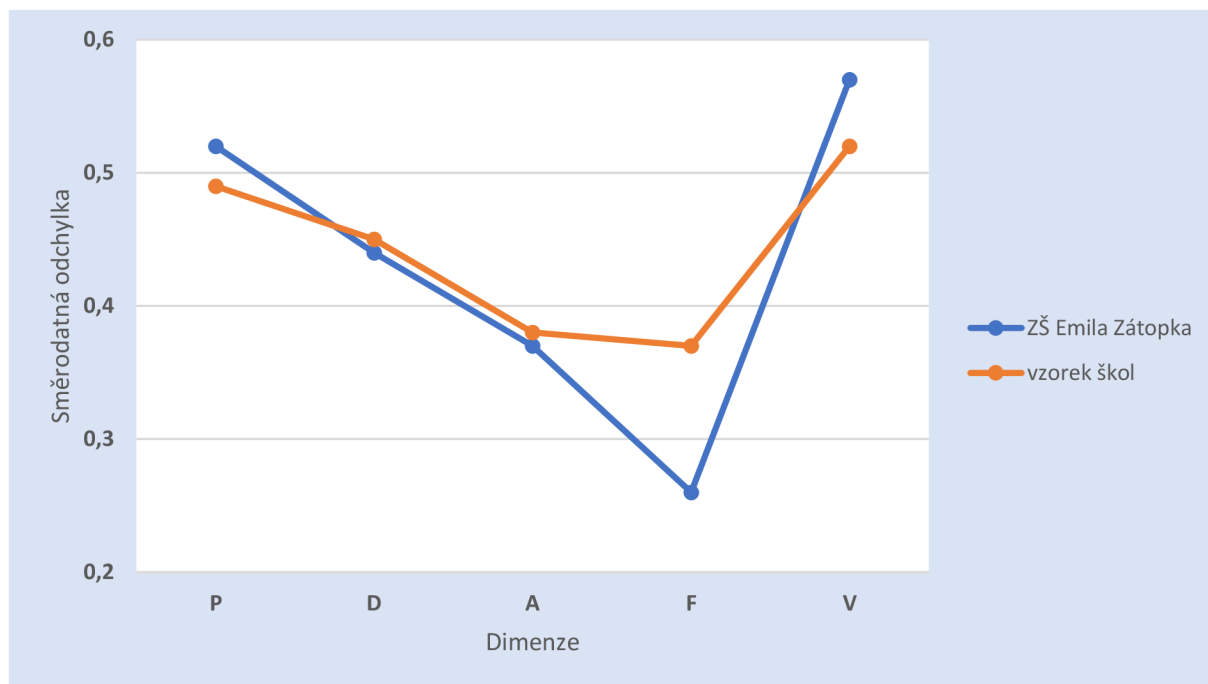
Z grafu číslo 10 můžeme lépe porozumět tabulce číslo 6. Názorně vidíme, že pouze dimenze frustrace učitelů (F) dosahuje viditelně nižších hodnot. Poměrně vysokých hodnot naopak dosahuje dimenze angažovanost učitelů (A) a také podpora sboru vedením školy (P).

Porovnání s normami



Graf 11 Porovnání umístění ZŠ Emila Zátopka mezi ostatními školami z normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní výzkum).

Jak jsem již zmiňovala, autoři dotazníku Urbánek a Chvál (2012) ve své publikaci uvádí, že nelze určit jednoznačné a univerzální normy pro špatné a dobré klima. Přesto však uvádí normy orientační, se kterými je možno aspoň částečně zkoumanou školu porovnávat. Při porovnání s třemi grafickými profily klimatu učitelského sboru obsaženými v této publikaci můžeme usoudit, že v případě ZŠ Emila Zátopka se jedná o typ „příznivého“ profilu. Při porovnání aritmetického průměru ZŠ Emila Zátopka a aritmetického průměru vzorku škol vidíme, že se od sebe průměrné hodnoty nijak zásadně neliší. ZŠ Emila Zátopka vykazuje o trochu vyšší hodnoty v dimenzích podpora sboru vedením školy (P), pevnost vedení školy (D) a angažovanost učitelů (A), nižší hodnoty má naopak v dimenzi frustrace učitelů (F). Tento profil obecně může vypovídat o tom, že vedení je založeno na principu participace, důvěře, delegování pravomocí a na svobodné aktivitě sboru a že sbor je tvořen ideově homogenním souborem učitelů. V dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V) se hodnoty přibližně shodují s normami.



Graf 12 Porovnání umístění ZŠ Emila Zátopka a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní výzkum).

Graf 12 vyjadřuje porovnání směrodatné odchylky ZŠ Emila Zátopka a vzorku škol podle normy. Jak jsme si již v této kapitole řekli, směrodatná odchylka vyjadřuje konzistentnost či různorodost názorů mezi respondenty. V případě nižší směrodatné odchylky jsou si odpovědi k sobě blíže. V případě tohoto grafu byla na rozdíl od grafu předchozího využita „směrodatná odchylka uvnitř škol“ z tabulky norem, která umožňuje porovnat rozdíly mezi učiteli uvnitř jednotlivých učitelských sborů. Z grafu je patrné, že v dimenzi frustrace učitelů (F) spolu učitelé ze ZŠ Emila Zátopka oproti ostatním učitelům ze škol ze vzorku, mnohem více souhlasili. Naopak mírně vyšší je nesouhlas učitelů ZŠ Emila Zátopka v dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V).

4.2 Základní škola dr. Milady Horákové Kopřivnice

4.2.1 Charakteristika školy

Základní škola dr. Milady Horákové je úplnou školou s 1. i 2. stupněm. V současnosti zde studuje 386 (kapacita je 750) žáků v devatenácti třídách., včetně třídy přípravné. V každém ročníku jsou dvě třídy, kromě devátého ročníku, ve kterém jsou třídy tři. Ředitelkou školy je Mgr. Jana Neničková, která na této škole působí 35 let, z toho 7 let ve funkci ředitelky.

Škola se účastní různých sportovních, vědomostních a jiných soutěží, pro žáky organizuje lyžařský výcvik, spoustu preventivních programů, exkurze a výlety, kulturní akce a mnoho dalšího. Ve škole je žákům dostupná školní družina a k odreagování o přestávkách také stolní fotbal.

Interiér školy je vytvářen a upravován společně učiteli a žáky. Ve škole jsou k dispozici učebny různého zaměření, například učebna TECHNÁ, jazyková učebna, učebna keramiky včetně dvou vypalovacích pecí, dvě počítačové učebny, polytechnická učebna, učebna fyziky, přírodopisu a chemie, multifunkční učebna a knihovna. V několika třídách najdeme také interaktivní tabule, ve zbytku pak dataprojektor s plátnem. V celé budově je dostupná wifi, každý učitel má k dispozici vlastní notebook. Žákům jsou pro výuku dostupné tablety. Škola má svou školní jídelnu a bufet, zapojuje se také do projektu Mléko do škol a Ovoce a zelenina do škol. Jak pro žáky, tak i pro veřejnost se u školy nachází dětské hřiště a školní sportovní areál a tělocvična. Zajímavostí je například zrcadlový sál (Základní škola dr. Milady Horákové Kopřivnice 2023, s. 12-17).

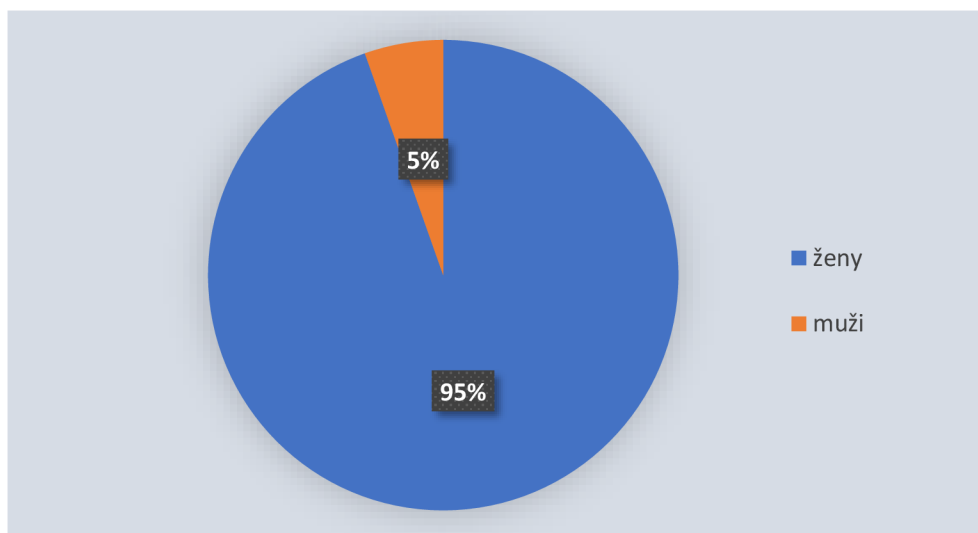
4.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření na této škole se zúčastnilo celkem 37 pedagogických pracovníků školy z celkového počtu 41 pracovníků. Otázky v části „A“ dotazníku zjišťovaly jejich věk, délku pedagogické praxe, délku působnosti na dané škole, stupeň, na kterém vyučují a pohlaví.

Počet všech pedagogických pracovníků školy	41
Počet vyplněných dotazníků	37
- z toho 1. stupeň	16
- z toho 2. stupeň	21
- z toho ostatní	0
Celková návratnost	90 %

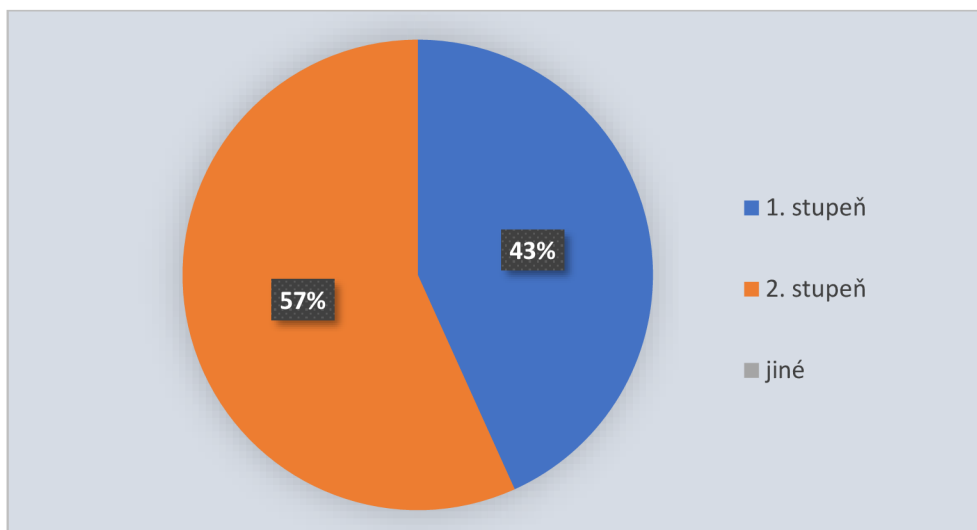
Tab. 13 Návratnost dotazníků ze ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Z tabulky 13 vyplývá, že celková návratnost dotazníků byla na této škole 90 %, což je při požadavku minimálně 85 % dostačující. Následující charakteristiky pedagogických pracovníků budou vyhodnocovány jen ze vzorku získaných dotazníků, ne z celého pedagogického sboru.



Graf 13 Genderové složení sboru ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Pedagogických pracovníků ženského pohlaví je v tomto sboru 35 (95 %) a muži 2 (5 %).

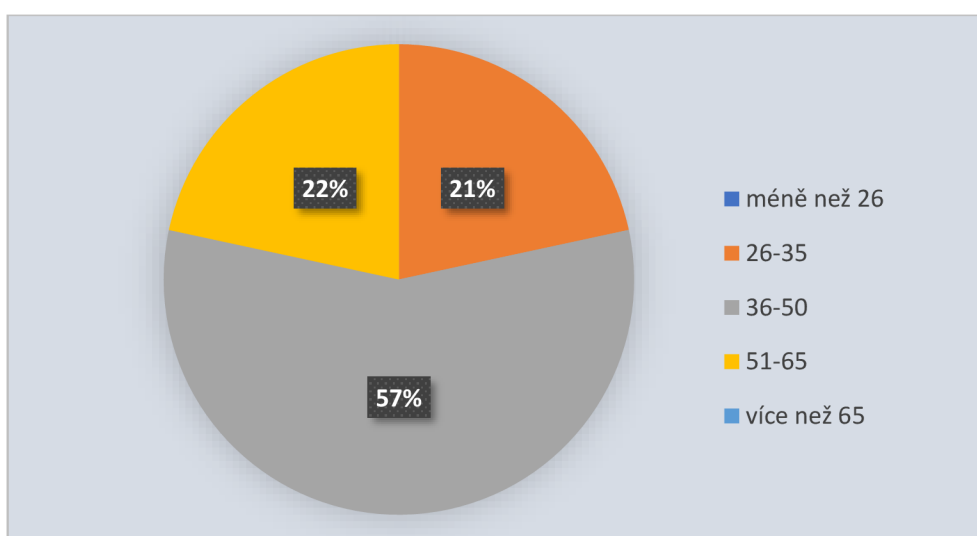


Graf 14 Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Stupeň	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. stupeň	16	43 %
2. stupeň	21	57 %
jiné	0	0 %
celkem	37	100 %

Tab. 14 Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Na 1. stupni v této základní škole působí celkem 16 pedagogů (43 %) a na 2. stupni celkem 21 pedagogů (57 %). V tomto vzorku jsou započítáni také vychovatelé a asistenti pedagoga, kteří ovšem do dotazníku nezaznačili, že jsou vychovatelé nebo AP. U respondentů této školy tedy ani nemůžeme analyzovat počty učitelů, vychovatelů a AP.

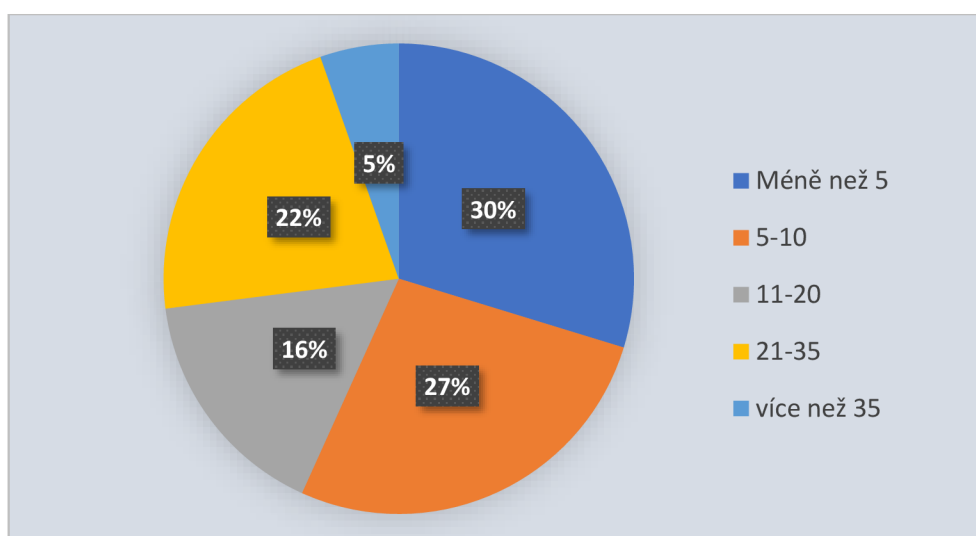


Graf 15 Věková struktura členů sboru ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 26 let	0	0 %
26-35 let	8	21 %
36-50 let	21	57 %
51-65 let	8	22 %
více než 65 let	0	0 %
celkem	37	100 %

Tab. 15 Věková struktura členů sboru ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Z analýzy věku respondentů vychází, že ve vzorku nejsou učitelé do 26 let ani nad 65 let. Pedagogických pracovníků ve věku 26-35 let je zde 21 % (8 respondentů), ve věku 36-50 let 57 % (21 respondentů) a ve věku 51-65 let 22 % (8 respondentů).



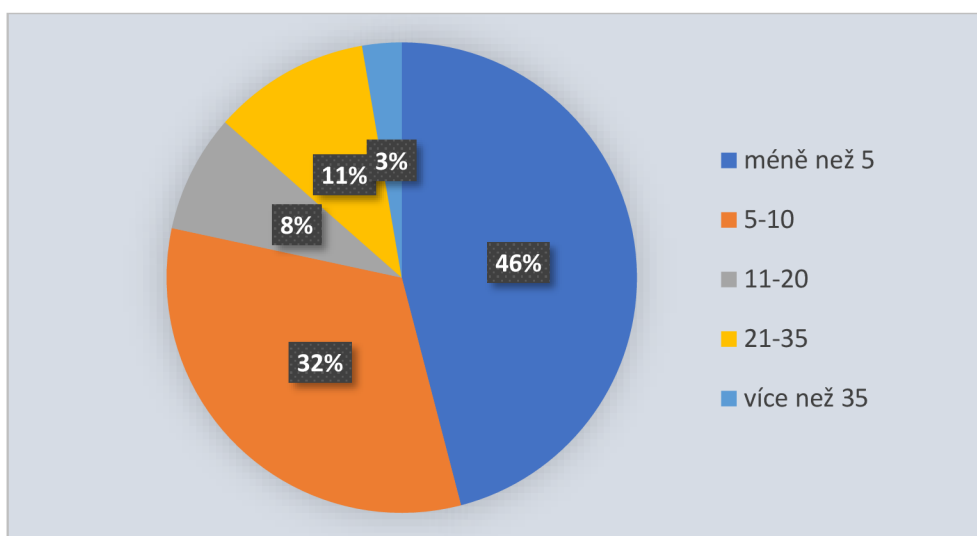
Graf 16 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 5 let	11	30 %
5-10 let	10	27 %
11-20 let	6	16 %
21-35 let	8	22 %
více než 35 let	2	5 %
celkem	37	100 %

Tab. 16 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

I v tomto sboru je poměrně vysoký počet pedagogů, jejichž délka pedagogické praxe je méně než 5 let (jedná se o 11 respondentů), jde dokonce o nejpočetnější kategorii. Deset respondentů (27 %) má délku praxe 5-10 let. Délku pedagogické praxe 11-20 let má 16 % sboru

(6 respondentů) a 21-35 let 22 % sboru (8 respondentů). Dva respondenti mají délku praxe delší než 35 let.



Graf 17 Délka působení ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové na současném pracovišti (vlastní výzkum).

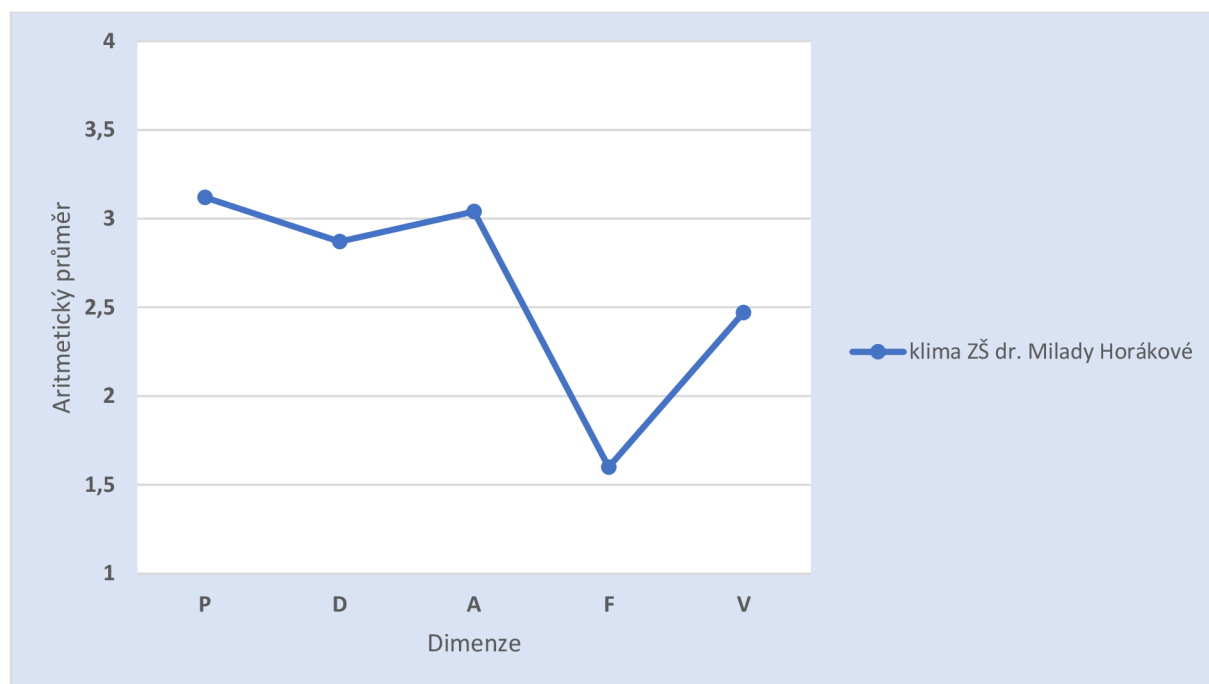
Délka působnosti na škole	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 5 let	17	46 %
5-10 let	12	32 %
11-20 let	3	8 %
21-35 let	4	11 %
více než 35 let	1	3 %
celkem	37	100 %

Tab. 17 Délka působení ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové na současném pracovišti (vlastní výzkum).

Překvapivý výsledek je, že sedmnáct respondentů, tedy téměř polovina, na této škole působí méně než 5 let, 5-10 let zde působí dvanáct respondentů (32 %), 11-20 let tři respondenti (8 %), 21-35 let čtyři respondenti (11 %) a jeden respondent na tomto pracovišti působí již více než 35 let.

4.2.3 Analýza a interpretace dat

V rámci tohoto oddílu budou uvedeny samotné výsledky šetření klimatu učitelského sboru na ZŠ dr. Milady Horákové v Kopřivnici udávající to, jak pedagogičtí pracovníci hodnotí vzájemné vztahy uvnitř sboru. Následně budou výsledné hodnoty porovnány s normami.



Graf 18 Klima učitelského sboru ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

V grafu číslo 18 vidíme zaznamenané aritmetické průměry výpovědí učitelů v daných dimenzích klimatu. Výsledná spojnice nám udává celkové klima učitelského sboru. Hodnoty se mohou pohybovat mezi čísly 1 a 4. V případě ZŠ dr. Milady Horákové se hodnoty nijak zásadně nevymykají a vzhled křivky je velmi podobný jako v případě ZŠ Emila Zátopka. Nejnižší naměřené hodnoty dosahuje dimenze frustrace učitelů (F), z čehož opět vyplývá, že učitelé se necítí tolik zatíženi rutinními povinnostmi a administrativou. Poměrně vysokých hodnot, opět stejně jako v případě první školy, dosahují dimenze podpora sboru vedením školy (P), z čehož plyne, že vedení školy hledí na dobro školy i svých zaměstnanců, motivuje je a zajišťuje jejich potřeby a dimenze angažovanost učitelů (A), která vypovídá například o vysoké vlastní iniciativě učitelů. Průměrná hodnota dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) vypovídá o spíše neutrálních vztazích, kdy učitelé spolupracují a povětšinou se respektují, ale nemají například tolik blízké osobní vztahy.

	Dílčí dimenze				
	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	3,12	2,87	3,04	1,60	2,47
směrodatná odchylka	0,49	0,57	0,39	0,35	0,57
průměr bodů	31,22	20,14	33,49	12,78	9,89

Tab. 18 Souhrnné výsledky ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

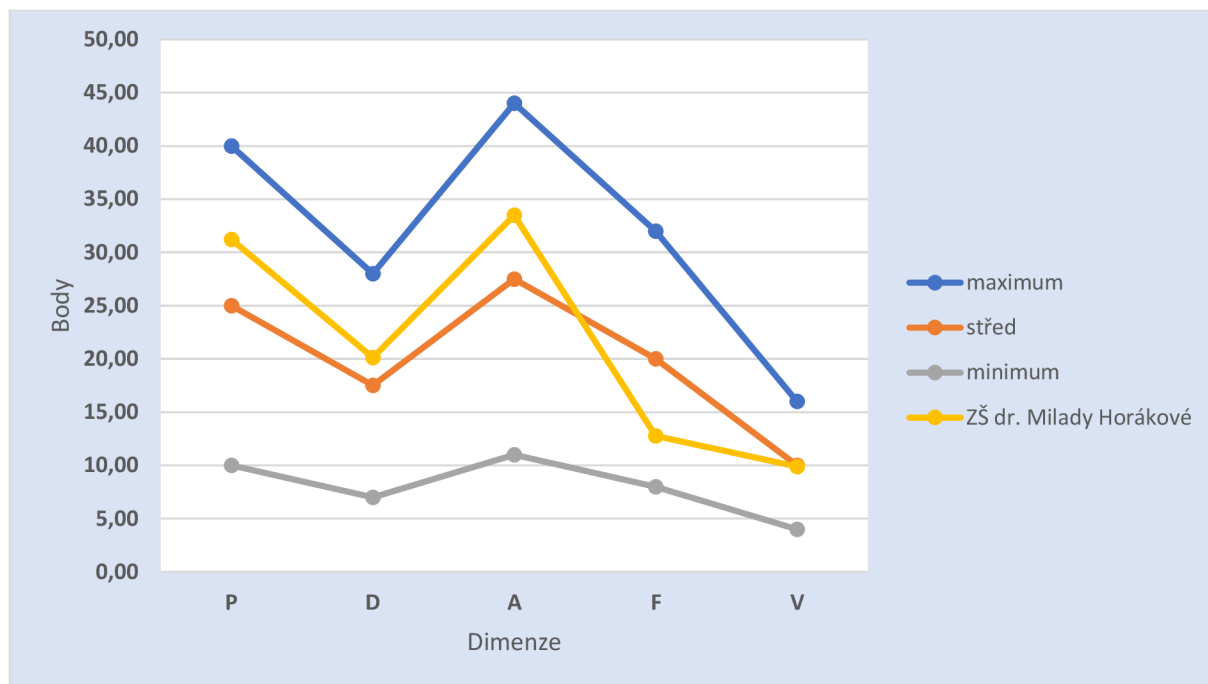
V prvním řádku tabulky číslo 18 vidíme aritmetický průměr školy, který nám udává celkové klima učitelského sboru zaznamenané v grafu číslo 18. Jak již bylo řečeno, tento údaj nám udává to, jak učitelé charakterizují dílčí dimenze. Druhý řádek tabulky nám udává směrodatnou odchylku, která nám vyjadřuje shodu ve výpovědích učitelů. V případě ZŠ dr. Milady Horákové tedy vidíme, že nejvyšší variabilita odpovědí byla zjištěna shodně u dimenzí pevnost vedení školy (D) a přátelské vztahy ve sboru (V). Vzhledem k tomu, že se ale směrodatná odchylka může pohybovat v rozmezí 0-1,5, nejedná se o tolik zásadní vybočení. Naopak nejnižší variabilita odpovědí byla zjištěna u dimenze frustrace učitelů (F), což potvrzuje také nejnižší aritmetický průměr. Posledním údajem tabulky je průměr bodů v dílčích dimenzích, který si z důvodu nerovnoměrného zastoupení počtu otázek v jednotlivých dimenzích, a tedy nemožnosti je mezi sebou v rámci tohoto údaje porovnávat, blíže přiblížíme v následující samostatné tabulce.

	P	D	A	F	V
maximum	40,00	28,00	44,00	32,00	16,00
střed	25,00	17,50	27,50	20,00	10,00
minimum	10,00	7,00	11,00	8,00	4,00
ZŠ dr. Milady Horákové	31,22	20,14	33,49	12,78	9,89

Tab. 19 Hraniční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

Tabulka číslo 19 a také graf číslo 19 nám udávají minimální, střední a maximální dosažené body v rámci jednotlivých dílčích dimenzí. V posledním řádku tabulky se nachází průměrný bodový výsledek ZŠ dr. Milady Horákové, který lze s výše uvedenými hodnotami srovnávat. Z tabulky lze vyčíst, že nejvíce středových hodnot dosáhla dimenze přátelské vztahy ve sboru (V). Podprůměrných hodnot dosahuje jen jedna dimenze, a to frustrace učitelů (F),

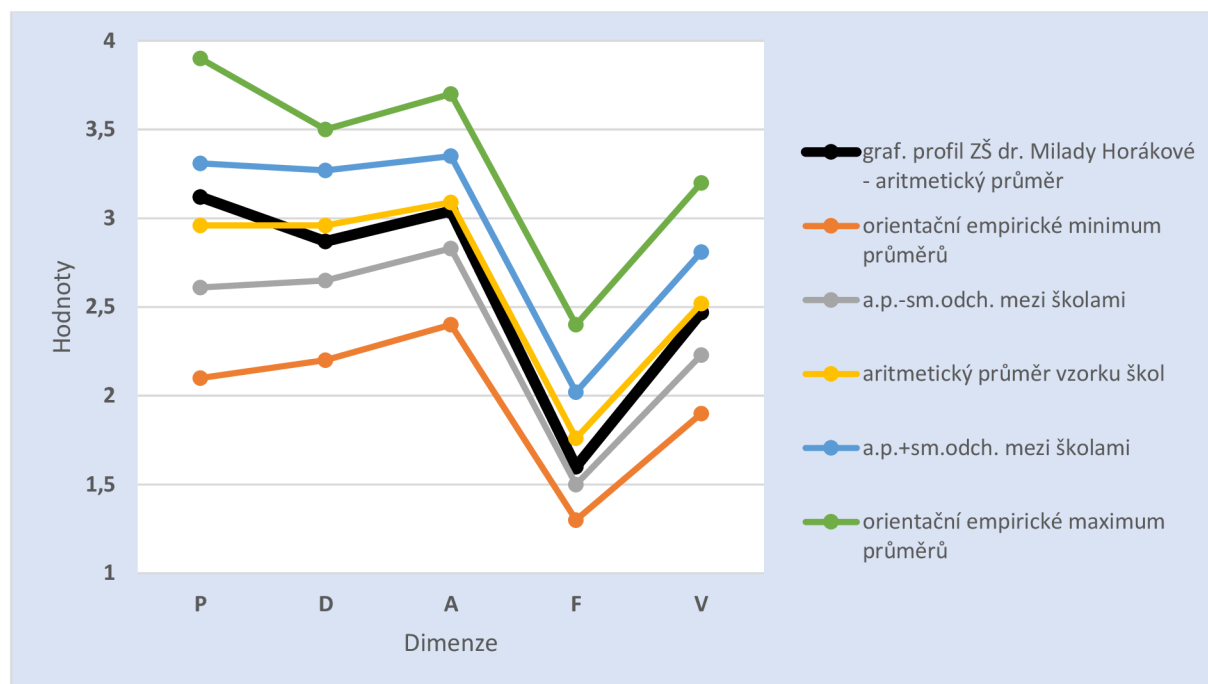
což můžeme brát jako pozitivní úkaz. V porovnání nejvyšších hodnot dosahují dimenze podpora sboru vedením školy (P) a angažovanost učitel (A).



Graf 19 Hraniční hodnoty a dosažené body ZŠ dr. Milady Horákové (vlastní výzkum).

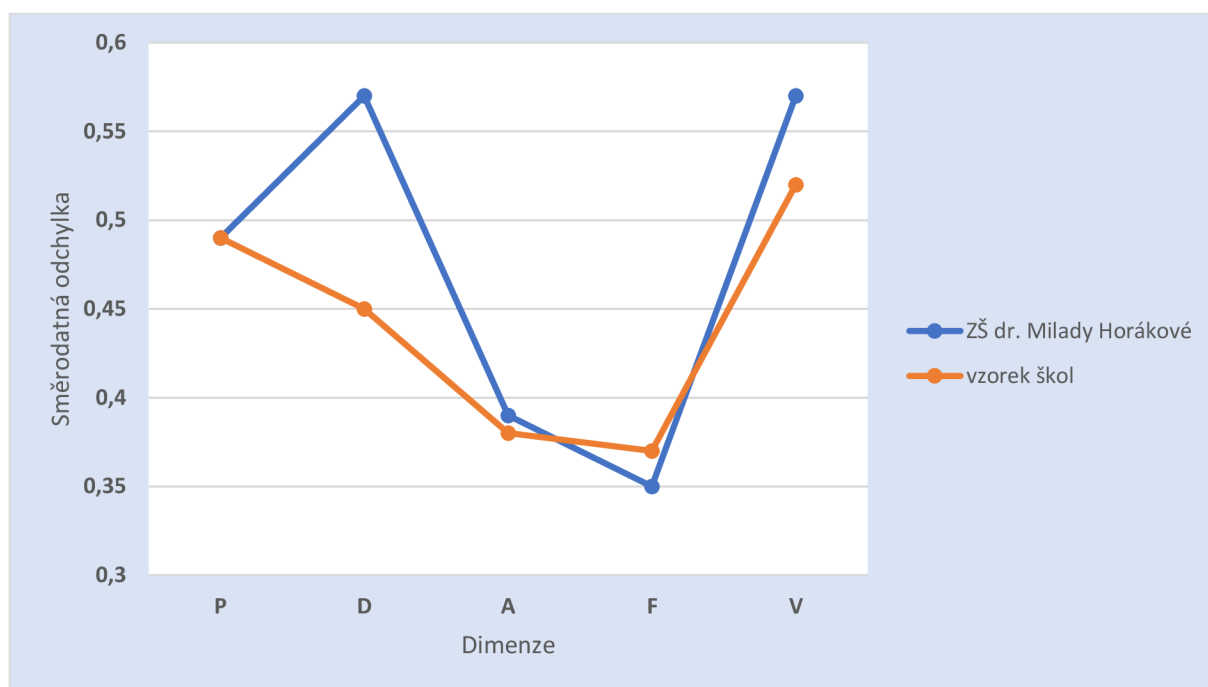
Graf číslo 19 nám slouží pro lepší porozumění a představu tabulky číslo 19. Názorně zde vidíme to, co jsme si řekli u výše zmíněné tabulky, tedy to, že viditelně nižších hodnot dosahuje pouze dimenze frustrace učitelů (F), středních hodnot dosahuje dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) a nadprůměrných, ne však maximálních hodnot dosahují zbylé tři dimenze.

Porovnání s normami



Graf 20 Porovnání umístění ZŠ dr. Milady Horákové mezi ostatními školami z normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní výzkum).

Při porovnání s orientačními normami Urbánka a Chvála (2012), lze profil klimatu tohoto učitelského sboru nazvat jako typ „příznivý“. Při porovnání aritmetického průměru ZŠ dr. Milady Horákové a aritmetického průměru vzorku škol vidíme, že jsou téměř totožné. Učitelský sbor ZŠ dr. Milady Horákové pouze vykazuje nepatrně nižší hodnoty v dimenzích frustrace učitelů (F) a pevnost vedení školy (D), vyšší pak v dimenzi podpora sboru vedením školy (P). Tento profil obecně může vypovídat o tom, že vedení je založeno na principu participace, důvěře, delegování pravomocí a na svobodné aktivitě sboru. Poměrně vysoké hodnoty dimenze angažovanost učitelů (A) a nízké hodnoty dimenze frustrace učitelů (F) vypovídají zase to, že sbor je tvořen ideově homogenním souborem učitelů.



Graf 21 Porovnání umístění ZŠ dr. Milady Horákové a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní výzkum).

Graf 21 vyjadřuje porovnání směrodatné odchylky ZŠ dr. Milady Horákové a vzorku škol z normy. Ta nám udává konzistentnost nebo různorodost názorů respondentů. V tomto grafu byla pro vzorek škol využita „směrodatná odchylka uvnitř škol“ z tabulky norem umožňující porovnat rozdíly mezi učiteli uvnitř jednotlivých učitelských sborů. Z grafu můžeme říct, že učitelé ze ZŠ dr. Milady Horákové spolu oproti ostatním učitelům ze škol ze vzorku více souhlasili pouze v dimenzi frustrace učitelů (F). Naopak méně spolu souhlasili v dimenzích pevnost vedení školy (D) a přátelské vztahy ve sboru (V), což může značit poněkud nižší soudržnost učitelského sboru.

4.3 Základní škola svaté Zdislavy Kopřivnice

4.3.1 Charakteristika školy

Základní škola svaté Zdislavy Kopřivnice je úplnou školou s 1. i 2. stupněm. Zřizovatelem této školy je Biskupství ostravsko-opavské, tedy církev. V současné době zde studuje celkem 213 žáků v desíti třídách. V každém ročníku je pouze jedna třída s výjimkou 8. ročníku, kde jsou třídy dvě. Ředitelem školy je Ing. Pavel Janek, který na této škole působí již 31 let a ve funkci ředitele je 26 let.

Škola se nachází v centru města a navštěvují ji jak žáci z Kopřivnice, tak i z okolních obcí. Mimo standardní vzdělání se škola zaměřuje také na výchovu opírající se o tradiční křesťanské hodnoty.

V budově školy se nachází školní kaple sv. Dominika Savia, devět kmenových tříd, multimediální učebna, odborná učebna fyziky a chemie, počítačová učebna s připojením na internet, knihovna, dvě jazykové učebny, učebna výtvarné výchovy s hrnčířským kruhem a pecí, cvičná kuchyňka, učebna pracovního vyučování, polytechnická učebna, tělocvična-herna, dvě oddělení školní družiny, výdejna stravy a jídelna. Všechny kmenové třídy jsou vybaveny interaktivními tabulemi. Pro veřejná vystoupení, společenské večery a jarmarky jsou využívány prostorné chodby. Žáci využívají uzamykatelné šatní skříňky pro uložení svých osobních věcí. Výzdobu ve škole vytváří učitelé spolu se žáky. K relaxaci dětí slouží stoly na stolní tenis, stoly na stolní fotbal a relaxační koutky umístěné na prostorných chodbách. Tělocvična-herna je využívána žáky i během velkých přestávek, ve školní družině, školním klubu a sportovních kroužcích. Žáci mají k dispozici školní obchůdek, nápojový automat, školní mléko a čaj. Sborovny i kabinety učitelů jsou vybaveny počítači připojenými k internetu, tiskárnami a kopírkami.

Škola se také pravidelně účastní různých projektů, pořádá kulturně-vzdělávací akce, ozdravné pobyty pro žáky 1. stupně, orientační dny pro žáky 2. stupně, lyžařské výcviky, víkendové pobyty apod. Po vyučování je žákům k dispozici školní družina a školní klub (Základní škola svaté Zdislavy Kopřivnice 2022).

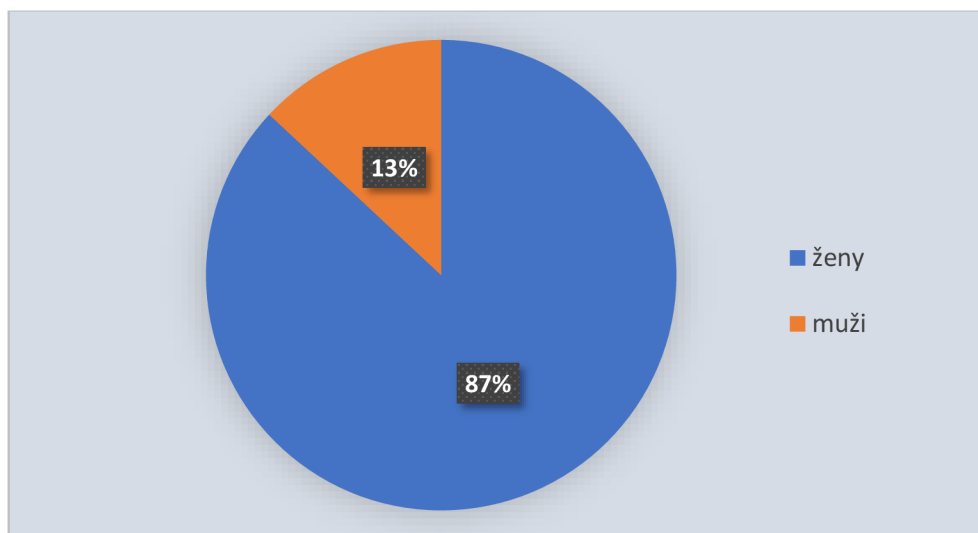
4.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření na této škole se zúčastnilo celkem 23 pedagogických pracovníků školy z celkového počtu 24 pracovníků. Otázky v části „A“ dotazníku zjišťovaly jejich věk, délku pedagogické praxe, délku působnosti na dané škole, stupeň, na kterém vyučují a pohlaví.

Počet všech pedagogických pracovníků školy	24
Počet vyplněných dotazníků	23
- z toho 1. stupeň	6
- z toho 2. stupeň	12
- z toho ostatní	5
Celková návratnost	96 %

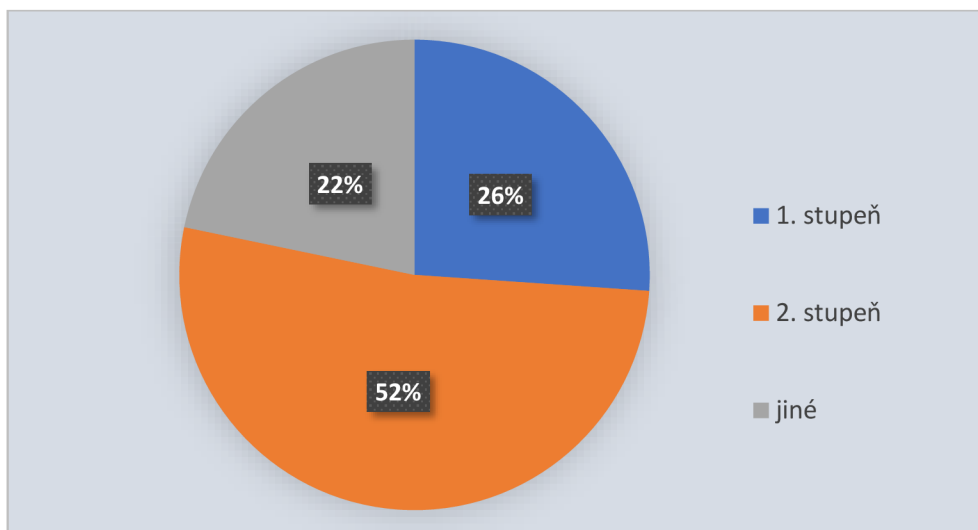
Tab. 20 Návratnost dotazníků ze ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Z tabulky 20 vyplývá, že celková návratnost dotazníků byla na této škole 96 %, což je při požadavku minimálně 85 % dostačující. Následující charakteristiky pedagogických pracovníků budou vyhodnocovány jen ze vzorku získaných dotazníků, ne z celého pedagogického sboru.



Graf 22 Genderové složení sboru ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Graf jasně dokazuje feminizaci pedagogického sboru. Pedagožek ženského pohlaví je v tomto sboru 20 (87 %) a muži 3 (13 %).

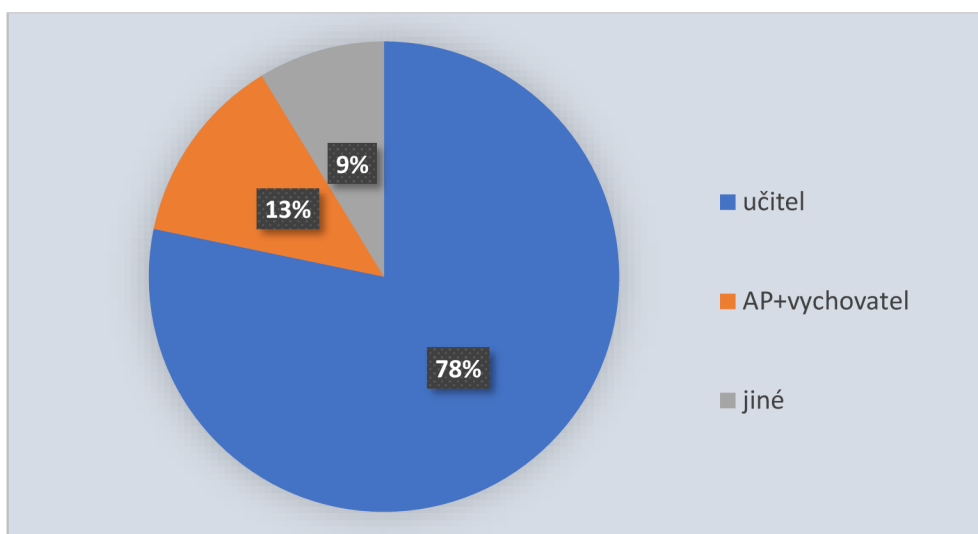


Graf 23 Stupeň, na kterém převážně působí ped. pracovníci ZŠ svatě Zdislavy (vlastní výzkum).

Stupeň	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. stupeň	6	26 %
2. stupeň	12	52 %
jiné	5	22 %
celkem	23	100 %

Tab. 21 Stupeň, na kterém převážně působí ped. pracovníci ZŠ svatě Zdislavy (vlastní výzkum).

Na 1. stupni v této základní škole působí celkem 6 pedagogů (26 %) a na 2. stupni celkem 12 pedagogů (52 %). V kategorii „jiné“ jsou v rámci tohoto grafu na této škole zahrnuti vychovatelé a asistenti pedagoga a školní psycholog. Pracovníci jsou zde zároveň asistenti pedagoga (tuto činnost vykonávají během vyučování) a vychovatelé (tuto činnosti vykonávají po skončení vyučování).

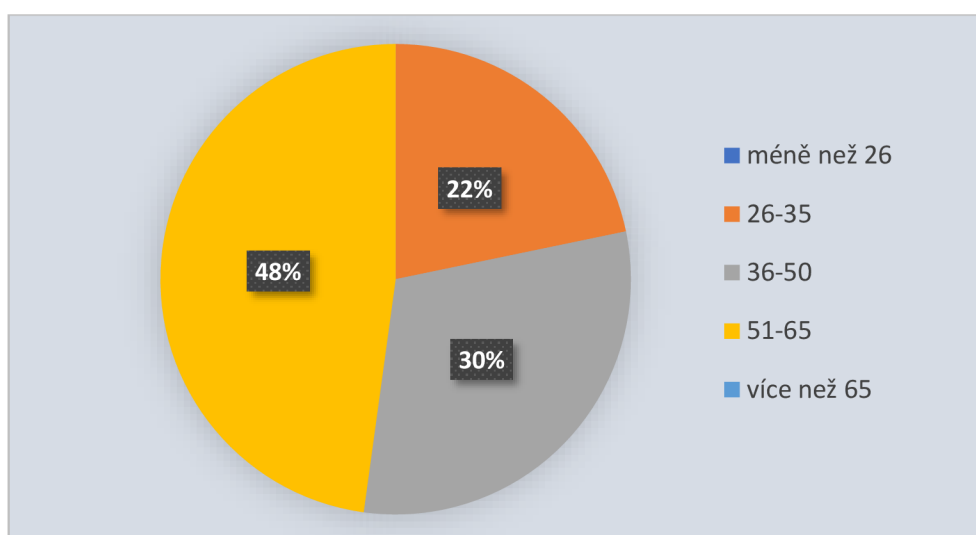


Graf 24 Složení respondentů ze ZŠ svatě Zdislavy podle vykonávané profese (vlastní výzkum).

Profese	Absolutní četnost	Relativní četnost
učitel	18	78 %
asistent pedagoga a vychovatel	3	13 %
jiné	2	9 %
celkem	23	100 %

Tab. 22 Složení respondentů ze ZŠ svaté Zdislavy podle vykonávané profese (vlastní výzkum).

Na grafu č. 24 vidíme, že většina respondentů byli učitelé (19), dále tři asistenti pedagoga a vychovatelé. Dvě osoby odpověděly „jiné“, jeden z nich bude pravděpodobně školní psycholog. Tyto výsledky nemusí být stoprocentně správné, jelikož se mohlo stát, že někteří vychovatelé a AP neuvedli svou profesi.

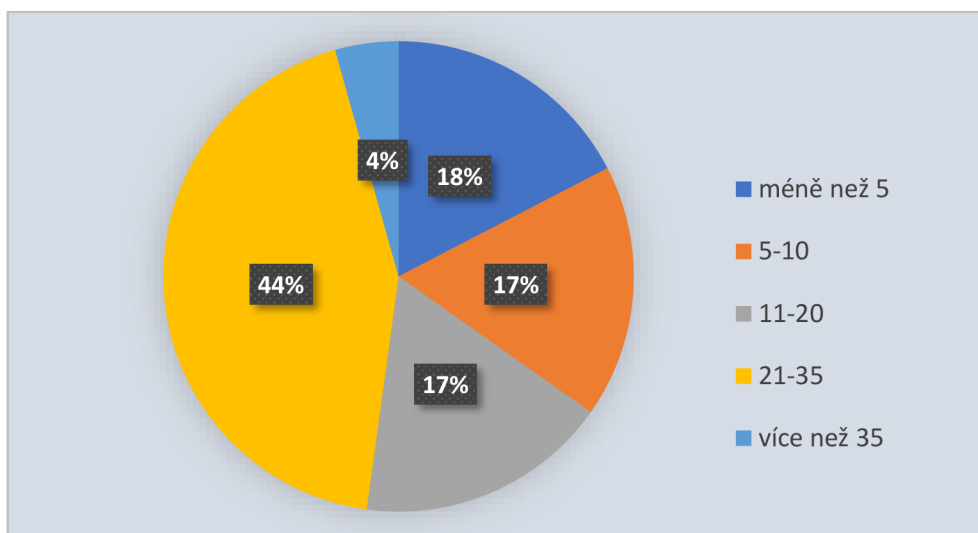


Graf 25 Věková struktura členů sboru ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 26 let	0	0 %
26-35 let	5	22 %
36-50 let	7	30 %
51-65 let	11	48 %
více než 65 let	0	0 %
celkem	23	100 %

Tab. 23 Věková struktura členů sboru ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Z analýzy věku respondentů vychází, že začínající učitel do 26 let ani učitel nad 65 let není ve sboru ani jeden. Pedagogických pracovníků ve věku 26-35 let je zde 22 % (5 respondentů), ve věku 36-50 let 30 % (7 respondentů) a ve věku 51-65 let 48 % (11 respondentů).

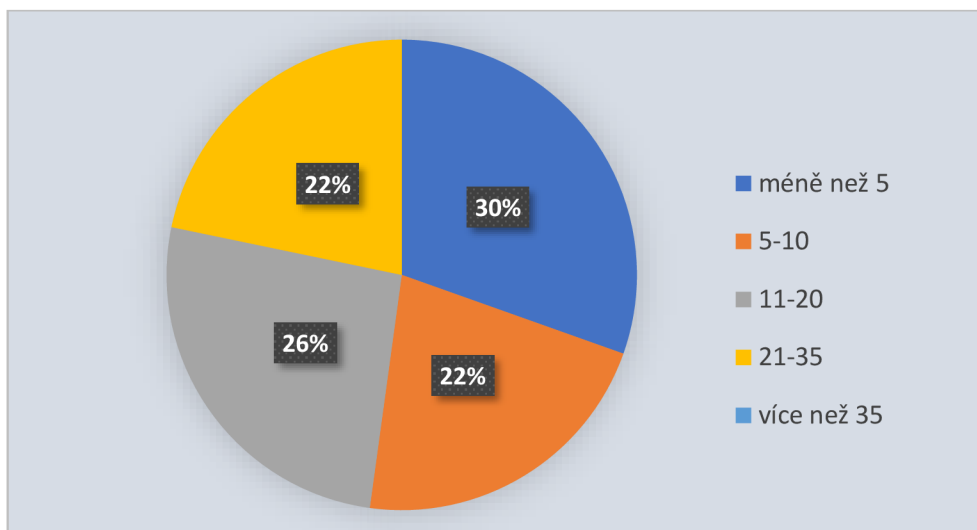


Graf 26 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 5 let	4	18 %
5-10 let	4	17 %
11-20 let	4	17 %
21-35 let	10	44 %
více než 35 let	1	4 %
celkem	23	100 %

Tab. 24 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Vyrovnané jsou počty respondentů s délkou praxe do 26 let, 5-10 a 11-20 a to 4 v každé kategorii. Deset respondentů má délku praxe 21-35 let. Délku pedagogické praxe nad 35 let má jeden respondent.



Graf 27 Délka působení ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy na současném pracovišti (vlastní výzkum).

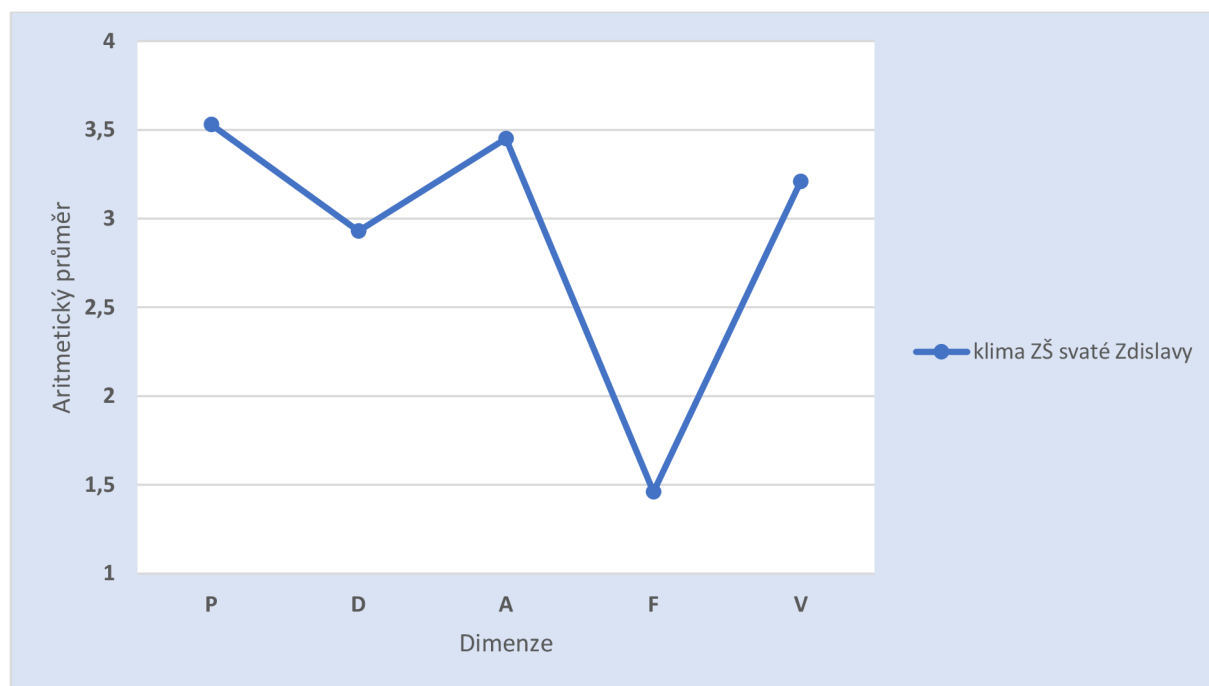
Délka působnosti na škole	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 5 let	7	30 %
5-10 let	5	22 %
11-20 let	6	26 %
21-35 let	5	22 %
více než 35 let	0	0 %
celkem	23	100 %

Tab. 25 Délka působení ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy na současném pracovišti (vlastní výzkum).

Délka působnosti respondentů na této škole je v jednotlivých kategoriích poměrně vyrovnaná. Do pěti let zde působí sedm osob (30 %), 5-10 let pět osob (22 %), 11-20 let šest osob (26 %) a 21-35 let pět osob (22 %). Nad 35 let na této škole nepůsobí žádný z respondentů.

4.3.3 Analýza a interpretace dat

V rámci tohoto oddílu budou uvedeny samotné výsledky šetření klimatu učitelského sboru na ZŠ svaté Zdislavy v Kopřivnici udávající to, jak pedagogičtí pracovníci hodnotí vzájemné vztahy uvnitř sboru. Následně budou výsledné hodnoty porovnány s normami.



Graf 28 Klima učitelského sboru ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

V grafu číslo 28 vidíme aritmetické průměry výpovědí učitelů v daných dílčích dimenzích klimatu. Výsledná spojnice nám pak udává celkové klima učitelského sboru. Hodnoty se mohou pohybovat v rozmezí od 1 do 4. V případě ZŠ svaté Zdislavy je patrné, že podprůměrné hodnoty dosahuje pouze dimenze frustrace učitelů (F), což můžeme brát kladně, jelikož učitelé se zde necítí zatíženi rutinními povinnostmi a administrativou. Naopak nadprůměrných hodnot učitelský sbor dosahuje ve všech ostatních dimenzích, nejvýrazněji v dimenzích podpora sboru vedením školy (P), angažovanost učitelů (A) a přátelské vztahy ve sboru (V). Tento profil vypovídá o vysoké iniciativě učitelů, o tom, že vedení jedná ve jménu dobra a vize školy i svých zaměstnanců, motivuje je a zajišťuje jejich potřeby. Zároveň oproti předchozím dvěma školám jsou zde pevné a přátelské vztahy mezi učiteli, učitelé se dobře znají i v osobní rovině, důvěřují si a přátelské vztahy mimo pracoviště jsou zde běžné.

	Dílčí dimenze				
	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	3,53	2,93	3,45	1,46	3,21
směrodatná odchylka	0,40	0,40	0,39	0,32	0,47
průměr bodů	35,30	20,52	37,91	11,65	12,83

Tab. 26 Souhrnné výsledky ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

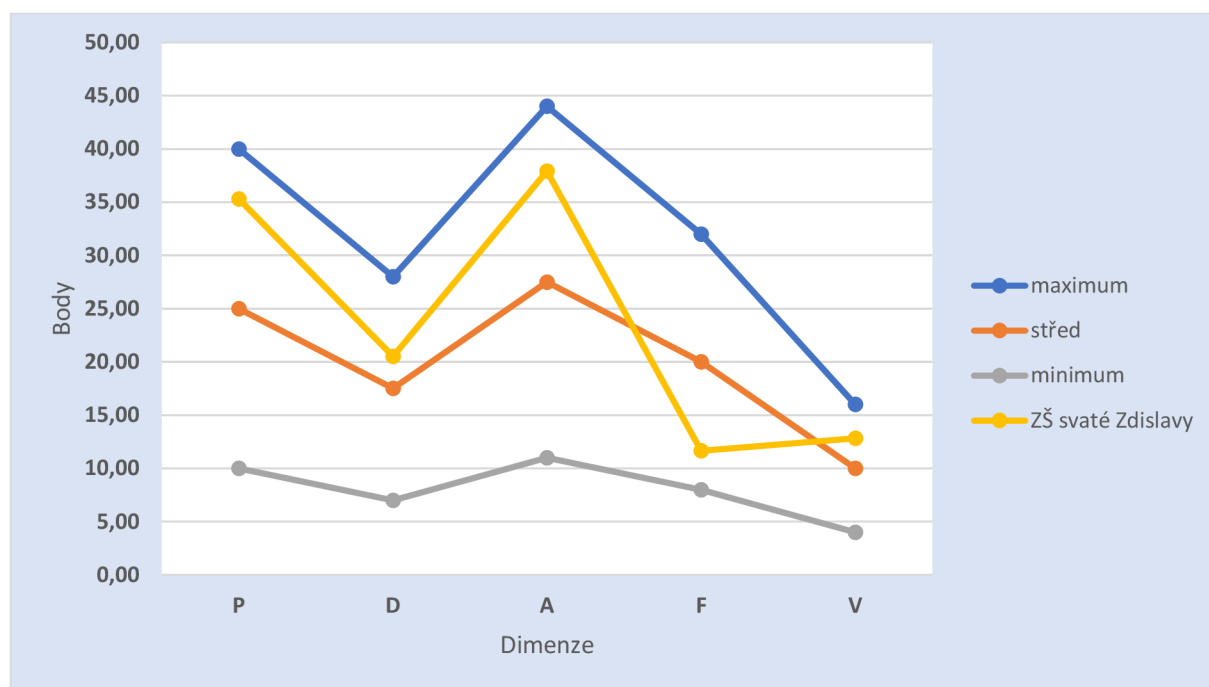
Tabulka číslo 26 nám udává aritmetický průměr, směrodatnou odchylku a průměr bodů. Aritmetický průměr hodnot v jednotlivých dimenzích je v této práci využitý pro hodnocení celého profilu klimatu učitelského sboru, můžeme ho tedy vidět i v grafu číslo 28. Vypovídá o tom, jak na dílčí dimenze pohlíží jednotliví učitelé sboru. Blíže je specifikován právě v předchozím grafu, proto si ho již více specifikovat nebudeme. Dalším ukazatelem je směrodatná odchylka udávající shodu (případně rozdílnost) výpovědi učitelů. Z tabulky je patrné, že nejvyšší variability odpovědi dosahovaly v dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V), což se shoduje i s ostatními sbory v tomto výzkumu. Nejnižší variabilitu naopak můžeme zaznamenat u dimenze frustrace učitelů (F). Zbývající tři dimenze dosahují přibližně stejné hodnoty. Ta na stupnici od 0 do 1,5 není příliš vysoká. Posledním údajem v tabulce je průměr bodů za odpovědi dosažený v dané dílčí dimenzi jedním učitelem. K porovnávání těchto výsledků slouží následující tabulka.

	P	D	A	F	V
maximum	40,00	28,00	44,00	32,00	16,00
střed	25,00	17,50	27,50	20,00	10,00
minimum	10,00	7,00	11,00	8,00	4,00
ZŠ svaté Zdislavy	35,30	20,52	37,91	11,65	12,83

Tab. 27 Hraníční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Tabulka 27 zobrazuje maximální, střední a minimální dosažené hodnoty (body) v jednotlivých dimenzích. V posledním řádku tabulky vidíme průměr bodů v jednotlivých dimenzích na ZŠ svaté Zdislavy. Přibližně průměrných nebo lehce nadprůměrných hodnot je dosaženo v dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V). Jedinou dimenzí dosahující podprůměrných

hodnot je frustrace učitelů (F). Dimenze podpora sboru vedením školy (P) a angažovanost učitelů (A) se nejvíce přibližují maximu, což můžeme vnímat pozitivně.



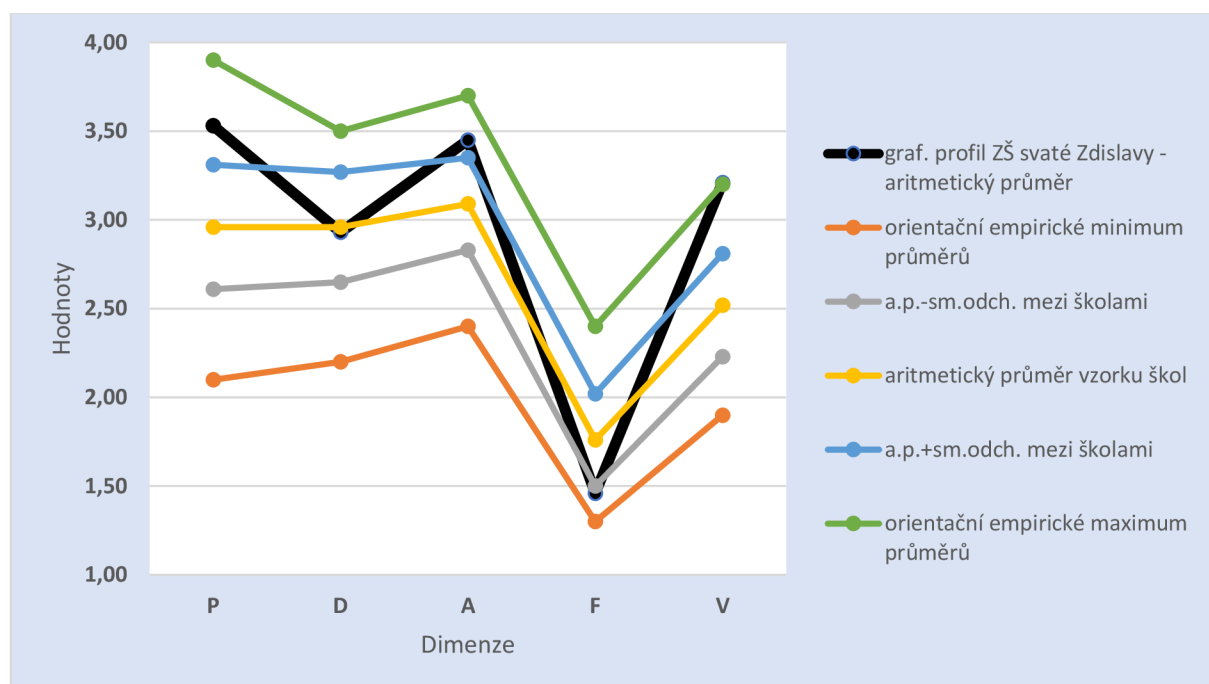
Graf 29 Hraniční hodnoty a dosažené body ZŠ svaté Zdislavy (vlastní výzkum).

Graf číslo 29 slouží k lepšímu pochopení tabulky číslo 27. Názorně zde vidíme, že podprůměrných hodnot dosahuje jen dimenze frustrace učitelů (F). Ostatní dimenze se nacházejí více či méně nad průměrem. Žádná z dimenzí nedosahuje minimálních ani maximálních hodnot.

Ze ZŠ svaté Zdislavy také pocházel jediný dotazník, který měl vyplněnou i třetí část, ve kterém byl prostor pro otevřené poznámky, připomínky či názory učitelů:

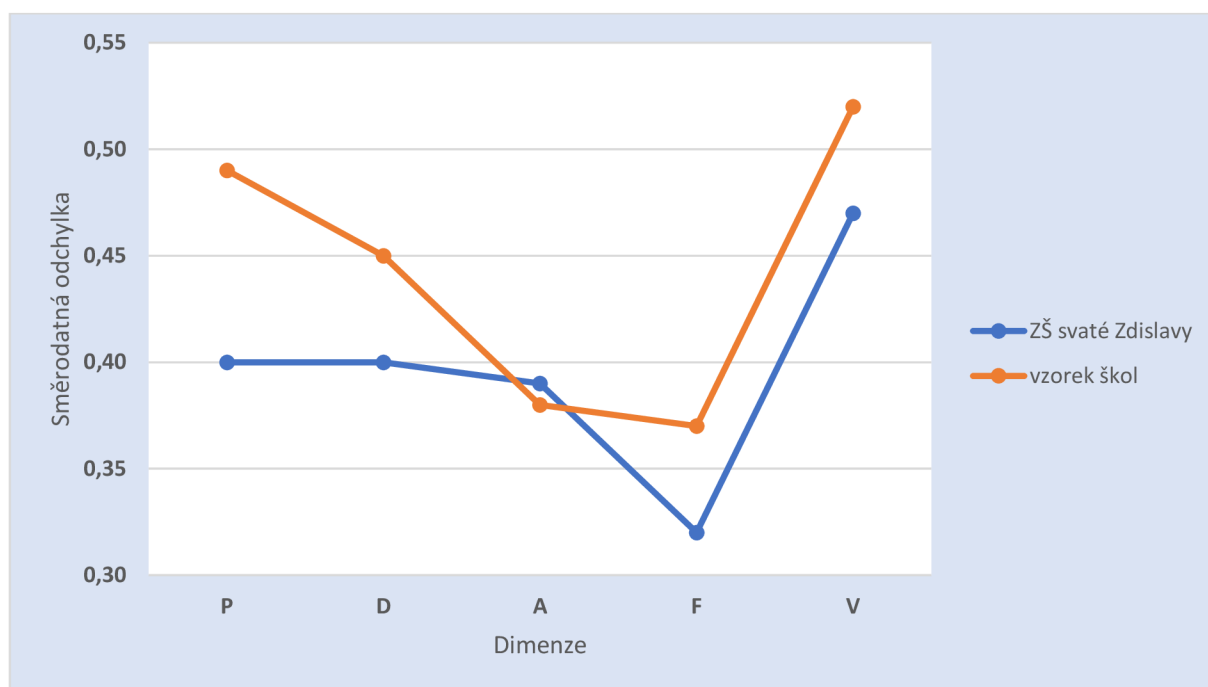
„Mám srovnání z více škol, vztahy v pedagogickém sboru jsou na této škole velmi pozitivní. Vedení školy má přehled o dění ve škole a aktivitách ve škole, vyžaduje plnění povinností, avšak nepůsobí represivně. Co se týče vedení výuky, dává pedagogům důvěru. Pozitivně hodnotím aktivity pro zaměstnance – pedagogické kavárny (neformální setkání učitelů), zájezd, mikulášské kuželky, akce pro učitele a rodiny na konci školního roku atp.“

Porovnání s normami



Graf 30 Porovnání umístění ZŠ svaté Zdislavy mezi ostatními školami z normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní výzkum).

Při porovnání grafu 30 s orientačními normami sestrojenými Urbánkem a Chválem (2012) můžeme usoudit, že grafický profil klimatu učitelského sboru ZŠ svaté Zdislavy je, stejně jako u předchozích dvou škol, „příznivého“ typu. Když se podíváme na křivku aritmetického průměru ZŠ svaté Zdislavy a křivku aritmetického průměru vzorku škol, tak můžeme vidět, že se od sebe křivky liší v porovnání s předchozími školami o něco více. O něco nižších hodnot je dosaženo v dimenzi frustrace učitelů (F), průměrných hodnot v dimenzi pevnost vedení školy (D). Naopak nadprůměrné jsou hodnoty v dimenzích podpora sboru vedením školy (P), angažovanost učitelů (A) a přátelské vztahy ve sboru (V). Z tohoto profilu můžeme usoudit, že řízení a vedení školy je založeno na participaci učitelů, delegování pravomocí, důvěře a svobodné aktivitě učitelů. Hodnoty dimenzí A, F a V při vzájemném porovnání odpovídají ideově homogennímu souboru učitelů.

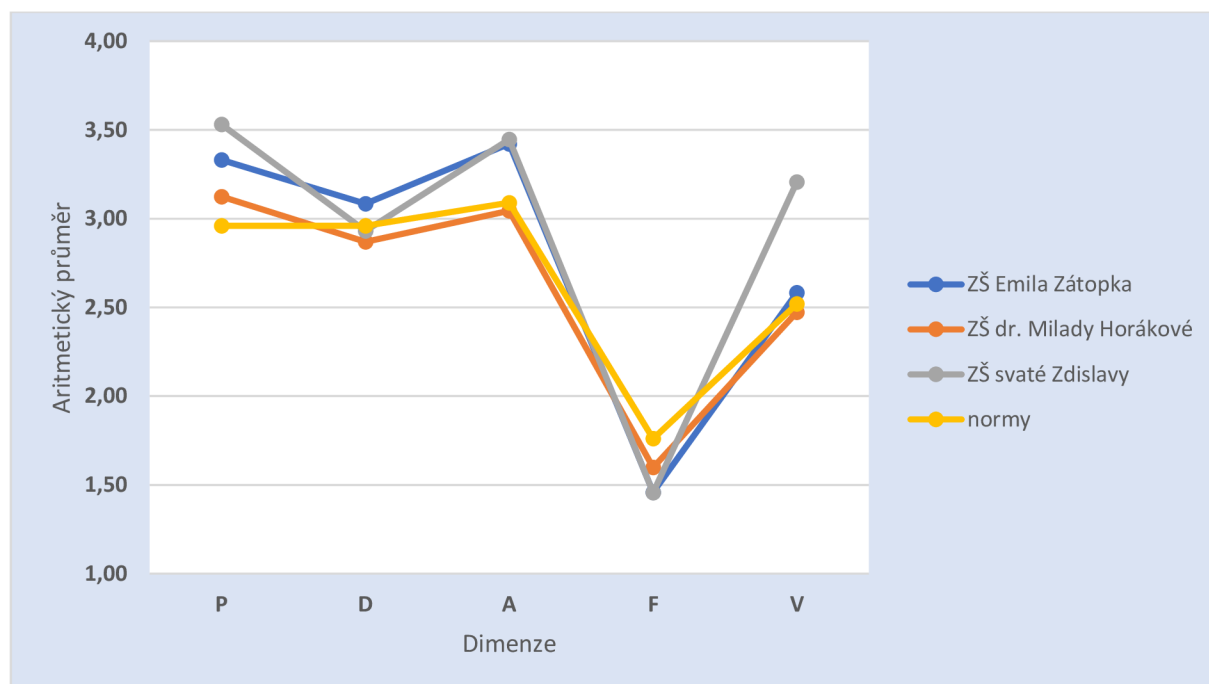


Graf 31 Porovnání umístění ZŠ svaté Zdislavy a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní výzkum).

V grafu číslo 31 vidíme porovnání hodnot směrodatné odchylky ZŠ svaté Zdislavy a vzorku škol z normy. V případě nižší směrodatné odchylky jsou odpovědi učitelů konzistentnější, v případě vyšší směrodatné odchylky jsou odpovědi naopak různorodější. Hodnoty se mohou pohybovat na stupnici od 0 do 1,5. Z grafu můžeme vyčíst, že v porovnání s ostatními učiteli ze vzorku škol spolu učitelé ze ZŠ svaté Zdislavy více souhlasili hned ve čtyřech dimenzích, a to v dimenzi podpora sboru vedením školy (P), pevnost vedení školy (D), frustrace učitelů (F) a přátelské vztahy ve sboru (V). Nepatrně menší konzistence názorů v porovnání s normou byla zaznamenána pouze v dimenzi angažovanost učitelů (A). Výsledky směrodatné odchylky ZŠ svaté Zdislavy tedy vypovídají o soudržnosti sboru, souladu učitelů s cíli a identifikací s vizí školy.

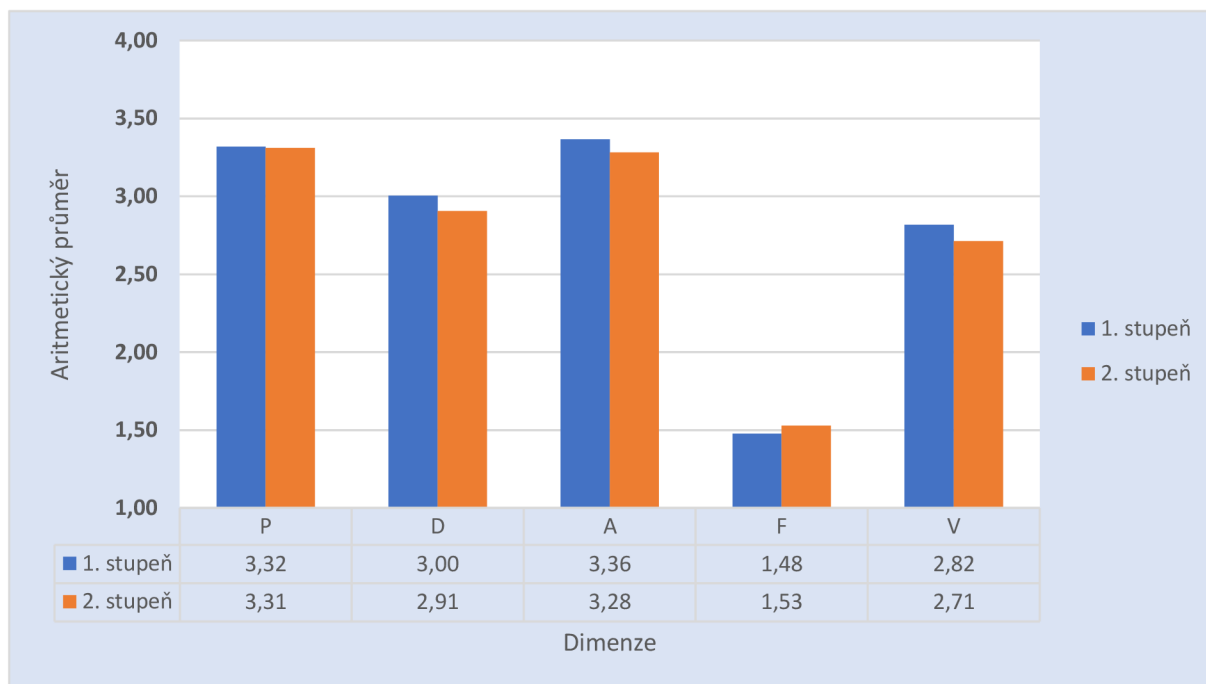
4.4 Souhrnné výsledky

V předchozí podkapitole bylo analyzováno klima učitelského sboru každé ze základních škol zvlášť. V této krátké doplňující podkapitole si nyní shrneme výsledky všech škol dohromady.



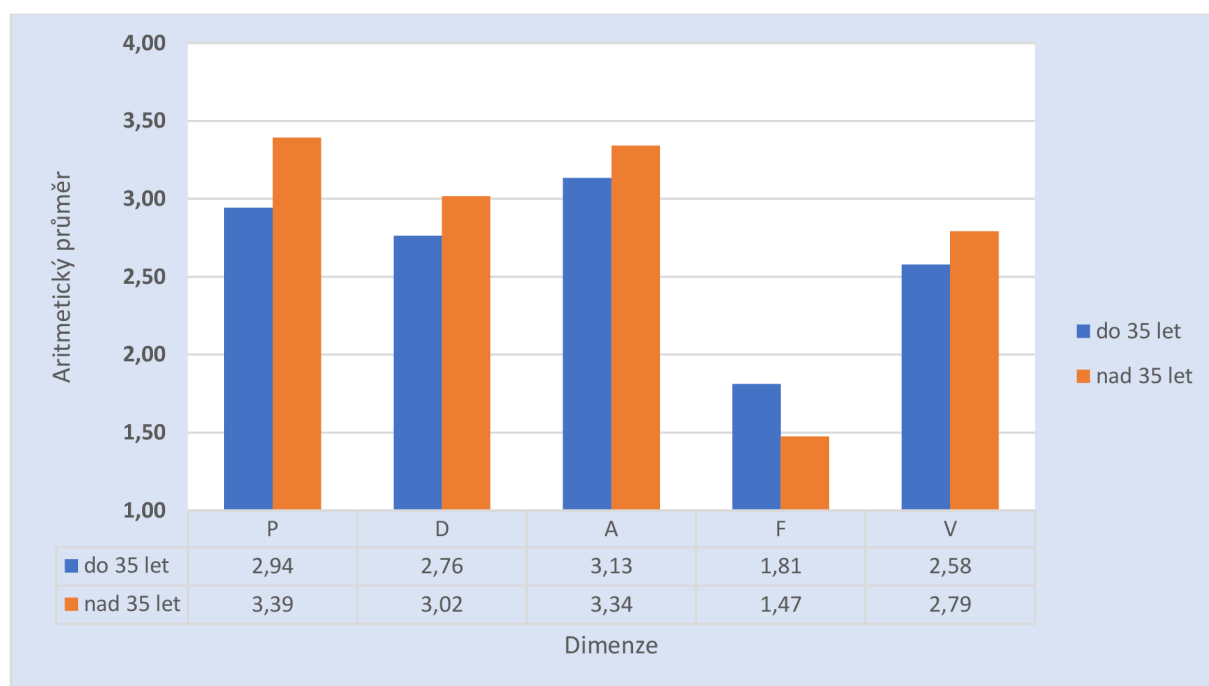
Graf 32 Srovnání klimatu učitelského sboru všech tří ZŠ s normami (Urbánek, Chvál 2012, s. 30; vlastní výzkum).

Na grafu č. 32 jsou vyobrazeny aritmetické průměry všech tří šetřených základních škol a pro porovnání také orientační normy. Aritmetický průměr znázorňuje celkové klima učitelského sboru škol. Z grafu je patrné, že v rámci dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) se všechny tři školy velmi přiblížily orientační normě. V dimenzích podpora sboru vedením školy (P) a frustrace učitelů (F) všechny tři školy dosáhly lepších výsledků, než jsou výsledky norem.



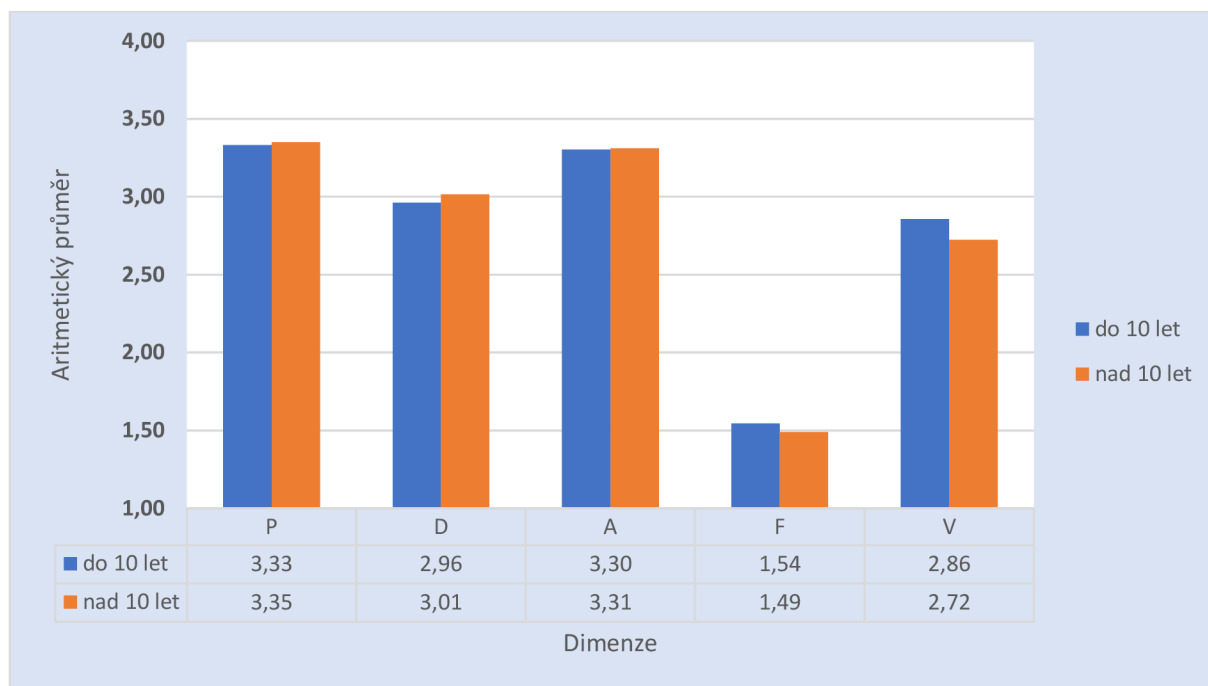
Graf 33 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli 1. a 2. stupně (vlastní výzkum).

Na sloupcovém grafu výše vidíme, že rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně nebyly nijak výrazné. Největší shodu lze vidět v dimenzi podpora sboru vedením školy (P). Všechny z dimenzí jsou o trochu pozitivněji hodnoceny učiteli 1. stupně. Učitelé 2. stupně vnímají vyšší frustraci (dimenze frustrace učitelů (F)).



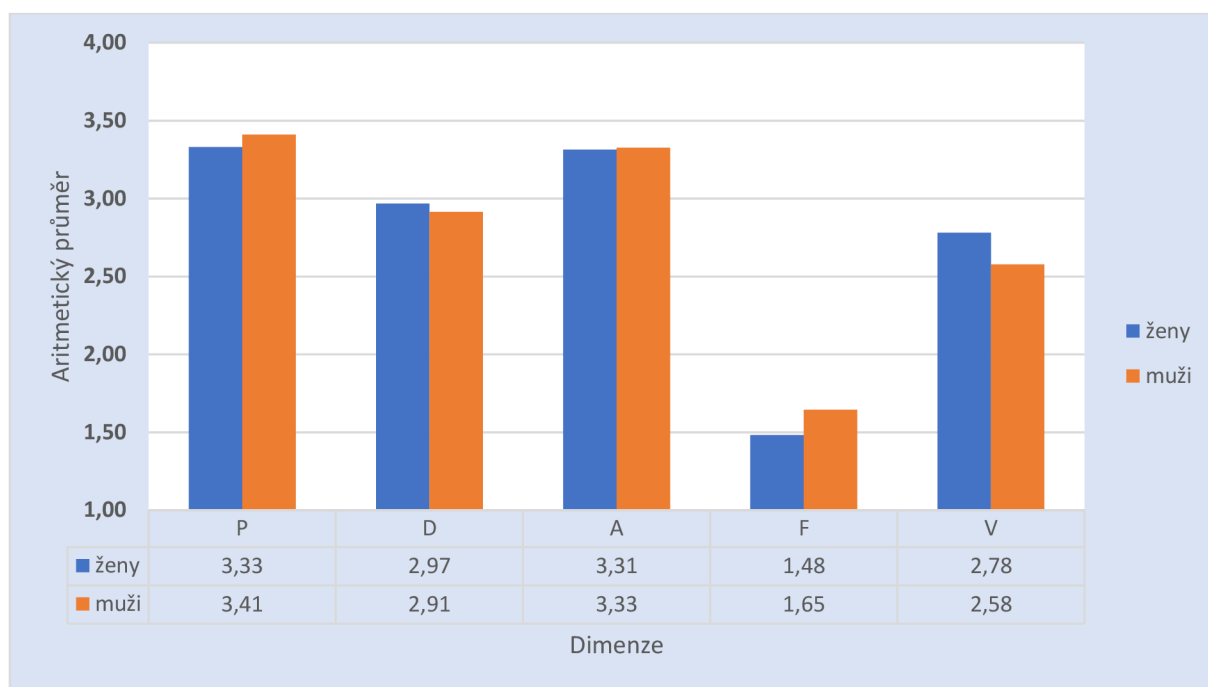
Graf 34 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli ve věku do 35 let a nad 35 let (vlastní výzkum).

V případě kategorizace podle věku dle výsledků obecně vnímají klima pozitivněji učitelé ve věku nad 35 let, kteří také vnímají nižší frustraci (F) než mladí učitelé ve věku do 35 let. Nejvýraznější rozdíl v hodnocení mladšími a staršími učiteli je v dimenzi podpora sboru vedením školy (P), kdy starší učitelé vnímají vyšší podporu ze strany vedení školy.



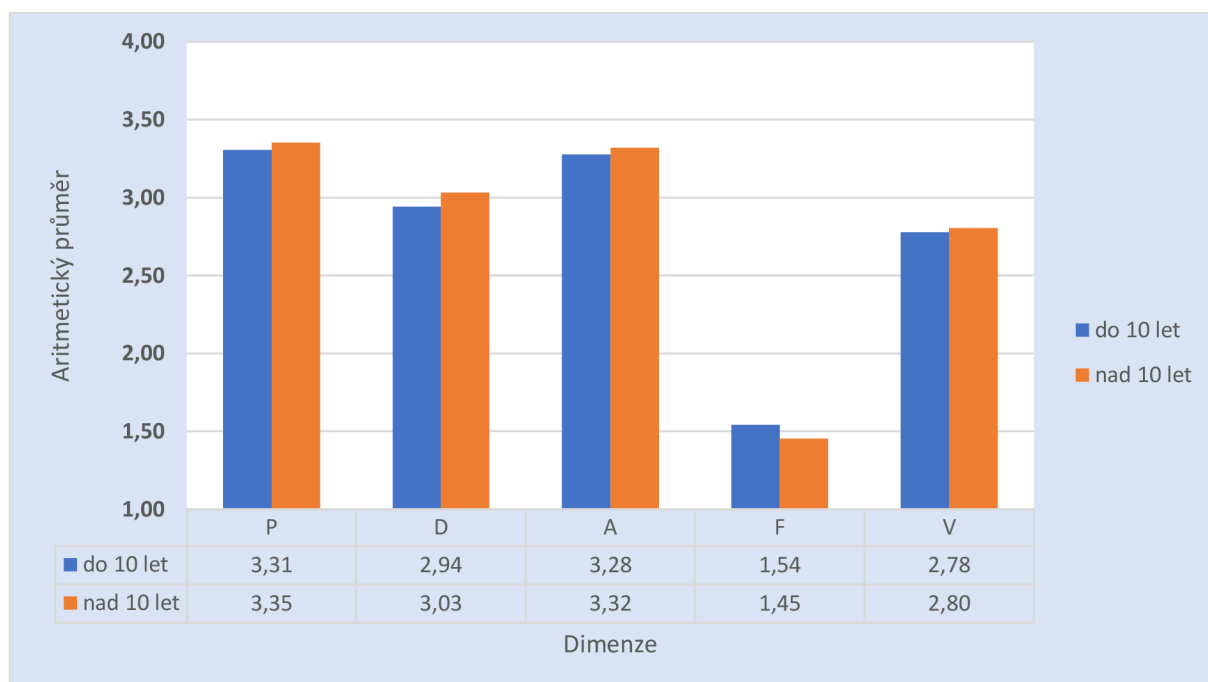
Graf 35 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let (vlastní výzkum).

Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru v závislosti na délce pedagogické praxe nejsou oproti předchozí kategorizaci tolik patrné a v rámci dimenzí se liší. Výsledky jsou sice velmi vyrovnané, ale dimenze podpora sboru vedením školy (P), pevnost vedení školy (D) a angažovanost učitelů (A) jsou o trochu lépe vnímány učiteli s vyšší délkou pedagogické praxe, naopak dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V) vnímají lépe učitelé s délkou praxe do 10 let, kteří ale také vnímají větší frustraci (F).



Graf 36 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učitelkami (ženami) a učiteli (muži) (vlastní výzkum).

Dimenze pevnost vedení školy (D) a přátelské vztahy ve sboru (V) jsou pozitivněji vnímány ženami. Naopak dimenze podpora sboru vedením školy (P) a nepatrně také dimenze angažovanost učitelů (A) jsou lépe hodnoceny muži. Muži také pociťují větší frustraci (F) než ženy.



Graf 37 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli s délkou působnosti na dané školy do 10 let a nad 10 let (vlastní výzkum).

Učitelé, kteří na své současné škole působí méně než 10 let a více než 10 let hodnotí klíma velmi podobně, nepatrně lépe ovšem všechny dimenze hodnotí učitelé, kteří na svém současném pracovišti působí více než 10 let, ti také vnímají nižší frustraci.

4.5 Ověření hypotéz

V kapitole č. 1 empirické části jsme si stanovili věcné hypotézy, alternativní hypotézy a nulové hypotézy, které si nyní můžeme ověřit. Konkrétně byly ověřovány nulové hypotézy. V případě, kdy se nulová hypotéza nepotvrdí, přijímáme alternativní hypotézu a naopak. K ověřování hypotéz byla zvolena metoda Studentova t-TESTu. Zvolenou hladinou významnosti je $\alpha = 0,05$ (5 %). K výpočtu jsem využila aplikaci MS Excel a v ní funkci T.TEST.

Hypotéza č. 1

H1: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně.

H₀₁: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně.

H_{A1}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně.

Vypočítaná p-hodnota = 0,218

Hladina významnosti = 0,05

Výsledná hodnota testového kritéria je **0,218 > 0,05**

Vypočítaná p-hodnota je vyšší než hladina významnosti 0,05, proto na hladině 5 % **přijímáme nulovou hypotézu H₀₁**, která říká, že **neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně**, a odmítáme alternativní hypotézu H_{A1}.

Hypotéza č. 2

H2: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži).

H₀₂: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži).

H_{A2}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži).

Vypočítaná p-hodnota = 0,968

Hladina významnosti = 0,05

Výsledná hodnota testového kritéria je **0,968 > 0,05**

Vypočítaná p-hodnota je vyšší než hladina významnosti 0,05, proto na hladině 5 % **přijímáme nulovou hypotézu H_{02}** , která říká, že **neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži)**, a odmítáme alternativní hypotézu H_{A2} .

Hypotéza č. 3

H3: Existují rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let).

H₀₃: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let).

H_{A3}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let).

Vypočítaná p-hodnota = 0,022

Hladina významnosti = 0,05

Výsledná hodnota testového kritéria je **0,022 < 0,05**

Vypočítaná p-hodnota je nižší než hladina významnosti 0,05, proto na hladině 5 % **zamítáme nulovou hypotézu H_{03}** a **přijímáme alternativní hypotézu H_{A3}** , která říká, že **existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let)**.

Hypotéza č. 4

H4: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let.

H₀₄: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let.

H_{A4}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let.

Vypočítaná p-hodnota = 0,404

Hladina významnosti = 0,05

Výsledná hodnota testového kritéria je **0,404 > 0,05**

Vypočítaná p-hodnota je vyšší než hladina významnosti 0,05, proto na hladině 5 % **přijímáme nulovou hypotézu H_{04}** , která říká, že **neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let**, a odmítáme alternativní hypotézu H_{A4} .

Hypotéza č. 5

H5: Existují rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let.

H₀₅: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let.

H_{A5}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let.

Vypočítaná p-hodnota = 0,183

Hladina významnosti = 0,05

Výsledná hodnota testového kritéria je **0,183 > 0,05**

Vypočítaná p-hodnota je vyšší než hladina významnosti 0,05, proto na hladině 5 % **přijímáme nulovou hypotézu H_{05}** , která říká, že **neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let**, a odmítáme alternativní hypotézu H_{A5} .

4.6 Diskuse

Jak jsem již zmiňovala v předešlých kapitolách, v českém prostředí ani v zahraničí neexistuje moc velké množství výzkumů zabývajících se klimatem učitelského sboru. V zahraničních nástrojích většinou není zmíněn přímo pojem „klima učitelského sboru“, ale spíše organizační klima apod. V českém prostředí můžeme výsledky našeho výzkumného šetření porovnat například s výsledky Laška (2012) a Urbánka (2003, 2006). Námí využívaný dotazník KUS byl ovšem použit pouze ve výzkumu Urbánka a Chvála (2012). Ostatní autoři využívali zejména dotazník OCDQ-RS a různé jeho adaptace. Také musíme vzít v potaz, že výzkumy probíhaly na různých základních školách, různých typech škol (základní, střední), v různou dobu (například s rozdílem bezmála 20-30 let), v různých oblastech a také charakteristiky respondentů a daných škol byly úplně jiné. V tom můžeme spatřit limity porovnávání s jinými výzkumy. Zároveň je velmi složité porovnávat výsledky získané z odlišných typů dotazníků, které jsou vyhodnocovány rozdílně.

Nejprve se můžeme zaměřit přímo na výzkum Urbánka a Chvála (2012), ve kterém je jako v jediném využíván námí využívaný dotazník KUS, který tito autoři vytvořili. Tento výzkum je již v této práci částečně využit, a to konkrétně při porovnání výsledků našeho výzkumu s normami, které jsou získány právě z tohoto výzkumu. Normy tvoří vzorek 77 škol, konkrétně 53 základních škol a 24 středních (z toho 7 gymnázií), a celkem 1823 učitelů. Může se zdát, že jde o velmi nehomogenní vzorek, ale analýzy autorů prokázaly, že neexistují statisticky významné rozdíly způsobené takto odlišnými charakteristikami škol. V první fázi tohoto výzkumu se i Urbánek s Chválem opírali o výsledky jiného výzkumu, a to konkrétně šetření klimatu učitelských sborů základních škol provedeného Urbánkem (2006), který vycházel z dotazníku OCDQ-RS. Ten se zase naopak opíral o výzkum Laška (1995). Urbánek a Chvál v rámci norem sestavili tabulku průměrných hodnot pro jednotlivé dimenze pro aritmetický průměr, směrodatnou odchylku mezi školami a směrodatnou odchylku uvnitř škol a také orientační empirické minimum a maximum průměrů a orientační empirické minimum a maximum směrodatných odchylek. S těmito hodnotami jsem poté porovnávala svůj průzkum. Zároveň také autoři stanovili tři orientační grafické profily klimatu učitelského sboru (konkrétně typ „průměrného“ profilu, typ „nepříznivého“ profilu a typ „příznivého“ profilu). Zároveň ale zdůrazňují, že neexistuje jednoznačně správné nebo špatné klima učitelského sboru a že všechny normy, které uvádí, jsou pouze orientační. Při porovnání našeho výzkumu s výzkumem Urbánka a Chvála (2012) jsme došli ke zjištění, že grafické profily všech tří šetřených kopřivnických škol mají „příznivý“ profil. Klima učitelského sboru je v případě

dotazníku KUS odvozováno z aritmetického průměru, ten byl u všech tří škol téměř totožný jako aritmetický průměr vzorku škol. V případě ZŠ Emila Zátopka dokonce dosahuje hodnot vyšších, pozitivnějších, stejně jako také ve většině dimenzí ZŠ svaté Zdislavy. Co se týče směrodatné odchylky, která udává shodu názorů učitelů, bylo zjištěno, že se ve většině dimenzí také zhruba shoduje s normami. Výjimkou jsou dimenze frustrace učitelů (F) u ZŠ Emila Zátopka, dimenze pevnost vedení školy (D) u ZŠ dr. Milady Horákové a dimenze podpora sboru vedením školy (P) u ZŠ svaté Zdislavy, které dosáhly výrazně lepších hodnot směrodatné odchylky, než je průměr. Laškův (2012) výzkum ukázal zase střední (průměrné) hodnoty angažovanosti učitelů, která naopak u dvou škol v mém výzkumu dosáhla nadprůměrných hodnot. Naopak frustrace učitelů se u Laška (2012) nachází pod průměrnou hodnotou, v mém výzkumu byla frustrace učitelů výrazně nižší, než je průměr. Přátelské chování a vztahy jsou v Laškově výzkumu také pod střední hodnotou, což opět neodpovídá mému výzkumu, ve kterém se dvě školy v této oblasti držely v průměrných hodnotách a jedna dokonce dosáhla hodnot nadprůměrných (Urbánek, Chvál 2012, s. 9-13, 27; Lašek 2012, s. 123).

Jak jsem již zmínila, ostatní výzkumy klimatu učitelského sboru využívají jiný dotazník, případně jinou metodu, než je dotazník, proto je porovnávání velmi složité. Z dalších výzkumů Urbánka (2003) vyplývá, že existují méně výrazné rozdíly ve vnímání jednotlivých oblastí (dimenzí) klimatu mezi muži (učiteli) a ženami (učitelkami) na základních školách, to samé bylo zjištěno také v mém výzkumu, kdy byla přijata nulová hypotéza H_{02} , která říká, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži). Naopak ve výzkumu Laška (2012) byl zjištěn statisticky významný rozdíl v této oblasti v klimatu učitelského sboru na středních školách. Dalším parametrem, kterým se Urbánek (2003) zabýval byl rozdíl v hodnocení klimatu učiteli 1. stupně a učiteli 2. stupně. Jak jsem již zmiňovala v teoretické části této práce, tyto dva subsystemy základní školy se vyznačují množstvím rozdílů týkajících se způsobu práce, vzdělávání učitelů, využívaných metod, hodnocení atd. Tyto rozdíly byly také důvodem Urbánkova výzkumu, přičemž se ukázalo, že nebyly shledány zásadnější rozdíly mezi hodnocením klimatu učitelského sboru učiteli prvního a druhého stupně základních škol. Stejně zjištění potvrzuje nulová hypotéza H_{01} říkající, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně. Problematiky rozdílného vnímání klimatu učiteli rozdílných stupňů ZŠ se zabýval také výzkum Navrátilové, Urbánka, Pacholík a Pickové (2020), který zjišťuje, že počet škol, na kterých existují statisticky významné rozdíly mezi hodnocením klimatu učiteli 1. a 2. stupně není vysoký. Můj výzkum a výzkum Urbánka (2003) a Laška (2012) se shoduje například také v analýze hodnocení klimatu učitelského sboru staršími a mladšími učiteli. V případě obou výzkumů bylo

zjištěno, že příznivěji klima vnímá nejstarší věková kategorie učitelů, to samé se potvrdilo také v mém výzkumu, kdy byla zamítnuta nulová hypotéza H_{03} a přijata alternativní hypotéza H_{A3} , která říká, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let). Jedním z parametrů, které Urbánek (2003) zkoumal byl také vliv ředitelů škol na klima učitelského sboru. Konkrétněji například vliv pohlaví ředitele, kdy zjistil, že příznivější klima učitelského sboru je na školách, které vedou ženy. Na školách vedených ženami byla také prokázána nižší průměrná hodnota frustrace učitelů. Z našeho velmi malého vzorku pouze tří škol, kdy dvě vedou muži a jednu žena nemůžeme vyvozovat závěry, jaké vyvozoval Urbánek. Velmi opatrně a s velkou rezervou lze ale říci, že o trochu lépe bylo hodnoceno klima na školách, kde jsou řediteli muži a na těchto školách dosahuje také frustrace učitelů nepatrně příznivějších hodnot (Urbánek 2006; Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 90; Lašek 2012, s. 122).

Dalším dnes již obecným faktem, který byl rozebírán v teoretické části práce a který byl také na všech třech námi zkoumaných základních školách potvrzen je vysoký stupeň feminizace učitelských sborů ZŠ. Na šetřených školách v Kopřivnici jsou ženy zastoupeny celkově z 90 % (viz. graf 2). V teoretické části jsme rozebírali, že feminizace sborů může mít na klima učitelských sborů negativní vliv, Urbánek (2006) však tuto obavu nepotvrdil a vzhledem k výsledkům našeho šetření toto také nemůžeme potvrdit. Také jsme v teoretické části práce rozebírali problematiku stárnutí učitelských sborů a vysokého věkového průměru učitelů v ČR, což bylo také potvrzeno, jelikož zastoupení mladých učitelů bylo ve vzorku respondentů velmi malé (Urbánek 2018, s. 18-19).

S výzkumem Navrátilové, Urbánka, Pacholíka a Pickové (2020) už dále nemůžeme srovnávat, jelikož se jejich výzkum zaměřuje hlavně na rozdíly učitelských sborů 1. a 2. stupně, ale zejména z hlediska jednotlivých dílčích dimenzí, které se všechny neshodují s našim dotazníkem a z hlediska indexu otevřenosti, který v našem výzkumu vůbec není. Jediné, na čem se tedy můžeme shodnout je, že hodnocení klimatu učitelského sboru prvního a učitelů druhého stupně není příliš odlišné (Navrátilová, Urbánek, Pacholík, Picková 2020, s. 93, 95).

Z šetření Urbánka, Novotné, Rozkovcové a dalších (2020) jsme zase zjistili, že nedostatečná podpora sboru vedením školy je jednou z hlavních příčin vedoucí učitele k odchodu z profese. V případě našeho výzkumu byla dimenze podpora sboru vedením školy (P) nadprůměrná. I tento výzkum, stejně jako výzkum Urbánka (2003), prokázal významný vliv ředitele na klima učitelského sboru (Urbánek, Novotná, Rozkovcová, Picková, Jursová et al. 2020, s. 227; Urbánek 2006).

Některé výzkumy se zabývaly také například vlivem velikosti školy na klima učitelského sboru nebo vlivem dalších charakteristik ředitelů, jako například věkem, délkou působení ve funkci ředitele nebo délkou působení v dané škole apod. Celkově jsou ale veškeré snahy o srovnávání velmi ošemetné z důvodů velkých odlišností jak mezi výzkumnými nástroji a metodami vyhodnocování, tak i mezi jednotlivými školami, kdy každá je úplně jiná (Urbánek 2006).

Osobně mě výsledky šetření nijak nepřekvapily, již ze samotné komunikace s vedením škol, z vyprávění známých a kamarádů, kteří na těchto školách studovali a také z absolvování souvislé pedagogické praxe na jedné ze škol, jsem očekávala, že klima učitelského sboru minimálně na dvou z těchto třech šetřených škol bude příznivé. Z předchozího studia literatury a výzkumů jsem také očekávala vysoký stupeň feminizace učitelských sborů a vysoký průměrný věk učitelů. Naopak jsem ale očekávala, že se prokáží statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a učiteli 2. stupně, což se nestalo. Potěšilo mě, že školy, na kterých bych mohla jednou učit mají příznivé klima ve sboru, dobré vztahy s vedením i mezi učiteli navzájem a že pocít'ují poměrně nízkou míru frustrace. Naopak mě trochu mrzela prvotní neochota škol zúčastnit se šetření.

Souhrn a závěry

Tato diplomová práce nese název „Klima učitelského sboru“. Konkrétně se zabývá zejména klimatem učitelských sborů tří základních škol ve městě Kopřivnice. Toto téma je velmi důležité, neboť právě učitelský sbor a jednotliví učitelé významně ovlivňují nejen klima celé školy, ale také všechny ostatní varianty klimatu, které můžeme ve škole pozorovat. I přesto ovšem nejsou výzkumy klimatu učitelského sboru tolik časté ve srovnání s jinými variantami klimatu a toto klima bývá velmi opomíjené. Proto vznikla tato práce, která má za úkol objasnit základní pojmy související s klimatem učitelského sboru, popsat specifika týkající se učitelských sborů základních škol, shrnout výzkumy, které se již tímto tématem zabývaly, analyzovat faktory klimatu učitelského sboru a také charakterizovat klima učitelského sboru na základních školách v Kopřivnici. Mezi mé osobní důvody k šetření klimatu právě v tomto městě patří to, že z tohoto města pocházím a jednou bych ráda na některé ze základních škol v tomto městě učila. Jde tedy i o jakýsi můj osobní průzkum vhodného budoucího pracoviště. Přála bych si totiž chodit do své práce ráda, mít dobré vztahy s kolegy a mít přátelské vedení, na které se můžu spolehnout. Kromě přínosu pro mě osobně má šetření přínos také pro jednotlivé školy, které tak získávají zpětnou vazbu na fungování jejich učitelského sboru a působení vedení školy a mohou tak zjistit, ve kterých oblastech by se mohli zlepšit nebo ve kterých si naopak vedou velmi dobře. Zároveň také může posloužit ostatním uchazečům o práci v těchto učitelských sborech, případně i rodičům, kteří na tyto školy chtějí umístit své děti, protože fungující učitelský sbor je důležitý pro fungování celé školy.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V rámci teoretické části práce čtenáře seznamuje se základními pojmy jako je prostředí, klima a atmosféra, dále s pojmem učitelský sbor a jeho charakteristikami, specifiky učitelských sborů základních škol, vymezuje rozdíl mezi učitelským a pedagogickým sborem, popisuje klima učitelského sboru, jeho hlavní aktéry, výzkumy, které se jím zabývají a analyzuje faktory klimatu učitelského sboru. V empirické části práce jsou stanoveny cíle této části a hypotézy výzkumu, je popsán výzkumný soubor, výzkumná metoda, dotazník KUS využitý ve výzkumu, způsob vyhodnocování a zpracování výsledků. Poté jsou analyzovány samotné výsledky jednotlivých škol, včetně stručné charakteristiky dané školy a charakteristiky výzkumného vzorku této školy a také jsou shrnuty výsledky za všechny školy dohromady. Na konci empirické části jsou vyhodnoceny hypotézy, které byly dříve stanoveny a v rámci diskuse jsou výsledky tohoto šetření porovnány s výsledky dalších podobných výzkumů. Součástí této práce je samozřejmě také seznam použité literatury a elektronických zdrojů, seznam zkratk, seznam grafů, tabulek, obrázků a příloh. Na

konci práce jsou umístěny přílohy, ve kterých naleznete dotazník využitý ve výzkumu k této práci, ukázkou přepisu dotazníků do MS Excel, ukázkou přepisu odpovědí na čísla na škále 1-4, ukázkou výpočtů jak za jednotlivé školy, tak i souhrnných výsledků a hodnotící zprávy pro školy.

V této práci bylo stanoveno celkem pět hypotéz, jejichž pravdivost byla následně vyhodnocována. Došli jsme k výsledkům, že ve čtyřech případech došlo k přijetí nulové hypotézy, a tedy k zamítnutí hypotézy alternativní a v případě hypotézy č. 3 došlo k přijetí alternativní hypotézy. Bylo tedy zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu učiteli 1. a 2. stupně, v hodnocení klimatu učitelkami (ženami) a učiteli (muži), v hodnocení klimatu učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let ani v hodnocení klimatu učiteli s působností na dané škole do 10 let a nad 10 let a že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mladšími (do 35 let) a staršími učiteli (nad 35 let). K vyhodnocení hypotéz byla použita metoda Studentova t-TESTu. K výpočtům nejen hypotéz, ale také veškerým ostatním výpočtům v této práci byl použit MS Excel.

Všechny cíle diplomové práce byly naplněny. V teoretické části byly objasněny a popsány základní pojmy, vysvětleny pojmy prostředí, klima a atmosféra, popsána problematika klimatu učitelských sborů základních škol, definován pojem učitelský sbor, vysvětleny rozdíly mezi učitelským a pedagogickým sborem, shrnuty faktory klimatu učitelského sboru a sestaven přehled o výzkumech, které se zabývají touto problematikou. V empirické části bylo zjištěno, jak učitelé základních škol v Kopřivnici hodnotí klima svého učitelského sboru, popsána užitá metoda měření, analyzováno klima učitelského sboru na třech základních školách v Kopřivnici, ověřeny nulové hypotézy, shrnuty výsledky za všechny šetřené základní školy a byla provedena diskuse výsledků s výsledky existujících výzkumů.

Hlavním zjištěním je, že při porovnání s orientačními normami klima učitelského sboru všech tří šetřených základních škol odpovídá typu „příznivého“ profilu klimatu učitelského sboru. Klima učitelského sboru bylo zjišťováno pomocí aritmetických průměrů, shoda výpovědí učitelů pak směrodatnou odchylkou. Obecně podprůměrných hodnot dosahovala dimenze frustrace učitelů (F), což je pozitivním zjištěním. Naopak nejvyšších hodnot dosahovaly např. dimenze angažovanost učitelů (A) nebo podpora sboru vedením školy (P). Zároveň si z empirické části také můžeme udělat přehled o struktuře učitelských sborů v Kopřivnici. Zjistíme tak, že jasně převažují učitelky ženského pohlaví, což je běžný fenomén, zároveň je zde menšina učitelů do 35 let a většina učitelů učí na 2. stupni ZŠ.

V rámci samotné administrace dotazníků a výzkumného šetření jsem se setkala s problémy, které souvisely zejména s nedostatečným počtem navrácených dotazníků nebo úplným odmítnutím ředitelů provést průzkum na jejich škole. Nejčastější udávaný důvod byl

ten, že nechtějí své učitele zbytečně zatěžovat zbytečnou administrativou navíc nebo že jim denně chodí několik dotazníků a že je už automaticky odmítají. Někteří ředitelé ovšem nejdřív zněli otevřeně a poté, co jsem jim sdělila téma, o které se jedná, tak se jejich přístup najednou změnil. Proto mi také sběr dotazníků nakonec trval místo původně plánovaných dvou měsíců téměř devět měsíců. Naštěstí jsem ale začala s dostatečným předstihem a měla jsem tak dostatek času při prvotním neúspěchu obstarat jiné školy. Několik dotazníků jsem musela také vyřadit z důvodu neúplného nebo nesprávného vyplnění. Ty v práci nebyly vůbec zohledněny.

Přínos práce již zmiňuji výše v této kapitole. Co se týče možností dalšího zkoumání, samotní autoři dotazníku Urbánek a Chvál (2012) zmiňují jako doporučení možnost provedení opakovaného měření s frekvencí delší než jeden rok. Výsledky je poté možno porovnat s předešlými. Dle zmíněných autorů toto může „napomoci zaznamenat dynamiku fenoménu klimatu učitelského sboru, určit neuralgické okamžiky, nepříznivé vlivy a problematická období života školy, porovnat personální stabilitu a posuny práce se sborem“ (Urbánek, Chvál 2012, s. 14). Autoři ovšem také několikrát zmiňují, že je třeba s výsledky nakládat opatrně a chápat je spíše jako orientační, jelikož klima učitelského sboru je velmi složitým fenoménem a ve výzkumu existují limity. Přesnější zkoumání by tak vyžadovalo například kombinaci také s jinými výzkumnými metodami, například kvalitativními, přítomnost externího experta, ochotu samotných učitelů a také dlouhodobější přípravu na šetření. Výsledky této práce budou poskytnuty ředitelům šetřených základních škol v rámci hodnotících zpráv, které jsou součástí přílohy č. 6.

Seznam použité literatury

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2nd ed. Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

FIALOVÁ, Ivana a MATÝSKOVÁ, Danuše, 2007. *Klima na školách*. Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-420-4.

GEIST, Bohumil, 1993. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-28-7.

GRECMANOVÁ, Helena, 2003. Klima současné školy. In: *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS. 1. vydání. Brno: Konvoj, s. 14-27.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Edukace. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1994. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Nemes. Praha: Strom. ISBN 80-901662-2-9.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2nd ed. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEŽEK, Stanislav, 2005. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

KANTOROVÁ, Jana a kol., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Vzdělávání*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana, 2007. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80244-1852-0.

KOUCKÝ, Jan, KOVAŘOVIC Jan a RYŠKA, Radim, 2008. *Evaluace, učitelé a vývoj středního školství v ČR*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty. ISBN 978-80-7290-369-6.

LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3rd ed. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.

MAREŠ, Jiří et al., 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří, 2003a. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: Stanislav JEŽEK (ed.). *Psychosociální klima školy I*, s. 32-86. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

MAREŠ, Jiří, 2003b. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: Stanislav JEŽEK (ed.). *Psychosociální klima školy I*, s. 87-122. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

MAREŠ, Jiří, 2004. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In: Stanislav JEŽEK (ed.). *Psychosociální klima školy II*, s. 87-115. Brno: MSD.

MAREŠ, Jiří, 2005. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II. In: Stanislav JEŽEK (ed.). *Psychosociální klima školy III*, s. 86-97. Brno: MSD.

NAVRÁTILOVÁ, Hana, URBÁNEK, Petr, PACHOLÍK, Viktor a PICKOVÁ, Helena, 2020. *Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol: sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích*. Pedagogika. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-961-8.

PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.

POL, Milan, 2005. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3746-6.

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ, Jiří, 2008. *Pedagogický slovník*. 5th ed. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

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

SEKERA, Julius, 1995. *Konflikty v pedagogických sborech*. *Odborná výchova*, 45, s. 87-88.

SVOBODOVÁ, Jarmila a ŠMAHELOVÁ, Bohumíra, 2007. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-81-7.

TROJAN, Václav, TROJANOVÁ, Irena a PUŠKINOVÁ, Monika, 2015. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-854-3.

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

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

URBÁNEK, Petr, 2003. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In: Stanislav JEŽEK (eds). *Psychosociální klima školy I.*, s. 123-134. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

URBÁNEK, Petr, NOVOTOVÁ, Jitka, ROZKOVCOVÁ, Andrea, PICKOVÁ, Helena, JURSOVÁ, Jitka et al., 2020. *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima: vícepřípadová studie učitelských sborů*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-677-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

Použité elektronické zdroje

ANDERSON, Carolyn S., 1982. *The Search For School Climate: A Review of the Research*. Online. *Review of Educational Research*, 52(3), s. 365-420. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1170423>. [citováno 2024-02-17].

COUGHLAN, Robert J. a FROEMEL, Ernest C., 1971. *A comparison between two standardized measures of teacher morale*. Online. Institute of Education Sciences. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED050170>. [citováno 2024-02-17].

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2024a. Asistent pedagoga. *Historie*. Online. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>. [citováno 2024-02-17].

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2024b. Asistent pedagoga. *Zákony a vyhlášky. Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole*. Online. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/zrizeni-mista-asistenta-pedagoga-ve-skole>. [citováno 2024-02-17].

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2024c. Asistent pedagoga. *Zákony a vyhlášky. Práce asistenta pedagoga*. Online. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/prace-asistenta-pedagoga>. [citováno 2024-02-17].

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, znění od 1. 1. 2021. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [citováno 2024-02-18].

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), znění od 1. 1. 2024. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004>. [citováno 2024-02-18].

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, znění od 1. 1. 2024. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [citováno 2024-02-18].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2024a. *Učitelé v regionálním školství dle druhu školy*. Statistika. Online. In: Český statistický úřad. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&skupId=5173&katalog=30848&pvo=VZD16a&pvo=VZD16a&c=v3~1__RP2022RK2023MP09MK06DP01DK30. [citováno 2024-02-23].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2024b. *Vzdělávání v základních školách*. Veřejná databáze Online. In: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&pvo=VZD15&str=v225#w=>. [citováno 2024-02-17].

HAVELKA, František, 2022. *Zástupce ředitele školy a školského zařízení a jeho míra přímé pedagogické činnosti*. Online. FULSOFT. Zákony, judikatura a literatura 2024. Dostupné z: https://www.fulsoft.cz/33/zastupce-reditele-skoly-a-skolskeho-zarizeni-a-jeho-mira-prime-pedagogicke-cinnosti-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eg8Fp49xLJwTt_LkXsaQGp6ZV6LbBUAwtw/. [citováno 2024-02-17].

HORVÁTHOVÁ, Kinga, 2005. *Klíma školy*. Online. Pedagogická orientace, 15(1), s. 37–45. MUNI Journals. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1389/1026>. [citováno 2024-02-17].

JEDNOTNÝ METODICKÝ PORTÁL MŠMT, 2022. *Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog)*. Online. Jednotný metodický portál MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpornych-pedagogicky-ch-pozic-skolni-psycholog-skolni-specialni-pedagog/#4->. [citováno 2024-02-17].

JEŽEK, Stanislav, 2006. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Dizertační práce. Masarykova univerzita Brno. Dostupné z: IS MUNI, https://is.muni.cz/th/18832/fss_d/Disertacni_prace_-_S._Jezek.pdf. [citováno 2024-03-02].

MAREŠ, Jiří, 1998. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Online. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Dotisk 2006. Dostupné z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf. [citováno 2024-02-17].

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>. [citováno 2024-02-18].

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR, 2017. *Vychovatel*. Online. Národní soustava povolání. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/vychovatel>. [citováno 2024-02-17].

PRŮCHA, Jan, 2002. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. Online. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, s. 63-75. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18823/14879>. [citováno 2024-02-18].

ROVAL, Alfred P., WIGHTING Mervyn J. a LIU Jing, 2005. *Sense of Classroom and School Communities in Online and On-Campus Higher Education Courses*. *School Climate*. Online. The Quarterly Review of Distance Education, 6(4), s. 361-374. Dostupné z: <http://debdavis.pbworks.com/w/file/etch/91465800/EDUC815-School%20Climate.pdf>. [citováno 2024-02-17].

ŠANCE DĚTEM, 2011-2024. *Speciální pedagog (etoped)*. Online. Šance dětem. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/slovník/specialni-pedagog-etoped>. [citováno 2024-02-17].

ŠÁRA, Filip, 2022. *Počet učitelů a učitelek ve školách roste*. Online. Novinky.cz. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-pocet-ucitelu-a-ucitelek-ve-skolach-roste-40391958>. [citováno 2024-02-17].

URBÁNEK, Petr a CHVÁL, Martin, 2014. *Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol*. Online. Pedagogická orientace, 24(5), s. 778-803. MUNI Journals. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2433/2001>. [citováno 2024-02-18].

URBÁNEK, Petr et al., 2021. *Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie*. Online. *Pedagogika*, 71(1), s. 7-28. *Pedagogika*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1666>. [citováno 2024-02-17].

URBÁNEK, Petr, 2005. *Vliv velikosti školy na klima učitelského sboru*. Online. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*, s. 322-325. Olomouc: PedF UP. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV05_Urb_Vliv.pdf. [citováno 2024-02-17].

URBÁNEK, Petr, 2018. *Učitelský sbor české základní školy*. Online. *ORBIS SCHOLAE*, 12(3), s. 11–30. *Research Gate*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/334709660_Ucitelsky_sbor_ceske_zakladni_skoly. [citováno 2024-02-17].

URBÁNEK, Petr. 2006. *Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění*. Online. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: PedF ZČU. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/4_urbanek.pdf. [citováno 2024-02-18].

KNIHOVNA VŠE, 2023. *Příklady citací*. Online. *Vysoká škola ekonomická v Praze*. Dostupné z: <https://knihovna.vse.cz/citace/priklady/>. [citováno 2024-03-18].

ZÁKLADNÍ ŠKOLA DR. MILADY HORÁKOVÉ KOPŘIVNICE, 2023. *Výroční zpráva 2022/23*. Online. *Základní škola dr. Milady Horákové Kopřivnice*. Dostupné z: <https://www.zsmilhor.cz/media/files/download/16ghxzdg5yq0u4s>. [citováno 2024-02-29].

ZÁKLADNÍ ŠKOLA EMILA ZÁTOPKA KOPŘIVNICE, 2022. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. *Základní škola Emila Zátópka Kopřivnice*. Dostupné z: <https://zsemzat.cz/dokumenty>. [citováno 2024-02-29].

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SVATÉ ZDISLAVY KOPŘIVNICE, 2022. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. *Základní škola svaté Zdislavy Kopřivnice*. Dostupné z: https://cloud-c.edupage.org/cloud/101_SVP_s_obsahem_2022.docx.pdf?z%3ABQTLcRk8Z9tCimMAvYD

GX7S7N%2Fjzm15r3BOXcwXkIQb1IOb%2Fy%2F0rEsspS16ZAeyY. [citováno 2024-02-29].

Seznam použitých zkratek

a kol.	a kolektiv
AKKuD	Analyse von Klima und Kultur von Schulen in Deutschland
AP	asistent pedagoga
ASEQ	Academic Setting Evaluation Questionnaire
CFSQ	Change Facilitator Style Questionnaire
č.	číslo
ČR	Česká republika
dr.	doktorka
ESFI	Effective School Function Inventory
H	hypotéza
ISCED	International Standard Classification of Education; česky mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
KUS	klima učitelského sboru
MS	Microsoft
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
Obr.	obrázek
OCDQ	Organizational Climate Description Questionnaire
OCDQ-RS	Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary
OCI	Organizational Climate Index
OHI-E	Organizational Health Index – Elementary Schools
OHI-M	Organizational Health Index – Middle Schools
OHI-S	Organizational Health Index – Secondary Schools
OKI	OrganisationsKlimaInstrument
PCI	Pupil Control Ideology
ped.	pedagogický
PTO	The Purduc Teacher Opinionaire
QSL	Quality of School Life Scale
Sb.	sbírka zákonů
SLEQ	School-Level Environment Questionnaire
SOCQ	School Organizational Climate Questionnaire
SPES	School Participant Empowerment Scale
SS	The School Survey (SS)
ŠVP	školní vzdělávací program
Tab.	tabulka
TECHNA	technologická učebna
TIPS	Teacher Involvement and Participation Scale
ZŠ	základní škola

Seznam tabulek

- Tab. 1** Faktory klimatu učitelského sboru.
- Tab. 2** Počet respondentů z jednotlivých škol.
- Tab. 3** Počet položek dotazníků v jednotlivých dimenzích.
- Tab. 4** Orientační normy.
- Tab. 5** návratnost dotazníků ze ZŠ Emila Zátopka.
- Tab. 6** Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ Emila Zátopka.
- Tab. 7** Složení respondentů ZŠ Emila Zátopka podle vykonávané profese.
- Tab. 8** Věková struktura členů sboru ZŠ Emila Zátopka.
- Tab. 9** Délka pedagogické praxe ped. pracovníků na ZŠ Emila Zátopka.
- Tab. 10** Délka působení ped. pracovníků ZŠ Emila Zátopka na současném pracovišti.
- Tab. 11** Souhrnné výsledky ZŠ Emila Zátopka.
- Tab. 12** Hraníční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích ZŠ Emila Zátopka.
- Tab. 13** návratnost dotazníků ze ZŠ dr. Milady Horákové.
- Tab. 14** Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ dr. Milady Horákové.
- Tab. 15** Věková struktura členů sboru ZŠ dr. Milady Horákové.
- Tab. 16** Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové.
- Tab. 17** Délka působení ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové na současném pracovišti.
- Tab. 18** Souhrnné výsledky ZŠ dr. Milady Horákové.
- Tab. 19** Hraníční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích ZŠ dr. Milady Horákové.
- Tab. 20** návratnost dotazníků ze ZŠ svaté Zdislavy.
- Tab. 21** Stupeň, na kterém převážně působí ped. pracovníci ZŠ svaté Zdislavy.
- Tab. 22** Složení respondentů ze ZŠ svaté Zdislavy podle vykonávané profese.
- Tab. 23** Věková struktura členů sboru ZŠ svaté Zdislavy.
- Tab. 24** Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy.
- Tab. 25** Délka působení ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy na současném pracovišti.
- Tab. 26** Souhrnné výsledky ZŠ svaté Zdislavy.
- Tab. 27** Hraníční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích ZŠ svaté Zdislavy.

Seznam obrázků a grafů

Obr. 1 Vztah pojmů prostředí, klima a atmosféra.

Graf 1 Počet respondentů z jednotlivých škol.

Graf 2 Genderové složení respondentů.

Graf 3 Genderové složení sboru ZŠ Emila Zátopka.

Graf 4 Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ Emila Zátopka.

Graf 5 Složení respondentů ZŠ Emila Zátopka podle vykonávané profese.

Graf 6 Věková struktura členů sboru ZŠ Emila Zátopka.

Graf 7 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků na ZŠ Emila Zátopka.

Graf 8 Délka působení ped. pracovníků ZŠ Emila Zátopka na současném pracovišti.

Graf 9 Klima učitelského sboru ZŠ Emila Zátopka.

Graf 10 Hraniční hodnoty a dosažené body ZŠ Emila Zátopka.

Graf 11 Porovnání umístění ZŠ Emila Zátopka mezi ostatními školami z normy.

Graf 12 Porovnání umístění ZŠ Emila Zátopka a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy.

Graf 13 Genderové složení sboru ZŠ dr. Milady Horákové.

Graf 14 Stupeň, na kterém převážně vyučují ped. pracovníci ZŠ dr. Milady Horákové.

Graf 15 Věková struktura členů sboru ZŠ dr. Milady Horákové.

Graf 16 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové.

Graf 17 Délka působení ped. pracovníků ZŠ dr. Milady Horákové na současném pracovišti.

Graf 18 Klima učitelského sboru ZŠ dr. Milady Horákové.

Graf 19 Hraniční hodnoty a dosažené body ZŠ dr. Milady Horákové.

Graf 20 Porovnání umístění ZŠ dr. Milady Horákové mezi ostatními školami z normy.

Graf 21 Porovnání umístění ZŠ dr. Milady Horákové a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy.

Graf 22 Genderové složení sboru ZŠ svaté Zdislavy.

Graf 23 Stupeň, na kterém převážně působí ped. pracovníci ZŠ svaté Zdislavy.

Graf 24 Složení respondentů ze ZŠ svaté Zdislavy podle vykonávané profese.

Graf 25 Věková struktura členů sboru ZŠ svaté Zdislavy.

Graf 26 Délka pedagogické praxe ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy.

Graf 27 Délka působení ped. pracovníků ZŠ svaté Zdislavy na současném pracovišti.

Graf 28 Klima učitelského sboru ZŠ svaté Zdislavy.

Graf 29 Hraniční hodnoty a dosažené body ZŠ svaté Zdislavy.

Graf 30 Porovnání umístění ZŠ svaté Zdislavy mezi ostatními školami z normy.

Graf 31 Porovnání umístění ZŠ svaté Zdislavy a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy.

Graf 32 Srovnání klimatu učitelského sboru všech tří ZŠ s normami.

Graf 33 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli 1. a 2. stupně.

Graf 34 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli ve věku do 35 let a nad 35 let.

Graf 35 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli s délkou praxe do 10 let a nad 10 let.

Graf 36 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učitelkami (ženami) a učiteli (muži).

Graf 37 Rozdíly v hodnocení klimatu učitelského sboru učiteli s délkou působnosti na dané školy do 10 let a nad 10 let.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník KUS

Příloha č. 2 – Ukázka přepisu dotazníků do MS Excel

Příloha č. 3 – Ukázka přepisu odpovědí na čísla na škále 1-4

Příloha č. 4 – Ukázka výpočtů za jednotlivé školy

Příloha č. 5 – Ukázka výpočtů souhrnných výsledků

Příloha č. 6 – Hodnotící zprávy pro školy

Přílohy

Příloha č. 1

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Kristýna Haplová a studuji učitelství základů společenských věd a občanské výchovy na Pedagogické fakultě a učitelství zeměpisu na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Předkládám Vám dotazník pro šetření klimatu učitelského sboru (dotazník KUS), který budu využívat ve své diplomové práci na téma Klima učitelského sboru. Jeho autory jsou doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. a PhDr. Martin Chvál, Ph.D. Prosím Vás, abyste tento dotazník pečlivě a samostatně vyplnil(a). Zjištěné údaje, které získám od všech učitelů, slouží ke stanovení klimatu ve vašem učitelském sboru.

Dotazník klimatu učitelského sboru (KUS)

Věk:

Délka pedagogické praxe:

Vyučuji (převážně) na: 1.st. ZŠ/ 2. st. ZŠ/ jiné (napište konkrétní stupeň)

Délka působení na současném pracovišti (v této škole):

Pohlaví: muž/žena

Dotazník je anonymní. Výsledná data budou prezentována vždy jen jako souhrnné informace o sboru jako celku, výpovědi jednotlivců nejsou identifikovatelné. U všech položek dotazníku (1 až 40) vždy označte křížkem Vaši volbu. Pokud se nemůžete rozhodnout, označte tu volbu, která je nejbližší Vašemu názoru. Na konci dotazníku můžete navíc volně vyjádřit další sdělení k šetřenému problému, případně uvést jiné důležité poznámky.

Následující tvrzení se týkají sociálního klimatu ve škole. Posuďte, do jaké míry platí ve Vaší škole, a zaškrtněte vždy jen jednu odpověď. Vyplňte všechny položky.

		zřídka	občas	často	velmi často
1.	Chování některých učitelů ve škole obtěžuje jiné učitele.				
2.	Učitelé naší školy se musejí zúčastňovat příliš velkého množství schůzí a porad.				
3.	Ředitel/ka sám/sama je příkladem ostatním. Usilovně a tvrdě pracuje.				
4.	Ředitel/ka dovede ocenit, pochválit své podřízené.				
5.	Mimo výukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).				
6.	Na poradách přerušují učitelé vystoupení svých kolegů.				
7.	Učitelé se chovají k žákům přátelsky.				
8.	Ředitel/ka sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.				
9.	Administrativní práce učitelů je na naší škole zatěžující.				
10.	Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.				
11.	Ředitel/ka bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele.				
12.	Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.				
13.	Povinností mimo vyučování je na naší škole příliš mnoho.				
14.	Ředitel/ka dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval/a práci některého učitele.				

		zřídka	občas	často	velmi často
15.	Ředitel/ka je schopen/schopna, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce.				
16.	Učitelé jsou ochotni pomáhat žákům i mimo své vyučovací povinnosti.				
17.	Ředitel/ka používá konstruktivní kritiku.				
18.	Ředitel/ka hledí na blaho své školy.				
19.	Ředitel/ka dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.				
20.	Žákům je na této škole dána důvěra k samostatné práci.				
21.	Učitelé respektují profesní odbornost svých kolegů.				
22.	Způsob výuky některých učitelů ve škole komplikuje ostatním učitelům jejich práci.				
23.	Učitelé si váží toho, že v této škole pracují.				
24.	Vedení školy oceňuje dobrou práci učitelů.				
25.	Vedení školy pevně řídí každou poradou.				
26.	Někteří učitelé se ke svým kolegům chovají nekorektně.				
27.	Učitelé zde pracují skutečně rádi.				
28.	Všichni učitelé se k žákům chovají vstřícně.				
29.	Vedení školy zpravidla neunikne nic, co se odehrává ve škole a mezi učiteli.				
30.	Mezi učiteli jsou ve sboru většinou i osobní přátelské vztahy.				
31.	Vedení školy má dobrý přehled o pracovních aktivitách všech učitelů.				
32.	Učitelé dodržují pravidla chování, která vyžadují od svých žáků.				
33.	Vedení školy umí pochopit osobní situaci učitelů, pomáhá jim a podporuje je.				
34.	Vedení školy umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelů.				
35.	Učitelé se ostatním kolegům svěřují i se svými osobními problémy.				
36.	Učitelé vyhledávají se svými kolegy kontakt i mimo školu.				
37.	Vedení školy pracuje s plným nasazením a v zájmu školy.				
38.	Vedení školy vyžaduje striktně od učitelů, aby respektovali své povinnosti a režim školy.				
39.	Učitelé vítají a podporují iniciativu žáků.				
40.	Učitelé uznávají své kolegy jako odborníky.				

Pokud máte ještě nějaký názor, poznámku nebo připomínku k tématu, můžete ji napsat zde:

Děkuji za otevřenost a ochotu zamyslet se nad děním ve Vaší škole a Vašem učitelském sboru i za čas, který jste vyplňování dotazníku věnoval(a),

Bc. Kristýna Haplová.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1		Věk	Délka pedagogické praxe	Stupeň	Délka působení na souč.pracovi	Pohlaví		1
2	Respondent 1	51-65	21-35	2.	11-20	žena		1
3	Respondent 2	36-50	5-10	2.	5-10	žena		1
4	Respondent 3	36-50	11-20	2.	5-10	žena		2
5	Respondent 4	36-50	11-20	2.	11-20	muž		1
6	Respondent 5	51-65	35+	2.	35+	žena		1
7	Respondent 6	51-65	21-35	2.	21-35	žena		1
8	Respondent 7	65+	35+	2.	21-35	muž		1
9	Respondent 8	36-50	11-20	2.	11-20	žena		1
10	Respondent 9	36-50	21-35	2.	11-20	muž		1
11	Respondent 10	36-50	11-20	2.	5-	žena		3
12	Respondent 11	36-50	11-20	2.	5-10	žena		1
13	Respondent 12	26-35	5-	2.	5-	žena		1
14	Respondent 13	36-50	11-20	2.	5-10	žena		1
15	Respondent 14	26-35	5-10	2.	5-10	žena		2
16	Respondent 15	36-50	11-20	2.	5-10	žena		2
17	Respondent 16	36-50	11-20	2.	11-20	žena		1
18	Respondent 17	51-65	21-35	2.	11-20	žena		1
19	Respondent 18	51-65	21-35	2.	21-35	žena		2
20	Respondent 19	36-50	5-	2.	5-	žena		1
21	Respondent 20	36-50	5-	jiné	5-	žena		1
22	Respondent 21	36-50	5-	1. AP	5-	žena		1
23	Respondent 22	51-65	21-35	2. AP	5-10	žena		1
24	Respondent 23	26-35	5-	1. AP	5-	žena		1
25	Respondent 24	51-65	35+	1.	21-35	žena		1
26	Respondent 25	51-65	11-20	1. vych.	11-20	žena		1
27	Respondent 26	36-50	11-20	1. vych.	11-20	žena		1

Příloha č. 3

	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
5	1	1	3	2	3	1	4	2	3	3	3	1	1	3	3	3	3	4	4
6	1	1	3	2	3	1	4	2	3	3	3	1	1	3	3	3	3	4	4
7	1	1	4	4	2	1	4	3	4	4	3	2	1	3	4	4	4	4	4
8	1	1	4	4	2	1	4	3	4	4	3	2	1	3	4	4	4	4	4
9	1	1	3	2	2	1	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3
10	1	1	3	2	2	1	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3
11	3	3	1	1	1	1	3	2	1	3	2	2	1	3	3	3	3	3	2
12	1	1	3	3	1	1	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2
13	1	4	1	1	2	1	3	4	4	2	4	1	3	2	1	4	2	4	4
14	1	2	4	2	1	1	3	3	4	3	3	2	2	1	2	3	2	4	2
15	2	1	3	1	2	1	3	2	4	3	1	3	3	1	2	3	1	4	2
16	2	2	4	2	2	1	4	2	3	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4
17	1	1	3	2	3	1	4	2	3	3	2	1	2	3	3	3	3	4	3
18	1	1	3	2	3	1	4	2	3	3	2	1	2	3	3	3	3	4	3
19	2	1	3	3	3	1	3	3	2	3	3	1	2	3	4	4	3	4	3
20	1	1	4	4	2	1	4	2	2	4	2	3	2	2	4	4	3	4	2
21	1	1	4	4	2	1	4	2	2	4	3	2	2	4	4	3	4	4	2
22	1	1	4	4	2	1	3	3	2	3	3	2	1	3	4	3	4	4	3
23	1	1	4	4	2	1	3	3	2	3	3	2	1	3	4	3	4	4	3
24	1	1	4	4	2	1	4	2	2	4	2	3	2	2	4	4	3	4	2
25	1	1	4	4	2	2	4	4	1	4	4	3	1	3	4	3	4	4	4
26	1	1	4	3	1	1	3	2	1	4	2	1	1	2	4	4	4	4	3
27	1	1	4	3	2	1	4	2	2	4	2	2	2	2	4	4	3	4	3
28	1	1	3	3	1	1	4	4	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	3
29	1	2	4	4	2	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	4	3
30	1	1	3	4	2	2	4	4	2	4	4	3	1	4	4	4	4	4	2

Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
4	4	1	4	4	3	1	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4
4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
3	4	1	4	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	4
3	4	1	4	2	3	1	4	3	2	3	3	3	3	3	1	2	3	4	3	4
3	4	1	4	2	3	1	4	3	2	3	3	3	3	3	1	2	3	4	3	4
4	4	1	4	4	4	1	4	4	3	3	3	4	4	4	2	2	4	4	4	4
4	4	1	4	4	4	1	4	4	3	3	3	4	4	4	2	2	4	4	4	4
3	3	1	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	1	3	3
3	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
2	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3
2	3	2	3	2	4	2	4	4	4	2	4	4	3	4	1	1	4	4	4	3
3	4	1	3	3	3	1	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	3	3
4	2	3	2	1	4	2	3	3	3	4	2	4	2	3	3	3	4	4	3	2
3	3	1	3	4	4	1	3	3	3	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	3
3	4	1	4	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	4
3	4	1	4	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	3	4	3	4
4	4	1	4	4	4	1	3	4	4	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	4
3	4	1	4	4	4	1	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4
3	4	1	4	4	4	1	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4
4	3	1	4	4	4	1	4	3	3	4	2	4	4	3	2	4	4	4	3	3
4	3	1	4	4	4	1	4	3	3	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4
3	4	1	4	4	4	1	3	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
3	4	2	4	3	4	1	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4
3	3	1	3	4	4	1	3	4	3	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	4
3	3	1	4	3	4	1	4	4	3	3	3	4	3	4	2	2	4	3	4	4

Příloha č. 4

7,8		otázek	10	7	11	8	4						
		P	D	A	F	V							
		součet bodů	1299	842	1468	455	403						
		průměr bodů	33,62	21,62	37,64	11,67	10,33						
		AP	3,33	3,08	3,42	1,46	2,58						
		odchylka	0,52	0,44	0,37	0,26	0,57						

	průměr	variabilita	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
P	33,62	5,15	37	40	29	29	39	39	39	25	25	26	30
D	21,62	3,09	21	28	19	21	21	24	24	16	17	18	16
A	37,64	4,05	43	43	35	38	38	44	44	32	32	33	29
F	11,67	2,09	9	11	13	12	12	12	12	11	11	12	12
V	10,33	2,27	14	14	9	7	7	9	9	9	9	9	10

	směr. Odchylka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
P	0,52	3,70	4,00	2,90	2,90	3,90	3,90	3,90	2,50	2,50	2,60	3,00
D	0,44	3,00	4,00	2,71	3,00	3,00	3,43	3,43	2,29	2,43	2,57	2,29
A	0,37	3,91	3,91	3,18	3,45	3,45	4,00	4,00	2,91	2,91	3,00	2,64
F	0,26	1,13	1,38	1,63	1,50	1,50	1,50	1,50	1,38	1,38	1,50	1,50
V	0,57	3,50	3,50	2,25	1,75	1,75	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	2,50

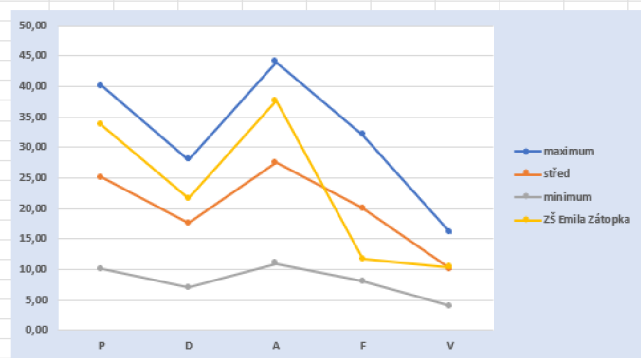


16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
29	29	36	37	40	38	39	37	38	36	34	36	35	39	27	29	36	38	36	32	37	34	39	34
19	19	24	21	22	22	22	21	27	22	20	24	22	25	18	20	21	20	25	19	26	26	23	21
37	37	41	42	41	37	39	42	40	39	42	41	30	42	34	35	38	42	39	36	41	39	36	32
13	13	13	11	11	10	10	11	11	8	11	11	12	11	13	12	10	11	10	10	12	9	11	9
8	7	9	13	12	12	13	11	13	9	9	10	9	15	9	11	12	11	12	10	13	12	11	8

2,90	2,90	3,60	3,70	4,00	3,80	3,90	3,70	3,80	3,60	3,40	3,60	3,50	3,90	2,70	2,90	3,60	3,80	3,60	3,20	3,70	3,40	3,90	3,40
2,71	2,71	3,43	3,00	3,14	3,14	3,14	3,00	3,86	3,14	2,86	3,43	3,14	3,57	2,57	2,86	3,00	2,86	3,57	2,71	3,71	3,71	3,29	3,00
3,36	3,36	3,73	3,82	3,73	3,36	3,55	3,82	3,64	3,55	3,82	3,73	2,73	3,82	3,09	3,18	3,45	3,82	3,55	3,27	3,73	3,55	3,27	2,91
1,63	1,63	1,63	1,38	1,38	1,25	1,25	1,38	1,38	1,00	1,38	1,38	1,50	1,38	1,63	1,50	1,25	1,38	1,25	1,25	1,50	1,13	1,38	1,13
2,00	1,75	2,25	3,25	3,00	3,00	3,25	2,75	3,25	2,25	2,25	2,25	2,50	2,25	3,75	2,25	2,75	3,00	2,75	3,00	2,50	3,25	3,00	2,75

	Dílčí dimenze				
	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	3,33	3,08	3,42	1,46	2,58
směrodatná odchylka	0,52	0,44	0,37	0,26	0,57
průměr bodů	33,62	21,62	37,64	11,67	10,33

	P	D	A	F	V
maximum	40,00	28,00	44,00	32,00	16,00
střed	25,00	17,50	27,50	20,00	10,00
minimum	10,00	7,00	11,00	8,00	4,00
ZŠ Emila Zátopka	33,62	21,62	37,64	11,67	10,33



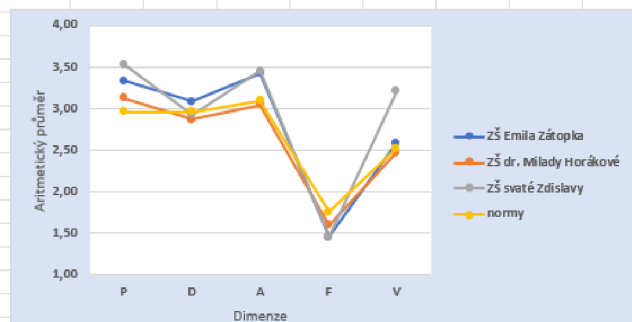
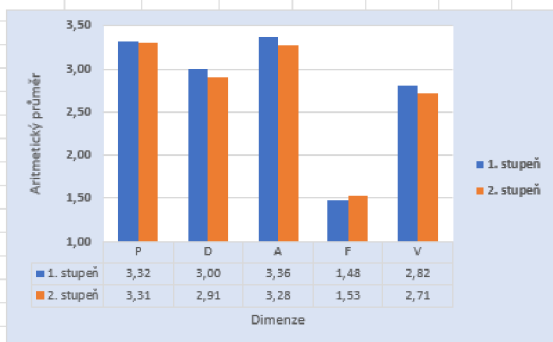
o aritmetický průměr v a.p.+sm.c.orientační empirické maximum průměrů

11	2,96	3,31	3,9
15	2,96	3,27	3,5
13	3,09	3,35	3,7
15	1,76	2,02	2,4

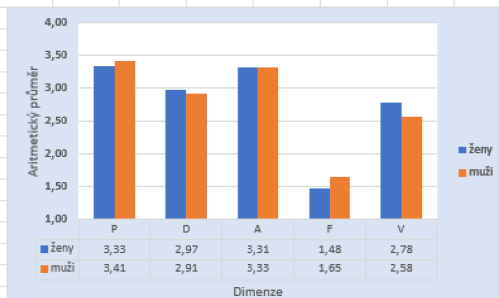
Příloha č. 5

Emil			Milada			Zdislava							
	1. stupeň	2. stupeň		1. stupeň	2. stupeň		1. stupeň	2. stupeň		Emil	Milada	Zdislava	Norma
P	3,59	3,13	P	3,11	3,13	P	3,25	3,67	P	3,33	3,12	3,53	2,96
D	3,25	2,98	D	2,96	2,80	D	2,81	2,94	D	3,08	2,87	2,93	2,96
A	3,57	3,33	A	3,09	3,01	A	3,44	3,50	A	3,42	3,04	3,45	3,09
F	1,32	1,55	F	1,72	1,51	F	1,40	1,52	F	1,46	1,60	1,46	1,76
V	2,85	2,39	V	2,35	2,54	V	3,25	3,21	V	2,58	2,47	3,21	2,52

Průměr	1. stupeň	2. stupeň
P	3,32	3,31
D	3,00	2,91
A	3,36	3,28
F	1,48	1,53
V	2,82	2,71



Věk	do 35 let	nad 35 let	Praxe	do 10 let	nad 10 let	Pohlaví	ženy	muži	Působnos:	do 10 let	nad 10 let
P	2,94	3,39	P	3,33	3,35	P	3,33	3,41	P	3,31	3,35
D	2,76	3,02	D	2,96	3,01	D	2,97	2,91	D	2,94	3,03
A	3,13	3,34	A	3,30	3,31	A	3,31	3,33	A	3,28	3,32
F	1,81	1,47	F	1,54	1,49	F	1,48	1,65	F	1,54	1,45
V	2,58	2,79	V	2,86	2,72	V	2,78	2,58	V	2,78	2,80



Zpráva o výsledcích výzkumu klimatu učitelského sboru Základní škola Emila Zátopka Kopřivnice

Počet všech pedagogických pracovníků školy	45
Počet vyplněných dotazníků	39
- z toho 1. stupeň	9
- z toho 2. stupeň	22
- z toho ostatní	8
Celková návratnost	87 %

Tab. 1 Návratnost dotazníků.

Obsah

Úvod

O dotazníku

Výsledky a jejich interpretace

Vážený pane řediteli,

v následující zprávě dostáváte k dispozici výsledky šetření klimatu učitelského sboru na Vaší škole. Můžete se tedy dozvědět, jak jsou ve Vaší škole učitelé vnímány a hodnoceny vzájemné vztahy a jaké znaky vykazuje Váš sbor jako celek. Dotazník zjišťoval jak vzájemné vztahy mezi učiteli, tak i vztahy učitelů k vedení školy.

Předkládané výsledky umožňují sledovat hodnoty dílčích dimenzí, které v pojetí nástroje reprezentují klima učitelského sboru. Vztah učitelů k vedení školy reprezentují dimenze podpora sboru vedením školy (P) a pevnost vedení školy (D), sebehodnocení kvality práce učitelů reprezentují dimenze angažovanost učitelů (A) a frustrace učitelů (F) a dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) reprezentuje kolegiální vazby mezi učiteli v profesní, ale i osobní rovině.

Kromě jednotlivých hodnot vnímání klimatu učitelů v dílčích dimenzích, které jsou vyjádřeny aritmetickým průměrem, byla zjišťována také shoda výpovědí všech členů pedagogického sboru vyjádřená směrodatnou odchylkou, která značí podobnost názorů učitelů a dalších pedagogických pracovníků na fungování školy a vyjadřuje také stupeň soudržnosti názorů sboru jako celku. K dispozici je Vám také porovnání grafického profilu Vaší školy s orientačními normami.

Doufám, že výsledky Vaší školy přispějí k zjištění a případnému zlepšení mezilidských vztahů ve Vašem učitelském sboru a podpoří kvalitu fungování školy.

O dotazníku

Dotazník KUS (Klima učitelského sboru) je určen pro učitele, případně i ostatní pedagogické pracovníky školy, a posuzuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů uvnitř sboru. Autory tohoto dotazníku jsou doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. a PhDr. Martin Chvál, Ph.D. Tento dotazník vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě z dotazníku OCDQ-RS (autoři Kottkamp, Mulhern, Hoy, vytvořen v roce 1987), který je v zahraničí využíván k měření klimatu učitelských sborů. Dotazník je anonymní a sleduje celkem pět dimenzí klimatu.

Dotazník KUS měří tyto dílčí dimenze:

Podpora sboru vedením školy (P)

- zaměřuje se na vedení školy a konstruktivní kritiku, kterou vedení zaměřuje na blaho školy a učitelů, zadávání smysluplných úkolů a motivaci učitelů
- zjišťuje, zda jde vedení svým přístupem a prací učitelům příkladem
- vnímány jsou zde požadavky na fungování školy i sociální potřeby učitelů

Pevnost vedení školy (D)

- zjišťuje, zda vedení školy aktivně monitoruje práci učitelů, jestli formuluje jasné požadavky či používá přísná kritéria hodnocení, jestli vedení drží pevně v rukou, navrhuje realistické strategie a je dobře informováno o dění ve škole a také zda je úsilí zúčastněných směřováno k dosažení společného cíle

Angažovanost učitelů (A)

- zaměřuje se na to, zda učitelé projevují iniciativu, jsou hrdí na svou školu, váží si svých kolegů a aktivně s nimi spolupracují, zda jsou ochotni přispívat k dosažení společné vize školy a také jestli je jejich úsilí zaměřeno na podporu a úspěchy žáků, jestli jsou vytvářeny přátelské vztahy s žáky a budována důvěryhodná atmosféra

Frustrace učitelů (F)

- zjišťuje, jestli se učitelé cítí přehlceni rutinními povinnostmi a administrativou mimo výuku, nejsou přesvědčení o její potřebnosti a rozsahu, jestli vnímají nepříznivě vztahy s kolegy a zda je řízení školy vnímáno byrokraticky a se znaky manažerismu

Přátelské vztahy ve sboru (V)

- dimenze se týká vnímání učitelů, soudržnosti sboru, pevných a přátelských vztahů mezi kolegy, způsobu řešení konfliktů
- zjišťuje, jestli se učitelé dobře znají, mají k sobě důvěru, vzájemně si pomáhají, zda navazují přátelské kontakty i mimo pracoviště a zda ve sboru převládá vzájemná důvěra a respekt ke kolegům

Orientační referenční normy dotazníku

Dle autorů je nezbytné charakteristiky učitelského sboru hodnotit v kontextu všech výše uvedených dimenzí jako celku a také v poměru ke stanoveným referenčním normám. Zároveň také upozorňují na to, že šetřený fenomén je velmi komplikovaný a nelze tedy jednoznačně určit, jestli je nějaké klima správné či špatné. Stejně tak nelze určit obecnou normu pro optimální klima, normy zjištěné prvotním průzkumem jsou pouze orientační a slouží pro jednodušší pochopení a vysvětlení výsledků daného učitelského.

	P	D	A	F	V
Aritmetický průměr	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
Směrodatná odchylka mezi školami	0,35	0,31	0,26	0,26	0,29
Směrodatná odchylka uvnitř škol	0,49	0,45	0,38	0,37	0,52
Orientační empirické minimum průměrů	2,1	2,2	2,4	1,3	1,9
Orientační empirické maximum průměrů	3,9	3,5	3,7	2,4	3,2
„pásma běžných hodnot“ průměrů	2,1-3,9	2,2-3,5	2,4-3,7	1,3-2,4	1,9-3,2
Orientační empirické minimum směrodatných odchylek	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3
Orientační empirické maximum směrodatných odchylek	0,9	0,8	0,7	0,6	0,7

Tab. 2 Orientační normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30).

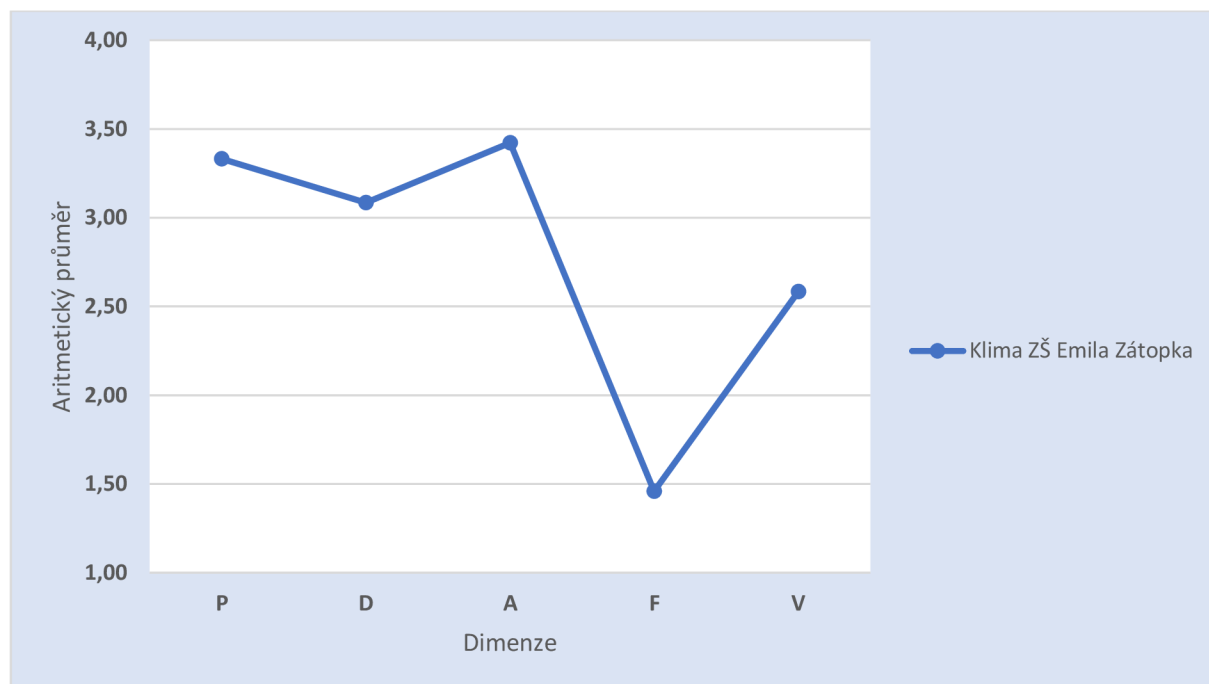
Vysvětlení vyhodnocování

Aritmetický průměr vyjadřuje průměrnou hodnotu výpovědí učitelů v dané dimenzi klimatu učitelského sboru. Výsledná spojnice grafu potom udává celkové klima učitelského sboru. Jeho hodnoty se mohou pohybovat na stupnici od 1 do 4.

Směrodatná odchylka vyjadřuje shodu výpovědí učitelů v jednotlivých dimenzích. Hodnota směrodatné odchylky může dosahovat hodnot od 0 do 1,5. Čím je hodnota nižší, tím vyšší je shoda výpovědí učitelů v dané dimenzi a naopak.

Výsledky a jejich interpretace

Následující výsledky Vaší školy jsou prezentovány samostatně za Vaši školu i v porovnání se vzorkem jiných škol podle orientačních norem. Výsledky norem byly získány v rámci projektu Cesta ke kvalitě a vzorek tvoří 77 škol a výpovědi 1823 učitelů. Podrobnější údaje o vzorku škol a doplňující informace ke způsobu vyhodnocování můžete nalézt v publikaci Urbánka a Chvála (2012) Klima učitelského sboru – dotazník pro učitele.



Graf 1 Klima učitelského sboru vaší školy.

Graf číslo 1 zaznamenává aritmetické průměry výpovědí učitelů v daných dimenzích klimatu. Výsledná spojnice nám tedy udává celkové klima učitelského sboru. Hodnoty se mohou obecně pohybovat mezi čísly 1 a 4. V tomto případě se hodnoty nijak zásadně nevyvyšují. Nejnižší naměřené hodnoty dosahuje dimenze frustrace učitelů (F), což značí, že učitelé se necítí tolik zatíženi rutinními povinnostmi a administrativou. Poměrně vysokých hodnot naopak dosahují dimenze angažovanost učitelů (A), která vypovídá například o vysoké vlastní iniciativě učitelů a také dimenze podpora sboru vedením školy (P), která značí, že vedení školy hledí na dobro školy i svých kolegů (zaměstnanců), motivuje je a zajišťuje jejich potřeby. Průměrná hodnota dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) vypovídá o spíše neutrálních vztazích, kdy učitelé spolupracují, ale ve volném čase mimo školu se příliš nestýkají.

	Dílčí dimenze				
	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	3,33	3,08	3,42	1,46	2,58
směrodatná odchylka	0,52	0,44	0,37	0,26	0,57
průměr bodů	33,62	21,62	37,64	11,67	10,33

Tab. 3 Souhrnné výsledky vaší školy.

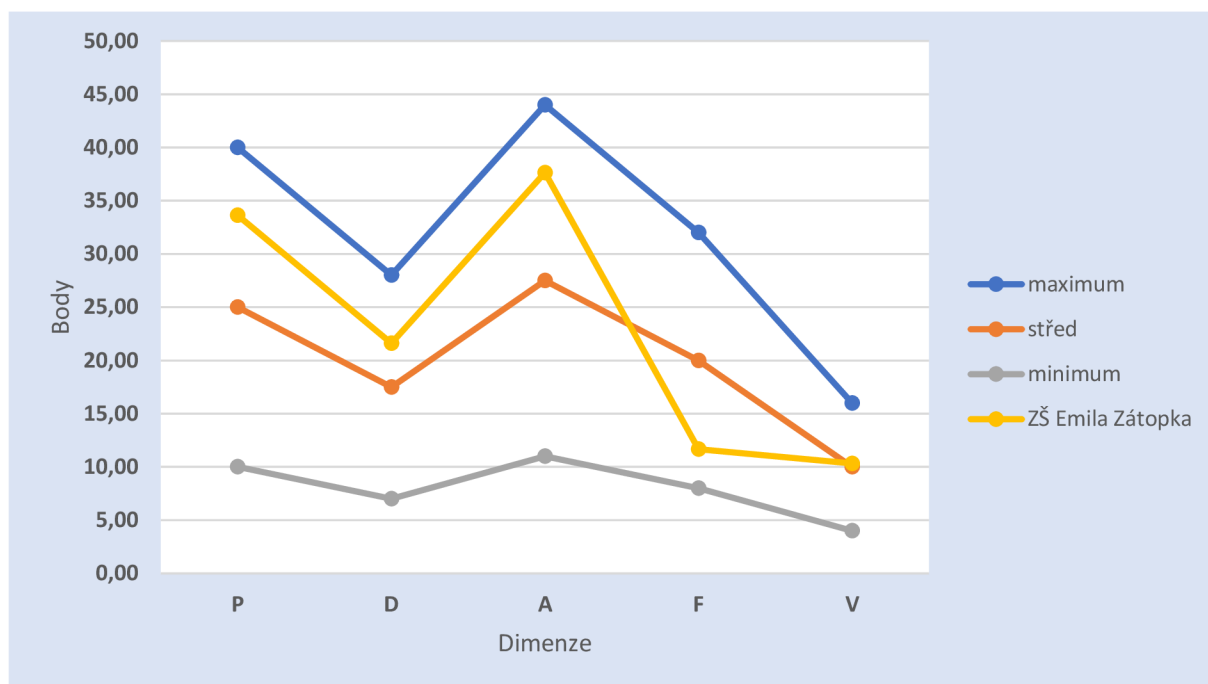
Tabulka číslo 3 shrnuje jak hodnoty grafu 1 uvedeného výše, tak i hodnoty následující tabulky číslo 4 a grafu číslo 2. V prvním řádku vidíme vypočtené aritmetické průměry hodnot jednotlivých dimenzí, které jsou využity pro hodnocení celého profilu klimatu učitelského sboru. Aritmetické průměry vypovídají o tom, jak učitelé vnímají dílčí dimenze. Ve druhém řádku vidíme hodnoty směrodatné odchylky. Čím je tato hodnota nižší, tím vyšší je shoda výpovědí učitelů v dané dimenzi. Tedy logicky, čím je hodnota vyšší, tím je shoda mezi výpověďmi učitelů nižší. Hodnoty směrodatné odchylky se mohou pohybovat v rozmezí od 0 do 1,5. Z tabulky tedy vidíme, že nejvyšší variabilita odpovědí byla u dimenze přátelské vztahy ve sboru (V). Hned za ní byla dimenze podpora sboru vedením školy (P). Naopak nejnižší variability dosahují položky u dimenze frustrace učitelů (F). Posledním údajem v tabulce je průměr bodů za odpovědi dosažený v dané dimenzi jedním učitelem. Ač se jedná o průměrné hodnoty, tak jednotlivé dimenze v dotazníku nejsou zastoupeny stejným počtem otázek. Proto průměrné hodnoty bodů dílčích dimenzí nelze mezi sebou jednoznačně porovnávat. Z tohoto důvodu byla zkonstruována ještě následující tabulku a graf, které udávají minimální, střední a maximální dosažené hodnoty jednotlivých dimenzí, které lze srovnat s průměrným výsledkem vaší školy.

	P	D	A	F	V
maximum	40,00	28,00	44,00	32,00	16,00
střed	25,00	17,50	27,50	20,00	10,00
minimum	10,00	7,00	11,00	8,00	4,00
ZŠ Emila Zátopka	33,62	21,62	37,64	11,67	10,33

Tab. 4 Hraniční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích.

V tabulce číslo 4 jsou zobrazeny minimální, střední a maximální hodnoty, které mohou být dosaženy respondenty v rámci jednotlivých dílčích dimenzí klimatu učitelského sboru. V posledním modře vyznačeném řádku je průměrný počet v daných dimenzích jedním pedagogickým pracovníkem školy.

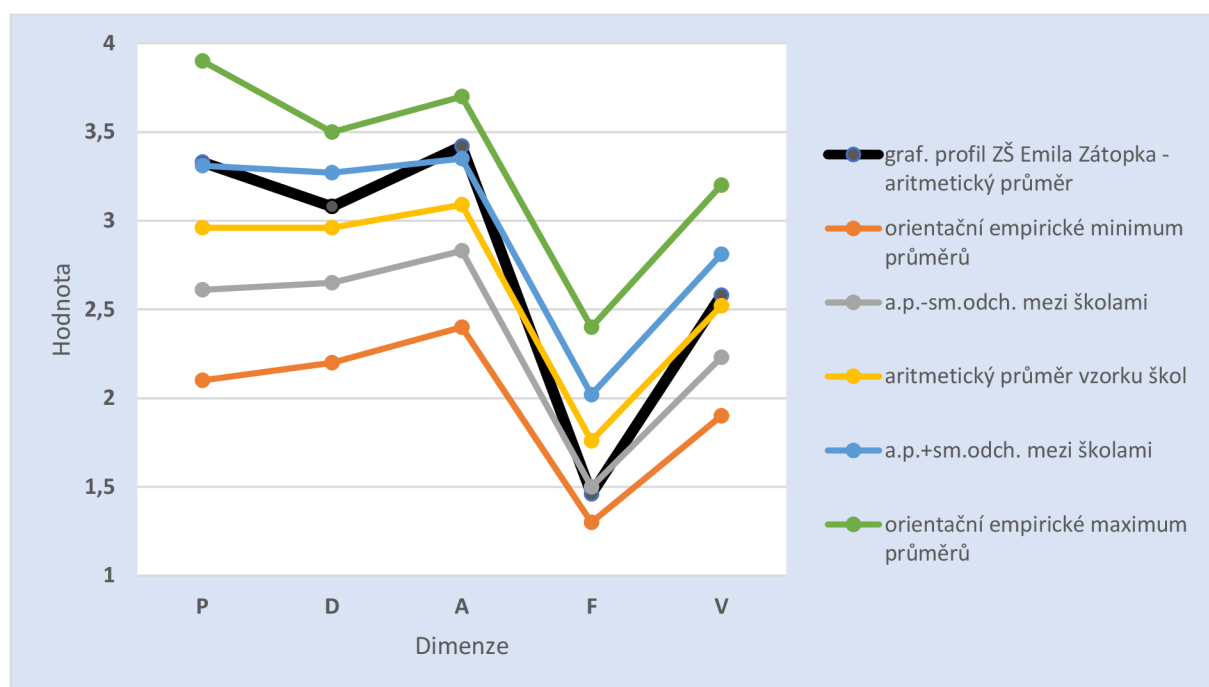
Z hodnot uvedených v tabulce můžeme vyčíst, že jedinou dimenzí, která vykazuje v průměru na jednoho respondenta středových (průměrných) hodnot je dimenze přátelské vztahy ve sboru (V). Nižších hodnot dosahuje pouze dimenze frustrace učitelů (F), což se jeví jako velmi pozitivní. Poměrně vysokých průměrných hodnot dosahuje také dimenze angažovanost učitelů (A) a také podpora sboru vedením školy (P).



Graf 2 Hraniční hodnoty a dosažené body.

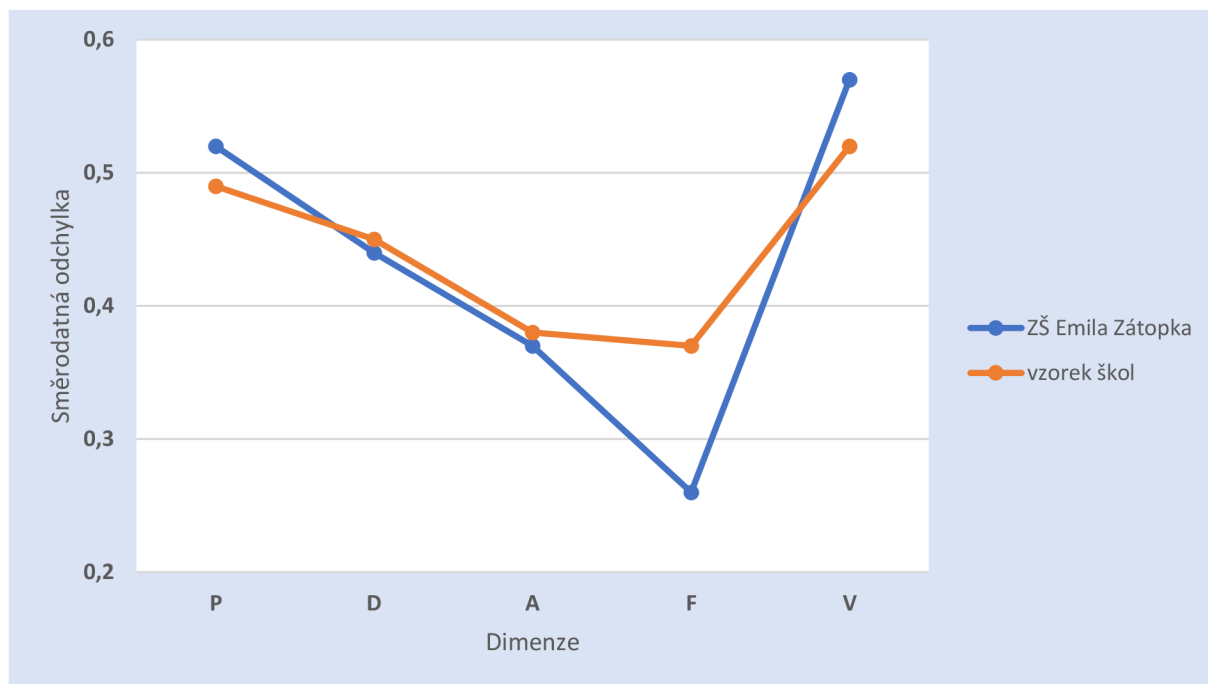
Z grafu číslo 2 můžeme lépe porozumět tabulce číslo 4. Názorně vidíme, že pouze dimenze frustrace učitelů (F) dosahuje viditelně nižších hodnot. Poměrně vysokých hodnot naopak dosahuje dimenze angažovanost učitelů (A) a také podpora sboru vedením školy (P).

Porovnání s normami



Graf 3 Porovnání umístění vaší školy mezi ostatními školami z normy.

Autoři dotazníku Urbánek a Chvál (2012) ve své publikaci uvádí, že nelze jednoznačně určit jednoznačné a univerzální normy pro špatné a dobré klima. Přesto však uvádí normy orientační, se kterými je možno aspoň částečně zkoumanou školu porovnávat. Při porovnání s třemi grafickými profily klimatu učitelského sboru obsaženými v této publikaci můžeme usoudit, že v případě vaší školy se jedná o typ „příznivého“ profilu. Při porovnání aritmetického průměru vaší školy a aritmetického průměru vzorku škol vidíme, že se od sebe průměrné hodnoty nijak zásadně neliší. Vaše škola vykazuje o trochu vyšší hodnoty v dimenzích podpora sboru vedením školy (P), pevnost vedení školy (D) a angažovanost učitelů (A), nižší hodnoty má naopak v dimenzi frustrace učitelů (F). Tento profil obecně může vypovídat o tom, že vedení je založeno na principu participace, důvěře, delegování pravomocí a na svobodné aktivitě sboru a že sbor je tvořen ideově homogenním souborem učitelů. V dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V) se hodnoty přibližně shodují s normami.



Graf 4 Porovnání umístění vaší školy a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy.

Graf 4 vyjadřuje porovnání směrodatné odchylky vaší školy a vzorku škol podle normy. Jak jsem již zmínila, směrodatná odchylka vyjadřuje konzistentnost či různorodost názorů mezi respondenty. V případě nižší směrodatné odchylky jsou si odpovědi k sobě blíže. V případě tohoto grafu byla na rozdíl od grafu předchozího využita „směrodatná odchylka uvnitř škol“ z tabulky norem, která umožňuje porovnat rozdíly mezi učiteli uvnitř jednotlivých učitelských sborů. Z grafu je patrné, že v dimenzi frustrace učitelů (F) spolu učitelé z vaší školy oproti ostatním učitelům ze škol ze vzorku, mnohem více souhlasili. Naopak mírně vyšší je nesouhlas učitelů vaší školy v dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V).

Zpráva o výsledcích výzkumu klimatu učitelského sboru Základní škola dr. Milady Horákové Kopřivnice

Počet všech pedagogických pracovníků školy	41
Počet vyplněných dotazníků	37
- z toho 1. stupeň	16
- z toho 2. stupeň	21
- z toho ostatní	0
Celková návratnost	90 %

Tab. 1 Návratnost dotazníků.

Obsah

Úvod

O dotazníku

Výsledky a jejich interpretace

Vážená paní ředitelko,

v následující zprávě dostáváte k dispozici výsledky šetření klimatu učitelského sboru na Vaší škole. Můžete se tedy dozvědět, jak jsou ve Vaší škole učitelé vnímány a hodnoceny vzájemné vztahy a jaké znaky vykazuje Váš sbor jako celek. Dotazník zjišťoval jak vzájemné vztahy mezi učiteli, tak i vztahy učitelů k vedení školy.

Předkládané výsledky umožňují sledovat hodnoty dílčích dimenzí, které v pojetí nástroje reprezentují klima učitelského sboru. Vztah učitelů k vedení školy reprezentují dimenze podpora sboru vedením školy (P) a pevnost vedení školy (D), sebehodnocení kvality práce učitelů reprezentují dimenze angažovanost učitelů (A) a frustrace učitelů (F) a dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) reprezentuje kolegiální vazby mezi učiteli v profesní, ale i osobní rovině.

Kromě jednotlivých hodnot vnímání klimatu učitelů v dílčích dimenzích, které jsou vyjádřeny aritmetickým průměrem byla zjišťována také shoda výpovědí všech členů pedagogického sboru vyjádřená směrodatnou odchylkou, která značí podobnost názorů učitelů a dalších pedagogických pracovníků na fungování školy a vyjadřuje také stupeň soudržnosti názorů sboru jako celku. K dispozici je Vám také porovnání grafického profilu Vaší školy s orientačními normami.

Doufám, že výsledky Vaší školy přispějí k zjištění a případnému zlepšení mezilidských vztahů ve Vašem učitelském sboru a podpoří kvalitu fungování školy.

O dotazníku

Dotazník KUS (Klima učitelského sboru) je určen pro učitele, případně i ostatní pedagogické pracovníky školy a posuzuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů uvnitř sboru. Autory tohoto dotazníku jsou doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. a PhDr. Martin Chvál, Ph.D. Tento dotazník vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě z dotazníku OCDQ-RS (autoři Kottkamp, Mulhern, Hoy, vytvořen v roce 1987), který je v zahraničí využíván k měření klimatu učitelských sborů. Dotazník je anonymní a sleduje celkem pět dimenzí klimatu.

Dotazník KUS měří tyto dílčí dimenze:

Podpora sboru vedením školy (P)

- zaměřuje se na vedení školy a konstruktivní kritiku, kterou vedení zaměřuje na blaho školy a učitelů, zadávání smysluplných úkolů a motivaci učitelů
- zjišťuje, zda jde vedení svým přístupem a prací učitelům příkladem
- vnímány jsou zde požadavky na fungování školy i sociální potřeby učitelů

Pevnost vedení školy (D)

- zjišťuje, zda vedení školy aktivně monitoruje práci učitelů, jestli formuluje jasné požadavky či používá přísná kritéria hodnocení, jestli vedení drží pevně v rukou, navrhuje realistické strategie a je dobře informováno o dění ve škole a také zda je úsilí zúčastněných směřováno k dosažení společného cíle

Angažovanost učitelů (A)

- zaměřuje se na to, zda učitelé projevují iniciativu, jsou hrdí na svou školu, váží si svých kolegů a aktivně s nimi spolupracují, zda jsou ochotni přispívat k dosažení společné vize školy a také jestli je jejich úsilí zaměřeno na podporu a úspěchy žáků, jestli jsou vytvářeny přátelské vztahy s žáky a budována důvěryhodná atmosféra

Frustrace učitelů (F)

- zjišťuje, jestli se učitelé cítí přehlceni rutinními povinnostmi a administrativou mimo výuku, nejsou přesvědčení o její potřebnosti a rozsahu, jestli vnímají nepříznivě vztahy s kolegy a zda je řízení školy vnímáno byrokraticky a se znaky manažerismu

Přátelské vztahy ve sboru (V)

- dimenze se týká vnímání učitelů, soudržnosti sboru, pevných a přátelských vztahů mezi kolegy, způsobu řešení konfliktů
- zjišťuje, jestli se učitelé dobře znají, mají k sobě důvěru, vzájemně si pomáhají, zda navazují přátelské kontakty i mimo pracoviště a zda ve sboru převládá vzájemná důvěra a respekt ke kolegům

Orientační referenční normy dotazníku

Dle autorů je nezbytné charakteristiky učitelského sboru hodnotit v kontextu všech výše uvedených dimenzí jako celku a také v poměru ke stanoveným referenčním normám. Zároveň také upozorňují na to, že šetřený fenomén je velmi komplikovaný a nelze tedy jednoznačně určit, jestli je nějaké klima správné či špatné. Stejně tak nelze určit obecnou normu pro optimální klima, normy zjištěné prvotním průzkumem jsou pouze orientační a slouží pro jednodušší pochopení a vysvětlení výsledků daného učitelského.

	P	D	A	F	V
Aritmetický průměr	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
Směrodatná odchylka mezi školami	0,35	0,31	0,26	0,26	0,29
Směrodatná odchylka uvnitř škol	0,49	0,45	0,38	0,37	0,52
Orientační empirické minimum průměrů	2,1	2,2	2,4	1,3	1,9
Orientační empirické maximum průměrů	3,9	3,5	3,7	2,4	3,2
„pásma běžných hodnot“ průměrů	2,1-3,9	2,2-3,5	2,4-3,7	1,3-2,4	1,9-3,2
Orientační empirické minimum směrodatných odchylek	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3
Orientační empirické maximum směrodatných odchylek	0,9	0,8	0,7	0,6	0,7

Tab. 2 Orientační normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30).

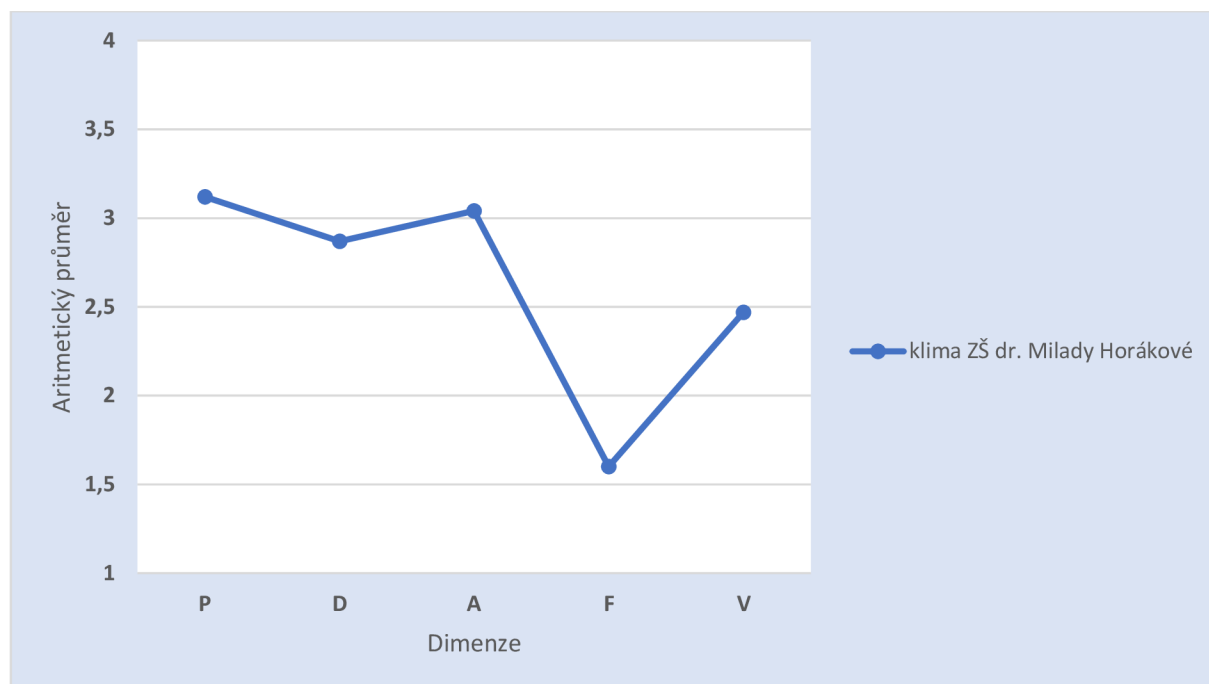
Vysvětlení vyhodnocování

Aritmetický průměr vyjadřuje průměrnou hodnotu výpovědí učitelů v dané dimenzi klimatu učitelského sboru. Výsledná spojnice grafu potom udává celkové klima učitelského sboru. Jeho hodnoty se mohou pohybovat na stupnici od 1 do 4.

Směrodatná odchylka vyjadřuje shodu výpovědí učitelů v jednotlivých dimenzích. Hodnota směrodatné odchylky může dosahovat hodnot od 0 do 1,5. Čím je hodnota nižší, tím vyšší je shoda výpovědí učitelů v dané dimenzi a naopak.

Výsledky a jejich interpretace

Následující výsledky Vaší školy jsou prezentovány samostatně za Vaši školu i v porovnání se vzorkem jiných škol podle orientačních norem. Výsledky norem byly získány v rámci projektu Cesta ke kvalitě a vzorek tvoří 77 škol a výpovědi 1823 učitelů. Podrobnější údaje o vzorku škol a doplňující informace ke způsobu vyhodnocování můžete nalézt v publikaci Urbánka a Chvála (2012) Klima učitelského sboru – dotazník pro učitele.



Graf 1 Klima učitelského sboru vaší školy.

V grafu číslo 1 vidíme zaznamenané aritmetické průměry výpovědí učitelů v daných dimenzích klimatu. Výsledná spojnice nám udává celkové klima učitelského sboru. Hodnoty se mohou pohybovat mezi čísly 1 a 4. V případě vaší školy se hodnoty nijak zásadně nevymykají. Nejnižší naměřené hodnoty dosahuje dimenze frustrace učitelů (F), z čehož opět vyplývá, že učitelé se necítí tolik zatíženi rutinními povinnostmi a administrativou. Poměrně vysokých hodnot, opět stejně jako v případě první školy, dosahují dimenze podpora sboru vedením školy (P), z čehož plyne, že vedení školy hledí na dobro školy i svých zaměstnanců, motivuje je a zajišťuje jejich potřeby a dimenze angažovanost učitelů (A), která vypovídá například o vysoké vlastní iniciativě učitelů. Průměrná hodnota dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) vypovídá o spíše neutrálních vztazích, kdy učitelé spolupracují a povětšinou se respektují, ale nemají například tolik blízké osobní vztahy.

	Dílčí dimenze				
	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	3,12	2,87	3,04	1,60	2,47
směrodatná odchylka	0,49	0,57	0,39	0,35	0,57
průměr bodů	31,22	20,14	33,49	12,78	9,89

Tab. 3 Souhrnné výsledky vaší školy.

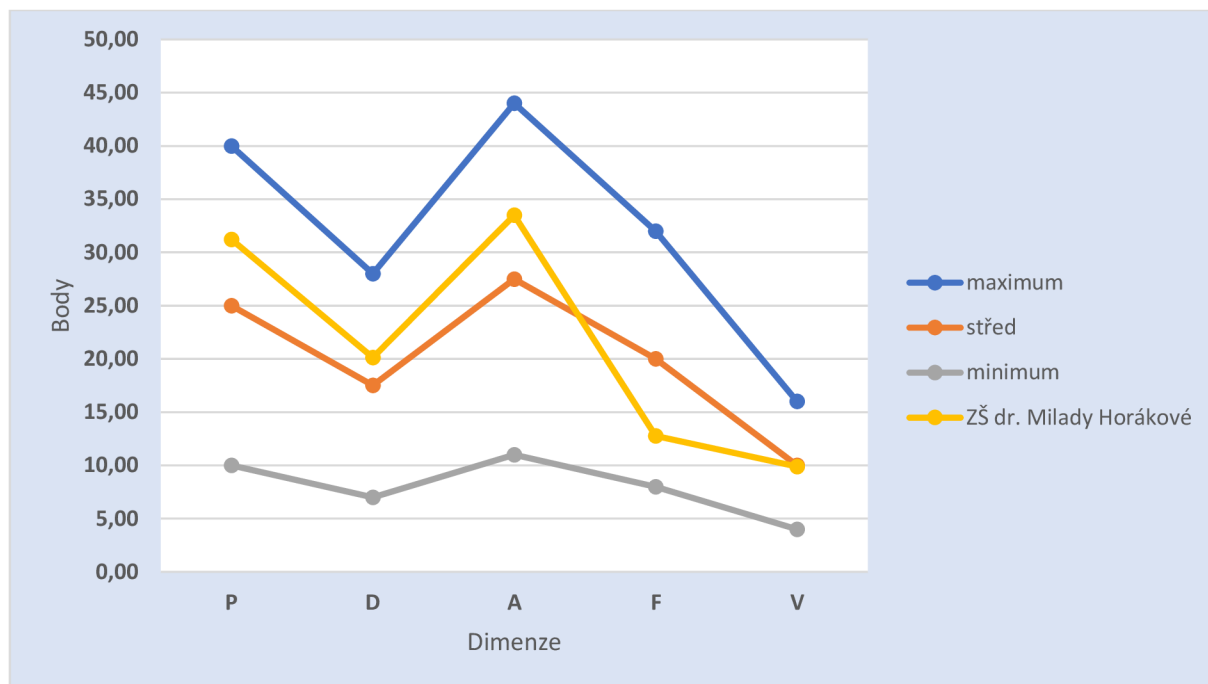
V prvním řádku tabulky číslo 3 vidíme aritmetický průměr školy, který nám udává celkové klima učitelského sboru zaznamenané v grafu číslo 1. Jak již bylo řečeno, tento údaj nám udává to, jak učitelé charakterizují dílčí dimenze. Druhý řádek tabulky nám udává směrodatnou odchylku, která nám vyjadřuje shodu ve výpovědích učitelů. V případě vaší školy tedy vidíme, že nejvyšší variabilita odpovědí byla zjištěna shodně u dimenzí pevnost vedení školy (D) a přátelské vztahy ve sboru (V). Vzhledem k tomu, že se ale směrodatná odchylka může pohybovat v rozmezí 0-1,5, nejedná se o tolik zásadní vybočení. Naopak nejnižší variabilita odpovědí byla zjištěna u dimenze frustrace učitelů (F), což potvrzuje také nejnižší aritmetický průměr. Posledním údajem tabulky je průměr bodů v dílčích dimenzích, který si z důvodu nerovnoměrného zastoupení počtu otázek v jednotlivých dimenzích, a tedy nemožnosti je mezi sebou v rámci tohoto údaje porovnávat, blíže přiblížíme v následující samostatné tabulce.

	P	D	A	F	V
maximum	40,00	28,00	44,00	32,00	16,00
střed	25,00	17,50	27,50	20,00	10,00
minimum	10,00	7,00	11,00	8,00	4,00
ZŠ dr. Milady Horákové	31,22	20,14	33,49	12,78	9,89

Tab. 4 Hraniční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích.

Tabulka číslo 4 a také graf číslo 2 nám udávají minimální, střední a maximální dosažené body v rámci jednotlivých dílčích dimenzí. V posledním řádku tabulky se nachází průměrný bodový výsledek vaší školy, který lze s výše uvedenými hodnotami srovnávat. Z tabulky lze vyčíst, že nejvíce středových hodnot dosáhla dimenze přátelské vztahy ve sboru (V). Podprůměrných hodnot dosahuje jen jedna dimenze, a to frustrace učitelů (F), což můžeme brát

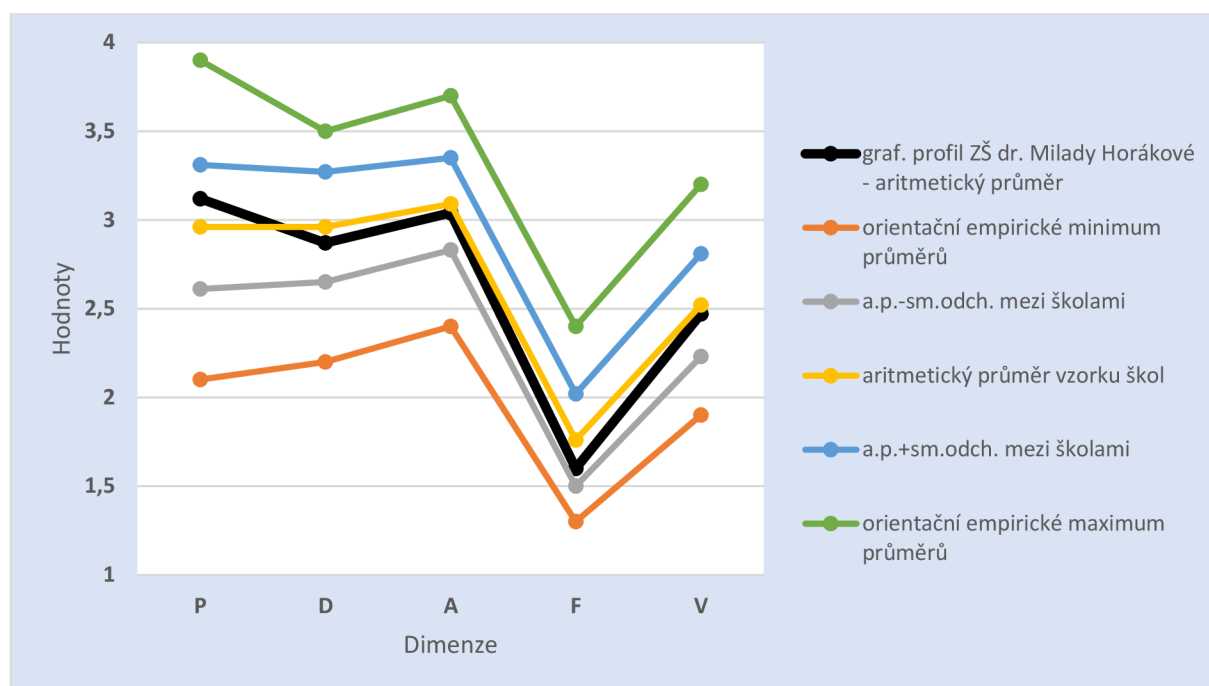
jako pozitivní ukaz. V porovnání nejvyšších hodnot dosahují dimenze podpora sboru vedením školy (P) a angažovanost učitel (A).



Graf 2 Hraniční hodnoty a dosažené body.

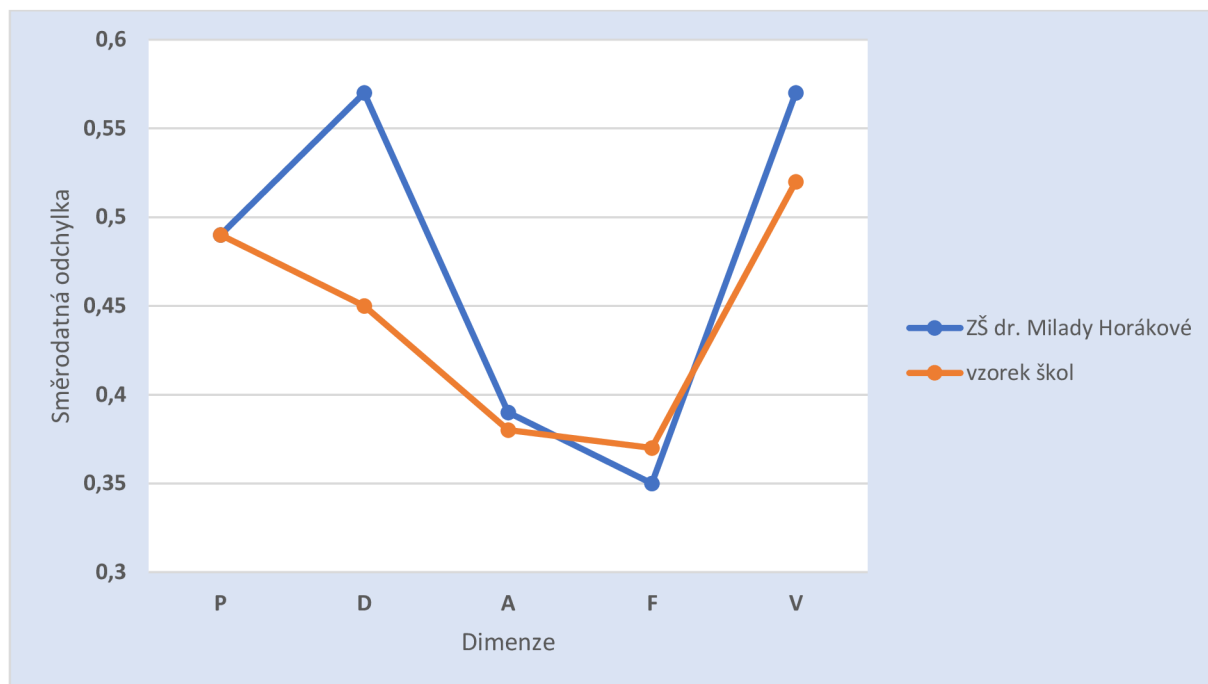
Graf číslo 2 nám slouží pro lepší porozumění a představu tabulky číslo 4. Názorně zde vidíme to, co jsme si řekli u výše zmíněné tabulky, tedy to, že viditelně nižších hodnot dosahuje pouze dimenze frustrace učitelů (F), středních hodnot dosahuje dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) a nadprůměrných, ne však maximálních hodnot dosahují zbylé tři dimenze.

Porovnání s normami



Graf 3 Porovnání umístění vaší školy mezi ostatními školami z normy.

Při porovnání s orientačními normami Urbánka a Chvála (2012), lze profil klimatu tohoto učitelského sboru nazvat jako typ „příznivý“. Při porovnání aritmetického průměru vaší školy a aritmetického průměru vzorku škol vidíme, že jsou téměř totožné. Učitelství vaší školy pouze vykazuje nepatrně nižší hodnoty v dimenzích frustrace učitelů (F) a pevnost vedení školy (D), vyšší pak v dimenzi podpora sboru vedením školy (P). Tento profil obecně může vypovídat o tom, že vedení je založeno na principu participace, důvěře, delegování pravomocí a na svobodné aktivitě sboru. Poměrně vysoké hodnoty dimenze angažovanost učitelů (A) a nízké hodnoty dimenze frustrace učitelů (F) vypovídají zase to, že sbor je tvořen ideově homogenním souborem učitelů.



Graf 4 Porovnání umístění vaší školy a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy.

Graf 4 vyjadřuje porovnání směrodatné odchylky vaší školy a vzorku škol z normy. Ta nám udává konzistentnost nebo různorodost názorů respondentů. V tomto grafu byla pro vzorek škol využita „směrodatná odchylka uvnitř škol“ z tabulky norem umožňující porovnat rozdíly mezi učiteli uvnitř jednotlivých učitelských sborů. Z grafu můžeme říct, že učitelé z vaší školy spolu oproti ostatním učitelům ze škol ze vzorku více souhlasili pouze v dimenzi frustrace učitelů (F). Naopak méně spolu souhlasili v dimenzích pevnost vedení školy (D) a přátelské vztahy ve sboru (V), což může značit poněkud nižší soudržnost učitelského sboru.

Zpráva o výsledcích výzkumu klimatu učitelského sboru Základní škola svaté Zdislavy Kopřivnice

Počet všech pedagogických pracovníků školy	24
Počet vyplněných dotazníků	23
- z toho 1. stupeň	6
- z toho 2. stupeň	12
- z toho ostatní	5
Celková návratnost	96 %

Tab. 1 Návratnost dotazníků.

Obsah

Úvod

O dotazníku

Výsledky a jejich interpretace

Vážený pane řediteli,

v následující zprávě dostáváte k dispozici výsledky šetření klimatu učitelského sboru na Vaší škole. Můžete se tedy dozvědět, jak jsou ve Vaší škole učitelé vnímány a hodnoceny vzájemné vztahy a jaké znaky vykazuje Váš sbor jako celek. Dotazník zjišťoval jak vzájemné vztahy mezi učiteli, tak i vztahy učitelů k vedení školy.

Předkládané výsledky umožňují sledovat hodnoty dílčích dimenzí, které v pojetí nástroje reprezentují klima učitelského sboru. Vztah učitelů k vedení školy reprezentují dimenze podpora sboru vedením školy (P) a pevnost vedení školy (D), sebehodnocení kvality práce učitelů reprezentují dimenze angažovanost učitelů (A) a frustrace učitelů (F) a dimenze přátelské vztahy ve sboru (V) reprezentuje kolegiální vazby mezi učiteli v profesní, ale i osobní rovině.

Kromě jednotlivých hodnot vnímání klimatu učitelů v dílčích dimenzích, které jsou vyjádřeny aritmetickým průměrem byla zjišťována také shoda výpovědí všech členů pedagogického sboru vyjádřená směrodatnou odchylkou, která značí podobnost názorů učitelů a dalších pedagogických pracovníků na fungování školy a vyjadřuje také stupeň soudržnosti názorů sboru jako celku. K dispozici je Vám také porovnání grafického profilu Vaší školy s orientačními normami.

Doufám, že výsledky Vaší školy přispějí k zjištění a případnému zlepšení mezilidských vztahů ve Vašem učitelském sboru a podpoří kvalitu fungování školy.

O dotazníku

Dotazník KUS (Klima učitelského sboru) je určen pro učitele, případně i ostatní pedagogické pracovníky školy a posuzuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů uvnitř sboru. Autory tohoto dotazníku jsou doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. a PhDr. Martin Chvál, Ph.D. Tento dotazník vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě z dotazníku OCDQ-RS (autoři Kottkamp, Mulhern, Hoy, vytvořen v roce 1987), který je v zahraničí využíván k měření klimatu učitelských sborů. Dotazník je anonymní a sleduje celkem pět dimenzí klimatu.

Dotazník KUS měří tyto dílčí dimenze:

Podpora sboru vedením školy (P)

- zaměřuje se na vedení školy a konstruktivní kritiku, kterou vedení zaměřuje na blaho školy a učitelů, zadávání smysluplných úkolů a motivaci učitelů
- zjišťuje, zda jde vedení svým přístupem a prací učitelům příkladem
- vnímány jsou zde požadavky na fungování školy i sociální potřeby učitelů

Pevnost vedení školy (D)

- zjišťuje, zda vedení školy aktivně monitoruje práci učitelů, jestli formuluje jasné požadavky či používá přísná kritéria hodnocení, jestli vedení drží pevně v rukou, navrhuje realistické strategie a je dobře informováno o dění ve škole a také zda je úsilí zúčastněných směřováno k dosažení společného cíle

Angažovanost učitelů (A)

- zaměřuje se na to, zda učitelé projevují iniciativu, jsou hrdí na svou školu, váží si svých kolegů a aktivně s nimi spolupracují, zda jsou ochotni přispívat k dosažení společné vize školy a také jestli je jejich úsilí zaměřeno na podporu a úspěchy žáků, jestli jsou vytvářeny přátelské vztahy s žáky a budována důvěryhodná atmosféra

Frustrace učitelů (F)

- zjišťuje, jestli se učitelé cítí přehlceni rutinními povinnostmi a administrativou mimo výuku, nejsou přesvědčení o její potřebnosti a rozsahu, jestli vnímají nepříznivě vztahy s kolegy a zda je řízení školy vnímáno byrokraticky a se znaky manažerismu

Přátelské vztahy ve sboru (V)

- dimenze se týká vnímání učitelů, soudržnosti sboru, pevných a přátelských vztahů mezi kolegy, způsobu řešení konfliktů
- zjišťuje, jestli se učitelé dobře znají, mají k sobě důvěru, vzájemně si pomáhají, zda navazují přátelské kontakty i mimo pracoviště a zda ve sboru převládá vzájemná důvěra a respekt ke kolegům

Orientační referenční normy dotazníku

Dle autorů je nezbytné charakteristiky učitelského sboru hodnotit v kontextu všech výše uvedených dimenzí jako celku a také v poměru ke stanoveným referenčním normám. Zároveň také upozorňují na to, že šetřený fenomén je velmi komplikovaný a nelze tedy jednoznačně určit, jestli je nějaké klima správné či špatné. Stejně tak nelze určit obecnou normu pro optimální klima, normy zjištěné prvotním průzkumem jsou pouze orientační a slouží pro jednodušší pochopení a vysvětlení výsledků daného učitelského.

	P	D	A	F	V
Aritmetický průměr	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
Směrodatná odchylka mezi školami	0,35	0,31	0,26	0,26	0,29
Směrodatná odchylka uvnitř škol	0,49	0,45	0,38	0,37	0,52
Orientační empirické minimum průměrů	2,1	2,2	2,4	1,3	1,9
Orientační empirické maximum průměrů	3,9	3,5	3,7	2,4	3,2
„pásma běžných hodnot“ průměrů	2,1-3,9	2,2-3,5	2,4-3,7	1,3-2,4	1,9-3,2
Orientační empirické minimum směrodatných odchylek	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3
Orientační empirické maximum směrodatných odchylek	0,9	0,8	0,7	0,6	0,7

Tab. 2 Orientační normy (Urbánek, Chvál 2012, s. 30).

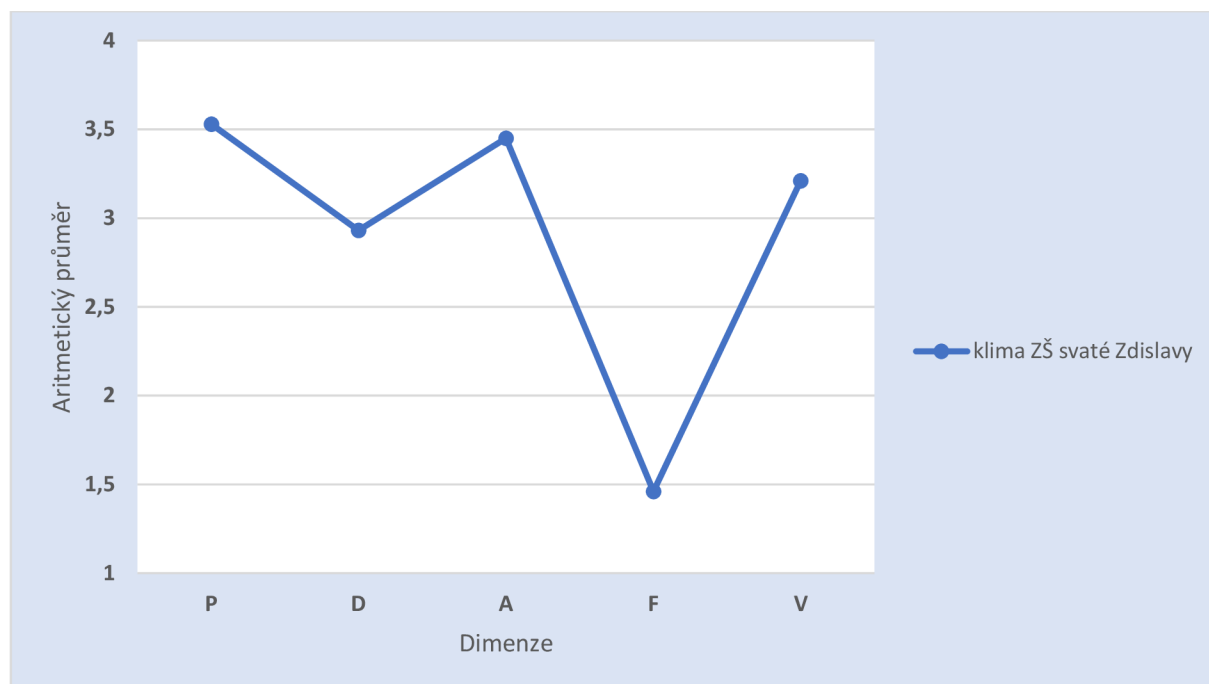
Vysvětlení vyhodnocování

Aritmetický průměr vyjadřuje průměrnou hodnotu výpovědí učitelů v dané dimenzi klimatu učitelského sboru. Výsledná spojnice grafu potom udává celkové klima učitelského sboru. Jeho hodnoty se mohou pohybovat na stupnici od 1 do 4.

Směrodatná odchylka vyjadřuje shodu výpovědí učitelů v jednotlivých dimenzích. Hodnota směrodatné odchylky může dosahovat hodnot od 0 do 1,5. Čím je hodnota nižší, tím vyšší je shoda výpovědí učitelů v dané dimenzi a naopak.

Výsledky a jejich interpretace

Následující výsledky Vaší školy jsou prezentovány samostatně za Vaši školu i v porovnání se vzorkem jiných škol podle orientačních norem. Výsledky norem byly získány v rámci projektu Cesta ke kvalitě a vzorek tvoří 77 škol a výpovědi 1823 učitelů. Podrobnější údaje o vzorku škol a doplňující informace ke způsobu vyhodnocování můžete nalézt v publikaci Urbánka a Chvála (2012) Klima učitelského sboru – dotazník pro učitele.



Graf 1 Klima učitelského sboru vaší školy.

V grafu číslo 1 vidíme aritmetické průměry výpovědí učitelů v daných dílčích dimenzích klimatu. Výsledná spojnice nám pak udává celkové klima učitelského sboru. Hodnoty se mohou pohybovat v rozmezí od 1 do 4. V případě vaší školy je patrné, že podprůměrné hodnoty dosahuje pouze dimenze frustrace učitelů (F), což můžeme brát kladně, jelikož učitelé se zde necítí zatíženi rutinními povinnostmi a administrativou. Naopak nadprůměrných hodnot učitelský sbor dosahuje ve všech ostatních dimenzích, nejvýrazněji v dimenzích podpora sboru vedením školy (P), angažovanost učitelů (A) a přátelské vztahy ve sboru (V). Tento profil vypovídá o vysoké iniciativě učitelů, o tom, že vedení jedná ve jménu dobra a vize školy i svých zaměstnanců, motivuje je a zajišťuje jejich potřeby. Zároveň oproti předchozím dvěma školám jsou zde pevné a přátelské vztahy mezi učiteli, učitelé se dobře znají i v osobní rovině, důvěřují si a přátelské vztahy mimo pracoviště jsou zde běžné.

	Dílčí dimenze				
	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	3,53	2,93	3,45	1,46	3,21
směrodatná odchylka	0,40	0,40	0,39	0,32	0,47
průměr bodů	35,30	20,52	37,91	11,65	12,83

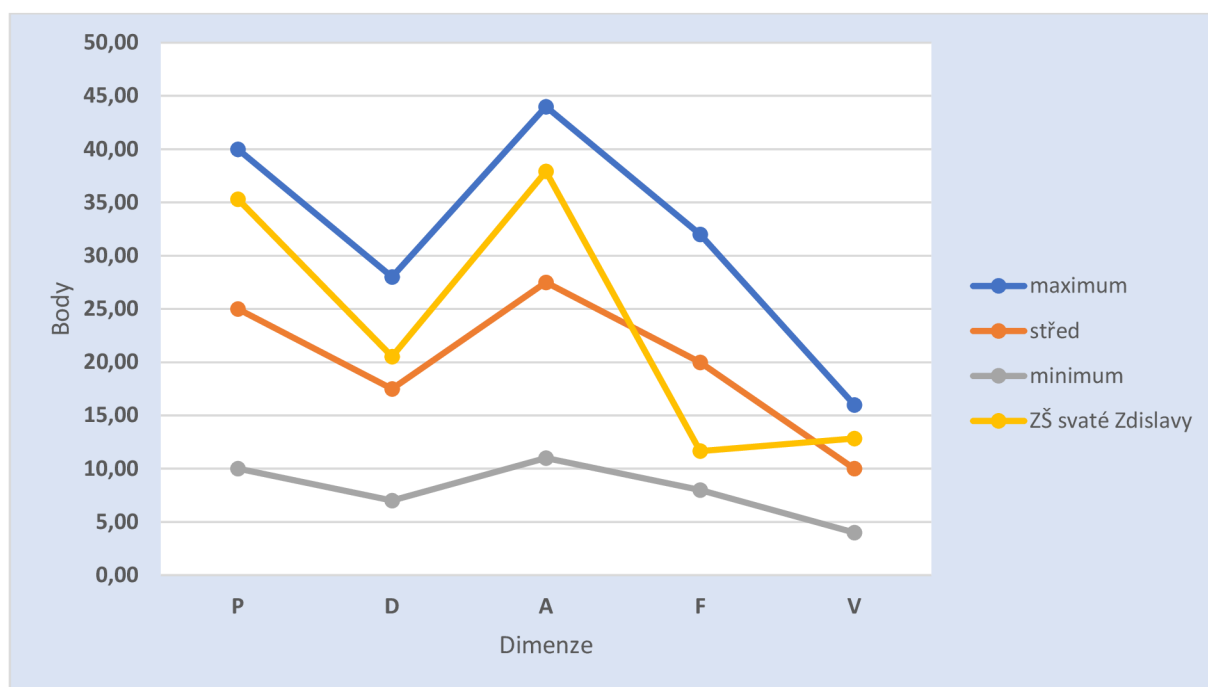
Tab. 3 Souhrnné výsledky vaší školy.

Tabulka číslo 3 nám udává aritmetický průměr, směrodatnou odchylku a průměr bodů. Aritmetický průměr hodnot v jednotlivých dimenzích je v této práci využitý pro hodnocení celého profilu klimatu učitelského sboru, můžeme ho tedy vidět i v grafu číslo 1. Vypovídá o tom, jak na dílčí dimenze pohlíží jednotliví učitelé sboru. Blíže je specifikován právě v předchozím grafu, proto si ho již více specifikovat nebudeme. Dalším ukazatelem je směrodatná odchylka udávající shodu (případně rozdílnost) výpovědi učitelů. Z tabulky je patrné, že nejvyšší variability odpovědi dosahovaly v dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V), což se shoduje i s ostatními sbory v tomto výzkumu. Nejnižší variabilitu naopak můžeme zaznamenat u dimenze frustrace učitelů (F). Zbývající tři dimenze dosahují přibližně stejné hodnoty. Ta na stupnici od 0 do 1,5 není příliš vysoká. Posledním údajem v tabulce je průměr bodů za odpovědi dosažený v dané dílčí dimenzi jedním učitelem. K porovnávání těchto výsledků slouží následující tabulka.

	P	D	A	F	V
maximum	40,00	28,00	44,00	32,00	16,00
střed	25,00	17,50	27,50	20,00	10,00
minimum	10,00	7,00	11,00	8,00	4,00
ZŠ svaté Zdislavy	35,30	20,52	37,91	11,65	12,83

Tab. 4 Hraniční hodnoty možných dosažených bodů v jednotlivých dimenzích.

Tabulka 4 zobrazuje maximální, střední a minimální dosažené hodnoty (body) v jednotlivých dimenzích. V posledním řádku tabulky vidíme průměr bodů v jednotlivých dimenzích na vaší škole. Přibližně průměrných nebo lehce nadprůměrných hodnot je dosaženo v dimenzi přátelské vztahy ve sboru (V). Jedinou dimenzí dosahující podprůměrných hodnot je frustrace učitelů (F). Dimenze podpora sboru vedením školy (P) a angažovanost učitelů (A) se nejvíce přibližují maximu, což můžeme vnímat pozitivně.



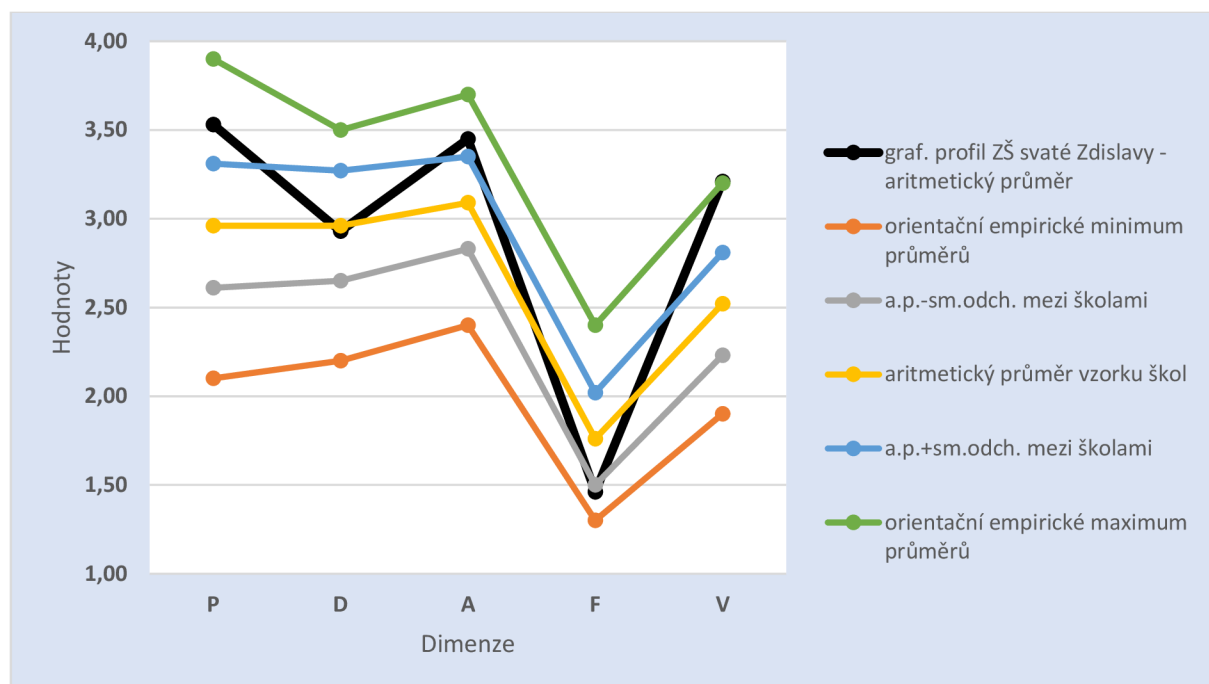
Graf 2 Hraniční hodnoty a dosažené body.

Graf číslo 2 slouží k lepšímu pochopení tabulky číslo 4. Názorně zde vidíme, že podprůměrných hodnot dosahuje jen dimenze frustrace učitelů (F). Ostatní dimenze se nacházejí více či méně nad průměrem. Žádná z dimenzí nedosahuje minimálních ani maximálních hodnot.

Názory, poznámky či připomínky učitelů

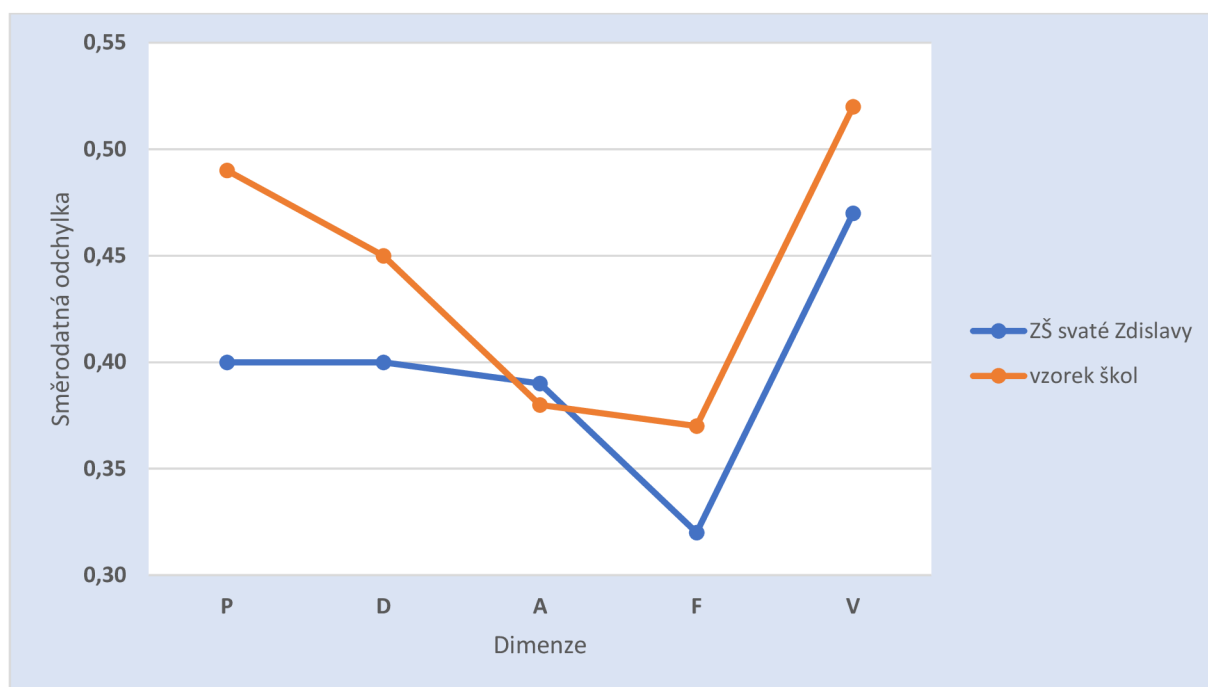
- Mám srovnání z více škol, vztahy v pedagogickém sboru jsou na této škole velmi pozitivní. Vedení školy má přehled o dění ve škole a aktivitách ve škole, vyžaduje plnění povinností, avšak nepůsobí represivně. Co se týče vedení výuky, dává pedagogům důvěru. Pozitivně hodnotím aktivity pro zaměstnance – pedagogické kavárny (neformální setkání učitelů), zájezd, mikulášské kuželky, akce pro učitele a rodiny na konci školního roku atp.

Porovnání s normami



Graf 3 Porovnání umístění ZŠ svaté Zdislavy mezi ostatními školami z normy.

Při porovnání grafu 3 s orientačními normami sestrojenými Urbánkem a Chválem (2012) můžeme usoudit, že grafický profil klimatu učitelského sboru vaší školy je „příznivého“ typu. Když se podíváme na křivku aritmetického průměru a křivku aritmetického průměru vzorku škol, tak můžeme vidět, že se od sebe křivky trochu liší. O něco nižších hodnot je dosaženo v dimenzi frustrace učitelů (F), průměrných hodnot v dimenzi pevnost vedení školy (D). Naopak nadprůměrné jsou hodnoty v dimenzích podpora sboru vedením školy (P), angažovanost učitelů (A) a přátelské vztahy ve sboru (V). Z tohoto profilu můžeme usoudit, že řízení a vedení školy je založena na participaci učitelů, delegování pravomocí, důvěře a svobodné aktivitě učitelů. Hodnoty dimenzí A, F a V při vzájemném porovnání odpovídají ideově homogennímu souboru učitelů.



Graf 4 Porovnání umístění vaší školy a konzistence názorů školy s ostatními školami z normy.

V grafu číslo 4 vidíme porovnání hodnot směrodatné odchylyky vaší školy a vzorku škol z normy. V případě nižší směrodatné odchylyky jsou odpovědi učitelů konzistentnější, v případě vyšší směrodatné odchylyky jsou odpovědi naopak různorodější. Hodnoty se mohou pohybovat na stupnici od 0 do 1,5. Z grafu můžeme vyčíst, že v porovnání s ostatními učiteli ze vzorku škol spolu učitelé z vaší školy více souhlasili hned ve čtyřech dimenzích, a to v dimenzi podpora sboru vedením školy (P), pevnost vedení školy (D), frustrace učitelů (F) a přátelské vztahy ve sboru (V). Nepatrně menší konzistence názorů v porovnání s normou byla zaznamenána pouze v dimenzi angažovanost učitelů (A). Výsledky směrodatné odchylyky tedy vypovídají o soudržnosti sboru, souladu učitelů s cíli a identifikací s vizí školy.