

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Klima pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště

Bakalářská práce

Olomouc 2023

Martina Klubalová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ

ANTROPOLOGIE

Klima pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště

Bakalářská práce

Obor studia: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Martina Klubalová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma Klima pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.za odborné vedení a cenné rady při přípravě mé bakalářské práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Martina Klubalová</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Vedoucí práce:	<i>prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Klima pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště
Anotace práce:	<p>Tato bakalářská práce se věnuje klimatu pedagogického sboru. V úvodní teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy, představeny některé typy a faktory klimatu, nástroje a výzkum klimatu pedagogického sboru. Cílem bylo popsat klima pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště. Vyhodnocení probíhalo na základě dotazníkového šetření KUS u 41 pedagogů. Výsledky ukazují méně příznivý profil klimatu pedagogického sboru střední školy, jehož nejvýraznějšími charakteristickými rysy je pevnost vedení, nižší soudržnost sboru a nižší profesní angažovanost. Zároveň nebyla u zkoumaných kategorií týkajících se věku a délky působení na pracovišti prokázána závislost u žádné z 5 analyzovaných dimenzí školního klimatu.</p>
Klíčová slova:	Klima, střední škola, pedagog, pedagogický sbor, ředitel, dotazník KUS
Title of Thesis:	The Climate of the Teaching Staff at a Secondary Vocational School

Annotation:	This bachelor thesis deals with the topic of teaching staff climate. In the first, theoretical part, basic concepts are explained and some of the types and factors of teacher climate are introduced, as well as tools for measuring school and teacher climate. The thesis aims to analyse the climate of the teaching staff at a secondary vocational school. The evaluation is based on a questionnaire survey conducted among 41 teachers. The results suggest a slightly unfavourable staff climate profile. Its most prominent characteristic features include firm leadership, low cohesion of the teaching staff and lower work engagement. Additionally, the results show that the age of the teachers and the length of time spent at the workplace have no effect on the five examined dimensions of the school climate.
Keywords:	climate, secondary school, teacher, teaching staff, headmaster (principal), teaching staff climate survey
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha 1 Dotazník učitelského sboru
Počet literatury a zdrojů:	63
Rozsah práce:	57 s. (57 723 znaků s mezerami)

n

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	10
1 Základní terminologická východiska	10
1.1 Prostředí, školní prostředí, atmosféra	10
1.2 Škola jako instituce a organizace.....	12
1.2.1 Střední školství	13
1.3 Klima, klima školy.....	13
1.3.1 Typy klimatu z hlediska učitelů.....	14
1.4 Pozitivní klima školy	16
1.5 Klima pedagogického sboru	17
1.5.1 Pedagogický sbor.....	17
1.5.2 Klima pedagogického sboru	19
1.5.3 Faktory klimatu školy a pedagogického sboru	19
1.6 Nástroje a výzkum klimatu pedagogických sborů.....	24
Empirická část.....	26
2 Analýza klimatu pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště. 26	
2.1 Cíl práce	26
2.2 Metodika	27

2.2.1 Výzkumná metoda	27
2.2.2 Charakteristika místa výzkumu	29
2.2.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	30
2.2.4 Postup při sběru dat.....	31
2.2.5 Návratnost	31
2.2.6 Zpracování dat.....	32
2.3 Analýza dat	32
2.3.1 Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky	34
2.3.2 Vyhodnocení otázky č. 2: Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru v různých věkových kategoriích?	37
2.3.3 Vyhodnocení otázky č. 3: Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru na základě doby působení na pracovišti?.....	39
Závěr.....	41
Názory, poznámky či připomínky.....	42
Seznam použité literatury	44
Seznam grafů.....	50
Seznam tabulek.....	51
Seznam příloh	52

Úvod

Předmětem zájmu výzkumného šetření je pedagogický sbor v prostředí středního odborného učiliště. Výsledky proběhnutých šetření pedagogických sborů naznačují různorodost sborů. Téma je

Téma jsem zvolila z toho důvodu, že je mi velmi blízké, z důvodu úzkých vazeb ke zkoumané škole. Většina studií u nás je zaměřena především na klima učitelů než na pedagogický sbor jako celek. Přitom dynamika této specifické skupiny, její vazby a veškeré interakce (ať už s vedením školy, studenty či rodiči) významně ovlivňují průběh a úspěšnost vzdělávacího procesu.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. V úvodní teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy týkající se klimatu pedagogického sboru, představeny některé typy a faktory klimatu, nástroje a výzkumy klimatu pedagogického sboru. Teoretický rámec využívám k vymezení problematiky školního klimatu pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště.

Ve druhé empirické části se zaměříme na výzkumné šetření klimatu pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště. Výzkum jsme provedli na Střední odborné škole řemesel a služeb Moravské Budějovice. Empirická část obsahuje 3 kapitoly, ve kterých nejdříve představíme cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky, dále metodiku výzkumu a na závěr analýzu výsledků spojenou s diskusí. Analýzy dat jsou výslednou charakteristikou pedagogického sboru zkoumané střední školy.

Cílem práce je popsat klima pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště. Vyhodnocení probíhalo na základě dotazníkového šetření KUS u 41 pedagogů.

Teoretická část

1 Základní terminologická východiska

Předmětem zájmu výzkumného šetření je pedagogický sbor v prostředí středního odborného učiliště. V první části práce se zaměříme na základní terminologii týkající se daného tématu.

1.1 Prostředí, školní prostředí, atmosféra

Mezi pojmy prostředí, atmosféra a klima existuje úzká vazba. Nejen, že se jedná o sociálně-psychologické jevy, ale jsou i základními pilíři při formování školního klimatu. Nejobecnějším termínem je prostředí, které se objevuje v širokém kontextu jak v přírodních, tak společenskovedních disciplínách. V obecném pojetí se autoři (např. Grecmanová, 2008; Kantorová, 2015; Kašpárková, 2007; Kolář, 2012; Kraus, 2008; Lašek, 2001; Mareš, 2001) shodují v tezi, že prostředí je prostor, soubor jevů obklopujících člověka, kde je člověk objektem (součástí systému) a zároveň subjektem daného celku (vším, na co přímo i nepřímo subjekt působí), je aktivním spolutvůrcem. Stejné tvrzení můžeme aplikovat i na učitele. Ve školním prostředí jsou učitelé jak součástí systému, tak i aktivními hybateli.

Existují různé typy prostředí, které autoři dělí dle rozdílných kritérií. Světlík (1996, s. 35-37) a později i Průcha (2009, s. 70) rozlišují prostředí na vnější a vnitřní. Do vnějšího prostředí Průcha (2009, s. 70) zahrnuje okolí školy, rodiny, město, venkov. Vnitřní prostředí dělí na faktory fyzikální a psychosociální. Z fyzikálního hlediska jde o přizpůsobení pracoviště potřebám člověka, například prostorové dispozice, osvětlení, nábytek a jiné. Z pohledu psychosociálního pak hovoříme o učebním klimatu a učební atmosféře.

Pro naši práci je stěžejním typem **školní prostředí**. Hvozdík (1986) v širším pojetí uvádí, že se jedná o materiální, prostorové a fyzikální podmínky školy, v užším slova smyslu o sociálně psychologickou atmosféru, na které se podílí především učitel. Sociálně psychologické aspekty ve školním prostředí zdůrazňovali i autoři Mareš (2001) a Ježek (2003). Kašpárková (2007, s. 17) ve shodě s Krausem (1991) dále doplňuje, že školní prostředí, jakožto systém podnětů daných materiálními a sociálními prvky, záměrně či nezáměrně působí na žáky.

Tagiuri (1968), Besoth (1989) a následně i Grecmanová (2004) uvádí, že ke školnímu prostředí se vztahuje ekologická, společenská (Tagiuri uvádí jako personální), sociální a kulturní dimenze. Ekologická a společenská dimenze představuje vnější obraz školy, kvalitu a kompetence jednotlivců i skupin ve škole. Sociální dimenze naopak ukazuje, jakým způsobem lidé uvnitř instituce (učitel, žák, ředitel, školní inspektor), jednotlivec či skupina, komunikují a vzájemně spolupracují. Kulturní dimenze obsahuje všechny hodnoty, pravidla a normy, podle kterých se instituce řídí.

Každá škola je odlišná a odlišná jsou i jejich školní prostředí. Je to dáno svými charakteristickými projevy. Nader (2012, s. 5-8) uvedla, že školní prostředí přispívá nejen k projevům chování žáků ve škole, ale má i značný vliv na jejich studijní výsledky. Mezi faktory ovlivňující školní prostředí řadí styl vedení, velikost a umístění školy, demografické složení, společenskou atmosféru nebo klima, vztahy mezi žáky a učiteli, morálku učitelů, atmosféru v rodině a ve škole, výkon, multikulturalismus.

Prostředí ovlivňuje **atmosféru**. Atmosféra je pojem úzkého rozsahu. Jde o krátkodobý, momentální jev vyznačující se proměnlivostí a situační podmíněností. Mění se v průběhu dne, někdy i během hodiny, v závislosti na sociálním a emočním naladění ve třídě (Lašek, 2001, s. 40). Období střídající se

pozitivní a negativní atmosférou Mareš (2001, s. 568) označuje jako kritickou událost. Kritická událost je případ, kdy dochází k náhlé změně vnímání, prožívání či jednání u žáků, učitelů nebo u obou stran. Může se týkat nejen atmosféry, ale také klimatu. Pro aktéry školy (žáky, učitele i další pracovníky školy) má významný vliv stálá školní atmosféra (Kašpárková, 2007, s. 23).

1.2. Škola jako instituce a organizace

Školu vnímáme jako instituci, která je transparentní, akontabilní vůči státu i účastníkům vzdělávání a je zodpovědná za důsledky, kvalitu i kvantitu svých služeb (Vašutová, Urbánek, 2010, s. 81). Škola je v dnešní době považována za základnu a jádro společenského života (Turkkahraman, 2015, s. 385). Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 238) ve shodě s Gillnerovou (2012, s. 18) popisují školu jako společenskou instituci, jejíž základním úkolem je aktivní vzdělávání a výchova žáků určitých věkových skupin, v organizovaných formách, dle určitých vzdělávacích programů. Je vázaná na širší společenský kontext.

Škola je také formální organizace, která si nastavuje svoje vlastní pravidla, formuluje cíle, jakých chce dosáhnout a stanovuje postup k jejich plnění, vymezuje role a hierarchii, tvoří systém koordinací, aktivit, komunikace a odměňování (Grecmanová, 2008, s. 34). Jinými slovy jde o způsob chování, jedinečnost, jakou umožňuje školám využívat možnosti k tomu, aby splnila specifické profílance školní práce (Pol, 2020, s. 1). Školu, jakožto organizaci, představují žáci, učitelé, ředitel, poradci a také rodiny dětí. Turkkahraman (2015, s. 384–385) popisuje školu jako společenskou organizaci, kde se lidé scházejí za dosažením určitých cílů, přičemž strukturování školy uvnitř a její vztahy s okolím, zejména s rodinou, jsou podle něj klíčové.

Školy řadíme do školského vzdělávacího systému daného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Školský vzdělávací systém aktuálně

zahrnuje: mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a vysoké školy (MŠMT, 2022).

Ve výzkumném šetření se zaměřujeme na pedagogický sbor střední odborné školy, proto je pro nás určující vzdělávací systém středních škol, které si v následující kapitole více přiblížíme.

1.2.1 Střední školství

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále jen § 58, stanovuje tři stupně středního vzdělávání: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou (ČR, 2004). Výzkumné šetření provedeme na střední škole řemesel a služeb, proto je pro nás rozhodující střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Střední odborné školy poskytují všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a také počáteční profesní přípravu, která vyžaduje odborné vědomosti a dovednosti (NÚV, 2022). Tvrzová (2007, s. 91) doplňuje, že se jedná o technicko-hospodářské, pedagogické, ekonomické, zdravotnické, sociálně právní a správní odborné činnosti, s délkou denního studia maximálně 4 roky, zakončené maturitní zkouškou. Střední odborné učiliště připravují žáky na dělnické či náročné dělnické povolání trávající 3 roky, zakončené závěrečnou zkouškou a v případě náročnějšího dělnického povolání čtyřleté studium, zakončené maturitní zkouškou.

1.3 Klima, klima školy

Klima je pojem nadřazený pojmem prostředí a atmosféra. Klima školy je u všech škol specifické, což znamená, že každou školu budeme z pohledu klimatu vnímat různě. V literatuře je interpretováno více pojetí.

Na termín klima je nazíráno v užším významu než na prostředí, ale na rozdíl od termínů prostředí a atmosféra se jedná o dlouhodobý a stálý jev, který nevzniká sám o sobě, ale jež se vyvíjí. Je nutné na něj nahlížet jako na celek, jelikož představuje celkové klima školy (Grecmanová, 2004).

Urbánek (2012), spolu s dalšími autory (např. Čáp, Mareš, 2001; Grecmanová, 2008; Kantorová, 2015; Lašek, 2001; Mareš, 2001) chápe školní klima jako „relativně stálé postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech osob, které se účastní dění v konkrétní škole, na interakce a děje, které se ve škole odehrávají.“

Stejně tak i zahraniční autoři (např. Freiberg, 1998; Nader, 2012) korespondují s tvrzením, že na nejobecnější, konceptuální úrovni, zahrnuje školní klima reakce a hodnocení všech jednotlivců na školu jako prostor pro učení, interakci s vrstevníky a autoritami.

Školní klima se odráží v sociálních interakcích mezi žáky a učiteli, mezi žáky navzájem, ale i dalšími účastníky instituce. Definice školního klimatu obvykle popisují školní klima jako součást školního prostředí. Zaměřují se spíše na podmínky, jaké vnímají, zažívají a interpretují samotní účastníci instituce, zejména žáci a učitelé a které ovlivňují jejich chování.

Mareš (2001) v souladu s Kašpárkovou (2007) klade důraz na to, jak na klima nahlíží samotní účastníci podílející se na procesu fungování školy. Účastníky sociálního klimatu jsou nejen žáci třídy, učitelé, ale i žáci celého ročníku, učitelský sbor, vedení i další zaměstnanci instituce (Čáp, Mareš, 2001, s. 582).

1.3.1 Typy klimatu z hlediska učitelů

Z výše uvedených definic již víme, že školy jsou rozdílné, pracují ve specifickém prostředí a za jiných podmínek, každá má svůj specifický

učitelský sbor i vedení, stanovené cíle. Z toho vyplývá, že neexistuje jeden typ školního klimatu ani jednotné rozdělení typu klimatu. Každá škola má své specifické klima. V jistých znacích či vlastnostech si mohou být blízké. Těmito znaky je dle Chvála a Urbánka (2012, s. 6) relativní stabilita, subjektivní charakter, kolektivní vnímání a kontinuální povaha tohoto jevu.

V obecnější rovině mnozí autoři (např. Halpin, Croft, 1963; Lašek, 2001; Mareš, Křivohlavý, 1995; Mareš, 2001; Čapek, 2010) rozlišují typologii klimatu školy na otevřené a uzavřené. Pro otevřené školní klima je typická vzájemná důvěra, upřímné a otevřené chování učitelského sboru, pracovní zápal, spolupráce a vzájemná pomoc mezi učiteli i vedením školy; povinnosti a potřeby učitelů jsou v rovnováze. Protikladem je uzavřené školní klima, které se vyznačuje například vzájemnou nedůvěrou mezi učiteli, nezájmem k práci, neosobním a byrokratickým řízením školy, nedostatečným ohodnocením kvalitní práce. Vyznačuje se frustrací, lhostejností k pedagogickým výsledkům, apatií (Lašek, 2001). Mareš, Křivohlavý (1995, s. 157) doplňují, že v otevřeném klimatu nedochází k přetěžování lidí, preferuje se osobní kontakt, nefalšované jednání a racionálnost.

Jinou typologii školního klimatu, na základě kritérií Oswalda (1989), nabízí Grecmanová (2004), která klima posuzuje podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím na:

- **Funkčně orientovaný klimatický typ** – vyznačuje se nepříznivými vztahy mezi žáky a učiteli, vztah mezi učiteli je pozitivní, mezi učiteli a ředitelem průměrný. Angažovanost učitelů je nízká, zažívají více stresu. Učitelé a rodiče hodnotí klima školy negativně (Grecmanová, 2004).

- **Distanční klimatický typ** – je charakteristický nedostatkem interakce mezi žáky a učiteli. Může existovat pocit izolace, odloučení, nedostatek sociální soudržnosti v rámci školní komunity. To může dále vést k pocitu

neangažovanosti a izolace mezi žáky a učiteli, stejně jako k nedostatku motivace a zaměření na individuální úspěch spíše než na společné cíle. Vztah mezi učiteli a ředitelem a stejně tak mezi učiteli samotnými je negativní. Klima je opět hodnoceno negativně (Grecmanová, 2004).

- **Osobnostně orientovaný klimatický typ** – je příznivý jak u žáků, tak u učitelů. Vztahy aktéři školy vnímají pozitivně. Charakteristickými rysy jsou tolerance, sociální angažovanost učitelů, radost, zájem o učení a vysoká motivace žáků (Grecmanová, 2004).

Společným cílem všech aktérů by však mělo podle Kantorové (2017, s. 43) být utváření pozitivního školního klimatu, které si definujeme v další kapitole.

1.4 Pozitivní klima školy

Pozitivní klima školy je v obecném pojetí podle Petláka (2006, s. 63) dobré prostředí školy a podílí se na něm všichni aktéři dané instituce. Pozitivní klima školy je znakem kvality a zároveň dobrých studijních výsledků žáků, úspěšným plněním školních povinností a úkolů.

Pozitivní klima na pracovišti je důležité nejen pro žáky, ale i rodiče a učitele. Za účelem výzkumného šetření se dále zaměříme na pozitivní klima z pohledu učitele. Mezi znaky pozitivního klimatu z pohledu učitelů řadíme: pracoviště, ve kterém učitelé rádi vyučují, spolupracují se žáky, kolegy i rodiči, vnímají pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, jsou uznávanými učiteli v oboru, oceňováni a spravedlivě hodnoceni, mají možnost seberealizace a svobodu v práci (Grecmanová, 2008, s. 85–86). Petlák (2006, s. 31, 67) doplňuje, že důležitým předpokladem vzniku pozitivního klimatu je nejen úspěšná práce učitele, prvořadým cílem motivace, ale taktéž i vlastnosti ředitele, zejména organizační schopnosti, vedení a řízení školy.

Existuje mnoho zahraničních autorů (Halpin, Croft (1963); Ingersoll (2001), Weinstein (2002); Brand et al. (2003); Klem, Conell (2004); Jones (2008), kteří důsledně prokazují souvislost mezi pozitivním školním klimatem a dalšími důležitými měřítky školní úspěšnosti. Řadíme sem například: studijní výsledky, produktivitu zaměstnanců, efektivní řízení. Celkově můžeme říci, že pozitivní školní klima přispívá k lepším výsledkům žáků, učitelů i školy jako celku.

1.5 Klima pedagogického sboru

1.5.1 Pedagogický sbor

Rozhodující složkou klimatu školy je klima učitelského sboru, neboť učitelé disponují značným sociálním vlivem a kontakty k aktérům školy (Urbánek, 2018, s. 26).

V odborných textech neexistuje pro pojmy pedagogický sbor a učitelský sbor jednotné užití (např. Laufková, Novotná, 2004; Liška, 1969). Mareš, Křivohlavý (1995), Lašek (2001) či Kantorová (2015) používají spíše pojem učitelský sbor. Pro účely výzkumného šetření se budeme řídit definicí Sekery (in Urbánek, 2008, s. 12), která vymezuje pedagogický sbor jako skupinu aktérů školy věnujících se výchovně vzdělávacími činnostmi zaměřenými na žáky nebo jako soubor pedagogických pracovníků školní organizace. Na pedagogický sbor, jakožto na sociální skupinu, je autory (Laufková, Novotná, 2004; Liška, 1969; Mareš, 2018; Pol, 2007; Sekera, 1994; Urbánek, Pícek et al., 2021) nahlíženo také jako na pracovní skupinu, pro niž jsou typickými znaky společné cíle, společná činnost, vnitřní struktura pracovních pozic a rolí, vzájemné osobní kontakty mezi spolupracovníky, relativně trvalé sociální vztahy, vědomí příslušnosti ke skupině a společné pracoviště. Urbánek (2008, s. 12) podotýká, že společné pracoviště není pro pedagogický sbor nutně podmínkou, což z něj může dělat specifikum.

Specifika pedagogického sboru více rozvíjí Sekera (1994, s. 48), který zmiňuje, že se jedná o relativně homogenní skupinu vykazující podobné vlastnosti, jakými jsou pracovní zkušenosti a srovnatelný stupeň vzdělání. Myšlenku doplňuje Dvořák (in Mareš, 2018, s. 193), který tvrdí, že vazba pedagogického sboru musí být o to pevnější, jelikož společnými silami výchovně působí na žáka.

Pedagogický sbor se skládá z pedagogických pracovníků, kterým je dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagog (MŠMT, 2004).

Učitelé se od sebe vzájemně odlišují na základě individuálních profesních a osobnostních charakteristik (Průcha, 2002, s. 190–191). Tyto charakteristiky, spolu s kvalitou učitelského sboru jako celku, reprezentuje sociální klima školy (Urbánek, Chvál, 2012, s. 5).

Grecmanová (2008, s. 41-42) nahlíží na vnímání klimatu školy z pohledu učitelů jako na popis organizačního klimatu, které se dle vymezení A. Knappa skládá ze dvou dimenzí, vztahu učitele ke kolegům a vztahu učitele k vedení.

Vztahy s kolegy odrážejí:

- problémy s kolegy (skupiny s protikladnými názory či vytvářející tlak na vedení školy),
- problémy organizační (mnoho úkolů, rutinní práce),
- vstřícná atmosféra, angažované chování,
- spolupráce mezi kolegy.

Vztahy učitelů k vedení ovlivňuje:

- hierarchická distance k představitelům školy
- zohledňování individuálních schopností učitelů ředitelem,
- vnímání ředitele jako vzoru.

1.5.2 Klima pedagogického sboru

Klima pedagogického sboru je jednou ze složek klimatu školy. Podle Urbánka (2018, s. 26) jde dokonce o klíčový prvek významně ovlivňující ostatní aktéry školy, zejména žáky. Klima učitelského sboru definuje jako „proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají“ (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8). Profil klimatu pedagogického sboru se v čase razantně nemění, ke změnám dochází v důsledku zásadnějších změn buď ze strany uvnitř sboru, školy nebo vnějším zásahem, například rodiči (Urbánek et al., 2021, s. 13).

1.6 Faktory klimatu školy a pedagogického sboru

Faktorů působících na klima školy je mnoho, mohou být zjevné či skryté, pozitivního i negativního charakteru. Podle složky a činitelů prostředí rozdělujeme faktory například na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní (Grecmanová, 2008, s. 51). Můžeme tak sledovat účinky regionu, architektury a fyzického prostředí, formy školy, organizačních znaků, obsahu výuky, vyučovacího předmětu, osobnosti učitele, žáka a vedení školy.

Autoři (Čáp, Mareš, 2001; Grecmanová 2008; Lašek, 2001; Lukas, 2009) se shodují, že význačným faktorem je zejména osobnost učitele a vedení školy, neboť ovlivňují nejen klima školy, ale i klima pedagogického sboru. Smetáčková et al. (2018, s. 59) doplňuje, že styl vedení a vize ředitele školy jsou

faktory výrazně ovlivňující vztahy v učitelském sboru. V následující části se proto více zaměříme na tyto dva faktory.

1.6.1 Vedení školy a osobnost ředitele školy

Jak jsme si řekli v předchozí části, jedním z důležitých faktorů ovlivňující klima pedagogických sborů je styl vedení (Smetáčková a kol., 2018, s. 54; Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014). Styly vedení dělíme dle různých kritérií, jelikož ani samotné vedení školy neprosazuje jeden styl vedení (Trojanová, 2014). Rozlišujeme:

Autoritářský styl – jedná se o přístup vedení, při kterém vedoucí pracovník rozhoduje jednostranně a dává podřízeným jasné pokyny, co mají dělat, aniž by vyžadoval podněty nebo spolupráci. Tento styl nemusí být vhodný pro podporu spolupráce, kreativity a posílení postavení zaměstnanců. Vyznačuje se silným důrazem na disciplínu, kontrolu a dodržování pravidel a postupů. Autoritářský vedoucí stanovuje vysoká očekávání a standardy pro výkon a chování a často používá komunikační přístup shora dolů (Trojanová, 2014, s. 37).

Autoritativní styl – je podobný autoritářskému, ale je více zaměřen na kontrolu a poslušnost. Vedoucí rozhoduje jednostranně a očekává přísné dodržování pravidel a postupů. Může být účinný v situacích, například během krize, ale může také vést k demotivaci a nízké morálce podřízených (Trojanová, 2014, s. 37).

Konzultativní styl – vedoucí pracovník před přijetím rozhodnutí žádá podněty od podřízených, ale nakonec si ponechává pravomoc učinit konečné rozhodnutí. Může pomoci budovat důvěru a spolupráci mezi členy týmu, přičemž vedoucímu stále umožňuje zachovat si kontrolu nad rozhodovacím procesem. Může však také vést k frustraci a zmatku, pokud mají podřízení

pocit, že jejich podněty nejsou brány vážně nebo že se vedoucí plně nevěnuje rozhodovacímu procesu (Trojanová, 2014, s. 38-39).

Participovaný styl – pro tento styl vedení je charakteristický přístup založený na spolupráci, kdy vedoucí podporuje účast a vstupy podřízených do rozhodovacích procesů, posílení postavení zaměstnanců a může vést k vyšší úrovni motivace, spokojenosti s prací a kreativity (Trojanová, 2014, s. 39).

Delegativní styl – je přístup k vedení, při kterém vedoucí deleguje odpovědnost a rozhodovací pravomoci na podřízené. Může být efektivní, pokud pracujeme s vysoce kvalifikovanými a motivovanými členy týmu, kteří jsou schopni pracovat samostatně. Často se používá v situacích, kdy chce vedoucí podpořit pocit samostatnosti a kreativity členů týmu (Trojanová, 2014, s. 39).

Zahraniční literatura nabízí dle Rozkovcové a Novotné (2019, s. 69) klasické dělení na:

Instruktivní styl – vedení zaměřené na kvalitu vyučování. Zahrnuje poskytování podpory a poradenství učitelům s cílem zlepšit výukové postupy, vytváření podpůrného a spolupracujícího prostředí, v němž se učitelé cítí oceňováni a podporováni (Rozkovcová, Novotná, 2019, s. 69).

Transformativní styl – inspirativní, motivační styl vedení zaměřující se na podporu inovací a kreativity, posilování smyslu pro týmovou práci, tvorbu pozitivní a inspirativní pracovní prostředí. Je spojován s vyšší mírou pracovní spokojenosti, organizační angažovaností a výkonností zaměstnanců (Rozkovcová, Novotná, 2019, s. 70).

Manažerský styl – direktivní a kontrolní styl vedení školy za účelem dosažení konkrétních cílů a úkolů. Mohou využívat své autority

k rozhodování a prosazování zásad. Chybí důraz pro budování mezilidských vztahů. Může vést k manažerismu – přehnané snahy o efektivitu a dodržování předpisů (Rozkovcová, Novotná, 2019, s. 70–71).

Distributivní styl – odpovědnost za vedení a řízení školy je rozdělena mezi více osob. Zdůrazňuje důležitost zapojení členů týmu do rozhodovacích procesů a využití jejich silných stránek a odborných znalostí. Podpora spolupráce a komunikace mezi učiteli (Rozkovcová, Novotná, 2019, s. 71).

Klíčovou osobností, která zásadně ovlivňuje klima pedagogického sboru, je ředitel školy. Je proto důležité, jaké dovednosti ovládá, jaké má vztahy s ostatními aktéry školy, zejména učiteli, jaké hodnoty a postoje zaujímá.

Ze zahraniční studie, kterou uvedl Richards (2003), vyplývá, že chování ředitele značně ovlivňuje učitele a jejich setrvání v dané škole. Vlastnosti, jakými jsou emocionální a profesní podpora, jasná vize, umění ocenit tvrdou práci a přínos učitele, respekt a důvěra činit rozhodnutí, riskovat, být příkladem všem aktérům školy, řadíme mezi významné znaky ředitele usilujícího o pozitivní klima školy. Toho lze dosáhnout pravidelnou komunikací, příležitostmi k profesnímu rozvoji, růstu a posilováním pocitu sounáležitosti mezi učiteli. V neposlední řadě by měl ředitel pečovat o blaho svých učitelů a vytvářet zdravou rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem, která jim umožní cítit se naplněni jak v osobním, tak i profesním životě (Richards, 2003, s. 1-4).

Čapek (2010, s. 155–156) doplňuje, že důležitými vlastnostmi ředitele jsou taktéž trpělivost, tolerance, otevřenost, spolehlivost, flexibilita, empatie, objektivnost a spravedlivost.

Zásadním úkolem ředitele školy je spokojenost učitele. Pracovní spokojenost roste, pokud je ve škole dobrá integrace v kolektivu učitelů,

vysoký stupeň shody názorů a pozitivní vedení školy (Grecmanová, 2008, s. 84). Hrubá (2010) dodává, že nejčastější chybou ředitelů je zanedbatelná péče pedagogického sboru, upírání pozornosti především na žáky, administrativu a další školní problémy. Právě nedostatečná podpora a péče o učitele bývá častou příčinou odchodu, tvrzení platí zejména u učitelů do 5 let praxe.

1.6.2 Osobnost učitele

Zodpovědnost za dobré fungování a výsledky školy nese nejen ředitel školy, ale taktéž učitelé. (Vašutová, Urbánek, 2010, s. 81) Učitel je dle Jursové et al. (2019, s. 173) klíčovým aktérem školy participujícím na školním vzdělávání a jeho profesní dovednosti a osobnostní charakteristiky společně s vedením školy je zodpovědný za dobré výsledky vzdělávání. Důsledkem změn měnící se společnosti, koncepce vzdělávání a pozice učitele, se zvyšují i nároky na učitele. Práce učitele je náročnější, zvýšily se povinnosti, odpovědnost, požadavky na kompetence i charakterové rysy (Koucký, Kovařovic, Ryšavý, 2008, s. 34).

Spokojenost, morálka a motivace učitelů je závislá zejména na vlastnostech vedení školy, které jsme uvedli výše. Jako častý důvod nespokojenosti učitelů bylo ve výzkumném šetření Vašutové a Urbánka (2010, 83–84) zmíněno mnoho práce a administrativy, byrokracie, časová náročnost. Hrubá (2010) doplňuje, že nespokojenost učitelů způsobuje nejistý ředitel, který je agresivní v komunikaci k podřízeným nebo ředitel „dřič“ jež se zaměřuje na žáky, řízení školy.

Osobnost učitele značně ovlivňuje klima školy. Znaky učitelů, např. věk, délka pedagogické praxe, pohlaví, nejsou pro organizační klima významné. Z výzkumů vyplývá, že věkově nejmladší učitelé (zejména do 31 let věku) vnímají klima nejhůře, zatímco věkově nejstarší učitelé hodnotí klima nejpozitivněji (Grecmanová, 2008, s. 63).

1.7 Nástroje a výzkum klimatu pedagogických sborů

Za účelem měření klimatu školy a pedagogického sboru existují podle Čapka (2010, s. 146-154) 3 nástroje: dotazník OCDQ-RS, Klima školy a inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU) měřící spokojenost učitelů.

Dotazník Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary, (dále jen OCDQ-RS), jsme zvolili ve výzkumu této práce a v empirické části se budeme věnovat podrobnějšímu rozboru.

Nástroj „Klima školy“ zaznamenává 8 dimenzí klimatu školy: efektivnost řízení, demokratický přístup ředitele, sociální informovanost vedení, jednota učitelů, vztahy mezi učiteli mimo školu, aktivita učitelů, vztahy mezi učiteli uvnitř školy, generační rozdíly. Autorem dotazníku je Halász (1980), později upravila Horváthová (2005) pod názvem „Test školního klimatu“. Je rozsáhlejší než dotazník OCDQ-RS, obsahuje celkem 66 uzavřených otázek, respondent odpovídá na pětibodové škále: rozhodně souhlasím – spíše souhlasím – ani souhlasím, ani nesouhlasím – spíše nesouhlasím – rozhodně nesouhlasím (Čapek, 2010, s. 151-152, 310-313).

Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU) je nástroj vhodný pro výzkum spokojenosti učitelů, vnímání jejich pracovní zátěže, zjištění důležitosti profese a sebehodnotících rysů osobnosti. Autorem je K. Paulík, dotazník se skládá z 12 otázek, z nichž prvních 7 je uzavřených, respondent odpovídá na výroky pomocí pětibodové škály, poslední dvě otázky jsou otevřené (Čapek, 2010, s. 152-153, 314-315).

Realizovaných výzkumů klimatu pedagogického sboru v prostředí středních škol na českém území doposud nebylo mnoho. Komplexním výzkumem školního klimatu na školách poskytujících střední vzdělávání s výučním listem se zabývala Kantorová (2015), která si pro tyto účely

vytvořila svůj vlastní dotazník. Popisem výzkumného šetření školního klimatu pedagogického sboru pomocí dotazníku OCDQ-RS se zabýval Mareš (2001), Čapek (2010) a okrajově v přehledu Kantorová (2015, s. 78). Konkrétním výzkumem pedagogických sborů vybraných středních škol, s použitím dotazníku OCDQ-RS, se jako první zabýval Lašek (2001, s. 119-130). Pro naši práci je stěžejním autorem Urbánek, který v roce 2003 a 2006 provedl výzkumná šetření školního klimatu pedagogických sborů na vybraných základních školách. Na základě výzkumu z roku 2003 došel k závěru, že dotazník v některých dimenzích nevyhovuje prostředí českých pedagogických sborů a z tohoto důvodu byl vytvořen nový nástroj, který nese název Klima učitelských sborů, dále jen KUS (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8).

Jelikož zkoumáme subjektivní povahu klimatu školy, tedy jak klima hodnotí, vnímají a interpretují učitelé ve sboru, považujeme metodu dotazování a standardizovaný dotazník jakožto nástroj za vhodný. (Urbánek, 2016, s. 13).

Empirická část

2 Analýza klimatu pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště

Ve druhé části práce se zaměříme na výzkumné šetření klimatu pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště. Výzkum jsme provedli na Střední škole řemesel a služeb Moravské Budějovice. Praktická část obsahuje 3 kapitoly, ve kterých nejdříve představíme cíl výzkumného šetření, dále metodiku a na závěr analýzu výsledků spojenou s diskusí.

2.1 Cíl práce

Cílem práce je popsat klima pedagogického sboru v prostředí odborného učiliště v okrese Třebíč. V rámci výzkumného šetření jsme cíl dále konkretizovali:

Popsat klima pedagogického sboru z hlediska vyjádření učitelů odborného učiliště a srovnat rozdíly ve vnímání klimatu učitelů na základě věku a doby působení ve škole.

Výzkumná otázka

Po vymezení výzkumného cíle jsme stanovili výzkumné otázky vztahující se na výzkumný cíl:

1. Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru v daném odborném učilišti?
2. Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru v různých věkových kategoriích?
3. Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru na základě doby působení ve škole?

2.2 Metodika

2.2.1 Výzkumná metoda

Ke zjištění stanoveného cíle jsme použili kvantitativní metodu dotazování, formou standardizovaného dotazníku KUS (Klima učitelského sboru), který v roce 2012, pro účely českých základních a středních škol, vytvořil Petr Urbánek a Martin Chvál (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8).

Pojetím a dimenzemi vychází z dotazníku OCDQ-RS, který v roce 1987 vytvořili američtí R. B. Kottkamp, J. A. Mulhern a W. Hoy. Je založen na konceptu otevřeného a uzavřeného klimatu vytvořeným autory Halpin a Croft (1963), obsahuje 34 výroků s hodnotící čtyřstupňovou škálou: zřídka, občas, často, velmi často. Byl použit vzorek respondentů (učitelů) dohromady ze 78 středních škol v New Jersey. Zjišťuje 5 dimenzí klimatu školy: podpůrné chování ředitele, direktivní chování ředitele, angažované chování učitele, frustrované chování učitele, intimní chování učitele. Výzkumná analýza ukázala, že první čtyři faktory lze použít jako index školního klimatu (Lašek, 2001, s. 120).

Dotazník vytvořený Urbánkem a Chválem je určen pro zjišťování sociálního klimatu učitelského sboru. Obsahuje celkem 41 položek (výzkumných otázek), z nichž 40 je uzavřených, hodnocených čtyřstupňovou škálou (zřídka, občas, často, velmi často). Poslední položka je otevřená; dotazovaným je ponechán prostor pro vyjádření názoru či postoje (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8).

Dotazník vyplňuje pedagogický sbor, který představují učitelé teoretického vyučování a odborného výcviku, vychovatelé a ostatní pedagogové. Vedení školy není v rámci zachování anonymity a důvěry respondentů do šetření zahrnuto (Urbánek, 2012, s. 8).

Dotazník popisuje 5 dílčích dimenzí školního klimatu. První dvě dimenze se zaměřují na vedení školy, zbylé tři na prožitky a vztahy učitelů. Pro další práci každou dimenzi označujeme zkratkou, kterou uvádíme v závorce:

1. Podpora sboru vedení školy (P) – vedení školy poskytuje zpětnou vazbu (pozitivní i negativní) svým podřízeným, která je chápána jako pomoc a podpora pro blaho školy. Jde ostatním příkladem (přístupem a vlastní prací), motivuje učitele, zadává smysluplné úkoly. Akceptuje povinnosti školy i sociální potřeby učitelů.

Kategorie obsahuje dohromady 10 otázek charakteristické pro výroky 3, 4, 14, 15, 17, 18, 24, 33, 34, 37 (Urbánek, 2012, s. 9).

2. Pevnost vedení školy (D) – Vedení školy striktně kontroluje práci učitelů, pro kterou využívá přísná kritéria hodnocení, má přehled nad děním ve škole a směřuje ke společnému cíli.

Kategorie obsahuje 7 otázek spadajících pod výroky 8, 11, 19, 25, 29, 31, 38 (Urbánek, 2012, s. 9).

3. Angažovanost učitelů (A) – zjišťuje iniciativu učitelů, chuť spolupracovat a naplňovat vizi školy, podporovat žáky a pomáhat jim k úspěchům.

Kategorie obsahuje 11 otázek uvedených pod výroky 7, 10, 16, 20, 21, 23, 27, 28, 32, 39, 40 (Urbánek, 2012, s. 9).

4. Frustrace učitelů (F) – učitelé se cítí zahlceni administrativou, rutinními povinnostmi, byrokracií, špatné vztahy s kolegy.

Kategorie obsahuje 8 otázek uvedených pod výroky 1, 2, 5, 6, 9, 13, 22, 26 (Urbánek, 2012, s. 9).

5. Přátelské vztahy ve sboru (V) – učitelé vnímají příznivě vztahy mezi kolegy, ochotu spolupracovat, vzájemnou důvěru a respekt. Vzájemně se dobře znají a udržují přátelské vztahy i mimo pracoviště.

Kategorie obsahuje 4 otázky uvedených pod výroky – 12, 30, 35, 36 (Urbánek, 2012, s. 9).

2.2.2 Charakteristika místa výzkumu

Výzkumné šetření bylo provedeno na středním odborném učilišti, v kraji Vysočina, konkrétně ve správním obvodu obce s rozšířenou působností Moravských Budějovicích. Správní obvod spadá do okresu Třebíč a je zde evidován jako druhé největší město. Ke dni 31. 12. 2021 město eviduje 7167 obyvatel (ČSÚ, 2021). Název Střední škola řemesel a služeb Moravské Budějovice vznikl 1. 7. 2006, po sloučení 3 škol: Střední odborné učiliště zemědělské, Střední odborné učiliště strojírenské a Střední odborné učiliště lesnické Lesonice. Střední škola řemesel a služeb Moravské Budějovice (dále jen „střední škola“) má dohromady 4 odloučená pracoviště: teoretické vyučování se uskutečňuje v budovách Tovačovského sady 79 (zde sídlí i vedení školy) a Dobrovského 10, Moravské Budějovice. Odborný výcvik probíhá převážně ve vlastních pracovištích K Háji 683 a Chelčického 316, Moravské Budějovice (SŠŘS, 2023).

V současné době škola nabízí 3 typy studia:

1. **Tříleté učební obory ukončené závěrečnou zkouškou a získaným výučním listem** – Mechanik opravář motorových vozidel (automechanik), Elektrikář-silnoproud, Strojní mechanik (zámečník), Obráběč kovů, Instalatér, Opravář zemědělských strojů, Ošetřovatel, Kuchař-číšník.

2. **Studijní obory – čtyřleté zakončené maturitní zkouškou (maturitní obor, kdy žáci mají možnost po 3. ročníku vykonat závěrečnou učňovskou**

zkoušku a po 4. ročníku maturitní zkoušku) - Mechanik seřizovač (doplňující obor obráběč kovů), Mechanik instalatérských a elektrotechnických zařízení (doplňující obor instalatér), Obchodník (pouze s maturitou).

3. Nastavbové obory pro absolventy tříletých učebních oborů ukončené maturitní zkouškou – Podnikání, Provozní elektrotechnika.

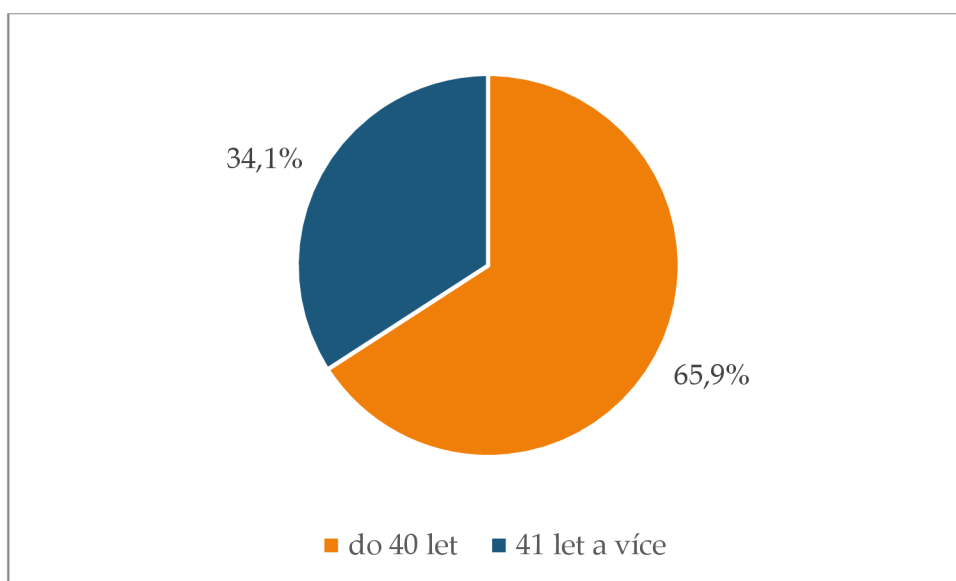
Odborný výcvik probíhá jak ve vlastních pracovištích pod vedením instruktorů, tak i ve smluvně zajištěných pracovištích. Seznam smluvních pracovišť (rozsah po celém okrese Třebíč, Kraji Vysočina i okrese Znojmo) je přizpůsoben dle spádovosti žáků.

V minulém školním roce navštěvovalo zkoumanou střední školu 319 žáků. Ředitelem je muž, 41 let, ve funkci působí 3 roky. Zástupci ředitele, jak pro teoretické, tak praktické vyučování, jsou ženy, ve věkové kategorii 41 a více let. Vedení školy, konkrétně ředitel, zástupce ředitele pro teoretické vyučování a zástupce ředitele pro praktické vyučování, nebylo v rámci zachování anonymity a důvěry respondentů do šetření zahrnuto.

2.2.3 Charakteristika výzkumného souboru

Základním výzkumným souborem šetření je pedagogický sbor Střední školy řemesel a služeb Moravské Budějovice. Škola má celkem 71 zaměstnanců, z toho 51 zaměstnanců eviduje jako pedagogické pracovníky, 20 jako nepedagogické. Konkrétní počet personální složení pedagogických pracovníků je následující: učitelé teoretického vyučování 20, učitelé odborného výcviku 22, vedení 3, vychovatelé 3, školní psycholog 1, asistent pedagoga 2 (Výroční zpráva, 2021/2022). Výzkumného šetření se zúčastnilo dohromady 20 žen a 21 mužů. Věkové složení pedagogického sboru viz Graf 1.

Graf 1 Věkové složení pedagogického sboru



Zdroj: Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

2.2.4 Postup při sběru dat

Spolupráci se školou jsme zahájili již v březnu 2022, kdy jsme nejdříve telefonicky kontaktovali zástupkyni ředitele pro teoretické vyučování, seznámili s cílem a postupem výzkumného šetření a v rámci výzkumného šetření dohodli budoucí spolupráci. Dotazník KUS jsme vytvořili v aplikaci Google formuláře a po vzájemné dohodě se zástupkyní provedli v listopadu 2022 distribuci elektronického dotazníku prostřednictvím pracovních e-mailů všem členům pedagogického sboru. Z důvodu zvoleného výzkumného nástroje, kterým byl standardizovaný dotazník, nebyl proveden předvýzkum.

2.2.5 Návratnost

K dosažení smysluplného obrazu klimatu pedagogického sboru je zapotřebí, aby v ideálním případě dotazník vyplnili všichni členové sboru. Minimální přípustná návratnost pro tento typ výzkumného šetření je 85 % (Urbánek, 2012, s. 10). Dohromady jsme rozeslali 48 elektronických dotazníků. Do výzkumného šetření se zapojilo 41 pedagogických pracovníků, což odpovídá 85 %. Stanovený limit minimální přípustné návratnosti jsme splnili. Přehledné shrnutí viz Tabulka 1.

Tabulka 1 návratnost

Počet všech učitelů školy (nepočítáme ředitele a zástupce ředitele pro teoretické a praktické vyučování)	48
Počet vyplněných dotazníků (dotazník nevyplňuje ředitele a zástupce ředitele pro teoretické a praktické vyučování)	41
Celková návratnost	85%

Zdroj: Vlastní zpracování na základě Urbánka & Chvála, 2012

2.2.6 Zpracování dat

Získaná elektronická data jsme zpracovali v programu Microsoft Excel, za pomoci matematicko-statistických metod. Kvantifikace výsledků spočívala v převodu slovního hodnocení na bodovou hodnotu. Slovnímu hodnocení čtyřstupňové škály jsme přidělili hodnoty 1 až 4 v pořadí: zřídka = 1, občas = 2, často = 3, velmi často = 4 (Lašek, 2001, s. 121). Na základě toho jsme postupně vyhodnotili jednotlivé kategorie klimatu pedagogického sboru. Odpovědi posuzují četnost výskytu hodnot daného jevu.

2.3 Analýza dat

V této kapitole budeme analyzovat, vyhodnocovat a následně prezentovat výsledky výzkumného šetření. Pro snazší orientaci rozdělujeme prezentaci výsledků šetření podle stanovených výzkumných otázek. V celé části pracujeme v komentářích se zkratkami dimenzí, které jsme podrobněji popsali v kapitole 3.2.1.

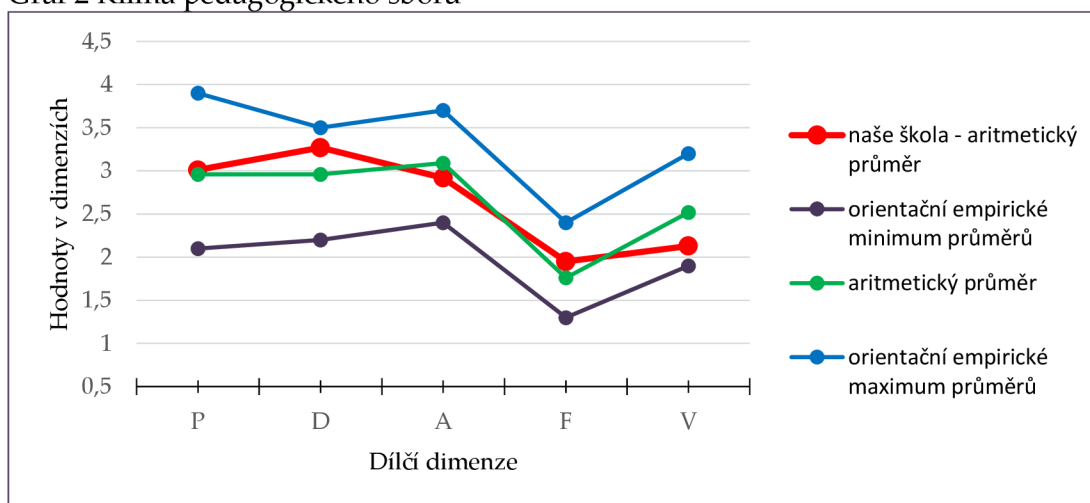
Vzhledem k tomu, že není stanoven jednoznačný profil ideálního klimatu pedagogického sboru, v hodnocení budeme vycházet z vybraných orientačních norem získaných z výzkumného šetření Urbánka a Chvála (2012, s. 10–11). Pro jednodušší orientaci uvádíme Tabulku 2 a Graf 2, kde jsou znázorněny hodnoty: aritmetický průměr, směrodatná odchylka, maximální a minimální hodnota a pásmo běžných hodnot průměrů.

Tabulka 1 Vybrané orientační normy klimatu pedagogického sboru

Dimenze	P	D	A	F	V
Aritmetický průměr škol	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
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
Pásmo běžných hodnot	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

Zdroj: Vlastní zpracování na základě Urbánka & Chvála (2012, s. 30)

Graf 2 Klima pedagogického sboru



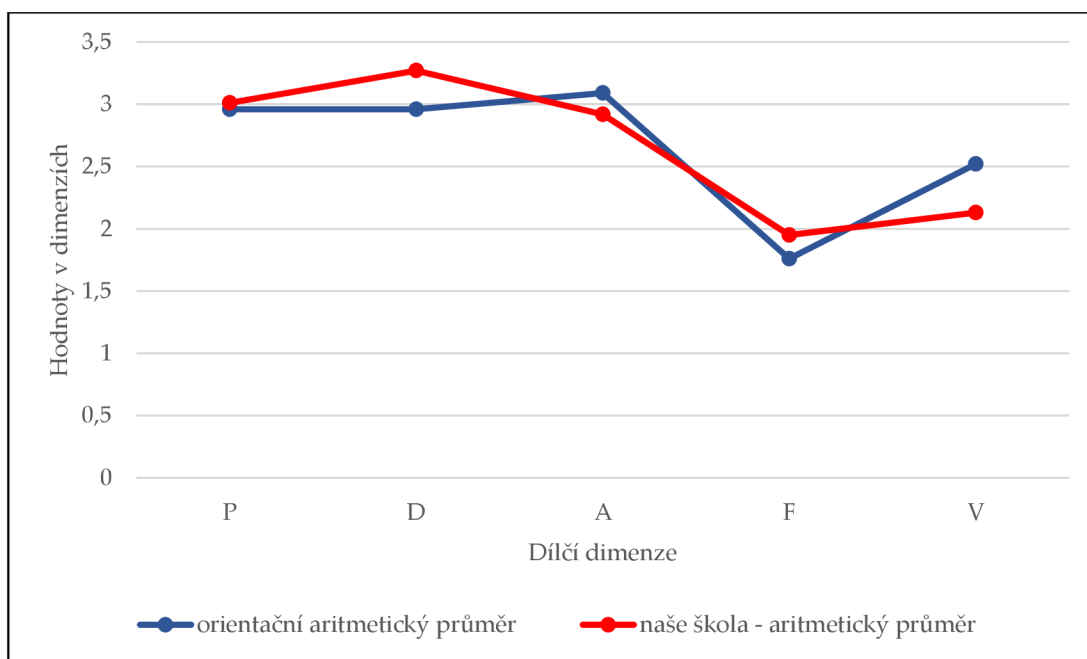
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

Graf 2 znázorňuje pozici zkoumané střední školy, na základě srovnání aritmetického průměru s aritmetickými průměry jiných škol, hodnoty výpovědí učitelů v rámci dílčích dimenzí, možné maximální a minimální hodnoty průměrů.

2.3.1 Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky

Ve výzkumné šetření jsme si stanovili hlavní výzkumnou otázku: Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru v daném odborném učilišti? Pozice zkoumané školy viz Graf 3.

Graf 3 Vnímání klimatu pedagogického sboru



Zdroj: Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

Z grafu můžeme vypočítat, že naměřené hodnoty týkající se dimenzí vedení školy, tedy podpora sboru vedením školy P a pevnost vedení D, vykazují vyšší hodnoty než u aritmetického průměru (dále jen průměru) škol, zatímco hodnoty dimenzí zaměřující se na vztahy učitelů, angažovanost A, frustrace F a přátelské vztahy V mírně kolísají pod průměrem naměřených hodnot, nejvíce pak V.

Diskuse: Výsledky šetření vyjadřují méně příznivý profil klimatu pedagogického sboru střední školy. Pozornost nejdříve zaměříme na vedení školy, u kterého obě dimenze vykazují, ve srovnání s uvedeným výzkumem Urbánka a Chvála (2012), vyšší hodnoty. Vzhledem k tomu, že dimenze D vysoce koreluje zejména s P, nelze vysoké hodnoty P chápat negativně (Chvál,

Urbánek, 2014, s. 795). Z toho vyplývá, že pedagogický sbor vnímá vedení školy jako pevné. Výsledek šetření taktéž dokazuje tvrzení Jursové et al. (2019, s. 89), že silným faktorem zásadně ovlivňujícím klima pedagogického sboru je právě vedení školy. Lehce nadprůměrné hodnoty dimenze P značí, že vedení školy jde přístupem a svojí prací příkladem, poskytuje konstruktivní kritiku zaměřenou na blaho školy i učitelů.

Naproti tomu dimenze D svojí hodnotou téměř dosahuje extrémní polohy. Vedení se vyznačuje vysokou mírou kontroly nad prací učitelů, drží řízení školy pevně v rukou, má přehled o jejím dění. Vyšší naměřené hodnoty mohou taktéž představovat náznaky byrokratického řízení a manažerismu, s důsledky vyšší zátěže pedagogického sboru (Urbánek, 2012, s. 11-12). U zkoumané školy převažuje manažerský styl, který je charakteristický pro svoji direktivitu a kontrolu za účelem dosažení konkrétních cílů a úkolů a chybí důraz pro budování přátelských vztahů uvnitř sboru. Můžeme vidět i prvky instruktivního stylu, u kterého se vedení zaměřuje primárně na kvalitu vyučování (Rozkovcová, Novotná, 2019, 69). Z jiného pohledu pak hovoříme o převažujícím autoritářském stylu (Trojanová, 2014, s. 37).

Tento předpoklad potvrzuje výsledná hodnota frustrace F učitelů, která je vyšší než naměřený orientační průměr. Může rovněž znamenat nadbytek rutinních povinností a velké množství administrativy, kterou učitelé považují za obtěžující.

Dimenze A, V, zaměřující se na prožitky a vztahy učitelů, zaostávají pod průměrem naměřených dat. Přátelské vztahy V se dokonce více přibližují hranici minima průměrů. Dimenze A se vyznačuje nižší angažovaností učitelů ve prospěch školy naplňovat vizi školy a intenzivněji se ztotožňovat s jejími záměry. Můžeme taktéž vyhodnotit jako nižší profesní zaujetí. Výpovědi dimenze V nám naznačují výskyt slabých přátelských vztahů v pedagogickém

sboru a jeho nízkou soudržnost, menší přehled o osobním životě kolegů a jejich rodinného zázemí.

Shrnutí: Z výše uvedené interpretace výsledků vyplývá, že klima pedagogického sboru je uzavřené. Vyznačuje se neosobními vztahy mezi učiteli, byrokratickým řízením a frustrací. Z pohledu vedení školy převládá distanční klimatický typ charakteristický nedostatkem sociální soudržnosti a nízké angažovanosti učitelů. Domníváme se, že ředitel je takzvaný „dříc“, který způsobuje nespokojenost pedagogického sboru přílišnou snahou orientovanou spíše na řízení školy a udržení své autority než na dobré vztahy s učiteli (Hrubá, 2010). Uplatňuje autoritářský styl vedení, u kterého je klíčovým znakem důraz na disciplínu, kontrola a dodržování pravidel a postupů (Trojanová, 2014, s. 37).

Tabulka 3 Vnímání klimatu pedagogického sboru

Dimenze	P	D	A	F	V
Orientační aritmetický průměr	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
Orientační směrodatná odchylka	0,49	0,44	0,38	0,38	0,54
Naše škola – aritmetický průměr	3,01	3,27	2,92	1,95	2,13
Naše škola – směrodatná odchylka	0,6	0,44	0,49	0,44	0,44

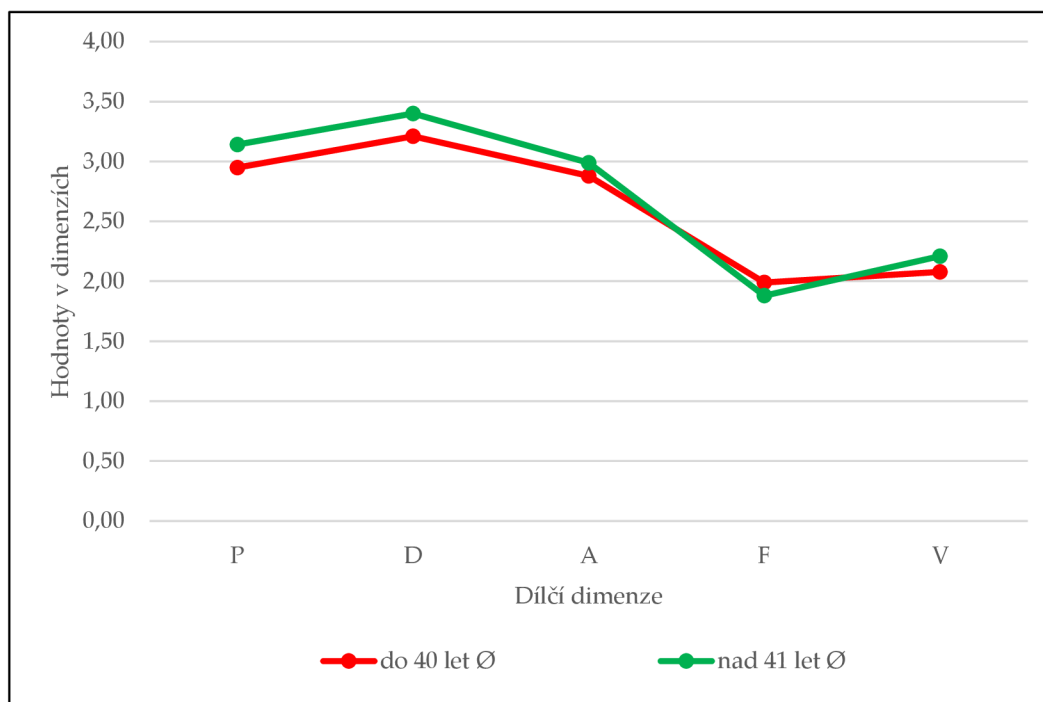
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

Z uvedené tabulky vyplývá, že rozptyl výpovědí je zejména u dimenzí D, F a V nižší, což znamená, že vykazují nízkou variabilitu výpovědí. Nejvyšší variabilitu výpovědí dokládá dimenze P.

2.3.2 Vyhodnocení otázky č. 2: Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru v různých věkových kategoriích?

V následující části se zaměříme na vyhodnocení otázky č. 2: Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru v různých věkových kategoriích?

Graf 4 Vnímání klimatu dle věku



Zdroj Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

Z výše uvedeného grafu můžeme vidět, že rozdílnost výpovědí učitelů je u obou věkových kategorií minimální, zejména v oblastech týkajících se soudržnosti sboru (dimenze A, F, V). Učitelé spadající do věkové kategorie do 40 let hodnotí mírněji pevnost vedení D a za průměrnou podporu vedení. Učitelé věkové kategorie nad 41 let cítí vysokou míru direktivního chování vedení školy (hodnoty dosahují empirického maxima průměrů) a zároveň podpory vedení. Učitelé starší 41 let vnímají vedení školy více direktivně, ale naopak vztahy učitelského sboru přívětivěji, než je tomu u mladších kolegů.

Tabulka 4 Vnímání klimatu dle věku

		P	D	A	F	V
do 40 let	aritmetický průměr	2,95	3,21	2,88	1,99	2,08
	směrodatná odchylka	0,58	0,44	0,53	0,41	0,43
nad 41 let	aritmetický průměr	3,14	3,40	2,99	1,88	2,21
	směrodatná odchylka	0,62	0,43	0,40	0,50	0,48

Zdroj: Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

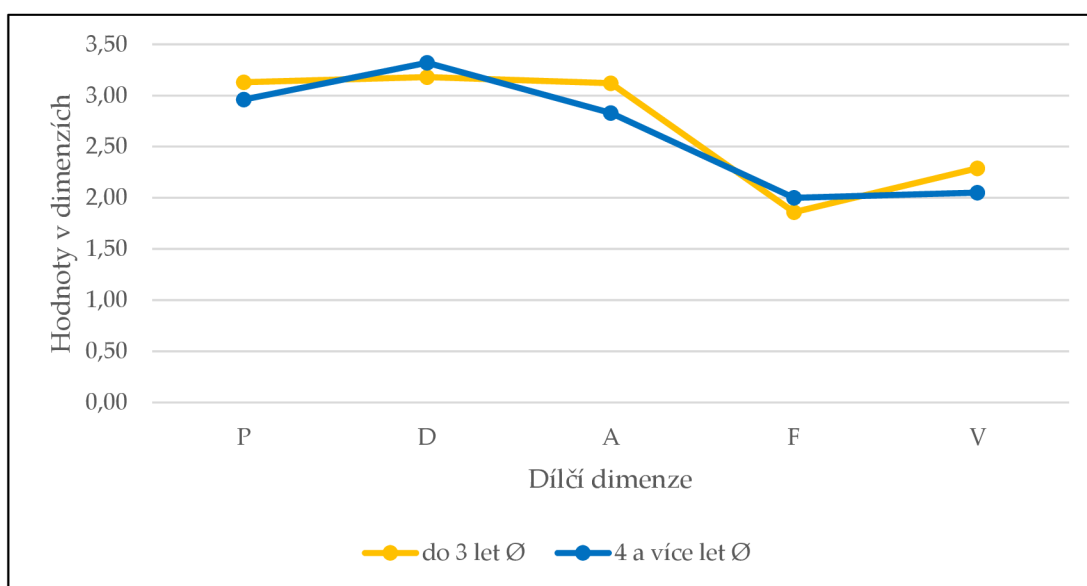
Nejvýraznější rozptyl výpovědí u obou věkových kategorií můžeme vidět u dimenze P. Naopak vyšší míru shody vykazují u kategorie do 40 let dimenze D, F, V. U věkové kategorie nad 41 let je to dimenze D, A. Porovnání výsledků nám dokazuje, že učitelé, bez ohledu na věk, silně vnímají pevnost a direktivní jednání vedení školy, což vede k nízké angažovanosti učitelů a pocitům frustrace. Zároveň nízké hodnoty u dimenze V, zejména u kategorie do 40 let, značí slabé přátelské vztahy. Na základě výpovědí se domníváme, že pedagogický sbor není soudržný.

Shrnutí: Zároveň můžeme konstatovat, že závislost na věkové kategorii nebyla prokázána.

2.3.3 Vyhodnocení otázky č. 3: Jak vnímají učitelé klima pedagogického sboru na základě doby působení na pracovišti?

V pořadí třetí výzkumnou otázku, zda doba působnosti na pracovišti zásadně ovlivňuje vnímání klimatu pedagogického sboru na zkoumané střední škole, nám zodpoví Graf 5.

Graf 5 Vnímání klimatu dle délky působení na pracovišti



Zdroj: Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

Graf 5 ukazuje, že obě skupiny dosahují vysokých hodnot v položce D, a naopak nízkých v dimenzi V. U kategorie učitelů s délkou praxe 4 a více let hodnoty dokonce téměř dosahují extrémních poloh. Vyšších hodnot dosahuje dimenze F, průměrné P, podprůměrné A. Učitelé s praxí do 3 let u dimenzí P, D, A, F, oscilují mírně nad orientačními normami průměrů škol. Pod průměrem se ocitá pouze hodnota V. Všeobecně můžeme říci, že učitelé s praxí do 3 let, vnímají klima pedagogického sboru příznivěji než zkoumaná druhá skupina.

Výsledek šetření potvrzuje tvrzení Juklové (2013, s. 47), která uvedla, že nepříjemným překvapením u začínajících učitelů je příliš mnoho

administrativních povinností a vztahy na pracovišti. K nadměrné zátěži začínajících učitelů přispívají i nepřiměřené nároky některých nadřízených. V počátcích profesní dráhy se formují vztahy ke kolegům a pocit sounáležitosti.

Tabulka 5 Vnímání klimatu dle délky působení na pracovišti

		P	D	A	F	V
do 3 let	aritmetický průměr	3,13	3,18	3,12	1,86	2,29
	směrodatná odchylka	0,59	0,54	0,52	0,42	0,35
4 a více let	aritmetický průměr	2,96	3,32	2,83	2,00	2,05
	směrodatná odchylka	0,60	0,39	0,46	0,45	0,47

Zdroj: Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření

V Tabulce 5 vidíme nízkou variabilitu odpovědí u kategorie do 3 let, v dimenzi V se dokonce přiblížila minimální poloze; u druhé kategorie se jedná o dimenzi D.

Shrnutí: Můžeme konstatovat, že závislost na délce působení na pracovišti nebyla prokázána pro žádnou z 5 analyzovaných dimenzí.

Závěr

Bakalářskou práci členíme do třech základních částí. V první a druhé části jsme vymezili základní teoretická východiska zaměřující se na zkoumanou problematiku. Ve třetí části jsme se věnovali samotnému výzkumu. Zvolili jsme výzkumný cíl: Popsat klima pedagogického sboru z hlediska vyjádření učitelů odborného učiliště a srovnat rozdíly ve vnímání klimatu učitelů na základě věku a doby působení ve škole. Na základě stanoveného výzkumného cíle jsme stanovili i tři výzkumné otázky. Ke zjištění stanoveného cíle jsme použili kvantitativní metodu dotazování, a to formou standardizovaného dotazníku KUS. Výzkumné šetření jsme provedli na Střední odborné škole řemesel a služeb Moravské Budějovice. Dotazníky jsme rozeslali elektronicky. Návratnost činila 85 %. Výsledky výzkumného šetření jsme zpracovali za pomoci matematicko-statistických metod a prezentovali v přehledových tabulkách a grafech.

Výsledky šetření vyjadřují méně příznivý profil klimatu pedagogického sboru střední školy. Nejvýraznějšími charakteristickými rysy zkoumané školy je pevnost vedení, nižší soudržnost a nižší profesní zaujetí. Můžeme taktéž konstatovat, že závislost na věku a délce působení na pracovišti nebyla prokázána pro žádnou z 5 analyzovaných dimenzí školního klimatu.

Pro ucelený obraz klimatu zkoumaného pedagogického sboru by bylo vhodné provést opakované výzkumné šetření, ideálně po roce od prvního. Obecně je důležité, aby si vedoucí pracovníci škol uvědomovali věkové rozdíly, podporovali mezigenerační spolupráci a učení. To může pomoci vytvořit pozitivnější a příznivější výukové prostředí, kde se učitelé všech věkových kategorií mohou učit jeden od druhého a spolupracovat.

Názory, poznámky či připomínky

Učitelé mají hodně administrativy ohledně žáků a nemají čas na lepší přípravu do vyučování.

Někdy moc přísný přístup k učitelům.

Úroveň školství značně klesla.

Hodně změn v ŠVP.

Bez připomínek.

Práce pedagoga, a zvláště třídního učitele je časově náročná, že si někdy s kolegyní v kabinetě nestihneme nic víc než pracovního sdělit :-) široká veřejnost si myslí, že učitel odučí svých 21 h a jde domů, ale opak je pravdou :-) do školy chodím ráda, mé zaměstnání mě baví.

Hodně přípravy do vyučování.

Žáci přicházejí ze základní školy s nižší úrovní vzdělání, nelze navázat na střední vzdělání.

Hodně administrativy.

Nerovné podmínky ohledně požadovaného pracovního výkonu nebo odměňování.

Pravidelná pracovní doba.

Učit je poslání, ale hodně vysilující.

Velmi mě překvapuje, že někteří žáci neznají běžné nářadí.

Méně administrativy.

Zájem o vzdělání žáků je daleko nižší, jak dříve bylo.

Líbí se mi, že ředitel otevřeně komunikuje se všemi účastníky procesu vzdělávání a řeší tak vyskytující se problémy.

Práce ve školství se mi líbí.

Učit mě baví, ale žáky ne.

Učím zde krátce, ale práce učitele je zábavná a inspirující.

Někdy vážne komunikace s rodiči, výsledky žáků nejsou vždy kvalitní, ale delším vysvětlováním to celkem zvládají.

Učím na této škole krátce, zatím mě učit moc baví, s kolegy si rozumíme.

Vzdělávat žáky se mi líbí, někdy je těžké hodnotit žáka, který odmítne spolupracovat, a ještě má připomínky.

Propagují se více některé obory, jinak vše ok.

Učit je psychicky náročné povolání, hlavně když žáky nic nezajímá.

Mnoho administrativy.

Seznam použité literatury

Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u Frankfurt a. M.: Luchterhnd.

Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.

ČSÚ, Český statistický úřad. (2021). Charakteristika SO ORP Moravské Budějovice. <https://www.csu.cz/>

ČR, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi.cz*

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M. & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203983980>

Gillernová, I., Krejčová, L., Horáková Hoskovcová, S., Šírová E., & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Grecmanová, H. (2003). *Škola jako sociální instituce: Vyučovací klima*. *Pedagogická orientace*, (13)2, 2-21.

Grecmanová, H. (2004). *Atmosféra na školách M. Montessoriové jako ukazatel pozitivního školního klimatu*. *E-pedagogium*, (4) 4, 5-10.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašátková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Halpin A. W., Croft D. B., (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago.

Hrubá, J. (2010). Co se dozvídáme o vztazích učitelů a ředitelů škol?

Chvál, M., Urbánek, P. (2014). *Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol*. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778-803. <http://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778>

Hvozdík, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ingersoll, R.M. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis*. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.

Ježek, S. (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD

Jones, S. M. (2008). *Promoting positive youth development and preventing risky behavior through school-family partnerships: A model of the social work process*. *Children and schools*, 30(1), 19-28.

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus: Hradec Králové.

Jursová, J., Urbánek, P., Váchová, M. (2019). *Odlíšné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy*. *Pedagogická orientace*, 29(2), 172-202.

Kantorová, J. (2015). *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). *Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement*. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Kolář a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- Koucký, J., Kovařovic, J., Ryška, R. (2008). *Evaluaace, učitelé a vývoj středního školství v ČR*. Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova.
- Kraus, B. (1991). *Hodnocení žáka z pohledu učitelů, rodičů, spolužáků*. *Pedagogická revue*, 28(7), 507-515.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. Pedagogika (Grada).
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Laufková, V., Novotná, K. (2014). *Školní hodnocení z pohledu žáků*. *Orbis scholae*, 8(1), 111-127.
- Liška, F. (1969). *K sociálně psychologické problematice učitelského sboru*. *Pedagogika*, (19)3, 425-440.
- Lukas, J. (2001). *Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů*. *Studia pedagogica*, 14(1), s. 127-146.
- Lukas, J. (2009). *Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů*. *Studia paedagogica* 14(1), 127-145.
- Mareš, J. (2001). *Sociální klima školy*. In Čáp, J. & Mareš, J., *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

- Mareš, J. (2003). *Diagnostika sociálního klimatu školy*. In Ježek, S. (Ed.), Sociální klima školy I. Brno, MSD s.r.o.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita
- MŠMT, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2022). Střední vzdělávání. <http://msmt.cz/>
- Nader, K. (2012). *Violence prevention and school climate reform*. New York: National school climate center.
- NÚV, Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.) (2022). <http://nuv.npi.cz/>
- Petlák, E. (2006). *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2020). *Ke zkoumání školy jako organizace*. <https://capv.cz/>
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Richards, J. (2003). *Principal Behaviors That Encourage Teachers To Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching*. Chicago, IL. National University.
- Rozkocová, A., Novotná, J. (2018). *Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol*. *Orbis scholae*, 12(3), 67-84. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.8>
- Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Smetáčková, I. Lojdová, K., Doubek, D. (2018). „Být jiný“ v české základní škole. *Pedagogická orientace*, 28(2).

SŠŘS, Střední škola řemesel a služeb. (n.d.) <https://www.ssrs.cz/>

Světlík, J. (1996). *Marketing školy*. Zlín: EKKA.

Tagiuri, R. (1968). *The concept of organizational climate*. In Tagiuri, R. a Litwin, G. H. (Eds.) *Organizational climate. Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, s. 11-32.

Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.

Turkkahraman, M. (2015). *Education, Teaching and School as a Social Organization*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 381-387.

Tvrzová, I. (2007). *Školy a jejich alternativy*. In Vališová, A., Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Urbánek, P. (2006). *Klima učitelských sborů ZŠ: Empirická zjištění*.

Urbánek, P. (2008). *Klima učitelského sboru v případové studii základní školy*. *Orbis scholae*, 2(3), s. 87–106.

Urbánek, P., Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). *Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy*. *Orbis scholae*, (8)1, 65-78.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.5>

Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkovcová A., Pícková, H., Novotná, J. (2021) *Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie*. <http://doi.org/10.14712/23362189.2020.1666>

Vašutová, J., Urbánek. P. (2010). *Učitelé v současné základní škole.: Hledání mezi změnou a stabilitou*. *Orbis scholae*, 4(3), 79–91.

Výroční zpráva, Střední odborná škola řemesel a služeb Moravské Budějovice (n.d.) <https://www.ssrs.cz/skola/vyrocní-zpravy>

Weinstein, C. S. (2002). The influence of classroom context on young children's motivation for literacy. *Reading & Writing Quarterly*, 18(2), 145-170.

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014). https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004

Seznam grafů

Graf 1 Věkové složení pedagogického sboru.....	332
Graf 2 Klima pedagogického sboru.....	33
Graf 3 Vnímání klimatu pedagogického sboru	335
Graf 4 Vnímání klimatu dle věku	338
Graf 5 Vnímání klimatu dle délky působení na pracovišti	330

Seznam tabulek

Tabulka 1 návratnost	333
Tabulka 2 Vybrané orientační normy klimatu pedagogického sboru.....	33
Tabulka 3 Vnímání klimatu pedagogického sboru	337
Tabulka 4 Vnímání klimatu dle věku.....	339
Tabulka 5 Vnímání klimatu dle délky působení na pracovišti	41

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník učitelského sboru

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

předkládám evaluační nástroj pro šetření klimatu učitelského sboru (dotazník KUS). Prosím Vás, abyste tento dotazník pečlivě a samostatně vyplnil(a). Zjištěné údaje, které získám od všech respondentů, slouží ke stanovení sociálního klimatu v učitelském sboru. Kvalita sociálního klimatu je činitel, který ovlivňuje práci školy a její fungování. Výsledky je proto možno využít při autoevaluaci školy.

Dotazník je anonymní. Výsledná data budou prezentována vždy jen jako souhrnné informace o sboru jako celku, výpovědi jednotlivců nejsou identifikovatelné. V oddíle „A“ tohoto dotazníku uveďte prosím Vaše profesní údaje. Tyto údaje slouží pouze pro analytické zjišťování vlastností dotazníku a ve výsledné zprávě se zobrazí výsledky pouze za školu jako celek a její součásti, pokud jsou zastoupeny alespoň pěti vyplněnými dotazníky. U všech položek dotazníku vždy označte Vaši volbu, vyplňte prosím všechny položky. Pokud se nemůžete rozhodnout, označte tu volbu, která je nejbližší Vašemu názoru. V oddíle „C“ můžete navíc volně vepsat další sdělení k šetřenému problému, případně uvést jiné důležité poznámky.

Děkuji Vám.

Oddíl „A“

Věk:

do 40 let

41 let a více

Délka pedagogické praxe:

do 3 let

4-10 let

11-20 let

21-30 let

31-40 let

41 let a více

Délka působení v této škole:

do 3 let

4 a více let

Pohlaví:

žena

muž

Oddíl „B“

Následující tvrzení se týkají sociálního klimatu ve škole. Posuďte, do jaké míry platí 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. Ředitelka sama je příkladem ostatním. Usilovně a tvrdě pracuje.
4. Ředitelka dovede ocenit, pochválit své podřízené.
5. Mimovýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).
6. Na poradách přerušují učitelé vystoupení svých kolegů.
7. Učitelé se chovají k žákům přátelsky.
8. Ředitelka 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. Ředitelka 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. Ředitelka dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizovala práci některého učitele.

15. Ředitelka je schopna, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce.
16. Učitelé jsou ochotni pomáhat žákům i mimo své vyučovací povinnosti.
17. Ředitelka používá konstruktivní kritiku.
18. Ředitelka hledí na blaho své školy.
19. Ředitelka 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 poradu.
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 striktně vyžaduje od učitelů, aby respektovali své povinnosti a režim školy.
39. Učitelé vítají a podporují iniciativu žáků.
40. Učitelé uznávají své kolegy jako odborníky.

Oddíl „C“

Zde je ještě možno k tématu volně vypsát další Vaše názory, poznámky, připomínky apod.:

Děkuji za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se děje ve škole mezi učiteli, i za čas, který jste dotazníku věnoval(a). Věřím, že ku prospěchu pohody ve škole.