

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky s celoškolskou působností

**JANA DOSOUDILOVÁ**  
VI.ročník – kombinované studium  
obor: pedagogika – správní činnost

**KLIMA ŠKOLY A PEDAGOGICKÉHO SBORU**  
**Diplomová práce**

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

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedenou literaturu.

V Olomouci dne 15.3.2010

---

Jana Dosoudilová

Děkuji prof. PhDr. Helena Grecmanové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a velmi příjemnou spolupráci. Děkuji všem učitelům, kteří se ochotně podíleli na vyplnění dotazníků.

Úvod.....	5
1 Teoretické zázemí zkoumaného problému.....	7
1.1 Klima školy.....	7
1.2 Determinanty a prvky klimatu školy.....	10
1.3 Typy klimatu školy.....	13
1.4 Bezpečné a pozitivní klima školy.....	15
1.5 Kultura školy.....	17
1.6 Vztahy klimatu školy k ostatním pojmům.....	19
1.6.1 Prostředí.....	19
1.6.2 Atmosféra.....	22
1.7 Klima pedagogického sboru.....	23
1.7.1 Typologie klimatu pedagogického sboru.....	24
1.7.2 Pedagogický sbor jako specifická pracovní skupina.....	26
1.7.2.1 Formální struktura pedagogického sboru.....	28
1.7.2.2 Neformální struktura pedagogického sboru.....	28
1.8 Osobnost pedagogického pracovníka jako tvůrce klimatu.....	29
1.8.1 Osobnost pedagoga v oblasti výchovy žáka.....	31
1.8.2 Osobnost ředitele.....	34
1.8.3 Specifické vlastnosti pedagoga.....	36
1.8.4 Autorita pedagogického pracovníka.....	38
1.8.4.1 Krize autority ve výchově a vzdělávání.....	40
1.8.5 Profesní kompetence pedagoga.....	41
1.8.6 Psychický stav pedagoga.....	41
1.8.7 Typologie pedagogického pracovníka.....	43
2 Výzkumná část.....	46
2.1 Cíl výzkumu.....	46
2.2 Formulace hypotéz.....	46
2.3 Charakteristika metody.....	47
2.4 Administrace.....	49
2.5 Výsledky výzkumu.....	51
Závěr.....	55
Seznam použité literatury.....	57
Přílohy	
Anotace diplomové práce	

## Úvod

Učitelství je povolání a poslání v pravém slova smyslu, které si vyžaduje tvořivé odborníky. Je známo, že pracovat v této oblasti s dětmi a mládeží nezůstává dlouho člověk, který chápe svou práci jak zaměstnání, či přechodnou stanicí k výhodnějšímu postu. Ve společnosti klesá prestiž pedagogů. Příčinou není malá atraktivita pedagogických profesí, ale společenské nedocenění, nízké finanční ohodnocení pracovníků a nedostatečné ekonomické zabezpečení resortu školství a na druhé straně vysoké požadavky a u pedagogů i obsahová a časová náročnost práce s dětmi a mládeží.

Klima pedagogického týmu je bezesporu široký pojem a lze na něj pohlížet z mnoha úhlů pohledu. Je obtížné vůbec definovat, co je to klima ve výchovných institucích. Přestože je význam tohoto pojmu v podvědomí asi každého z nás, přesné a vědecky sjednocené definice chybí. Klima školy by se dalo považovat za sociálně psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v daném zařízení, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí pedagogičtí pracovníci a žáci. Za součást klimatu školy považují klima pedagogického sboru, klima třídy apod.

Pochopíme-li souvislosti klimatu pedagogického týmu, jeho vzájemné chování a také to, čím je ono chování ovlivňováno, budeme moci pomocí tohoto zjištění chování pedagogického týmu do jisté míry „regulovat“. Vzorce chování uvnitř pedagogického sboru se neodmyslitelně přenášejí a působí v interakci pedagog - žák. Není tak těžké si uvědomit důsledky. Bude-li „zdravé“ klima, tato skutečnost se v konečném důsledku objeví i ve výsledcích práce pedagogických pracovníků v pozitivním smyslu.

Cílem mé diplomové práce je teoreticky popsat problematiku klimatu školy a zjistit, jaké je klima učitelského sboru ve vybrané škole. Teoretická část je členěna na čtyři kapitoly. V první z nich se čtenář bude moci seznámit s pojmem klima školy a vztahy klimatu školy k ostatním pojmům, např. prostředí, atmosféra. V této kapitole jsou vysvětleny termíny *bezpečné a pozitivní klima a kultura školy*.

Kapitola druhá je věnována pojmům *pedagogický sbor, typologii pedagogického sboru*. V neposlední řadě se kapitola věnuje také pedagogickému sboru jako specifické pracovní skupině.

Poslední z kapitol bude věnována *osobnosti pedagogického pracovníka jako tvůrce klimatu*. Pojem zde je charakterizován, dále jsou zde uvedeny vlivy a působení na žáky a ostatní pedagogické pracovníky.

Výzkumnou část bude tvořit hlavní výzkumná otázka, cíl a hypotéza výzkumu, strategie výzkumu, technika sběru dat a průběh výzkumu, výběr vzorku, soubor zkoumání a soubor zjišťování, dílčí výzkumné otázky a jejich operacionalizace. V poslední části diplomové práce – analytické – na základě dat získaných prostřednictvím dotazování zhodnotím a interpretuji zjištěné informace.

# 1 Teoretické zázemí zkoumaného problému

Každý si občas vzpomene na školu, která se významnou měrou podílí na socializaci jedince. Většinou si nevybaví všechny spolužáky nebo učitele, ale zpravidla si uvědomí pocity, které si se školou spojoval. Někdo prožíval svou docházku příjemně, jiný méně, u některých se pocity kladné a záporné vzájemně prolínají.

## 1.1 Klima školy

Ústředním pojmem diplomové práce je klima školy, proto bych se také tomuto termínu věnovala nejdříve a shrnula názory různých autorů, kteří se touto problematikou zabývají.

Klima. Tento pojem pochází z řeckého slova a znamená podnebí. Ve společenských vědách, které si tento pojem „vypůjčily“, neoznačuje klima meteorologický jev, ale je používán ve významu jako prostředí, situace, ovzduší. V tomto přeneseném významu se začalo pojmu používat ve slovních spojeních klima školy, klima pracovního prostředí, klima školního prostředí, klima učitelského sboru apod.

Když někdo řekne slovo škola, většina z nás pomyslí na školu základní maximálně na školu střední. Školy můžeme rozlišovat podle různých kritérií (Mareš, 2003a):

- Stupně vzdělávání: počínaje školou mateřskou, přes základní, střední, vyšší odbornou, až po neuniverzitní a univerzitní vysoké školy.

- Zvláštnosti populace: školy zvláštní, pomocné, pro somaticky postižené děti, včetně škol pro hospitalizované děti.
- Velikosti školy: školy malotřídní (desítky žáků), školy velké (s několika sty žáky).
- Situování školy: školy venkovské, maloměstské, městské, velkoměstské.
- Spádové oblasti a zvláštnosti komunity, v níž žijí žáci a studenti: školy kulturně, nábožensky, etnicky spíše homogenní či heterogenní, jazykové, apod.
- Zřizovatele, kterým může být stát, církevní, soukromá společnost apod.
- Koncepce vyučování, učení i výchovy: školy tradiční nebo experimentující.
- Dominující ideologie: školy totalitní, školy demokratické, apod.

Každá škola je svým způsobem jedinečným sociálním útvarem a J. Průcha (1997) z organizačního hlediska charakterizuje školu těmito parametry:

- Škola je útvar, který je nějakým způsobem uspořádán a řízen.
- Škola je útvar, který něco produkuje.
- Škola je útvar, který je začleněn do svého prostředí.

Tyto parametry podle názoru J. Kašpárkové (2007) „existují na pozadí školního prostředí ve vzájemných vztazích a nelze je proto posuzovat odděleně“.

H. Grecmanová (2008) si na otázku: „Co je škola?“, odpovídá: „Škola je prostředí.“

Co je tedy klima školy?

- J. Průcha (1996) označuje termínem „klima“ souhrn psychosociálních charakteristik, které se vytvářejí v určité pedagogické komunitě (třídě, škole i jiné skupině) a které jsou účastníky této komunity vnímány, prožívány a eventuelně reflektovány.



- J. Mareš a J. Čáp (2001) zahrnují do klimatu ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz J. Mareš (2001) klade na to, jak klima vidí sami aktéři.
- J. Kašpárková (2007) prosazuje klima jako „jev dlouhodobý, podmíněný sociálně a osobnostně, typický pro danou školu, třídu, vyučovací hodiny nebo pro učitelský sbor po dobu několika měsíců či let.
- E. Petlák (2006) zahrnuje do klimatu školy: organizační ideologie (cíle, hodnoty školy), zprostředkovávání kontaktu mezi žáky a učiteli, sociální klimata typické pro dané třídy, všechna pravidla žití ve třídě a psychický stav.

I když se autoři uvedených pojetí snaží o vysvětlení pojmu klima školní, zůstávají stále buď málo konkrétní, nebo si všímají pouze některých aspektů klimatu školy a tak zastírají jeho význam a rozdíl mezi školním, organizačním, vyučovacím a třídním klimatem. (Grecmanová, 1999).

Pro tuto práci formuluji definici klimatu školy takto: *Klima je ve srovnání s jinými termíny* (jako jsou atmosféra, prostředí, klima třídy – budu se jim postupně věnovat později) *jevem dlouhodobým, podmíněným sociálně a osobnostně, typický pro určitou školu po dobu několika měsíců či let.* Podle H. Grecmanové (1999) „živnou půdou“ pro klima školy je prostředí. Klima školy nevzniká samo o sobě, ale vytváří se pomocí např. představ, přístupů a hodnot, které jsou ve škole všeobecně sdílené a relativně udržované. Jak J. Kašpárková (2007) uvádí, klima školy se projevuje ve specifických formách komunikace, v jednotlivých činnostech, ve způsobech rozhodování ředitelů, v postojích učitelů k dění uvnitř školy atd. Nejdůležitější je vnímání klimatu jednotlivými aktéry a tvůrci, což jsou převážně žáci a učitelé a interakce mezi nimi. Podle H. Grecmanové (2003) klima vzniká jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.

## 1.2 Determinanty a prvky klimatu

Za determinanty (určující činitele nebo faktory) označujeme podle Laška (2001) ty události v životě školy a třídy, které mají svou jedinečnou kompozici (skladbu), jsou svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Dále sem patří také:

- Zvláštnosti školy - typ školy a její zaměření (např. ZŠ, SŠ, gymnázia, SOŠ a další specializace...), pravidla školního života (školní řád, předpisy,...).
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací (např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích, aj.).
- Zvláštnosti učitelů - osobnost učitele, učitelovo preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází při svém stylu výuky.
- Zvláštnosti školních tříd - učitel a třída, školní třída jako celková jednotka, skupiny ve třídě.
- Zvláštnosti žáků - žák jako člen třídy, nebo skupiny ve třídě, žák jako individuální osobnost.

Na kvalitě klimatu ve třídě se podílí řada dalších determinant, ať už vnějších nebo vnitřních, např. věk žáků, pohlaví žáků, počet žáků, jejich sociální zázemí, převzaté způsoby chování, jejich intelektuální úroveň, motivace, pracovní nasazení, snaha o dobré hodnocení, třídní učitel, ostatní učitelé, jejich komunikace a vztahy s žáky. Lašek (2001) uvádí, že klima třídy má také své konkrétní prvky, které na sebe působí a vytvářejí tak složitou strukturu. Podle působení determinant je pak žáci ve třídě vnímají v odlišné intenzitě. Prvky klimatu můžeme včlenit do následujícího Moosova schématu (Lašek, 2001):

Rozměr vztahový	Rozměr osob. růstu	Rozměr udržování a změny systému
Osobní vklad žáka	Zkoumání sebe a okolí	Cílovost činnosti
Personalizace /zosobnění/ role žáka	Otevřenost v kontaktu	Organizace výuky
Zaujetí školou	Integrace /začlenění, zapojení/	Zdokonalení výuky
Přidružení ke skupině /spolupráce/	Nezávislost	Diferenciace /rozlišování / žáků
Kohezivnost /soudržnost/	Orientace na úkoly	Individualizace přístupu k žákům
Podílení se na činnosti	Soutěživost	Rozmanitost úkolů a činností
Učitelova pomoc	Rychlost	Formálnost učitelova přístupu
Satisfakce /zadostiučinění/ školou	Obtížnost školní práce	Pořádek a organizovanost
Třenice		Jasnost pravidel
Klikaření		Dezorganizace výuky
Favorizování žáků		
Apatie /netečnost, lhostejnost/		

Tyto prvky bychom měli brát v úvahu při každém výzkumném šetření, které chceme provádět na půdě školy nebo konkrétních tříd. Na jednotlivé žáky a učitele působí prvky (proměnné klimatu) v rozdílné míře. Záleží přitom na mnoha dalších faktorech a na aktuální situaci.

Determinanty klimatu dělí J. Mareš (Čáp, Mareš, 2001) podle vypracované taxonomie Knowlese na:

- a) Fyzikální prostředí – architektonické řešení učebny a způsob jejího vybavení.
- b) Psychologické prostředí - vzájemné respektování účastníků, spolupráce účastníků, možnost vzájemného spolehnutí, vzájemná podpora, pomoc, otevřenost a autentičnost jednání; potěšení a radost ze společenství; lidskost v jednání.

Sociální klima (školní třídy nebo školy) můžeme rozebírat nejméně v pěti teoretických úrovních (Mareš, 2001):

- První úroveň – úroveň ekologická - prostor, prostředí, v němž žáci a učitelé pobývají, učí se.
- Druhá úroveň - úroveň jedinců - samotní učitelé, žáci, aj.
- Třetí úroveň - úroveň malých sociálních skupin (školní třídy, apod.).
- Čtvrtá úroveň - úroveň větších sociálních skupin (klima školy).
- Pátá úroveň - úroveň velkých sociálních skupin (školství dané země, zvláštnosti její kultury, aj.).

Dle mého názoru patří fyzikální prostředí k nepřehlédnutelným vlivům, které působí na žáky a učitele z větší části. Z pohledu žáků je velice důležité, jak se v daném prostoru, třídě cítí. To vše se poté odráží i v jejich aktivitě, radosti z práce a zapojování do výuky. Z hlediska učitele je prostředí třídy také stěžejní. Třída je pro učitele téměř něco jako jeho kancelář, kde tráví většinu své pracovní doby. Výběr nábytku je většinou již dán, učitel se však velkou mírou podílí na výzdobě třídy a dbá na úklid žáků.

### 1.3 Typy klimatu školy

Klimatem školy se zabývalo u nás i v zahraničí více autorů, např. H. Grecmanová (1999, 2003), J. Mareš (2001), R. H. Moose (Kašpárková, 2007). V jejich publikacích můžeme nalézt různá členění.

Tři klasické výchovné styly ovlivňují tři klimatické typy:

- Autoritativní klimatický typ odpovídá dále uvedenému funkčně orientovanému typu klimatu školy. Žáci vykazují jasnou distanci mezi sebou a pedagogem. Tento výchovný styl izoluje mladého člověka od spolužáků, často produkuje ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo vyvolává opoziční postoje.
- Demokratický (sociálně – integrativní) klimatický typ můžeme přiblížit k osobnostně orientovanému typu klimatu školy. Většina žáků má v takovémto prostředí důvěru ke svým pedagogům. To však nevyklučuje kritiku. Tento styl silněji integruje mladé lidi, skupiny nebo třídy, podněcuje kooperaci a vztahy mezi mladými lidmi.
- Liberální klimatický typ se podobá distančnímu typu klimatu školy. Je charakteristický malou osobní angažovaností učitelů, ale také malým disciplinárním nátlakem. Má negativní dosah na dimenzi vztahů pedagog – žáci, avšak pozitivně ovlivňuje dimenzi žák – žák.

Na základě různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů se mohou rozvíjet čtyři typy klimatu školy (Oswald, 1989):

- Osobnostně orientovaný klimatický typ je charakteristický tolerancí k žákům, vykazuje podporu a pomoc žákům, sociální angažovanost pro individuální potřeby žáků. Pedagogové jen minimálně vyvolávají stresové situace.

- Diskrepanční klimatický typ je dán diskrepancí mezi vnímáním rodičů a žáků na jedné straně a vnímáním pedagogů na druhé straně. Je ho možné rozpoznat na základě souběžného sledování žákovských, rodičovských a škál pedagogů.
- Funkčně orientovaný klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi pedagogy a žáky (malá osobní blízkost, malá tolerance, malá sociální angažovanost pedagogů, malá důvěra žáka k pedagogům). Žáci si stěžují na nepatrnou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu tlak na výkon.
- Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi pedagogy a žáky (malá možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně malý disciplinární tlak, velké požadavky na výkon, nepatrná podpora žáků ze strany pedagogů), ale výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky.

Typologii klimatu školy uzavřu přehledovou tabulkou od J. Mareše (Ježek, 2005), jež obsahuje sedm možných koncepcí:

označení přístupu	teoretický pohled na školu	typičtí představitelé	klíčové pojmy	používané metody	poznámka
metaforický	škola jako organizace vyznačující se specifickými kvalitami	Halpin, Croft	„osobnost“ je u jedince totéž, co „klima“ u organizace	rozhovor, dotazník	<i>Klima otevřené nebo uzavřené. Zdravá organizace přežívá ve svém prostředí i aktivně zvládá náročné úkoly a dále se rozvíjí</i>
školní efektivita	škola jako socializační instituce produkující žáky určitých kvalit	Creemers, Stringfield	plán činnosti školy, kurikulum, kvalita výuky, čas, příležitost, pravidla, socializace, výkony, postoje	výkonové testy, postoje dotazníky, inspekční zprávy	
ekonomický	škola jako výrobní podnik	Averch, Carroll, Donaldson	vstupy, výstupy, finanční, personální a materiální zdroje, technologické postupy, náklady, čas	ekonomické metody, zejména analýza dat vykazovaných o provozu školy	<i>Přilíší se nediskutuje o tom, kdo je vlastně „zákazníkem“. Intuitivně se předpokládá, že u mladších žáků jsou jimi rodiče, u starších studenti sami.</i>

organizačně psychologický	škola jako fungující organizace	Anderson, Tissier	cíle org., organizač. vztahy, kontrola a řízení, motivování, formální a neformální struktury	metody čerpající z psychologie práce a organizace, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky	<i>Zde dochází k překrývání s výzkumy opírajícími se o pojem „kultura školy“. Přitom nejde vždy o promyšlené navazování.</i>
sociologický	škola jako kulturní systém sociálních vztahů	Brookover, Erickson, Reavis	sociální systém, sociální vztahy, milieu, hodnoty, normy, očekávání, hodnocení	sociologické metody, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky, sociometrie	
sociálně ekologický	škola jako ucelená ekologický systém fungující v určitém prostředí	Barker, Moss	prostředí, sociální vztahy, udržování systému	kombinace klinických a sociálních metod	
sociálně psychologický	škola jako sociální instituce vyvolávající sociálně psychologické a pedagogic. psychologické procesy	řada autorů	vnímání, prožívání, hodnocení, postoje, spolupráce, soutěžení, vyučování, učení, spokojenost	metody sociální psychologie a pedagogické psychologie	

## 1.4 Bezpečné a pozitivní školní klima

J. Havlíková (2003) uvádí, že z dosavadních výzkumů vyplývá, že kvalita sociálního klimatu ve škole (třídě) se promítá do pocitů bezpečí nebo ohrožení, které žák prožívá. Škola zaměřující se na podporu bezpečného sociálního klimatu zvyšuje poskytované vzdělání následujícími hledisky:

- Bezpečné klima zlepšuje motivaci a neuropsychické předpoklady žáků i pedagogů k plnění úkolů.
- Bezpečné klima umocňuje pozitivní prožívání, snižuje riziko aktuálního stresu a úzkostných stavů.

- Bezpečné sociální klima působí na žáky a pedagogy, kteří si z něj přebírají vzorce pro svoje sociální chování.
- Bezpečné klima podporuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a pedagogů. Vytváří podmínky pro adekvátní a včasné řešení vzniklých problémů (Havlíková, 2003).

Pro žáky i pedagogy je škola významným místem, kde tráví velkou část všedního dne. Bezpečné prostředí se zde stává téměř nezbytnou součástí, se kterou bychom měli počítat a snažit se ji podporovat. S bezpečným klimatem školy souvisí také pozitivní klima školy, bez kterého je obtížné vytvořit školy, které by efektivně pracovaly. Pozitivní klima školy by mělo patřit mezi hlavní snahy a cíle pedagogů a vedení školy.

H. Grecmanová (1997) nabízí následující znaky pozitivního klimatu školy:

1. Z hlediska žáků: umožnění samostatného objevného učení, které přináší žákům radost, požadavky odpovídající schopnostem žáků, podpora rozvoje osobnosti žáka, poskytnutí jistoty akceptování žáka, umožnění prožití úspěchu, organizační přehlednost, spravedlivý přístup k žákům a možnost žáků tvořit školu jako vlastní životní prostor.
2. Z hlediska pedagogů: škola je brána jako pracoviště, kde pedagog dobře a adresně učí, rád pracuje a spolupracuje s žáky, rodiči a kolegy, umožňuje pedagogovi prožívat: citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními pedagogy, úspěch v oboru, pocit seberealizace, pocit svobody a samostatnosti v práci, radost z pochvaly a uznání ze spravedlivého ohodnocení a spokojenost s daným stavem věci i s bezkonfliktní atmosférou.
3. Z hlediska rodiče, který má od pozitivního klimatu školy svá očekávání: vstřícnost pedagogů, spravedlivé ohodnocení a zacházení s dětmi, jasná rozhodnutí,



pedagogickou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost pedagogů, vhodná motivace žáků k učení, individuální podpora každého žáka, cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v poznávací a emocionální oblasti.

Očekávání od pozitivního klimatu školy rodičů, žáků i pedagogů je již specifikováno. Záleží tedy na dané konkrétní škole, třídě, jakou váhu přikládá těmto požadavkům, a jak se je pokusí realizovat.

## **1.5 Kultura školy**

Žádná škola není stejná. Každá existuje ve svém prostředí a má svou vlastní kulturu. Školu tvoří především lidé a každý jednotlivec, ať pedagog, žák nebo nepedagogický pracovník, má svůj systém hodnot, své názory, postoje, normy, symboly, rituály, chování a to vše se projevuje v chování lidí ve škole. Co se týče definice kultury školy, většina z nich se inspiroje managementem, zejména obsahem pojmu kultura organizace. Sociologickému hledisku, dle Szczepańskiego (Sekot, 2002), snad nejlépe vyhovuje chápání kultury jako „souboru výtvorů lidské činnosti, materiálních a nemateriálních, souhrn hodnot i uznávaných způsobů jednání, zobjektivizovaných a přijatých v nějaké pospolitosti a předávaných jiným pospolitostem i dalším pokolením“. D. Jakubínová (Eger, Jakubínová, 2000) uvádí, že „kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahů k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných“ a zároveň dodává (Eger, Jakubínová, 2000), „že se kultura školy projevuje ve specifických formách komunikace, realizace jednotlivých personálních činností, způsobech rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociálním klimatu, a především ve společném přibližně

shodném názoru učitelů a dalších zaměstnanců školy na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, i ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, jídelen atd., což znamená, že se projevuje materiálně i nemateriálně, uvnitř i vně školy“. M. Havlíková a kol. (1994) podotýkají, že „kvalita kultury školy je předpokladem osobnostní, mravní a duchovní pohody“ a L. Eger (Eger, Jakubínová, 2000) připomíná, že kultura školy se odvíjí nejen od kultury lidí, kteří v ní pracují, ale také od kultury společnosti, kultury regionální, kultury typické pro školství, od subkultur uvnitř školy a také od procesů probíhajících uvnitř a vně školy. M. Pol a kol. (2005), s odkazem na zahraniční autory uvádí, že zmiňovaní autoři mezi elementy kultury školy řadí především role mezilidských vztahů ve škole a spolupráce mezi lidmi ve škole. „Kultura školy zahrnuje do jisté míry sdílené normy, přesvědčení, rituály, hodnoty, pravidla apod. Klima je emoční reakcí na kulturu školy. To znamená, že ve školách s velmi podobnou kulturou může být různé klima, podle toho, jak jsou tyto normy či hodnoty interpretovány.“ (Ježek, 2004a). M. Pol a kol. (2006, s. 86) o kultuře školy hovoří jako o „kultuře dospělých, která se vyznačuje tím, že v ní lidé participují jako rovnocenní partneři, mají právo sociálně přijatelným způsobem uplatňovat své normy a hodnoty, a to zejména ty, které jsou chápány jako důležité pro fungování společnosti dospělých, kde:

- dominují dospělí jako hlavní aktéři fungování školy.
- je pozice různých skupin dospělých vyvážená a přibližně stejně silná.
- nacházíme vztahy zodpovědnosti k jiným dospělým nebo „sobě sama.“

## **1.6 Vztah klimatu školy k ostatním pojmům**

### **1.6.1 Prostředí**

Slovo prostředí je používáno nejčastěji v sousloví prostředí životní, prostředí přírodní, prostředí pracovní a pro nás nejvíce využitelné prostředí sociální. Sociální prostředí je podle Velkého sociologického slovníku (1996) chápáno jako souhrn všech sociálních, resp. společenských aspektů.

V pedagogice jde o nejobecnější pojem s širokým dosahem, netýká se jenom aspektů sociálně psychologických.

Do prostředí školy se zahrnují J. Mareš (Čáp, Mareš, 2001):

- Aspekty architektonické (přístup do školy a její okolí, její pavilony či naopak jednolitý blok, rozmístění tříd, vybavení odborných učeben, kabinetů, dílen, řešení šaten, tělocvičny, školní jídelny a chodeb, kabinetů).
- Aspekty hygienické (nezávadnost stavebních materiálů, bezpečnost, akustika, osvětlení, vytápění, větrání, prach).
- Aspekty ergonomické (velikost a podoba nábytku ve škole, uspořádání pracovních míst žáků i učitelů), organizační (řešení příchodů do školy, odchodů, dělení a spojování tříd pro jednotlivé předměty, režim o přestávkách, styk s rodiči, počty žáků a učitelů s ohledem na kapacitu školy, využívání prostor školy po skončení vyučování) apod.

Škola není v žádném případě od okolního světa nijak izolována, naopak je ovlivňována prostředím, ve kterém působí.

Vlivy prostředí rozlišuje J. Světlík (1996) na vlivy vnější a vnitřní, kdy vlivy vnitřní působí uvnitř školy a jejich ovlivnitelnost je podstatně vyšší než u vlivů vnějších, které dále rozděluje na vlivy přicházející z mikroprostředí příslušného typu školy nebo z makroprostředí. Dále uvádí, že k vlivům makroprostředí patří zejména ekonomické vlivy, demografické vlivy, politické vlivy, technické vlivy a vlivy kulturní a většina z vlivů makroprostředí je neovlivnitelná. Do vnějšího mikroprostředí pak zahrnuje systém vzdělávací soustavy, žáky a studenty, jednotlivé typy škol, školské úřady, Českou školní inspekci, partnery školy, veřejnost, konkurenci a v neposlední řadě i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jako vrcholný řídicí orgán. K vnitřním vlivům podle téhož autora patří kvalita managementu, kvalita učitelů, strategie školy, finanční situace, vybavenost školy, její historie, umístění, kultura školy a image.

Kvalita prostředí (Havlíková a kol., 1994) aplikovaná na školu je utvářena čtyřmi složkami:

- Ekologické prostředí školy, kam se zahrnují materiální, fyzikální a estetické kvality školy jako životního a pracovního prostředí pro všechny zde působící osoby a skupiny.
- Společenské prostředí školy – kvalita a kompetence osob a skupin, z nichž se organizace skládá (žáci, učitelé, rodiče, vedení školy, obecní zastupitelstvo atd.).
- Sociální systém školy – způsob komunikace a kooperace, vztahy a chování uvnitř skupin a mezi skupinami.

- Kultura školy – systém víry, hodnotových priorit, poznávacích a hodnotících přístupů a veřejného mínění, které ve škole existují, převládají nebo se požadují jako cílové.

Užším vymezením materiálních a sociálních podnětů dané školy je tzv. školní prostředí.

Kraus (1991) chápe školní prostředí jako systém podnětů daných materiálními a sociálními prvky, nacházejícími se v prostoru školy a působícími záměrně či nezáměrně na žáky. J. Světlík (1996) uvádí, že kvalita vnitřního prostředí (školního prostředí) je jedním z rozhodujících a nejsilnějších faktorů ovlivňujících vnímanou kvalitu práce školy. „Vnitřní prostředí a jeho kvalita je především tvořena těmito vzájemně propojenými složkami“ (Světlík, 1996):

- Kulturou školy.
- Mezilidskými vztahy.
- Organizačním modelem školy.
- Kvalitou managementu a sboru.
- Materiálním prostředím školy.

S určitostí lze konstatovat, že žádná škola není stejná. Z výše uvedeného vyplývá, že školy se od sebe navzájem odlišují především výše uvedeným charakterem a kvalitou vnitřního prostředí. Klima školy je ovlivňováno všemi pěti uvedenými složkami vnitřního prostředí školy. Rozhodujícími faktory, které vytváří a ovlivňují klima školy, podle mého názoru však jsou:

- Kultura školy.

- Kvalita managementu.
- Systém mezilidských vztahů.

Prostředí tedy není zcela určitě nic statického, ale může se měnit a člověk jako významný činitel může ovlivňovat a určovat rozsah a směr změn.

Než přejdu k dalšímu pojmu atmosféra shrnu termín prostředí. Prostředí obsahuje sociální a materiální aspekty, kdežto klima školy je pouze sociálně-psychologické povahy.

## 1.6.2 Atmosféra

Oproti pojmům prostředí a klima, která, jak už bylo zmíněno, mají velmi široký dosah nebo jsou dlouhodobé, pojem „atmosféra má poměrně úzký dosah, který vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání a je jevem krátkodobým a situačně podmíněným a mění se během vyučovacího dne či týdne“ (Čáp, Mareš, 2001). J. Lašek (2007) uvádí, že pojem atmosféra „užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracích, maturitách, před pololetím či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách“.

Jedná se tedy o změny malé, krátkodobé a přechodné a jak uvádí Mareš (2003b) „jejich časová dimenze se pohybuje od desítek minut, přes hodiny až po dny“. J. Kašpárková (2007) dodává, že pojem atmosféra bývá v literatuře objasňován poměrně zřídka.

Na otázku, jak může ovlivnit atmosféra klima školy, jsem v odborné literatuře nenašla dostačující odpověď. Domnívám se, že klima školy se skládá z mnoha jednotlivých atmosfér. Pokud se např. vyskytují pouze kladné atmosféry ve třídách můžeme předpokládat že i klima třídy bude pozitivní a naopak.

## **1.7 Klima pedagogického sboru**

K významným složkám sociálního klimatu školy patří především interpersonální vztahy a sociální procesy, které v dané škole fungují. Učitelé ve škole nejsou ve styku jen s žáky a rodiči, ale pracují na konkrétní škole, pod vedením konkrétního ředitele, spolu s konkrétními kolegy ve sboru. Učitelství, tato svébytná sociální skupina, je typická pro danou školu, má své sociální klima, má své vůdčí osobnosti, své vnímání, své prožívání, hodnocení a reagování na to, co se ve škole a kolem ní odehrává. Sociální klima učitelství ovlivňuje jak sestava učitelů, tak osobnostní zvláštnosti ředitele (Mareš, Křivohlavý, 1995). Klima učitelství, které v dané škole panuje, má zcela určitě vliv nejen na přístup a motivaci učitelů a na jejich postoj k dané škole, ale i ke kolegům, vedení, ostatním aktérům, žáky nevyjímaje. Lze ho tedy bezesporu považovat za významnou složku sociálního klimatu školy. Jak uvádí Urbánek (2003a), „je při výzkumu učitele a jeho profesních charakteristik, problematika interpersonálních vztahů učitelů a sociálního klimatu sboroven zatím spíše opomíjena. Přitom ve smyslu zátěžových faktorů profese hrají profesní vztahy ve směru ke kolegům a zejména k managementu školy důležitou roli“.

### 1.7.1 Typologie klimatu pedagogického sboru

Sledování klimatu ve vztahu k pedagogické instituci jako celku se pokusila skupina autorů W. K. Hoy, J. C. Tarter a R. B. Kottkamp (Sekera, 2001). Předpokládají, že pro určení zdravého rozvoje pracovního prostředí školy by bylo užitečné co nejpřesněji změřit stupeň, ve kterém klima pomáhá otevřenosti školy, kolegiálnosti, profesionalizaci, důvěře, loajalitě, hrdosti na školu, co nejlepšímu výkonu žáků v učení, kooperaci apod.

Vypracovali dotazníky pro různé stupně škol (OCDQ – Organizational Climate Description Questionnaire). Rozlišili tzv. organizační klima. Tímto pojmem se snaží analyzovat organizaci prostřednictvím stupně její otevřenosti. Rozlišují následující typy klimatu:

- *Otevřené klima* – Vyznačuje se vysokou kooperací pracovníků, vzájemnou úctou, otevřeností v pedagogickém sboru a mezi pedagogickým sborem a ředitelem. Ředitel je vnímavý k myšlenkám učitelů, často je upřímně chválí a respektuje jejich kompetence. Pedagogický sbor a ředitel si vzájemně poskytují vysokou podporu. Ředitel poskytuje učitelům širokou míru svobody při jejich práci, nezatěžuje je nevhodnými kontrolami. Řídí sbor nebyrokraticky a s nízkou restriktivitou. Mezi učiteli existují vysoce kolegiální vztahy. Učitelé se vzájemně velmi dobře znají, typická jsou těsná osobní přátelství. Ve sboru panuje vysoká angažovanost k učení a k učitelské profesi. Chování ředitele i členů sboru je otevřené.
- *Angažované klima* – Vyznačuje se na jedné straně neefektivním pokusem ředitele vést pedagogický sbor a na druhé straně vysoce profesionálním



výkonem učitelů. Ředitel je rigidní a autoritativní. Většinou nerespektuje odborné znalosti učitelů ani osobní potřeby členů pedagogického sboru. Ředitel působí velice restriktivně. Kupodivu však učitelé ignorují ředitelovy neúspěšné pokusy detailně je kontrolovat a chovají se jako produktivní profesionálové. Vzájemně se respektují a podporují. Jsou hrdí na svou školu a jejich práce je těší. Učitelé mezi sebou udržují přátelské a kooperativní vztahy. Pedagogický sbor je kohezní a angažovaný.

- *Neangažované klima* – Je přesným opakem angažovaného klimatu. Chování ředitele je silné, konstruktivní, podporující a starostlivé. Ředitel naslouchá a je přístupný názorům učitelů. Poskytuje jim volnost v profesionálních činnostech. Snaží se učitele osvobodit od zátěže papírování a byrokratických banalit. Přesto pedagogický sbor reaguje nevstřícně. Učitelé nechtějí přijmout odpovědnost za svou pedagogickou práci. Sbor jednoduše ignoruje iniciativu ředitele. V horším případě dokonce sabotuje vstřícné pokusy vedení školy. Zpravidla je charakteristické, že členové pedagogického sboru ředitele nemají rádi, ale nemají se také rádi vzájemně mezi sebou. K sobě se učitelé nechovají kolegiálně.
- *Uzavřené klima* – Uzavřené klima je opakem otevřeného klimatu. Ředitel i učitelé nejsou motivováni k pedagogické práci. Ředitel pracuje tak, že vytváří byrokratický nátlak s velkou restrikcí učitelů. Učitelé reagují minimální aktivitou a odpovědností. Pro sbor je typická vysoká neangažovanost. Ředitelovo vedení se vyznačuje snahou po vysokém stupni kontroly učitelů a rigidností, vysokou direktivitou a nízkou podporou pracovníků. Výsledkem je frustrace učitelů a jejich apatie, vzájemné podezírání, nedostatek respektu ke kolegům i k vedení.

Domnívám se, že z pedagogického hlediska můžeme klima školy považovat za tak významné, že je pojímám jako výchovný prostředek ve smyslu výchovy prostředím. Klima školy považuji za nástroj pedagogického působení.

## **1.7.2 Pedagogický sbor jako specifická pracovní skupina**

Pojmem „pedagogický sbor (tým)“ rozumíme skupinu pedagogických pracovníků (profesionálů) výchovné vzdělávací instituce. Pedagogický sbor můžeme dělit na učitelský sbor, sbor vychovatelů, mistrů odborné výchovy apod. Pedagogický sbor je pracovní skupinou, která má řadu znaků společných s jinými pracovními skupinami. Je pro něj typický vysoký stupeň koordinace činností a vztahů, který je nepostradatelnou podmínkou dosažení základních cílů (Sekera, 1994).

Významným znakem všech pracovních skupin, tedy i pedagogických sborů, jsou relativně přesně stanovené cíle práce, které mohou mít vliv na formování pracovních hodnotových představ členů skupiny (Sekera, 1994). Kromě společných znaků s jinými pracovními skupinami jsou někdy v odborné literatuře uváděna jistá specifika, která ale mohou mít do určité míry spekulativní charakter:

1. Předpokládá se, že pedagogické sbory jsou homogennější v porovnání s většinou ostatních pracovních skupin. Členové týmu mají přibližně stejnou úroveň vzdělání, podobné pracovní zkušenosti, podmínky atd. Avšak také v jiných poměrně úzce specializovaných profesích (např. lékařské týmy) je z tohoto hlediska dosahováno poměrně vysokého stupně homogenity. Zejména pedagogické týmy jsou homogenní po stránce pohlaví členů týmu (feminizace). Je zřejmé, že na rozdíl od ostatních homogenních pracovních skupin (pokud jde

o zastoupení pohlaví), kde jednostrannost nemusí být překážkou, je tato skutečnost v pedagogických týmech jednoznačně negativním jevem. Výrazná převaha jednoho pohlaví v pedagogickém týmu dokonce systematicky brání dosažení některých cílů výchovy.

2. Základním předmětem činnosti pedagogických týmů je výchova a vzdělávání a předpokládá se, že členové pedagogického týmu tím, že sami formují žákovské skupiny (skupiny vychovávaných) mají lepší předpoklady k vytváření kvalitních vztahů ve svých vlastních pracovních skupinách. Takto vyslovený předpoklad je ale málo pravdivý. Jde o mýtus, který přetrvává, aniž by byl ověřován. Mezi vědomím, přesvědčením a jednáním, mezi znalostí potřeby budovat konzistentní skupiny, reálnými podmínkami a skutečným tlakem těchto podmínek na tvorbu takových skupin existuje řada bariér. (Sekera, 1994).

N. S. Děžinkovová (Sekera, 1994) rozlišuje tři roviny, charakterizující pedagogický tým jako specifickou pracovní skupinu:

1. Obecný základ práce pedagogického týmu je určen objektem jeho činnosti, tím je edukace žáka a sociální skupiny žáků.
2. Zvláštním rysem každého pedagogického týmu jsou konkrétní podmínky a okolnosti – typ výchovně vzdělávací instituce, množství a kvalita pedagogických pracovníků, styl jejich spolupráce a kontaktů, charakter sociálního a přírodního prostředí, úroveň celkového rozvoje pracovní skupiny atd.
3. Jedinečným se jeví tvůrčí přístup k úkolům výchovy a vzdělávání.

### **1.7.2.1 Formální struktura pedagogického sboru**

Formální strukturou máme na mysli funkční vztahy v pedagogickém týmu, tj. ty, jež jsou dány legislativně-pedagogickými předpisy, stanoveny organizačním řádem. Formální struktura víceméně striktně vymezuje dělbu práce mezi členy týmu a seřazuje pozice pracovníků převážně z hlediska jejich moci. Škola má relativně jednoduchou strukturu, tzv. pyramidu zaměstnanců výchovného ústavu od J. Sekery (1994) jsem transformovala na pyramidu zaměstnanců školy:

1. Vedení školy.
2. Střední stupeň vedení.
3. Řadoví pedagogové.
4. Nepedagogičtí pracovníci.

Formální struktura školy je dále poznamenána mírou významu jednotlivých kategorií pracovníků směrem k hlavní funkci školy.

### **1.7.2.2 Neformální struktura pedagogického sboru**

Neformální struktura se přirozeně vytváří v každé skupině. Neformální strukturumůžeme charakterizovat jako „sociálně psychologické vazby mezi členy skupiny a rozvíjí se na základě vzájemných vztahů mezi členy k sobě , tedy zevnitř“ (Sekera, 1994).

Neformální organizace pedagogického týmu stojí vedle organizace formální. Plní řadu funkcí, např. relaxační funkci, která umožňuje odreagování, překonávání jednotvárností a přemíry podnětů. Právě v neformálních vztazích se vytvářejí či dotvářejí skupinové hodnoty, statusy a postoje. Neformální vztahy mají velký, ne-li rozhodující podíl na tzv. sociálně psychologickém klimatu, což je významná dynamická charakteristika skupiny. Obyčejně se uvádí, že na kvalitu klimatu mají vliv zejména tyto aspekty:

1. Uspokojení ze vzájemných vztahů.
2. Uspokojení z práce.
3. Vedení školy.
4. Převládající nálada ve skupině.
5. Vzájemné respektování členů.
6. Autorita vedoucích.
7. Sjednocení ve smyslu emocionální jednoty.

Kladné, pozitivní klima je nedílnou charakteristikou skupiny, v našem případě pedagogického sboru. Jde o jakési projevy členů pedagogického týmu v oblasti osobnostně psychologické, pro které je typická sounáležitost jednotlivých členů se skupinou, do jisté míry také připravenost postavit obecné zájmy nad zájmy osobní, vzájemná úcta členů, úsilí o společné prožívání událostí apod.

## **1.8 Osobnost pedagogického pracovníka jako tvůrce klimatu**

„Psychologický pojem osobnosti je tvořen třemi základními komponentami, kterými jsou vnitřní jednoty, strukturovanost a individuální svéráz (což můžeme chápat

jako psychologickou odlišnost od jiných lidí“ (Čáp, Mareš, 2001). Osobnosti učitele a vychovatele se věnuje vědní disciplína pedeutologie.

V Pedagogickém slovníku (Průcha,2009) je pedeutologie definována jako speciální pedagogická disciplína, která komplexně zkoumá cíle, prostředky, předpoklady a podmínky profesionálních činností učitelů, v současnosti především společenské nároky na osobnost, kvalifikaci a práci učitele. Rozvíjí se jako zvláštní vědní disciplína ve 20. století, když se vzrůstajícím významem výchovy a vzdělanosti vzrůstal i význam učitele jako rozhodujícího činitele výchovy a vzdělávání (Sekera, 1994). Předmětem zájmu této vědní disciplíny je tedy pedagogický pracovník. Někdo, kdo se profesionálně podílí na výchově dětí, mládeže i dospělých jako zaměstnanec určité instituce nebo organizace a těžiště pracovní náplně má v praxi či v teorii výchovně vzdělávací činnosti nebo v jejím zdokonalování a řízení. Pedagogický pracovník se tedy podílí na výchově jedince.

Pojem výchova se charakterizuje jako: Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím rozvoji. Je procesem úmyslného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (Pelikán, 2007).

Pedagog by měl být osobností nejen nanejvýš kreativní, ale také dobrým organizátorem, měl by zachovávat určité demokratické principy v jednání, měl by zvládnout i příslušné „papírování“, tedy bez pejorativního nádechu by měl být i byrokrat a úplně nakonec a snad nejdůležitější charakteristikou dobrého pedagoga je pedagog, coby zprostředkovatel pozitivních zážitků. Což se samozřejmě netýká pouze pedagoga

ve volném čase, ale kohokoliv, kdo přichází do kontaktu nejen s dětmi, ale s lidmi vůbec.

### **1.8.1 Osobnost pedagoga v oblasti výchovy žáka**

Za učitele můžeme považovat hlavně ty pedagogické pracovníky, kteří se zabývají hlavně vzděláváním, tj. předáváním vědomostí a dovedností, příp. návyků. Každý učitel chce být ve své práci úspěšný. Na pedagogické úspěšnosti se podílí řada ukazatelů. Jsou jimi (Urbánek, 2003a):

1. Odbornost – Největší nároky jsou kladeny na pedagogy na středních odborných školách. Na gymnáziích se do popředí dostaly především osobnostní charakteristiky a jeho morální kvality, rovněž i odbornost zde hraje důležitou roli.
2. Organizační schopnosti – Je jasné, že až na základě organizačních schopností se mohou odborné vědomosti a dovednosti plně uplatnit.
3. Tvořivost pedagoga – Jako protiklad stereotypu.
4. Atmosféra a klasifikace – Vytváří ji ochota a porozumění pedagoga a k tomu přistupuje jako nedílná součást přiměřenost klasifikace.
5. Počet tříd, v nichž pedagog vyučuje – Úspěšnost je úměrná počtu tříd, kde pedagog vyučuje. Čím více tříd, tím menší úspěšnost. Práce se totiž stává méně individualizovanou a diferencovanou, což vede k poklesu úspěšnosti.
6. Typ vzdělání pedagoga – Absolventi univerzitních fakult se častěji objevují v hodnocení jako úspěšní. Příčiny jsou zřejmě v motivaci a ve vlastní pedagogické přípravě na vysoké škole.

7. Mimoškolní činnost s žáky – Úspěšnost podmiňuje především proto, že se touto cestou pedagog přibližuje žákům v jiném prostředí a sám žáky poznává v jiných, než stereotypních situacích.

Další oblastí pedagogovi úspěšnosti je jeho sociabilita. Běžně je sociabilita chápána jen jako družnost, tendence být rád s lidmi, zúčastňovat se společenských událostí. Má však i širší pojetí, které sociabilitu vysvětluje jako schopnost úspěšného navázání sociálního kontaktu, tj. schopnost takové sociální interakce a komunikace, která nachází i pozitivní odezvu u ostatních lidí. Nejedná se ale o pasivní akceptaci ostatních lidí, ale souvisí především s aktivitou pedagoga. Byly prokázány vazby sociability na následující komponenty (Sekera, 1994):

- Organizační schopnosti učitele.
- Integrativní typ pedagogického působení.
- Tvořivost.
- Extrovertní osobnostní typ.
- Pohlaví (muži mají vyšší index sociability než ženy).
- Počet tříd, v nichž učitel učí.
- Odbornost.

Bylo prokázáno, že sociabilita ovlivňuje aktivitu učitelů v mimoškolní činnosti, přiměřenost klasifikace, vliv a autoritu učitele u žáků i jeho postavení v pedagogickém sboru (Sekera, 1994).

Pedagog by také měl být schopný (Fedorová, 2006):



- Empatie – kde je pro rozpoznání a naplnění potřeb žáka, pochopit jej, dokázat se vžít do situace, ve které se nachází, a přitom nedramatizovat, nemoralizovat, nemanipulovat.
- Asertivity – dokázat projevit svůj postoj, názor, bez ponižování druhého a toto dokázat naučit i žáka . Stejně tak asertivně řešit vzniklé situace, konflikty s žákem.
- Akceptace – je přijetí žáka bez výhrad, takového, jaký je, akceptovat jeho postoje, rodinu, projevit mu důvěru. Důležité je i to, aby pedagog dokázal akceptovat rodinu žáka takovou, jaká je a spolupracovat s ní.
- Kreativity – pedagog by měl mít tvořivé myšlení, měl by umět hledat řešení, nové možnosti jak dále, zvažovat různé varianty a umět vybrat nejvhodnější. Vést k tomu i žáky, učit je kreativně myslet a jednat. Tvořivost se projevuje v každé jeho činnosti: ve tvořivém myšlení, ve volbě metod, ve tvorbě úkolů a aktivit, činností v oblasti řízení a komunikaci.
- Flexibility – je schopnost pohotového přizpůsobení, zaujetí stanoviska a hledání řešení.
- Autoregulace – ve vztahu ke klientovi ve skupině klientů a spolupracovníků. Pojem znamená ovládání sebe a nedělat unáhlené rozhodnutí.
- Práce v týmu – dodržovat dohodnutá pravidla, respektovat rozdělení kompetencí. Nekritizovat a neshazovat kolegy před žáky.

Vlastnosti, které děti nejvíce oceňují u svých pedagogů, jsou upřímnost, otevřenost, spravedlnost, smysl pro humor, pro sportovní aktivity. Proto by právě tyto vlastnosti měly být součástí pedagogického mistrovství pedagoga jako osobnosti. Dobrý pedagog by měl mít zvnitřněnou schopnost demokratické výchovy a ztotožnění se s ní.

Měl by dokázat přiměřeně věku žáka vysvětlit, co je dobré, morální, estetické, ekonomické, a proč to tak je.

## **1.8.2 Osobnost ředitele**

Schopnost řízení skupiny patří k hlavním požadavkům na roli vedoucího pracovníka. Z výzkumů zaměřených na zkoumání obsahu vůdcovské role lze shrnout následující klíčové charakteristiky (Řezáč, 1998):

1. Vůdce, harmonizuje mezilidské vztahy ve skupině tak, aby vytvořil emotivně příznivé, akceptující a posilující klima.
2. Vůdce, koordinuje činnosti a aktivity tak, aby optimalizoval skupinový i individuální výkon členů skupiny.

Naplnit výše uvedené očekávání může pouze vůdce, který:

1. Je člověkem citlivým a vnímavým k očekávání členů skupiny.
2. Respektuje autonomii, svébytnost a tedy i individuální potřeby a zájmy členů, skupiny.
3. Je schopen definovat stav skupinového života.
4. Dokáže převzít iniciativu a odpovědnost při potřebných změnách skupinového života.
5. Dokáže realizovat potřebné organizační a řídicí činnosti.

Dobrym vedoucíim pracovníkem je ten, kdo toho od své skupiny hodně očekává a předkládá jí realistické cíle, kterých skupina může dosáhnout, a tím jeho očekávání splnit. Vůdci, kteří toho od svých lidí čekají málo, často končí s málo produktivními či málo výkonnými kolektivy. Pro ředitele škol by mělo být samozřejmostí úsilí o další

všestranné rozvíjení vlastní osobnosti. Důležitá je také neustálá sebevýchova, sebevzdělávání a sebezdokonalování.

V roce 2001 provedl Sekera výzkum (Sekera, 2002), kterého se zúčastnilo deset výchovných ústavů severní, střední a jižní Moravy. V tomto výzkumu byli evidováni zvláště vedoucí pracovníci a jejich zástupci. Celkem zúčastněných vedoucích pracovníků bylo třináct. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit interpersonální postoje. V dotazníku bylo interpersonální chování tříděno do osmi empiricky ověřených kategorií:

- Dominance.
- Egocentrismus.
- Agresivita.
- Podezíravost.
- Nedůvěřivost.
- Závislost.
- Kooperativnost.
- Protektivita.

Vedoucí pracovníci se umístili v kategorii nedůvěřivosti. Jedná se o kritické a podezíravé postoje k sociálnímu prostředí. Emocionální stabilitu se tito jedinci snaží zachovat udržováním psychologického odstupu od jiných lidí. Určitá kritičnost a skepse je však do jisté míry obvykle považována za zdravou a tedy pozitivní. Uvedeným postojem se tito jedinci současně dobře chrání před zklamáním a frustracemi. V maladaptivní poloze však nedůvěřivá rezistence vyvolává negativní reakce sociálního prostředí.

### 1.8.3 Specifické vlastnosti pedagoga

Jde o vlastnosti, kterými by měl pedagog disponovat v dostatečné míře. Jsou tedy pro pedagogické působení potřebné. Jde hlavně o paměť, pevnou vůli, laskavost, diagnostické schopnosti a schopnost empatie, živé intelektuální zájmy, smysl pro humor a komunikativní dovednosti (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Mluvíme-li o paměti, nemáme na mysli jen znalost odborných poznatků, ale také v případě pedagoga ve škole znalost svých žáků. Druhú paměti je spousta, ale když pedagog disponuje s tvůrčí pamětí, má oproti svým kolegům značnou výhodu (Sekera, 2004).

Pevná vůle je potřebná nejen k získávání stále nových poznatků, ale především v kontaktu s dětmi a mládeží. Překonávání řady překážek, které stojí v cestě při formování mladých lidí, je obtížné bez rozvoje volných vlastností. Jedná-li se o laskavost, měli by žáci cítit, že jim pedagog chce pomoci, chce jim rozšířit obzor a těšit ho jejich úspěchy. Bez této vlastnosti se nelze ve výchovném působení obejít, jak uvádí J. Hvozdík (1986).

Živé intelektuální zájmy v našem pojetí znamenají, že pedagog by měl vědět víc než řadový občan, rozumět víc než průměrný muž či žena. Znamená to, že by měl vědět víc o světě, mít širší zájmy, mít větší nadšení pro problémy a trávit celý život rozšiřováním obzoru svého poznání.

Humor udržuje žáky v pohotovosti a v jejich pozornost. Žáci mohou čekat, co bude následovat. Humor spojuje obě stany a sjednocuje je prostřednictvím příjemného

prožitku. Pedagog je svými svěřenci jinak vnímán, najde-li si k nim cestu pomocí humoru. Z neosobního a strohého pedagoga se stane rázem „kamarád“, ale kterého je nutno respektovat.

A na závěr důležitých vlastností pedagogovy osobnosti zmíním komunikativní dovednosti a to jak verbální tak nonverbální. Myslí se tím ovládnutí techniky mluveného projevu, srozumitelnost, spisovná výslovnost, frázování, větný přízvuk a intonace, mluvní tempo, hlasová hygiena, výraz obličeje, gesta, držení těla, chování a pohyb po místnosti, ukládání trestu a pochvaly, formulování otázek, schopnost reagovat na jejich projevy, na kritiku svého jednání nebo chyb atd.

Do této oblasti patří mnoho dovedností, které pomáhají při procesu formování žáka velice příznivě a disponuje-li pedagog těmito dovednostmi, je jeho práce prováděna s menším úsilím a s větším výsledným efektem.

Empatie může být chápána a je chápána jako prostředek tvorby osobního vztahu pedagoga a žáka. Dle mého uvážení je empatie velice důležitá schopnost pedagoga. Považuji proto za přínosné charakterizovat ji a vysvětlit podrobněji.

„Z hlediska všeobecného vymezení je empatie taková schopnost osobnosti, pomocí které se osobnost v rámci bezprostřední komunikace s druhým člověkem dokáže vžít do jeho duševního stavu. Na základě tohoto vžití dokáže vycítit a pochopit v tom druhém také emoce, motivy a snahy, které vyplývají zákonitě ze situace mezilidských vztahů“ (Žilová, 2002). Hlavní podstatou pochopení a vcítění se je to, že prostřednictvím empatie se u jednoho člověka vybavují pocity a rozličné napětí toho druhého. Možné je to vyjádřit i tak, že osobnost se vžije, ba dokonce sebe promítne

do druhého. Empatie se může odehrávat mezi pedagogem a jeho žákem, ale je možno empaticky pochopit také celou výchovnou skupinu.

Počátek vývoje empatické schopnosti zasazujeme do dětství, hlavně ve vztahu dítě – matka. Pokračování je vývoji sociálních vztahů. Empatie tedy není vrozenou vlastností, ale zkušenostmi a cvičením se v průběhu života mění, rozvíjí, stává se vědomou. Je zde nutno zdůraznit, že schopnost empatie odlišuje lidskou komunikaci od komunikace mezi zvířaty. Empatie sehrává v životě člověka významnou úlohu. Souhlasím s J. Hvozdíkem (1986), kdy prostřednictvím empatie lidský jedinec zvyšuje pocit vlastní hodnoty, sebejistoty, a to prostřednictvím zaměření svého zájmu na jiné, respektujíc při tom sebe samého, své pocity a potřeby. Empatie pedagogovi pomáhá vést žáka přes úskalí a problémy současného života (Hvozdík, 1986).

Význam empatie v neformálním vztahu pedagog – žák vyjadřuje ochotu přijímat partnera bez hodnocení. Chápat ho s úctou a respektem. Empatie projevovaná v rozhovoru s žákem poskytuje pocit jistoty. Empatickým nasloucháním vytváří pedagog větší předpoklad, že se vztah mezi ním a žákem vytvoří, zlepší a prohloubí. Stane se důvěrnějším, upřímnějším a otevřenějším. Pedagog projevenou empatií zároveň učí žáka schopnosti být empatický.

#### **1.8.4 Autorita pedagogického pracovníka**

Chceme-li v této podkapitole vysvětlit pojem osobnost pedagogického pracovníka, nesmíme opomenout ani velice důležitou součást této profese a to sice autoritu.

Autorita pedagoga má dvojí povahu. Jde o společenskou autoritu a autoritu učitele ve škole a třídě (Kohoutek, 1998). Společenská autorita pedagogické profese má význam v tomto případě spíše sociologický. Jde o prestiž povolání, které je ukazatelem vyššího nebo nižšího postavení. Prestiž určitého povolání je jedním z parametrů sociálního statusu. Sociální status charakterizuje pozici člověka ve společnosti. Sociální status není pouze jednoho typu. Běžné dělení je do tří skupin (Kraus, 2001):

1. Vrozený status – je poznamenán feminizací učitelského povolání. U žen se dostává nutně do rozporu profesionální a biologická funkce, což negativně poznamenává učitelskou profesi.
2. Získaný status – je vytvořen především na základě sociální aktivity učitelů.
3. Připsaný status – je výsledkem hlavně sociálně-ekonomické pozice učitelů.

Vedle společenské autority existuje pedagogická autorita učitele, což je autorita před žáky, kolegy v pedagogickém sboru i mimo něj. Jejím základem je pedagogická úspěšnost, úroveň pedagogické práce a sociabilita (Kohoutek, 1998). U pedagogické autority má smysl rozlišit formální autoritu a neformální autoritu. Formální autorita vyplývá z pedagogovy úřední pravomoci. Neformální autorita je naopak jen málo závislá na úředním postavení pedagoga. Základem tohoto druhu autority je snaha žáků napodobit učitele v těch vlastnostech, které sami nemají, ale chtěli by mít (Havlíková, 1994).

O výchově se ne náhodou hovoří, že je to věda i umění. Ve výchově by měli působit pouze dobří odborníci a „umělci“, kteří jsou schopni zaujmout, kteří získají děti a mladé lidi pro aktivní účast na školním životě a tvořivou činnost, pro spolupráci

na rozvoji vlastní osobnosti a být pro ně přitažlivým vzorem. Vyšší společenská prestiž učitelů by měla vyplývat z úcty a autority vůči vzdělání u veřejnosti.

#### **1.8.4.1 Krize autority ve výchově a vzdělávání**

Moderní společnost má vysokou dynamiku změn, takže už děti zažívají změny ve společnosti. To ničí orientační linie, které jsou pro dospívání také důležité. V moderních společnostech je trend k individualizaci. Děti tak ztrácejí ukotvení, které potřebují pro vývin právě v nejisté společnosti. Ztrácejí kontext a prostředí, které by je podporovalo. Jaké to má důsledky na pedagogiku? Politika se stará o „důležitější“ věci než o problém výchovy. Pedagogové se musí sami prosazovat jako experti na výchovu, což jim je často cizí. Společností hýbou velké problémy, jako stárnutí obyvatelstva, chudoba, disciplína versus liberalita...a na děti se zapomíná. Za pedagogem už nestojí celá společnost v tom smyslu, že podporuje výchovu zásadou „to se nedělá“. Dítě vidí, že někdo něco může a někdo ne. A autorita se ztrácí. (Světlíková, 2004).

Stejně tak se autorita často zneužívá a projevuje se jako autoritativní chování s využitím moci a násilí. Pedagog má žáka provázet životem, ne jen nařizovat a přikazovat, ale podporovat a radit. Měl by nechat žáka takovým, jaký je, neměnit ho jen podle svých představ, ale probouzet v něm jeho dobré stránky. Za velmi dobrý pedagogický prostředek se považuje odpouštění, kterým učitel posiluje svou autoritu. Pedagogové a rodiče se musí naučit vnímat svět dítěte, odbourat své předsudky a interaktivním jednáním dosáhnout vzájemné úcty a zodpovědnosti.



### **1.8.5 Profesní kompetence pedagoga**

Je víc než pravděpodobné, že výkon každé profese se uskutečňuje na základě jistých profesních kompetencí a pravomocí. Pod pojmem kompetence chápeme osobnostní dispozice pro vykonávání určitých (pracovních i mimopracovních) úkolů, které společnost staví před jedince (Štikar, 1996). V sociologickém kontextu se pojem kompetence používá pro deskripci složitých schopností jedince, které jsou potřebné v sociálních interakcích (Linhart, 1996).

Pod pojmem kompetence tedy rozumíme pravomoc, dosah pravomoci, způsobilost vykonávat jistou činnost. To znamená, že profesní kompetence opravňují pracovníka vykonávat jistou kvalifikovanou pracovní činnost převážně na erudovaném základě.

### **1.8.6 Psychický stav pedagoga**

Je úroveň zdatnosti psychiky osobnosti, která závisí na vnějších a vnitřních podmínkách. Je zřejmé, že pedagogická profese je z hlediska potřeby udržení duševního zdraví velmi náročná. Domnívám se, že procenta těchto pracovníků, kteří se cítí tělesně i duševně unaveni, mohou velmi vysoká. Pedagogická profese se řadí k tzv. neklidným povoláním, která jsou zvláště náročná na odolnost vůči psychické zátěži. Pedagog je téměř stále v situacích, ve kterých usiluje o dosažení pevně stanovených cílů, a při tom je nucen překonávat řadu vnějších rušivých vlivů. Podle G. Geréba (1978) k stresogenním faktorům patří konflikty, frustrace, činnosti v časové tísní, činnost spjatá s rizikem, anticipace ohrožení, nepřátelské chování sociálního prostředí vůči jednotlivci,

nedostatek soukromí, nedostatek citového prožívání nebo nedostatek kladných vazeb a vztahů vůči jiným lidem atd. Tyto uvedené faktory působí při pedagogické práci.

Pokud pedagog setrvává v nepříznivé situaci a nepokusí se ji za pomoci odborné pomoci řešit, může u něj dojít až k syndromu vyhoření. Vyhoření není nemoc, která nás může stihnout, ani nejde o rozpoznatelnou událost nebo stav, nýbrž jde o proces, který často začíná už velmi záhy v průběhu kariéry pedagoga.

Vyhoření je tedy:

Výsledek neustálého nebo opakovaného emočního tlaku spojeného s intenzivní účastí s lidmi po dlouhá období. Vyhoření je bolestné zjištění, že již nedokážou pomáhat, že již v sobě nemají nic, z čeho by mohli rozdávat. Postižený jedinec prožívá stav emočního a tělesného vyčerpání s nedostatkem zájmu o práci a nízkou důvěrou v druhé, odsuzování sebe samého, nízkou pracovní morálku a hluboký pocit selhání. (Hawkins, 2004)

Jak se chránit před vyhořením? Za nejdůležitější v boji s vyhořením se považuje pevný základ uvnitř sebe sama, tedy mít jasno v tom, co dělám za práci a proč, a dále dokázat předávat problémy, které sama nedokážu vyřešit, nahoru – ať už v hierarchii služební či duchovní. (Bajer, 2006). V praktické oblasti mu pomáhají především různá školení a výcviky, ať už přímo zaměřená na problém vyhoření, nebo na nácvik chování v obtížných situacích, např. asertivita. Člověk se také může chránit sám a to sice fyzickou prací doma, cestováním a rozhodně by se měl snažit si práci nebrat domů. Ochrana pracovníků v organizaci před vyhořením by měla být i úkolem vedení.

## 1.8.7 Typologie pedagogického pracovníka

Existuje celá řada typologií, které jsou více či méně propracované. Pro výběr jsem použila typologii Ch. Caselmanna, která je sice orientovaná na učitele, ale je označována za nejznámější a také za nejpropracovanější.

Typologie dle Caselmanna. Prvním kritériem, podle něhož Caselmann (Sekera, 1994) dělí učitele, je otázka, zda učitel věnuje větší pozornost učení a učebnímu předmětu anebo se spíše zaměřuje na osobnost žáka. V prvním případě se jedná o logotropa (logos = slovo, věda, tropos = povaha), kterého dále dělí na filosoficky orientovaného a odborně vědecky orientovaného.

Filosoficky orientovaný logotrop se orientuje podle svého pevně vytvořeného světového názoru, který chce vštípit žákovi. Tím se stává značně subjektivním. Je málo tolerantní k názorům, které nekorespondují s jeho vlastními názory. Odborně vědecky orientovaný logotrop se dle Caselmanna vyskytuje častěji. Už od mládí se tento člověk orientuje na své disciplíny a mnoho o nich ví. Dokáže žáky pro svůj obor nadchnout a co nejvíce je naučit. Někdy podceňuje jiné obory, kterým nevyučuje. Proto může být v tomto ohledu málo tolerantní, což může vést až k přetěžování žáků v případě, že se v pedagogickém sboru vyskytuje takto orientovaných učitelů více. Z negativních vlastností se u něj objevuje strohá přísnost a na individuální zvláštnosti žáků nebere větší ohled.

Druhým případem, kdy se učitel orientuje hlavně na žákovu osobnost, je paidotrop (pais = chlapec, žák, tropos = povaha). Paidotropa dělí také do dvou podkategorií.

Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop má snahu pochopit žákovu osobnost a vnitřně ho získat. Projevuje se u něj rodičovský vztah k žákům, což ovlivňuje průběh a výsledky vyučování. Dbá o pořádek a disciplínu. Tento typ pedagoga se vyskytuje častěji v žen-učitelek. Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop má ve své práci na mysli všeobecnější výchovné otázky, jako je např., jak vzbudit zájem o méně zajímavou část učební látky. Dokáže hlouběji promýšlet a zkoumat výchovné jevy. Také u něj existují negativa, jako jsou možnosti, že sleví ze svých didaktických požadavků anebo že se soustředí ve své práci především na své oblíbence.

Druhé kritérium, které stanovil Caselmann pro pedagogické typy, je chování pedagoga ve třídě. Protože je ale dělení tohoto problému přesnější u polského pedopsychologa Zaborowského (Sekera, 1994), použiji jej:

Přísně autokratický pedagog se vyznačuje neustálou kontrolou žáků, u kterých postupně narůstá odpor k němu. Vyžaduje okamžitou poslušnost a přísnou disciplínu. Pozitivní motivace, jako jsou pochvaly a povzbuzení používá jen zřídka nebo nikdy. Myslí si, že to dětem neprospívá. Žáci z něj mají strach nebo reagují podrážděně a jsou neochotni ke spolupráci. Nedůvěřuje samostatnosti žáků a ti skutečně přestávají pracovat, když se na ně přestane dohlížet.

Autokratický pedagog si svou autokratičnost uvědomuje. Žáci jej mají rádi, neučí-li je příliš dlouho. Žáci jsou nuceni neustále čekat na jeho instrukce. Domnívá se, že pouze on může být tím, kdo dokáže k práci inspirovat. V opozici stojí fakt, že prostřednictvím své práce dosahuje poměrně velkých výsledků.

Liberální pedagog také žákům příliš nedůvěřuje. Nevěří v jejich přílišnou samostatnost a tím jim často bere motivaci. Bývá často nerozhodný, nemá jasné promyšlené cíle a s žáky spolupracuje jen s obtížemi. Žáky nepovzbuzuje, ale také je neznehucuje. Na práci žáků se příliš nepodílí, nepomáhá jim svou radou a oni často nevědí, co dělat.

Demokratický typ pedagoga plánuje a rozhoduje ve spolupráci s žáky. Panují mezi nimi dobré vzájemné vztahy. Žákům pomáhá, usměrňuje je, zajímá se o ně jako o jednotlivce a také si zároveň všímá školní třídy jako celku. Pochvalu a trest používá rovnoměrně a ty odpovídají realitě.

## 2 Výzkumná část

Druhá část práce je věnována pedagogickému výzkumu. Tento výzkum byl proveden na druhém stupni Základní školy Milady Petřkové ve Velkém Týnci. Obsahuje celkem pět kapitol, kde v první kapitole seznamuji s cílem výzkumu. Druhá a třetí kapitola obsahují formulaci hypotéz a charakteristiku použité metody. Čtvrtá kapitola uvádí administraci dotazníkového šetření a v poslední páté kapitole, této práce, uvádím výsledky celého výzkumu.

### 2.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části práce je zjišťování stavu klimatu učitelského sboru a klimatu školy. Jde o názory učitelů, jenž jsou spolutvůrci sociálně psychologického klimatu nejen ve třídách, ale i v oblasti interpersonálních vztahů mezi kolegy. Pedagogickému sboru byl zadán dotazník Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ – RS), který do našich podmínek přeložil a upravil J. Lašek (2001).

Cílem je určit index otevřenosti, který určuje typ klimatu školy.

### 2.2 Formulace hypotéz

#### **Formulace hypotéz:**

Vzhledem k očekávaným výsledkům jsem formulovala tři hypotézy.

**H1:** *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu školy nebudou záviset na pohlaví učitele.*

**H2:** *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu nebudou záviset na věku učitelů a délce jejich praxe.*

**H3:** *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu budou na sobě nezávislé u celé skupiny učitelů, stejně jako u skupiny mužů a žen.*

### **2.3 Charakteristika metody**

OCDQ – RS: Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary od autorů: R. Kottkamp, J. Mulhern, W. Hoy (Lašek,2001), obsahuje 34 výroků, hodnocených čtyřmi stupni: *zřídka, občas, často, velmi často*. Zjišťuje pět komponent klimatu školy (první dvě se týkají stylu řízení školy a další tři pak prožitků učitelů jako důsledků tohoto řízení a dalších prvků klimatu školy), z nichž lze vytvořit index otevřenosti školního klimatu.

Měřené oblasti jsou:

1. **Ředitelovo suportivní chování** (Principal supportive behavior – PSB), které je charakterizováno konstruktivní kritikou, zaměřením na blaho školy a učitelů; ředitel zde motivuje učitele, sám jde příkladem svou prací, akceptuje jak povinnosti školy, tak i sociální potřeby učitelů. PSB charakterizují výroky č. 5,6,23,24,25,29,30.

2. **Ředitelovo direktivní chování** (Principal directive behavior – PDB), kde ředitel používá velmi přísná, rigorozní kriteria hodnocení, přísně dohlíží na práci učitelů i v nejjemnějších detailech. Zde patří výroky č. 7, 12, 13, 18,19, 31, 32.
3. **Učitelovo angažované chování** (Teacher engaged behavior – TEB), učitel je hrdý učitel na svou školu, s chutí spolupracuje se svými kolegy, je zaměřen na úspěch studentů, je s nimi v přátelských vztazích a důvěřuje jim, je optimistický, pokud jde o jejich schopnosti a výsledky. Patří sem výroky č. 3 ,4 , 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34.
4. **Učitelovy frustrace** (Teacher frustated behavior – TFB), učitel cítí nadbytek rutinních povinností, přebytek obtížné administrativy, špatné vztahy mezi kolegy. Výroky č. 1, 2, 8, 9, 15, 22.
5. **Učitelovo intimní chování** (Teacher intimate behavior – TIB), kde učitel pozitivně reaguje na kohezivní, pevné a přátelské sociálně – emoční vazby mezi kolegy, kde se učitelky dobře osobně zanjí, jsou důvěrnými osobními přáteli a stýkají se pravidleně i mimo školu. Zde patří výroky č. 14, 21, 26, 27.

**Index otevřenosti (OPEN)** se vypočítává podle vzorce:

$$IO = ( PSB + TEB ) - ( PDB + TFB ).$$



## 2.4 Administrace

Učitel odpovídá na předložené výroky podle jednoduché instrukce, u každého výroku zatrhne jedno ze slov *zřídka – občas – často – velmi často*, hodnotícího četnost výskytu popisované jevu. Pro účely statistického zpracování jsme přiřadili těmto možným odpovědím body: *zřídka* = 1 bod, *občas* = 2 body, *často* = 3 body, *velmi často* = 4 body. Tyto bodové hodnoty učitelé neznali.

### Vyhodnocování dotazníku

U každé skupiny výroků, charakterizujících aspekty klimatu školy, se sečte počet získaných bodů a se součtem se nadále pracuje. Index otevřenosti se počítá u každého učitele zvlášť. Sejmutí dotazníku trvá zhruba 15 – 20 minut, vyhodnocení jednoho dotazníku trvá asi 5 minut.

### Interpretace zjištěných výsledků

O spíše pozitivním (příznivém) klimatu ve třídě svědčí vysoké hodnoty u všech sledovaných hledisek, kvalit aktuální formy dotazníku (čím vyšší hodnoty, tím lépe). O spíše negativním (nepříznivém) klimatu ve třídě vypovídají naopak nízké hodnoty u všech sledovaných hledisek, kvalit aktuální formy dotazníku (čím nižší hodnoty, tím hůře).

### Místo výzkumu

Pro výzkum jsem zvolila Základní školu Milady Petřkové v obci Velký Týnec. Pedagogický sbor má 20 členů.

Budova školy je nově přestavěna. V nových prostorách jsou umístěny třídy 5. - 9.ročníku, ve starší budově třídy 1. - 4.ročníku. Vznikla tak úplná 18 třídní škola, která vyhovuje současným místním potřebám.

### Výzkumný vzorek

Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné. Výzkumu se zúčastnilo 17 z celkového počtu 20 pedagogů. Ve vzorku učitelů bylo 7 mužů (prům. věk 46,71 let, sm. odch. 5,12; prům. délka praxe 22,29 let., sm. odch. 6,93) a 10 žen (prům. věk 45,1 let, sm. odch. 9,27; prům. délka praxe 20,2 let., sm. odch. 10,8) . Jednalo se o učitele všech předmětů. Ředitel zastává funkci od 1. listopadu 2005.

Počet dotazovaných pedagogů byl malý, proto výsledky výzkumného vzorku budou srovnávat s výsledky J. Laška (2007), které budou vždy psány *kurzívou*.

Tabulka č.1 - srovnání výzkumného vzorku s výzkumem J. Laška (2001):

	počet	Prům. věk	sm. odch.	Délka praxe	sm. odch.
<b>Muži</b>	7	46,71	5,12	22,29	6,93
	50	39,36	8,8	15,94	9,36
<b>Ženy</b>	10	45,1	9,27	20,2	10,8
	100	37,5	8,75	14,18	9,22

### Sběr dat

Výzkum byl prováděn na přelomu měsíce ledna a února 2010. Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze v závěru práce.

## 2.5 Výsledky výzkumu

Pro jasnější interpretaci výsledků jsem získané hodnoty seřadila do tabulky a následně tyto naměřené údaje vysvětlila. Také pro snadnější orientaci používám originálních zkratk jednotlivých prvků klimatu – viz Charakteristika metody.

Tabulka č.2 - výsledky celého souboru:

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	OPEN
<b>Celý soubor</b>						
<b>průměr</b>	<b>16,53</b>	<b>15</b>	<b>25,82</b>	<b>11,06</b>	<b>7,65</b>	<b>16,29</b>
<b>směr. odch.</b>	<b>4,82</b>	<b>3,11</b>	<b>5,39</b>	<b>2,46</b>	<b>1,97</b>	<b>2,13</b>
<i>průměr</i>	19,96	16,28	23,46	9,98	8,51	17,27
<i>směrodat. odch.</i>	5,25	3,14	4,18	2,76	2,59	9,46
<b>Muži</b>						
<b>průměr</b>	<b>15,86</b>	<b>14,5</b>	<b>27</b>	<b>10,86</b>	<b>7,43</b>	<b>17,5</b>
<b>směr. odch.</b>	<b>3,82</b>	<b>3,36</b>	<b>5,10</b>	<b>1,99</b>	<b>2,74</b>	<b>7,91</b>
<i>průměr</i>	20,08	16,2	23,16	9,12	8,22	18,2
<i>směrodat. odch.</i>	5,01	3,00	4,06	2,21	2,77	8,09
<b>Ženy</b>						
<b>průměr</b>	<b>17</b>	<b>15,3</b>	<b>25,82</b>	<b>11,06</b>	<b>7,65</b>	<b>16,46</b>
<b>směr. odch.</b>	<b>4,95</b>	<b>3,27</b>	<b>5,86</b>	<b>3,21</b>	<b>1,65</b>	<b>8,52</b>
<i>průměr</i>	19,9	16,32	23,61	10,42	8,66	16,81
<i>směrodat. odch.</i>	5,37	3,21	4,24	2,90	2,46	10,05

Pro lepší orientaci uvádím v následující tabulce č.3 hodnoty, kterých mohou učitelé dosahovat v jednotlivých složkách klimatu:

Tabulka č.3:

	minimum	střed	maximum
PSB	7	17	28
PDB	7	17	28
TEB	10	25	40
TFB	5	15	24
TIB	4	10	16
OPEN	-35	10	25

Z obou tabulek vyplývá, že *ředitelovo suportivní chování* je prožíváno jako častější, než *direktivní* a dosahuje středu možných hodnot; *angažovanost učitelů do jejich práce* je rovněž na středu možností, můžeme ji tedy označit s jistou výhradou ke statistické čistotě za průměrnou.

*Frustrace učitelů* jejich profesí a klimatem školy se nachází pod střední hodnotou, u učitelek je však statisticky významně vyšší, než u učitelů.

*Přátelské chování v interpersonálních vztazích* je rovněž pod střední hodnotou a *otevřenost klimatu* se nachází mírně nad uvažovaným středem hodnot, u učitelů mužů je statisticky vyšší, než u žen.

J. Lašek (2007) upravil zjištěná data ze svého výzkumu do následující tabulky č. 4 (*kurzíva*). Tato data mohou pomoci při orientaci ve zjišťovaných hodnotách klimatu:

Tabulka č.4:

	Medián	1. - 3. kvartil
<b>PSB</b>	<b>17</b>	<b>14 – 18,5</b>
	<i>19,5</i>	<i>11,5 – 17,05</i>
<b>PDB</b>	<b>15</b>	<b>14 – 17</b>
	<i>15,5</i>	<i>13,5 – 17,05</i>
<b>TEB</b>	<b>28</b>	<b>25,5 – 30</b>
	<i>22,5</i>	<i>19,5 – 25,5</i>
<b>TFB</b>	<b>10</b>	<b>10 – 12</b>
	<i>10,5</i>	<i>7,5 – 13,5</i>
<b>TIB</b>	<b>8</b>	<b>6,5 – 9</b>
	<i>7,5</i>	<i>6 – 9</i>

## Ověření hypotéz

**H1:** *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu školy nebudou záviset na pohlaví učitele.*

H1 je zamítnuta, protože, jak vyplynulo z výsledků, učitelé muži se významně liší v prožitku frustrací ze školního života, tyto prožitky jsou u nich nižší, než u žen, významně vyšší je u mužů i prožitek otevřenosti klimatu. Suportivitu ředitele potřebují učitelé muži pro vyšší angažovanost.

**H2:** *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu nebudou záviset na věku učitelů a délce jejich praxe.*

H2 je také zamítnuta, protože čím jsou učitelé mladší, tím více pociťují frustrace ze školy, tím méně cítí suportivní prvky v ředitelově řízení a naopak direktivitu. Zjištěné frustrace, podle J. Laška (2007), mohou mít své kořeny ve střetu mladého učitele s každodenní realitou školy, zátěží, jenž je vyvolaná malými profesionálními návyky, zvýšenou direktivností řízení ze strany ředitele i prožitkem ztráty předsevzetí a ideálů.

**H3:** *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu budou na sobě nezávislé u celé skupiny učitelů, stejně jako u skupiny mužů a žen.*

Jak je patrné ze zamítnutí H1 a H2, tak H3 můžeme zamítnout, protože věk učitele a délka praxe je v nepřímém vztahu k prožitkům frustrace školními povinnostmi (čím mladší učitel, tím více frustrací a naopak). Také čím vyšší proměnná suportivita, tím více klesá pocit frustrace, narůstá pocit intimity vztahů ve škole a narůstá i pocit otevřenosti.

## Závěr

Hlavní cíle této diplomové práce byly splněny. V teoretické části jsem, na základě prostudování odborné literatury a citací několika autorů, vymezila základní pojmy, které se týkají klimatu pedagogického sboru a klimatu školy. Ve výzkumné části jsem uvedla výsledky dotazovaného pedagogického sboru, které byly zaměřeny na zjištění indexu otevřenosti klimatu školy.

Zájem o klima školy se stává téměř klíčovým tématem a to především při tvorbě školních vzdělávacích programů. Teoretická příprava a pedagogická praxe pedagogů pro tvorbu a ovlivňování klimatu školy pedagogům a vedoucím pracovníkům umožní lehčí sestavení vzdělávacích programů, ale především zvýší kvalitu jejich práce. Na základě výsledků výzkumu délka pedagogické praxe pozitivně ovlivňuje klima pedagogického sboru a klima školy. Toto zjištění patřilo k jednomu z cílů tohoto výzkumu.

Klima pedagogického sboru a klima školy pro mnohé pedagogy nejsou důležitým aspektem školy. Určení typu klimatu školy a věnování pozornosti tomuto problému vede ke zkvalitnění školního života. Obecně se dá říci, že školní klima, způsob ředitelova řízení a emoční vazby mezi pedagogy více doléhají na ženy, více ovlivňují jejich sociální i profesionální výkon ve škole.

Každý pedagog je nucen používat svých schopností a kompetencí k ovlivňování klimatu školy a klimatu pedagogického sboru, ačkoliv mnozí by nebyli schopni o této problematice hovořit teoreticky.

Zamezením pochybností o důležitosti klimatu školy a klimatu pedagogického sboru by měla být především kvalitní teoretická příprava budoucích pedagogů, popřípadě možnost rozšíření poznatků pedagogů z praxe.



## Seznam použité literatury

- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80- 7178-463- X.
- EGER, L., JAKUBÍNOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec: TU Liberec, 2000. ISBN: 80-7083-441- 2.
- GERÉB, G. *Psychická klíma v škole*. Bratislava: SPN, 1978.
- GRECMANOVÁ, H. *Problematika posuzování školního klimatu*. Pedagogická orientace, Brno: Konvoj, 1997, č. 1, 17 - 24 s. ISSN 1211- 4669.
- GRECMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-8578-324-X.
- GRECMANOVÁ, H. *Klíma školy*. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN: 978-80-7409-010-3.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha: Agentura Strom, 1994. 130 s. ISBN: 80-901662-2-9.
- HVOZDÍK, J. *Základy školskej psychologie*. Bratislava: SPN, 1986.
- JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klíma školy II*. Brno: FSS MU 2004a. ISBN: 80-86633-29-2.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. *Studenti, učitelé, rodiče – aktéři školního klimatu. Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s.115 – 118. ISBN: 80-244-1079-6.
- KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- KRAUS, B. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-73150-04-2.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041- 088-4.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN: 978-80-7041-699-2.
- LINHART, J. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN: 80-7184-310-5.
- MAREŠ, J. Sociální klíma školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 581 – 596. ISBN: 80-7178-463-X.
- MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klíma školy. In JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klíma školy I*. Brno, FSS MU 2003b: s. 87 – 98. ISBN: 80-86633-13-6.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN: 978-80-246-1265-2.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN: 80-7178-170-3.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. 384 s. ISBN: 80-902200-8-8.
- SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2001.
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994.
- SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2002. ISBN: 80-7315-021-2.
- ŠTIKAR, J. a kol. *Základy psychologie práce a organizace*. Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-091-2.
- STUDENÝ, A. *Výstavba škol v ČSR: 1945 – 1970*. Praha, 1972.
- SVATOŠ, F. (ed.), MAREŠ, J. (ed.). *Pedagog. interakce a komunikace: sborník příspěvků z 3. celostát. semináře*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. ISBN 80-704-17-20-X.
- URBÁNEK, P. *K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů*. In JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003a. ISBN: 80- 86633-13-6.

## **PŘÍLOHY**

## Dotazník pro měření klimatu školy a učitelského sboru (OCDQ – RS)

M  Ž věk..... délka praxe.....

**Následující tvrzení se týkají klimatu školy. Posud'te, do jaké míry se týkají Vaší školy a u každého tvrzení zakroužkujte vhodnou odpověď. Děkuji.**

- 
1. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele. zřídka – občas – často –  
velmi často
  2. Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí. zřídka – občas – často –  
velmi často
  3. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy. zřídka – občas – často –  
velmi často
  4. Učitelé jsou na svoji školu hrdí. zřídka – občas – často –  
velmi často
  5. Ředitel sám je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje. zřídka – občas – často –  
velmi často
  6. Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené. zřídka – občas – často –  
velmi často
  7. Ředitel osobně vede každou důležitou poradou. zřídka – občas – často –  
velmi často
  8. Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování). zřídka – občas – často –  
velmi často
  9. Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů. zřídka – občas – často –  
velmi často
  10. Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy. zřídka – občas – často –  
velmi často
  11. Učitelé se chovají k žákům přátelsky. zřídka – občas – často –  
velmi často
  12. Ředitel vládne „železnou rukou“. zřídka – občas – často –  
velmi často
  13. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají. zřídka – občas – často –  
velmi často
  14. Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové. zřídka – občas –  
často – velmi často
  15. Administrativní práce učitele na této škole je obtížná. zřídka – občas – často –  
velmi často
  16. Učitelé si zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého. zřídka – občas – často –  
velmi často
  17. Žáci řeší své problémy logickým myšlením. zřídka – občas – často –  
velmi často
  18. Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele. zřídka – občas – často –  
velmi často

19. Ředitel je autokratický. zřídka – občas – často –  
velmi často
20. Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni. zřídka – občas – často –  
velmi často
21. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů. zřídka – občas – často –  
velmi často
22. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho. zřídka – občas – často –  
velmi často
23. Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele. zřídka – občas – často –  
velmi často
24. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele. zřídka – občas – často –  
velmi často
25. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům pro pracovní době. zřídka – občas – často –  
velmi často
26. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů. zřídka – občas – často –  
velmi často
27. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu. zřídka – občas – často –  
velmi často
28. Učitelé zde pracují skutečně rádi. zřídka – občas – často –  
velmi často
29. Ředitel používá konstruktivní kritiku. zřídka – občas – často –  
velmi často
30. Ředitel hledí na blaho své školy. zřídka – občas – často –  
velmi často
31. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti. zřídka – občas – často –  
velmi často
32. Ředitel více mluví, než naslouchá. zřídka – občas – často –  
velmi často
33. Žákům na této škole je dána důvěra ka samostatné práci. zřídka – občas – často –  
velmi často
34. Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů. zřídka – občas – často –  
velmi často

**Děkuji Vám za Váš čas věnovaný tomuto výzkumu.**

**MMartha@seznam.cz**

**Od: Lašek Jan <Jan.Lasek@uhk.cz>**

**Předmět: RE: žádost**

**Datum:** 1.3. 2010, 09:31

---

Vážené dámy, pusťte se do vědy, držím palce a pokud budete mít chvílku, seznamte mne pak s výsledky. Zdraví Lašek.

---

**From:** Marta Martha [mailto:MMartha@seznam.cz]  
**Sent:** Monday, March 01, 2010 7:38 AM  
**To:** Lašek Jan  
**Subject:** žádost

Vážený pane docente Lašku,

touto cestou by jsme Vás rády požádaly o svolení použití dotazníků CES - aktuální forma, CES - preferovaná forma a dotazníku OCDQ - RS, které byly publikovány ve Vaší knize *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, Hradec Králové: Gaudeamus 2007, ISBN 978-80-7041-980-9.

Studujeme pedagogiku - správní činnost na UP Olomouc a svoji diplomovou práci děláme u prof. Heleny Grecmanové.

Předem děkujeme za kladné vyřízení naší žádosti

Jana Dosoudilová  
Marta Dosoudilová

---

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jana Dosoudilová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. Helena Grecmanové, Ph.D.

<b>Rok obhajoby:</b>	2010
<b>Název práce:</b>	Klima školy a pedagogického sboru
<b>Název v angličtině:</b>	The climate of pedagogue and teaching staff
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na problematiku klimatu školy a klimatu pedagogického sboru. Jejím hlavním cílem je, na základě dotazníkového šetření, zjistit, jestli pedagogové pocítují klima školy a klima pedagogického sboru za pozitivní a otevřené. Výzkum potvrdil mírně nadprůměrnou hodnotou otevřenosti klimatu školy a klimatu pedagogického sboru.
<b>Klíčová slova</b>	Klima školy, pedagogický sbor, osobnost pedagoga, prvky klimatu školy, atmosféra ve škole
<b>Anotace v angličtině:</b>	The most importantly problems of a dissertation are a climate of the school and climate of the teaching staff. The main object is telling, if the pedagogues feel of the climate school and climate teaching staff are open and positive. The research work confirmed that open and positive climate school is slightly over average value.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	School climate, Teaching staff climate, Pedagogue personality, Elements of school climate, School atmosphere
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník OCDQ – RS Svolení k použití dotazníku OCDQ – RS od doc. J. Laška
<b>Rozsah práce:</b>	58
<b>Jazyk práce:</b>	český