

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

KLIMA PEDAGOGICKÉHO SBORU
V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Mgr. Veronika Bartálová

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

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „*název diplomové práce*“ vypracoval(a) samostatně a uvedl(a) v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil(a).

V Olomouci dne 28. 2. 2020

Podpis

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Veronika Bartálová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Řízení vzdělávacích institucí
Obor obhajoby práce:	Řízení vzdělávacích institucí
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Klima pedagogického sboru v prostředí základní školy
Anotace práce:	Práce sleduje teoretickou problematiku klimatu pedagogického sboru, která vychází z několika definic klíčových pojmů. V souvislosti školy jako organizace zmiňuje vybrané poznatky týkající se kvalifikace pedagogů. Předložené typologie klimatu školy jsou východiskem pro druhy klimatu pedagogického sboru, které jsou doplněny činiteli podílejícími se na tvorbě pozitivního klimatu. Z metodologického hlediska se jedná o práci s deskriptivním charakterem. Cílem výzkumu, při kterém byl použit dotazník Klima učitelského sboru autorů Martina Chvála a Petra Urbánka, je deskripce klimatu pedagogického sboru ve vybrané základní škole.
Klíčová slova:	Základní škola, klima, pedagog, pedagogický sbor, KUS
Title of Thesis:	Climate of School Staff at the Primary School
Annotation:	The work deals with theoretical issues of the school staff's climate applying several definitions of key terms. Concerning school as organization, certain findings relating to the pedagogical qualification are mentioned there. The types of the school staff's climate used in the work are based on the proposed typologies of the school climate and the factors participating in the creation of a positive climate.

	From a methodological point of view, the work can be classified as a descriptive one. The research aim is to describe the school staff's climate of a specific school. The questionnaire "Klima učitelského sboru" by Martin Chvál and Petr Urbánek was used during the research.
Keywords:	Primary school, climate, educator, school staff, KUS
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha 1 Dotazník Klima učitelského sboru
Počet literatury a zdrojů:	65
Rozsah práce:	59 s. (86 871 znaků s mezerami)

OBSAH

ÚVOD	6
1 TERMINOLOGICKÁ VÝCHODISKA	8
1.1 Prostředí, klima, atmosféra	8
1.2 Základní škola jako instituce & organizace	12
1.3 Pedagogický sbor a kvalifikace učitelů.....	15
2 KLIMA PEDAGOGICKÉHO SBORU	19
2.1 Typologie klimatu školy s ohledem na pedagogický (učitelský) sbor.....	20
2.2 Činitelé ovlivňující utváření pozitivního klimatu	23
3 ANALÝZA KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU KLIMATU PEDAGOGICKÉHO SBORU VE VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE	29
3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	29
3.2 Použitá metoda	30
3.3 Proces sběru a zpracování dat	33
3.4 Získané profesní údaje	34
3.5 Získané hodnoty vztahující se k vnímání klimatu a jejich interpretace.....	38
3.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	47
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	52
SEZNAM GRAFŮ	57
SEZNAM TABULEK	58
SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Žák plní zpravidla povinnou školní docházku v místě trvalého pobytu, avšak dítě může být přijato i na jinou než spádovou školu. Možnost zvolit si školu dle vlastního uvážení, využívá mnoho rodičů. Zaměřují se nejen na její polohu, například blízkost či dostupnost, ale zajímá je také počet žáků ve třídách, jejich sociální složení, zaměření školního vzdělávacího programu a pověst školy. Důležité pro rodiče při výběru školy mohou být také školní řád a disciplína, výsledky výchovně vzdělávací činnosti, učitelé vyučující ve škole, zájmové činnosti, které škola nabízí ve volném čase, spokojenost a bezpečí dětí i přítomnost kamarádů.

Kromě uvedených aspektů rodiče oceňují klima školy, které je jedním z klíčových faktorů výběru takové školy, aby do ní žáci chodili rádi, měli na ni dobré vzpomínky, a především, aby získali potřebné kompetence pro další vzdělávání.

Na vztahy mezi pedagogickými pracovníky v českých základních školách, a především na klima pedagogického sboru, se zaměřují výzkumy zejména odborníků Chvála a Urbánka (2014), kteří jsou zároveň autory dotazníku Klima učitelského sboru, kterého bylo využito ve výzkumném šetření. Ve spolupráci s Urbánkem se učitelským sborům v základních školách věnovaly také Jursová a Váchová (Jursová, Urbánek, & Váchová, 2019). Havlínová a kol. (1998) vytvořila Škálu pro posouzení mezilidských vztahů ve škole v souvislosti s programem podpory zdraví ve škole, na jehož základě lze zjistit sociální a psychickou pohodu. Také Lukas (2009) zkoumá interpersonální vztahy, avšak již konkrétně mezi učiteli a řediteli. Výsledky klimatu učitelských sborů v souvislosti se styly vedení v českých základních školách představily také Rozkovcová a Novotná (2018). Pokud se záležitosti vztahů objevují ve výzkumech dalších autorů, pak nejčastěji v souvislosti se zkoumáním spokojenosti učitelů, stylu řízení školy nebo klimatu celé školy.

Například Vašutová (2004, s. 48-50) zjistila při zkoumání pracovní spokojenosti v profesi učitelů, že jedním z faktorů, který spokojenost ovlivňuje, je styl řízení školy a interpersonální vztahy, konkrétněji se jimi však také nezabývá.

Cílem této práce je popsat výsledky šetření klimatu pedagogického sboru ve vybrané základní škole. Nejdříve práce předkládá náhledy několika autorů na klima a na pojmy prostředí a atmosféra, které s klimatem bezprostředně souvisejí, v návaznosti pak specifikuje základní školu jako organizaci a instituci, dále se soustřeďuje na pedagogický sbor v souvislosti s pedagogickou kvalifikací. Práce prezentuje různé typologie klimatu a nechybí ani popis některých činitelů utvářejících pozitivní klima.

V praktické části práce jsou popsány především cíle výzkumu, použitá metoda, proces sběru a analyzování dat. Další pasáž je věnována výsledkům výzkumného šetření, které odpovídají na výzkumnou otázku, jak vnímají učitelé sociální klima pedagogického sboru v dané základní škole.

Kromě přínosu v teoretickém rozpracování má toto sociálně pedagogické téma také poměrně pragmatický výstup, konkrétně např. může být výzkum užitečný pro pedagogickou evaluaci vybrané školy nebo jako východisko pro realizování opakovaného výzkumu po určité době, nejlépe ve stejném období školního roku.

1 TERMINOLOGICKÁ VÝCHODISKA

V úvodu řešené problematiky je zapotřebí vymezit základní pojmy, které se vztahují k ústřednímu tématu této práce. Jedná se jak o samotné klima, tak o prostředí i atmosféru, které úzce souvisí s klimatem pedagogického sboru. V kapitole je také vysvětleno chápání školy jako organizace a instituce. V neposlední řadě je v ní objasněn pojem pedagogický sbor, přičemž není opomenuta významnost pedagogické kvalifikace.

1.1 Prostor, klima, atmosféra

Při rozboru sociálně-psychologických jevů ve škole jsou užívány nejčastěji termíny prostředí, klima a atmosféra. Termín **prostředí** má podle Mareše (2001) široký rozsah, je nejobecnější. Prostor je v obecném slova smyslu souhrn okolností, ve kterém někdo žije nebo se něco děje (Červená et al., 2005, s. 315). Filozofický slovník tyto okolnosti konkretizuje na bytosti, podmínky a jevy, mezi nimiž jedinec žije (Durozoi & Roussel, 1994, s. 238). Kantorová (2015, s. 43) dále doplňuje, že obyvatelé prostředí jako složitě provázaného systému jsou nejen objekty, tedy součástí systému, ale i aktivní spolutvůrci, subjekty daného celku. Obdobnou definici předkládá Geist (1992, str. 314), který na prostředí nahlíží jako na soubor jevů a procesů, které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu. Prostor tvoří početnou skupinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci. Uvedené definice se v základu shodují, vždy jde o skutečnosti existující kolem nás.

Existuje mnoho typologií prostředí, Lašek (2007, s. 3) ho dělí primárně na *společenské* a *přírodní*, nebo dle lokace na *mikroprostředí* (zahrnující úzké osobní kontakty např. v rodině či na pracovišti), *mezoprostředí* (zahrnující kulturu v lokalitě bydliště a školu jako celek) a *makroprostředí* (okruh

přesahující předcházející prostory a působící při formování osobnosti). Ve velkém sociologickém slovníku lze nalézt mnoho dalších konkrétních typů prostředí, v návaznosti na řešené téma např. prostředí *pracovní* chápané jako část či synonymum pracovních podmínek, podmíněné charakterem vykonávané práce, fyzikálními faktory prostoru, hygienickým stavem a estetickým řešením pracovišť, v širším smyslu i sociálními faktory související s atmosférou pracovních skupin, s kooperativními a přátelskými vztahy, chováním vedoucího. Prostředím *sociálním*, jinak řečeno *společenským* může být v užším významu rozuměna pracovní skupina, ale i jiné specifické prostředí, kde vznikají spol. stimulující situace (Fišerová et al., 1996, s. 869-870). Kraus (2008, s. 68) rozlišuje dále prostředí podle povahy realizované činnosti na *pracovní* (dílny, haly, kanceláře, školní třída), *obytné a rekreační* (hřiště, park, herna, klubovna), z pohledu frekvence, pestrosti a kvality působících podnětů nabízí dělení na *prostředí podnětově chudé, přesycené, optimální*, nebo *podnětově jednostranné, mnohostranné a podnětově zdravé, příp. závadné prostředí*. Tentýž autor (2008, s. 71-72) upozorňuje na dva různé pohledy na prostředí. *Materiální (věcná, prostorová)* stránka prostředí je dána jeho stavem, faktory (materiálními, přírodními), které se v něm vyskytují, a tím, jak je vybaveno (věcmi, technikou). *Sociálně-psychickou* stránku tvoří lidé (jejich věk, pohlaví, kvalifikace) a vztahy mezi nimi.

Pro tuto práci je východiskem školní prostředí, dle Krause (1991) se jedná o systém podnětů daných materiálními a sociálními prvky, nacházejícími se v prostoru školy a působícími záměrně či nezáměrně na žáky. Nezahrnuje pouze školu jako **architektonickou** budovu, umístění školy v konkrétní zástavbě či dispoziční řešení budovy včetně rozmístění a vybavení školních tříd, kabinetů i sboroven a jiných místností, nýbrž podle Laška (2007, s. 40) je prostředím míněno také **umístění** v regionu (venkov, sídliště, město), spadají sem také aspekty **ergonomické**, tedy školní nábytek, vhodné sdělovače a ovládače všech technických zařízení pro výuku, aspekty

hygienické, čímž jsou osvětlení, vytápění či větrání. Prostředí školy je také ovlivněno stupněm a typem školy. Mareš (2001, s. 582) doplňuje tento výčet dále o aspekty **organizační**, jimiž má na mysli např. počty učitelů a žáků, řešení příchodů do školy a odchodů z ní, dělení a spojování tříd, režim o přestávkách, styk v rámci učitelského sboru, s rodiči či využívání prostorů školy mimo vyučování. Velmi podobně jako Kraus nazírá na prostředí z pohledu materiálního a sociálně-psychického, uvažuje Mareš (2013, s. 66), který konkrétně prostředí školy dělí na *neživé* a *živé*. Žáky pracující v běžných i odborných učebnách, cvičících v tělocvičnách, na školním hřišti, řadí do *neživého* prostředí, v němž probíhá učení žáků. *Živé*, sociální prostředí školy pak charakterizuje jako setkávání žáků s učiteli, se spolužáky a dalšími pracovníky školy.

Prostředí má na člověka zásadní vliv, dostáváme se v něm do interakce s jinými lidmi, jsme součástí mnoha jevů a činů, vytváříme podmínky pro mnoho činností, které následně hodnotíme a které nás ovlivňují. S prostředím velmi úzce souvisí **klima**, Grecmanová (2008) však upozorňuje na častou záměnu těchto dvou pojmů. Klima je dle Grecmanové kvalitou, která právě z prostředí vyplývá. Klima školy vymezuje jako *„specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiálními), společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi (Grecmanová, 2003, s. 3)“*. Obdobnou definici sestavenou autory Hoye, Tartera a Kottkampa, prezentují Kellye, Thornton a Daugherty (2005, s. 19) tak, že školní klima je relativně trvalá kvalita školního prostředí, které účastníci zažívají a které ovlivňuje jejich chování. Hoy a Miskel (2005, s. 185 cit. dle: Kellye, Thornton, & Daugherty, 2005, s. 19) školní klima jako soubor vnitřních charakteristik doplňují o fakt, že tyto charakteristiky odlišují každou školu od jiné.

Klima může být charakterizováno z různých pohledů. V definicích komplexnějšího vymezení jsou mnohdy uvedené *„vztahy mezi osobností a prostředím, sociální klima jako kultura školy s jejími hodnotami, normami, názory,*

klima jako soubor subjektivních pohledů zúčastněných jedinců, vzájemné vztahy osazenstva školy apod.,“ v definicích užšího vymezení se můžeme setkat s pojmy „klima jako organizační ideologie – cíle a hodnoty školy, klima jako nálada, psychický stav“ (Petlák, 2006, s. 16).

Ředitel soukromé základní školy v Litvínově, Pavel Škamrlík (2017), nahlíží na klima školy z hlediska vztahových hodnot, klima popisuje jako *„celkovou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů ve škole,“* v rámci klimatu zmiňuje také významnost *„úrovně komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesů vzdělávání ve škole.“*

Psycholog Mareš (2001) pak popisuje klima z hlediska zúčastněných osob, které se na procesu fungování školy podílejí. Uvádějí, že sociální klima tvoří jak žáci, tak učitelský sbor, vedení i další zaměstnanci.

Mnoho rozličných definic se snaží sjednotit Čapek (2010, s. 134), který klima školy prezentuje jako *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“*

Výzkumy prokazují, že pro dobré celkové klima školy mají významnou roli nejen pocit bezpečí, stanovená pravidla a normy, výuka a vyučování, ale především právě to, jak se lidé mezi sebou cítí, jaké mezi sebou mají vztahy (Thapa et al., 2013, cit. dle: Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014, s. 67). Také vymezení klimatu školy v pedagogickém slovníku poukazuje na kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, klíčové je, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 124-125).

Klima pedagogického sboru je ještě užším fenoménem než klima školy a nelze je tedy zaměňovat. Klima školy je ovlivňováno klimatem pedagogického sboru, vzhledem k charakteru této práce je však klimatu pedagogického sboru věnována samostatná kapitola.

Ve školním prostředí vzniká kromě psychosociálního jevu jako je klima, také **atmosféra**, termín užšího rozsahu. Jinak se chovají učitelé při zahajování školního roku nebo při rozdávání vysvědčení, jinak reagují při návštěvě České školní inspekce, jiná atmosféra je při organizování školní kulturní akce, atmosféru může změnit informace získaná školním rozhlasem v průběhu vyučování nebo také suplující či rozzlobený učitel. Jistě si každý z nás vzpomene na situaci a vybaví si příjemný či nepříjemný prožitek, který zažil v prostředí, ve kterém se právě dané jednání či konání odehrálo. Je zjevné, že atmosféra je rychle proměnlivá, vychází z aktuálních situací, které Mareš (2001) nazývá událostmi kritickými. Atmosféru jako situačně podmíněnou krátkodobou záležitost chápe Grecmanová (2004), která dále tvrdí, že je odrazem objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Obdobně s orientací na pocity při interpersonálním působení nahlíží na atmosféru Lašek (2007), který ji vystihuje jako emoční naladění při vypjatější a variabilnější situaci. Podle Kašpárkové (2002, s. 49) „*by měl učitel přispívat k vytváření pěkných vztahů mezi studenty ve třídě, navozovat atmosféru pohody a vzájemné důvěry.*“ Kašpárková také tvrdí, že dobrý kolektiv je otevřený pro společnou zábavu, a že by se žáci měli učit vážit si pěkných mezilidských vztahů a v životě je dále rozvíjet. Pokud tak vytváří učitel ve škole prostor pro pohodu, chuť do práce, jistě se toto chování pozitivně odrazí v utváření pozitivního klimatu nejen v kolektivu pedagogů, ale také ve třídě v kolektivu žáků a tím je pozitivně ovlivňováno klima celé školy.

1.2 Základní škola jako instituce & organizace

Přesto, že škola patří ve všech jazycích k velmi frekventovaným pojmům, Průcha (2017, s. 389) upozorňuje na zjištění, že základní pedagogické dokumenty neuvádějí její exaktní definici. Nejčastěji je škola chápána jako společenská **instituce**, jejíž hlavní funkcí je poskytovat vzdělání a výchovu

žákům v organizovaných formách podle určitých věkových stupňů dle určitých vzdělávacích programů (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 297). V prostředí školy tedy stráví každý člověk podstatnou část svého života. Škola je instituce, která má vedle rodiny zásadní vliv na vývoj a rozvoj lidského jedince a jeho socializaci. Laicky se rozumí pojmem škola přirozeně škola základní, na školu však Mareš (2003, s. 33) nahlíží z několika hledisek. Školu rozlišuje podle stupně vzdělávání (škola vysoká, neuniverzitní vysoká, vyšší odborná, střední, základní; odborníci používají třídění: stupeň vzdělání vysokoškolský univerzitní, neuniverzitní terciární, vyšší sekundární, nižší sekundární, primární, preprimární), podle zvláštnosti populace (např. speciální školy pro somaticky postižené děti), dále člení školu podle velikosti (malotřídní školy nebo naopak školy s několika sty žáků), dle spádovosti a zaměření (např. jazykové), zřizovatele (veřejné, státní, soukromé aj.) nebo podle koncepce vyučování.

Škola je specifická instituce, která skládá účty společnosti, je akontabilní vůči státu a odběratelům vzdělávací služby (Vašutová & Urbánek, 2010, s. 81). Při užití pojmu **instituce** je třeba vycházet z oboru sociologie, který upozorňuje na odlišování instituce od organizace. Sociolog Jandourek (2012, s. 111) definuje instituci jako *„souhrn vzorců jednání a vztahů předávaný ve společnosti; může označovat různé typy skupin nebo souhrn morálních zvyklostí a hodnot. Instituce je způsob, jak lidé v konkrétní kultuře dělají nějakou věc, tedy způsoby řešení problémů, organizace je způsob, jak při tom svou aktivitu koordinují.“* Je zřejmé, že organizace je již tvořena konkrétními lidmi, přesto však na nich není závislá. Do školy učitelé přichází, odchází z ní, ale organizace zůstává. Úkolem školy je prostřednictvím učitelů poskytovat systematické vzdělávání tak, aby poskytly žákům dovednosti a znalosti, které budou potřebovat do dalšího života. Jak píše Pol (2007, s. 12), *„školu lze vnímat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je ve své činnosti respektovat pravidla.“*

Pravidly zde míní předpisy právní, ekonomické, společenskopolitické, hygienické aj. Avšak škola se od jiných institucí také výrazně odlišuje. Podle Gillernové et al. (2012, s. 9) je škola „začleněna do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ke vztahu ke společnosti i k jednotlivci.“ Je zjevné, že škola je institucí společenskou se specifickými způsoby naplňování stanovených cílů, kterými jsou primárně jak předávání poznatků vhodnými metodami, tak vedení žáka k socializaci a rozvoji jeho osobnosti.

Pojem **organizace** je „celistvý sociální útvar, kde se jednotlivé části vzájemně doplňují a jsou spojovány s jejich významem pro celek (Novotný & Surynek 2006, s. 75). Ve srovnání s jinými **organizacemi** se škola neliší, také zde probíhá sociální interakce mezi lidmi. Sociální organizaci vnímají Nový a Surynek (2006, s. 75) jednak jako „uspořádání společnosti ve smyslu nejširšího sociálního celku; nebo jako způsob nalézání a prosazování součinnosti jednotek ve zvláštních sociálních celcích.“ Organizace je založena za účelem dosahování cílů prostřednictvím aktérů v sociálním prostoru (Novotná, 2008, s. 35). Ve škole stejně jako v jiných organizacích jsou také jasně formulovány cíle a úkoly a je v nich jasně rozdělená práce. Také formální pravomoci jsou svěřeny některým jejím členům. Pokud však nahlédneme na školu jako na specifickou organizaci, pak jedinečnost lze spatřit právě v procesu vzdělání a výchovy. Učitelé jsou velmi specifickou pracovní skupinou, učitelé kromě běžných pracovních vztahů, jak je tomu v jiných profesích, jsou propojeni prostřednictvím živých bytostí, tedy žáků. Učitelé musí společně výchovně působit na žáka, každý učitel je tak vázán na fungování pedagogického sboru, jehož pozitivní atributy jsou právě soudržnost, vstřícnost, kolegiálnost a vzájemná podpora a pomoc (Dvořák et al. 2010, s. 189). Z organizačního pohledu je škola řízena ředitelem splňujícím legislativou stanovené požadavky na tuto funkci, ředitel si pak volí své zástupce. Ředitel odpovídá za pedagogické, personální i hospodářské aktivity školy, v jeho kompetenci je však to nejdůležitější, sestavit a udržet specifickou pracovní skupinu, kvalitní

pedagogický sbor. Ve škole však nefungují výrobní technologie a žáci nejsou jejími výrobky. Prášilová (2003, s. 30-31) uvádí **specifické odlišnosti od běžné organizace**, a to vztahy a působení lidí v oblasti vzdělávání, obtížné stanovení cílů s ohledem na nároky kladené na školu, zastávání více funkcí jedním pracovníkem, stejná úroveň vzdělání pedagogických pracovníků, neexistence kariérního řádu a také obtížnost kontroly a evaluace.

1.3 Pedagogický sbor a kvalifikace učitelů

Jestliže je klima v souvislosti se školou v řadě definic charakterizováno jako vnímání vzájemných lidských vztahů (srov. Petlák, 2006; Průcha, Walterová, & Mareš, 2009; Čapek, 2010; Urbánek & Chvál, 2012), pak je na místě konkretizovat aktéry, kteří se na jeho utváření podílejí. Bezpochybně jsou to především učitelé, kteří se prostřednictvím každodenního kontaktu podílejí na fungování školy. Tato heterogenní skupina, ať už z pohledu pohlaví, věku, délky pracovních zkušeností, morálních hodnot či komunikačních i jiných dovedností utváří charakter učitelského, respektive pedagogického sboru.

Doposud byly v teoretické části práce užívány pojmy učitelský sbor a pedagogický sbor tak, jak je aplikovali sami odborníci. V této kapitole je na místě oba termíny specifikovat.

Přesto, že učitelský sbor se zásadně realizuje v kontextu vzdělávání v základní škole, není tento klíčový termín v odborné literatuře příliš rozpracován, definici není možno nalézt ani v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Lukas (2009) ve své přehledové studii dokládá, že výzkumná šetření o vztahu sboru a ředitele nejsou v České republice příliš frekventovaná. Také Jursová, Urbánek a Váchová (2019 s. 173) zmiňují, že pedeutologická literatura se explicitně zabývá učitelskými sbory jen sporadicky. Urbánek v rámci své stati zabývající se nálezy o učitelských

sborech české základní školy čerpal ze čtyř nejvýznamnějších českých odborných pedagogických periodik, v nichž byly za poslední dvacetiletí sledovány výskyty statí zaměřené k tematice učitelského nebo pedagogického sboru základní školy. V analyzovaném počtu 232 časopiseckých čísel se zmínka o učitelském, resp. pedagogickém sboru explicitně objevila pouze 33krát (Urbánek, 2018, s. 13-14).

Skutečnost, že učitelský sbor je součástí větší pracovní, sociální skupiny, a to pedagogického sboru, konstatuje Sekera (1994, s. 48). Pedagogický sbor je podle něj složen kromě učitelského sboru i ze sboru vychovatelů, mistrů odborné výchovy apod. Je tvořen nejen interními pracovníky konkrétní instituce, ale může pojímat také externí pracovníky. Pedagogický sbor (tudíž i učitelský sbor, který je jeho součástí) je pracovní skupinou s mnoha společnými znaky s jinými pracovními skupinami, je v něm však typický vyšší stupeň koordinace vztahů a činností, které představují primární podmínku k dosažení základních cílů. Významným znakem nejen učitelských sborů, ale všech pracovních skupin, jsou právě jasně stanovené cíle práce, které obvykle mají, ale i nemusejí mít vliv na formování pracovních hodnotových představ členů skupiny (Sekera, 1994, s. 48). Pedagogický sbor jako sociální skupinu s obecně vymezenými znaky, např. s vnitřní dynamikou, s pracovní hierarchií, společným cílem, vysokým stupněm koordinace činností a vztahů i jednotným vedením popisuje Trojanová (2014, s. 55).

Definici pedagogického sboru lze dále opřít o zákonné vymezení pedagogického pracovníka. Zákon o pedagogických pracovnících nahlíží na pedagoga jako na pracovníka, který vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Takovým pracovníkem v běžné základní škole je nejen učitel, ale také vychovatel, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga a vedoucí pedagogický pracovník (ČR, 2004). Spolupráce všech uvedených pedagogických

zaměstnanců a kvalita jejich interakcí ovlivňuje celkové klima tohoto sboru. Dle teorie Sekery (1994, s. 48) lze tyto konkrétní na sebe vzájemně působící pracovníky nazývat pracovní skupinou, a je tak možno aplikovat skutečnosti týkající se klimatu učitelského sboru na celý sbor pedagogický.

I nadále nebudou v této práci důsledně odlišovány pojmy pedagogický sbor a učitelský sbor, a to z důvodu nejednotnosti a nejednoznačnosti užití těchto pojmů ani v odborných textech (např. Liška, 1969, s. 433; Laufková & Novotná, 2014, s. 117–118). V návaznosti na výzkumnou část bude na skutečnosti aplikované jak na učitelský, tak pedagogický sbor, nahlíženo bez specifických rozdílů vzhledem k řešené problematice.

Na kvalitu výuky, ale také na respekt k práci učitele jako profesionála, má podle Urbánka (2018, s. 20) vliv neuspokojivý podíl formální **kvalifikovanosti učitelů**, který zasahuje do fungování učitelských sborů.

Zákon o pedagogických pracovnících specifikuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, mezi které patří plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázaná znalost českého jazyka a kvalifikace, přičemž právě odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává, je aktuálně předmětem mnoha diskusí (ČR, 2004).

Autoři Akademického slovníku nahlíží na **kvalifikaci** z pohledu pracovního místa. Kvalifikaci definují jako „*souhrn odborných vědomostí, schopností, návyků a zkušeností (získaných něj. přípravou) potřebných k výkonu urč. složité práce* (Buchtelová et al., 1998, s. 441). Lze tedy říci, že kvalifikace se získává vzděláním a teprve aktivní činností pracovníka se vytváří profesní způsobilost, která následně umožňuje kvalitní výkon.

Obdobně je kvalifikace definována v Andragogickém slovníku. Kvalifikací je rozuměn „*formální výstup procesu hodnocení a uznání, který je obdržen, pokud kompetentní orgán určí, že jedinec dosáhl učebních výsledků, jež odpovídají daným standardům. Kvalifikace bezprostředně souvisí s odbornou profesní*

přípravou a tvoří jedincem osvojenou soustavu schopností, vědomostí, dovedností, postojů, pracovník návyků atd., která je potřebná k získání oficiální způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání, funkce)“ (Průcha & Veteška, 2014, str. 167).

Pojem pedagogická kvalifikace doplňuje Průcha (2002, s. 31) o pedagogickou způsobilost, kterou chápe jako souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie získávané konkrétním studiem učitelského zaměření. Odbornou způsobilost tedy studiem získá např. inženýr, ten si však musí doplnit pedagogickým studiem pedagogickou způsobilost. Průcha také nahlíží na pedagogickou způsobilost z pohledu reálného profilu učitele, přičemž poukazuje na to, jak je daný učitel osobnostně vybaven pro vykonávání této profese.

Klíčovými pro kvalitu školního vzdělávání jsou profesní kvalifikace a kompetence jednotlivých učitelů. Důležité pro fungování školy jsou proto individuální profesní charakteristiky všech učitelů. Ty se však svými hodnotami současně váží na učitelský sbor a ostatní aktéry jako celek (Urbánek, 2008, s. 93). Urbánek a Chvál (2012, s. 5) zastávají názor, že profesní kompetence jednotlivých učitelů a kvalita učitelského sboru jako celku reprezentují sociální klima školy. Zde je na místě připomenout, že na klimatu školy se kromě učitelů podílejí také další pedagogičtí pracovníci, zejména vychovatelé a asistenti pedagoga.

Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů ze dne 7. 6. 2019 (ČR, 2019), však má umožnit, aby ve školách mohli učit učitelé, kteří jsou absolventi magisterského studijního programu, avšak bez pedagogického vzdělání. Pak by nebylo možno definovat učitele dle Pedagogického slovníku, který za učitele považuje *„jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, vykonávajícího učitelské povolání“* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 326). Ačkoliv Poslanecká sněmovna novelu ku prospěchu

kvalifikace učitelského povolání na 39. schůzi konané od 26. 11. 2019 do 18. 12. 2019 odmítla již v rámci prvního čtení, v rámci 40. schůze konané od 21. 1. 2020 do 13. 2. 2020 ji v úvodním čtení podpořila a aktuálně je projednávána školským výborem (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2019).

Zda-li někdy budou ve školách učit absolventi nepedagogických fakult, je otázkou budoucnosti. Pokud se tak stane, nejen že to bude mít vliv na utváření klimatu školy, klimatu učitelského sboru, ale zároveň tím může být ohrožena prestiž učitelského povolání.

2 KLIMA PEDAGOGICKÉHO SBORU

K významným atributům sociálního klimatu školy patří zvláště interpersonální vztahy a sociální činnosti, které ve škole probíhají. To, jaké klima je pro školu charakteristické, vyplývá z činitelů, které se na jeho utváření při probíhajících sociálních činnostech podílejí. Z definic uvedených v kapitole 1.1 je zjevné, že sociální klima celé školy je úzce spjato s působením učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Učitelé, vychovatelé i asistenti pedagoga utvářejí a ovlivňují klima pedagogického sboru a následně tak mají vliv i na klima celé školy. Urbánek a Chvál (2012, s. 8) chápou klima učitelského sboru jako *„proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají.“*

V této kapitole je tedy stručně nahlédnuto na některé typy klimatu pedagogického sboru a dále jsou přestaveni vybraní činitelé, kteří mají vliv na tvorbu pozitivního klimatu.

2.1 Typologie klimatu školy s ohledem na pedagogický (učitelský) sbor

Každý z nás jistě zažil pocit, kdy se v přítomnosti kolegů cítil příjemně i nepříjemně. Podle vnějších podmínek pak taková situace může být charakterizována jako uvolněná, jindy napjatá. Tyto krátkodobé opakované prožitky, pocity a interakce vyvolané ať už materiálním či sociálním prostředím, mohou mít vliv na utváření vztahů mezi pedagogickými pracovníky a následně pak ovlivňovat celkové klima školy.

Např. Kašpárková (2003, s. 215-216) dělí dle teorie Oswalda školní klima právě podle *zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly*, a to např. klima s velkým zájmem o lidské kontakty, ale malým zájmem o pracovní úkoly nebo klima s velkým zájmem o pracovní úkoly, ale malým o lidské kontakty.

Podobný pohled na klima školy předkládá Grecmanová, která se také ve svých výčtech typologií klimatu školy nechala inspirovat Oswaldem (1989), i ona věnuje pozornost např. zájmu o lidi, v rámci dělení klimatu podle výchovných stylů konkrétně rozlišuje *autoritativní typ*, pro něhož je typická distance mezi žáky a pedagogem, spolužáci jsou izolovaní, *demokratický typ* je charakterizován důvěrou žáků k učitelům, kooperací, avšak bez vyloučení kritiky, *liberální typ* se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky, učitelé nevyžadují disciplínu. Grecmanová také rozlišuje klima školy podle vztahů, postojů a pocitů, a to na *osobnostně orientovaný klimatický typ*, pro něhož je příznačná tolerance, pomoc, pozitivní vztahy, bez stresových situací, motivace a spokojenost, *diskrepantní klimatický typ* je specifikován nesouladem, vysokou angažovaností učitelů, strachem žáků ze školy, nepatrným stresem, vztahy uvnitř školy jsou na dobré úrovni, ale žáci i rodiče je vnímají spíše negativně, *funkčně orientovaný klimatický typ* je vystihován špatnými vztahy, malou kohezí, nízká tolerance, nechuť a větší strach ze školy, učitelé mají mezi sebou i s ředitelem pozitivní

vztahy, kontakt mezi nimi je průměrný, rodiči a učiteli je klima posuzováno negativně, *distanční klimatický typ* lze popsat negativními vztahy mezi učiteli a žáky i učiteli mezi sebou a také s ředitelem, avšak velmi pozitivní vztahy vnímají spolužáci, žáci pocítují nechuť ke škole, ale nemají z ní strach, klima je hodnoceno negativně (Grecmanová, 2008, s. 77-79).

Typy klimatu můžeme třídit také podle dalších hledisek, např. podle spokojenosti učitelů, podle chování aktérů školního života či podle míry autonomie učitelů. Andersonová (1982, s. 377-378) odkazuje mj. na následující klimatické profily – např. koherentní a nekoherentní, přičemž koherentní charakterizuje jasnost, účelnost, dobrá komunikace a důslednost, dále nabízí třídění dle míry otevřenosti na *otevřené* (zaměstnanci se zajímají o svoji práci, spolupracují mezi sebou i s řediteli, ředitelé komunikují často a pozitivně) a *uzavřené* (učitelé se sklony k nesouhlasu a kritičtí ředitelé diktující pravidla, podle aktérů uvažuje klima navozené žáky, učiteli a řediteli, *praktické* s jasně stanovenými postupy, jež jsou kontrolovány, *komunitní* charakterizované přátelstvím a loajalitou, klima, o němž mají lidé *povědomí* či klima *slušné*, pro něhož je typická ohleduplnost s asertivním chováním.

Autoři Hoy, Tarter a Kottkamp (1991, s. 33-34) se snaží analyzovat klima na jedné straně prostřednictvím stupně interakce učitelů, na straně druhé prostřednictvím chování ředitele. Uvádí čtyři kontrastní typy klimatu, *otevřené* se vyznačuje vysokou kooperací pracovníků, kteří se mezi sebou velmi dobře znají, výrazná je vzájemná úcta a přátelská podpora mezi učiteli samotnými i mezi učiteli a ředitelem, ředitel poskytuje širokou míru svobody při práci, v *angažovaném klimatu* mezi sebou učitelé udržují přátelské a kooperativní vztahy s profesionálním výkonem, ačkoliv ředitel obvykle nerespektuje odborné znalosti ani potřeby pedagogického sboru, pro *neangažované klima* je příznačné starostlivé a konstruktivní chování ředitele, který naslouchá učitelům a snaží se jim vycházet vstříc, zbavuje je zbytečné byrokracie, nicméně učitelé toto chování ignorují, nemají ředitele rádi, ale ani

učitelé mezi sebou se nepřátelí a nerespektují, v *uzavřeném klimatu* nejsou ani učitelé, ani ředitel motivováni k práci, ředitel řídí byrokraticky, učitele kontroluje, ale nepodporuje, ti pak jsou neaktivní, frustrovaní, chybí sympatie i respekt napříč všemi pracovníky.

Z vybraných výše uvedených charakteristik různých druhů školního klimatu lze soudit, které kvality jsou příznivé pro klima školy, které prospívají nejen žákům, ale i pedagogům a je jimi ovlivněno i klima pedagogického sboru.

Klima pedagogického sboru je součástí klimatu školy, Petlák (2006, s. 18) říká, že „*poznání různých druhů klimat školy může sloužit jako východisko sebereflexe vedení škol i učitelského kolektivu.*“ Hovoří o tom, že klima školy prožívají všichni, kteří ke škole patří, klima ovlivňuje jejich chování, respektování norem i vztahů všech zúčastněných. Také Grecmanová (2008, s. 83-84) ve svých rozličných typologiích klimatu školy uvažuje klima školy podle spokojenosti učitelů, kdy pracovní spokojenost narůstá v souvislosti s dobrou integrací v kolektivu učitelů a jejich pozitivním vnímání vedení školy, spokojení učitelé jsou tehdy, mohou-li se podílet na procesech rozhodování a plánování. Podle autentičnosti chování členů organizace pak rozlišuje **otevřené** klima zajišťující potřeby všech jednotlivců a **uzavřené** klima školy příznačné apatickým přístupem všech členů. Mareš (2001, s. 586) otevřené a uzavřené klima školy více specifikuje. Otevřené klima se podle tohoto psychologa vyznačuje vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci, ředitel spolupracuje se svými podřízenými, jde jim příkladem, pravidla školy jsou jasně stanovená, chování učitelského sboru je zkrátka otevřené a přirozené. Naopak pro uzavřené klima školy je typická vzájemná nedůvěra, ředitel nemá pochopení pro své podřízené, řídí školu byrokratickým způsobem, neocení kvalitní práci, což může vést až k frustraci učitelů a lhostejnosti angažovat se v pedagogické práci.

Urbánek a Chvál (2012, s. 10) poukazují na komplikovanost šetřeného fenoménu a připomínají, že neexistuje „správné“ klima učitelského sboru. Nelze tedy jednoznačně stanovit ani normy optimálního, popř. žádoucího klimatu pedagogického sboru. Klima učitelského sboru je součástí klimatu celé školy, má zásadní význam pro její fungování. Klima učitelského sboru dokonce může být také součástí evaluace školy (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 72). Klima školy se tak stává součástí hodnocení kvality škol, kdy je posuzována nejen kvalita a efektivnost vzdělávacího procesu, ale i řízení školy, vedení lidí a spolupráce s rodiči.

2.2 Činitelé ovlivňující utváření pozitivního klimatu

Každý pedagog má své zvláštnosti, které ovlivňují jeho chování, ať vyučuje v kterékoli škole. Učitel může vytvářet klima plné pohody, chuti do práce, ale také klima, v němž vládne napětí, strach nebo lhostejnost. Někdy může vyvolávat či podporovat soutěžení, nepřátelství až nenávist vůči některým členům pedagogického kolektivu. Přesto, že neexistuje etický kodex učitelů, každý pedagogický pracovník by měl dodržovat všeobecné zásady etického chování, měl by se snažit být dobrým a úspěšným učitelem, kolegou.

Grecmanová tvrdí, že faktorů vlivu na klima je v prostředí mnoho, avšak pro jejich velké množství nelze udělat jejich úplný výčet. Podle povahy činitelů je rozlišuje na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní (Grecmanová, 2008, s. 51). Jestliže vyjmenovává konkrétní ukazatele, které charakterizují psychosociální klima, má na mysli školu jako instituci (velikost a stáří budovy, organizační strukturu, počet žáků ve třídách, zaměření vzdělávacího programu), žáky a učitele včetně jejich chování (pohlaví, zkušenosti, odpovědnost, porozumění), interakci mezi učiteli (respekt), interakci mezi žáky (přátelství), ředitele (způsob rozhodování) a v neposlední řadě také interakci mezi vedením školy a učiteli (spravedlnost)

(Grecmanová, 2009, s. 292). Ježek (2003, s. 27) zmiňuje v rámci aspektů ovlivňujících klima organizace afektivní reakce, mezi něž patří chování, komunikace, postoje, dále aspekty školy – pravidla, nařízení.

Lidský faktor hraje nepochybně primární roli v utváření interpersonálních vztahů, které pak mají vliv na vytváření harmonického systému výchovně-vzdělávací práce, ostatně také právě proto jsou přátelské vztahy ve sboru jednou z dimenzí dotazníku KUS. Nejen učitelé, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci se denně stýkají, jsou nuceni spolu komunikovat, vzájemně na sebe působí a bezesporu se svými postoji a chováním podílí na tvorbě specifického klimatu. Vznikají skupiny pedagogů jednak na profesní úrovni, jejich úkolem je naplnit stanovené cíle školy, tak skupiny na základě vztahů osobního charakteru, které mohou, avšak nemusí vytvářet soudržný pracovní kolektiv. Ve škole přirozeně vznikají skupiny různého charakteru. Podle zaměření jsou to formální skupiny učitelů vyučující na prvním a druhém stupni, vychovatelé školní družiny, skupiny předmětových komisí. Podnět k vytvoření skupiny může dát také dislokace některých tříd, například v oddělené části školy. Neformální skupiny pak vznikají na základě společných zájmů a přátelských styků nad rámec pracovních povinností.

Snad každá škola směřuje k cíli vytvořit ze svých pracovníků soudržný pracovní kolektiv. Již v minulém století kladl Liška (1969, s. 431) důraz na jednotnost pedagogického kolektivu, která je hlavní podmínkou pro úspěšné výchovné působení na žáky. Jako činitele rozvíjení osobních vztahů uvádí např. osobní vlastnosti pedagogických pracovníků, jejich kvalifikace, zkušenosti a aktivita, vůle ke vzájemné spolupráci, respekt a zdvořilost. Upozorňuje však, že každý z těchto činitelů se neustále mění, dochází k narušování rovnováhy vztahů, a proto je potřeba o ně neustále pečovat.

Učitel musí disponovat nejen všeobecnými a odbornými znalostmi, ale také souborem kompetencí, jež jsou předpokladem pro jeho způsobilost vykonávat pedagogickou profesi. Vašutová (2004, s. 109) ve výčtu profesních

kompetencí vzhledem k problematice utváření pozitivního klimatu zmiňuje v rámci kompetence sociální, psychosociální a intervenční skutečnost, že právě *pedagog utváří příznivé pracovní i učební klima, řeší náročné sociální situace, efektivně komunikuje s žáky i rodiči. Prostřednictvím kompetence profesně a osobnostně kultivující pak pedagog ovládá široký rozsah nejen pedagogických znalostí, svým chováním a jednáním reprezentuje profesi učitele, má předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen sebereflexe*. Charakteristické znaky, které je nutno splnit, aby učitelé i ostatní výchovní pracovníci pracovali co nejefektivněji, uvádí Liška (1969, s. 437). Jedná se např. o vzájemnou toleranci a důvěru, vzájemnou pomoc při řešení problémů, pozitivní přístup k řediteli školy, který podněcuje motivaci pedagogických pracovníků.

Je nesporné, že podmínky utváření pozitivního klimatu z minulosti se vůči současnosti příliš nemění. Pro srovnání Petlák (2006, s. 67) prezentuje několik kritérií majících vliv na pozitivní klima z pohledu učitelů, a to např. *demokratické vedení školy, úctu vedení školy k pracovníkům školy, vzájemnou úctu a respekt v mezilidských vztazích, tvořivou spolupráci členů učitelského kolektivu či možnost seberealizace třeba právě prostřednictvím studia*. Styl vedení školy se podle výzkumných šetření ukazuje právě jako jeden z hlavních faktorů ovlivňujících klima pedagogických sborů (Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014).

Na tvorbě klimatu by tedy mělo záležet zejména ředitelům škol. Především jejich jméno je spojeno se školou, kterou reprezentují a ukazují tak profesní dovednosti nejen vzhledem k rozvoji pozitivního klimatu. Lukas vychází z výzkumu Richardse (Lukas, 2009, s. 132), vyjmenovává **pět klíčových projevů chování ředitele** vzhledem k pozitivnímu vývoji klimatu z pohledu učitelů. Hovoří o **respektování** a **oceňování** učitele jakožto profesionála, **podporování** učitele v otázkách žakovské kázně, uplatňování „politiky otevřených dveří“ (ředitel by tedy měl být **vstřícný**, vždy k zastižení a **ochotný** naslouchat), dále zmiňuje **spravedlivost**, **čestnost**

a **důvěryhodnost**, a v neposlední řadě podotýká, že by měl ředitel **stát za svými učiteli** i v případných sporech s rodiči žáků.

Pol et al. (2003, s. 129 cit. dle Lukas, 2009, s. 129) však konstatuje, že „ředitelé prostě občas poněkud zapomínají věnovat se intenzivněji také svému učitelskému sboru.“ Jednou z pravděpodobných příčin ve školách ve 21. století může být narůstající množství administrativy a neustálé změny zákonů a vyhlášek. Na to ostatně odkazují také Kelley, Thornton a Daugherty (2005), tvrdí, že ředitelé se musí neustále operativně pohybovat v užívání nových metod za účelem neustálého zlepšování, při efektivním vedení školy ovlivňují přístup k práci učitelů, tím také podporují studenty v dobrých výsledcích, což má vliv na klima školy.

Dotazník KUS obsahuje také dvě dimenze týkající se vedení školy, konkrétně podpory sboru vedením školy a pevnost vedení školy. V tomto dotazníku jsou dále za klíčové dimenze považovány angažovanost učitelů a frustrace učitelů, které souvisí se spokojeností učitelů. Vašutová (2004, s. 48) uvádí, že **spokojenost** v profesi může mít různou míru, někteří jedinci jsou neustále nespokojeni, jiní žijí úspěchem, jsou flexibilní v měnících se situacích. Pro pracovní spokojenost je dle Průchy (2002, s. 75) charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu.

Rosenholtz uvažoval již v roce 1985 obdobně, svůj výzkum o efektivních školách doplnil ve smyslu uspokojení učitelů z jejich práce ještě o fakt, že učitelé sami nejvíce oceňují, panuje-li ve škole klima zdvořilého chování plynoucí z dobré organizace školního života, mají-li vyhrazen čas i místo k diskusi se svými kolegy a samozřejmě oceňují-li ředitelé jejich pedagogické úsilí (Rosenholtz, 1985).

V současném školství **podporuje** tvorbu pozitivního klimatu **Rámcový vzdělávací program** pro základní vzdělávání, z něhož vycházejí školní vzdělávací programy. Tento dokument nabádá k vytváření příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu založeného na účinné

motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky (MŠMT, 2017, s. 6). V rámci multikulturní výchovy, která se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou, by škola měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 133). V obsahu psychosociálních podmínek pro uskutečňování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, které představují optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále jej rozvíjet, je uvedeno právě příznivé sociální klima – posilování vzájemné úcty, tolerance, uznání, empatie, spolupráce a pomoc druhému, sounáležitost se třídou, školou (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 150-151).

Pozitivní klima můžeme považovat za kvalitu, která dává instituci nový charakter, zvyšuje efektivitu vzdělávání. Podle Havlínové a Koláře (2001, s. 6) posiluje *motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady* žáků i učitelů k plnění úkolů, *navozuje pozitivní prožívání a* snižuje riziko stresu, *působí na žáky i učitele formativně, zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků*. A to je jistě dostatečný důvod snažit se tvorbu pozitivního klimatu podporovat.

Podle teoretických poznatků se může zdát vytváření pozitivního klimatu nelehkou činností. Jedná se o to přirozeně vytvářet pracovní a výukové prostředí takovým způsobem, aby mohly být uspokojeny jak potřeby žáků, tak pedagogů i rodičů. Od učitelů spokojených v pracovním prostředí se dá očekávat, že by mohli být velmi úspěšní a užiteční ve svém povolání. K charakteristikám spokojenosti učitelů dospěl ve svém výzkumu Paulík již v roce 1999 (cit. dle Průcha, 2002, s. 77), který uvádí, že kromě

tvůrčího charakteru práce, možnosti formování žáků a předávání zkušeností, práce s dětmi a pocit dobře vykonané práce i dobrých výsledků, jsou to především dobré vztahy v pedagogickém sboru, které učitelé v souvislosti se spokojeností očekávají.

3 ANALÝZA KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU KLIMATU PEDAGOGICKÉHO SBORU VE VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Praktická část bakalářské práce vychází z vlastního výzkumného šetření klimatu pedagogického sboru konkrétní základní školy, k jehož realizaci byl poskytnut souhlas její ředitelkou.

Základní škola, jejíž pedagogický sbor se výzkumu účastnil, je úplná škola s devíti postupnými ročníky, nachází se v okrajové části města. Škola má družinu, výdejnu obědů, tělocvičnu a v areálu školy také venkovní hřiště.

K zachování anonymity školy není charakteristika školy dále specifikována, níže nejsou zveřejňovány ani počty pedagogických pracovníků, jejich rozložení je vyjádřeno pouze v procentech.

3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je deskripce klimatu pedagogického sboru ve vybrané základní škole. V rámci konkretizace cíle budou analyzovány rozdíly mezi vybranými subsystemy, tedy diference ve vnímání klimatu mezi učiteli I. a II. stupně, ve vnímání klimatu podle věku pedagogických pracovníků a podle doby jejich působení ve škole, a to prostřednictvím hodnocení jednotlivých tvrzení v dotazníku pedagogy.

Z pohledu užití metody by mohlo být uvažováno, že se jedná o výzkum kvantitativní, kdy je zjišťována frekvence výskytu jevů a lze u nich vypočítat průměr. Toto výzkumné šetření však zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž dle uznávaného odborníka na pedagogiku a pedagogický výzkum, Chráska (2016, s. 29-35), má prvky kvalitativně orientovaného výzkumu připouštějícího existenci více variant realit, které jsou závislé na názorech, citech, postojích nebo přesvědčeních lidí.

Chráska (2016, s. 14) také tvrdí, že hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými, hypotézu vysvětluje jako vědecký předpoklad, který musí vycházet z poznatků, které jsou o zkoumaném jevu známy a tím potvrzuje nebo zpochybňuje určitou teorii. Jak je však psáno v kapitole 2.1, Urbánek a Chvál (2012, s. 10) vysvětlují, že nelze vymezit „správné“ klima učitelského sboru, hypotézy tudíž nemohou být v této práci stanoveny. Punch (2008, s. 57) tvrdí, že hypotézy se mají ve výzkumu používat pouze tehdy, je-li to vhodné, a ne povinně a automaticky. Hypotézy podle jeho názoru mají ve výzkumu roli tehdy, pokud mohou být dedukovány z teorie. Pokud není pro výzkumnou otázku možná predikce, což ve výzkumu klimatu pedagogického sboru v konkrétní základní škole možné není, pak doporučuje pracovat pouze s výzkumnými otázkami.

Ve spojitosti s cílem výzkumného šetření byla položena hlavní otázka, jak vnímají učitelé sociální klima pedagogického sboru v dané základní škole.

Na hlavní otázku navazují otázky dílčí:

1. Liší se vnímání klimatu pedagogického sboru učitelů vyučujících na I. stupni od vnímání klimatu učitelů vyučujících na II. stupni dané základní školy?
2. Jak vnímají klima pedagogického sboru učitelé různých věkových kategorií v dané základní škole?
3. Jak vnímají klima pedagogického sboru učitelé v návaznosti na délku působení v dané škole?

3.2 Použitá metoda

Ve výzkumech klimatu se začal sporadicky užívat anglický dotazník OCDQ-RS /*Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers*

Secondary), který sestavili autoři Kottkamp, Mulhern a Hoy (1991). Do českého jazyka byl v roce 2001 přeložen Laškem a následně využíván na středních školách. Nicméně postupem času bylo zjištěno, že dotazník nevyhovuje českým učitelským sborům. Na základě tohoto zjištění vytvořili Chvál a Urbánek nový nástroj, a to právě dotazník KUS, jenž byl podroben standardizaci v učitelských sborech základních a středních škol. V rámci projektu Cesta ke kvalitě byl dotazník nabídnut školám pro potřeby vlastního hodnocení škol. Dotazník vyplnilo v období červen 2010 – červen 2012 celkem 2 453 učitelů ze 105 škol. Pro výpočet norem a odhad psychometrických charakteristik dotazníku byla užita data ze 77 škol, tj. od 1 823 učitelů, kde návratnost v rámci školy byla mezi 70 % a 100 %. Jednalo se o 51 základních škol s prvním i druhým stupněm, 2 ZŠ malotřídní, 24 středních škol, z toho 7 gymnázií. Analýzy dat neprokázaly statisticky významné rozdíly, které by mohly být zapříčiněny těmito odlišnými charakteristikami škol, a tedy výsledné průměrné hodnoty předložili autoři jako orientační normy pro komparaci výsledků dalších škol (Chvál & Urbánek, 2014).

Z výčtu výzkumných metod se pro diagnostiku klimatu pedagogického sboru jako nejvhodnější jeví právě dotazování, prakticky byl aplikován standardizovaný dotazník nesoucí název KUS (Klima učitelského sboru). Dotazník KUS zjišťuje klima učitelského sboru v následujících dimenzích, kde v závorce je uveden počet otázek vztahujících se k dané dimenzi a dále jsou uvedeny její charakteristiky (Chvál & Urbánek, 2014, s. 781):

1) podpora sboru vedením školy (10) – vedení školy poskytuje konstruktivní kritiku zaměřenou na blaho školy a učitelů, zadává smysluplné úkoly; motivuje učitele, samo jde svým přístupem a vlastní prací příkladem. Akceptovány jsou jak požadavky fungování školy, tak sociální potřeby učitelů;

2) pevnost vedení školy (7) – vedení školy má kontrolu nad prací učitelů, formuluje jasné požadavky, používá přísná kritéria hodnocení; řízení školy drží pevně v rukou, plánuje reálné vize a má přehled o dění ve škole; práce školy je směřována ke společnému cíli;

3) angažovanost učitelů (11) – učitelé jsou iniciativní, hrdí na svou školu, respektují své kolegy a aktivně s nimi spolupracují; učitelé jsou ochotni naplňovat společnou vizi školy; úsilí učitelů směřuje k podpoře a úspěchu žáků, preferovány jsou přátelské vazby k dětem a vytváření atmosféry důvěry;

4) frustrace učitelů (8) – učitelé cítí nadbytek rutinních povinností mimo vlastní výuku a velké množství zatěžující administrativy, o jejíž potřebnosti a rozsahu nejsou přesvědčeni; méně příznivě jsou vnímány vztahy mezi kolegy; řízení školy je vnímáno se znaky byrokratismu a manažerismu;

5) přátelské vztahy ve sboru (4) – učitelé vnímají sbor jako soudržný, vztahy mezi kolegy hodnotí jako pevné a přátelské, případné konflikty umějí řešit věcně a s nadhledem; učitelé se osobně dobře znají, důvěřují si, pozitivně hodnotí ochotu navzájem si pomáhat; běžné jsou přátelské kontakty i mimo pracoviště; ve sboru panuje vzájemná důvěra a respekt ke kolegům.

Každá otázka je hodnocena na 4bodové škále slovy: zřídka, občas, často, velmi často. Hodnocení daných otázek je založeno na subjektivním vnímání členů pedagogického sboru. Kvantifikace výsledků po odevzdání vyplněných dotazníků respondenty spočívá v přidělení hodnoty od 1 do 4 v pořadí, kdy zřídka představovalo hodnotu 1 až po velmi často s hodnotou 4.

Přesto, že neexistuje jednoznačný profil ideálního klimatu, při hodnocení klimatu pedagogického sboru lze vycházet z průměrných hodnot získaných z šetření Urbánka a Chvála (2012), které jsou zaznačeny v následující tabulce. V další komparaci je využít zvláště aritmetický průměr škol.

Tabulka 1 Orientační normy

	P	D	A	F	V
aritmetický průměr	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
směrodatná odchylka mezi školami	0,35	0,31	0,26	0,26	0,29
směrodatná odchylka uvnitř škol	0,49	0,45	0,38	0,37	0,52
orientační empirické minimum průměrů	2,1	2,2	2,4	1,3	1,9
orientační empirické maximum průměrů	3,9	3,5	3,7	2,4	3,2
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: Urbánek & Chvál (2012, s. 30)

3.3 Proces sběru a zpracování dat

Organizační klima celé školy je nejtěsněji provázáno s působením učitelů i dalších pedagogických pracovníků, proto byl tento dotazník předložen nejen učitelům, ale také vychovatelům a asistentkám pedagoga. Vzhledem k tomu, že se jedná o standardizovaný dotazník, nebylo nutné činit předvýzkum. Ředitelkou školy bylo odsouhlaseno anonymní provedení výzkumného šetření, 27 dotazníků bylo tedy vytištěno a fyzicky rozdáno na 3. pedagogické radě ve školním roce 2018/2019. Pedagogičtí pracovníci během ní dotazníky vyplnili, čímž byla zajištěna 100% návratnost. Vedení školy, tedy zástupce ředitele ani ředitelka, se šetření nezúčastnili z důvodu zachování validní hodnoty šetření.

Anonymní dotazník nejdříve vybízel k vyplnění identifikačních údajů, jimiž jsou věk, délka pedagogické praxe, stupeň školy, délka působení ve škole a pohlaví, poté následovalo 40 položek, u nichž respondenti značili frekvence výskytu daných výroků dle svého mínění.

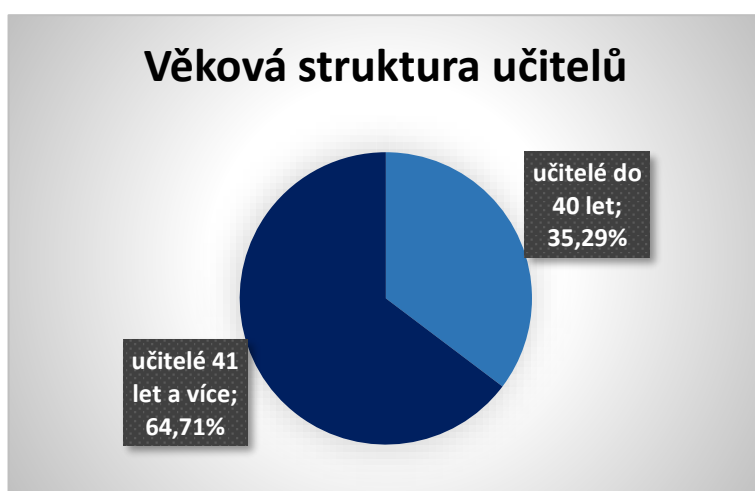
Data ze všech dotazníků byla následně přepsána do tabulek v MS Excelu, v nichž byly seskupeny otázky spadající do jednotlivých sledovaných dílčích dimenzí klimatu a dále vytvořeny kategorie, jež byly zastoupeny alespoň pěti vyplněnými dotazníky, tedy tak, aby výpovědi jednotlivců nebyly identifikovatelné. Kategorie se odlišují stupněm, na kterém učitelé

a asistenti pedagoga vyučují, dále věkem respondentů a délkou jejich působení ve škole. Následně byly tyto kategorie mezi sebou porovnány a výsledná data zaznačena do přehledných tabulek, v nichž jsou pro porovnání uvedeny vždy také orientační normy. V tabulkách jsou patrné také směrodatné odchylky, tedy shoda jednotlivých dílčích výpovědí. Nižší hodnota vypovídá o vyšší shodě výpovědí respondentů v dané oblasti. Vyšší hodnota udává nízkou úroveň souladu těchto výpovědí, respektive jejich nejednoznačnost až protichůdnost. Hodnoty nižší (orientačně pod 0,70) znamenají, že respondenti nevyužívali celou šíři nabídnuté škály a jejich odpovědi byly víceméně podobné.

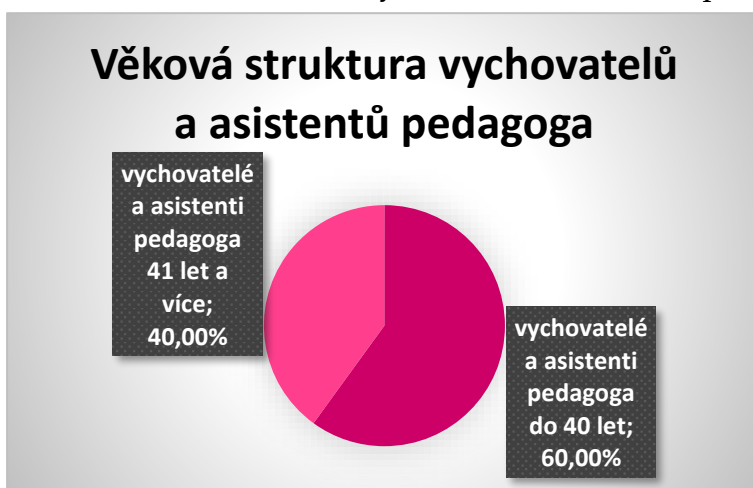
3.4 Získané profesní údaje

Otázky v části „A“ dotazníku zjišťovaly věk, délku pedagogické praxe, stupeň, na kterém pedagogové působí, délku působení ve škole a pohlaví, které je však pro tuto práci vzhledem k feminizaci povolání učitelů zvláště na základní škole zanedbatelné.

Graf 1 Věková struktura učitelů



Graf 2 Věková struktura vychovatelů a asistentů pedagoga



Graf 3 Věková struktura všech pedagogických pracovníků

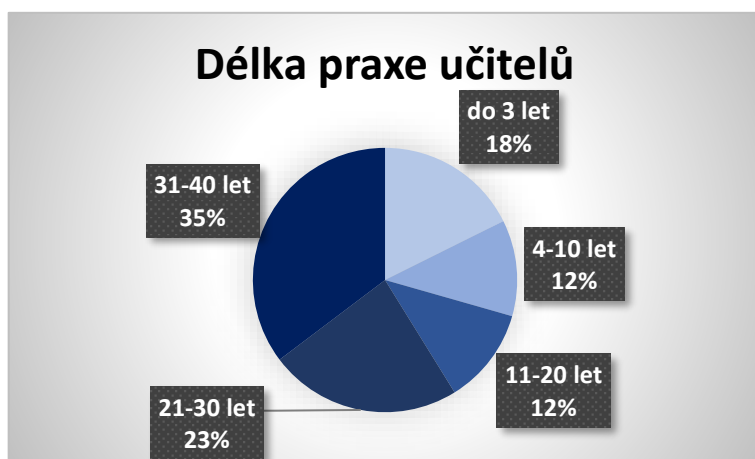


Z analýzy dat získaných v oddílu „A“ dotazníku KUS vyšlo najevo, že ve škole ve školním roce 2018/2019 jsou všichni pedagogičtí pracovníci dle svého věku rozloženi téměř rovnoměrně. Skupina pedagogů do 40 let věku je tvořena 44 % pedagogického sboru, starších učitelů je pouze o 12 % více.

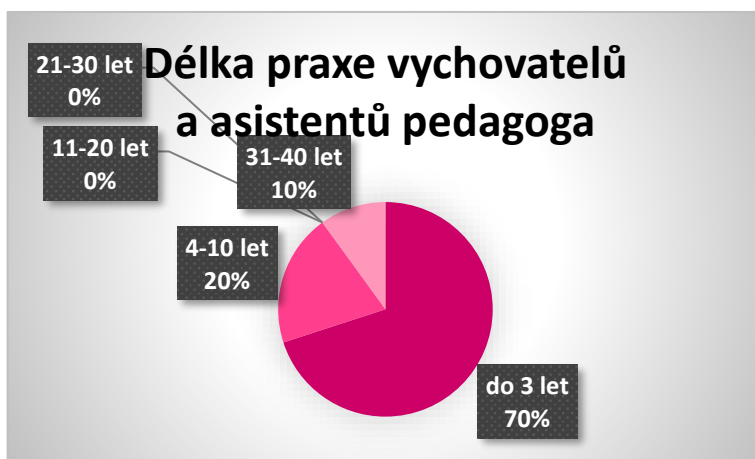
Větší rozdíl však plyne při komparaci učitelů, kdy je zjevné, že mladších učitelů, tedy učitelů do 40 let je podstatně méně, a to o 29 %.

Naopak je to s poměrem vychovatelů a asistentů pedagoga, kdy je o 20 % více mladších zaměstnanců, což vyrovnává celkový poměr mezi všemi pedagogickými pracovníky.

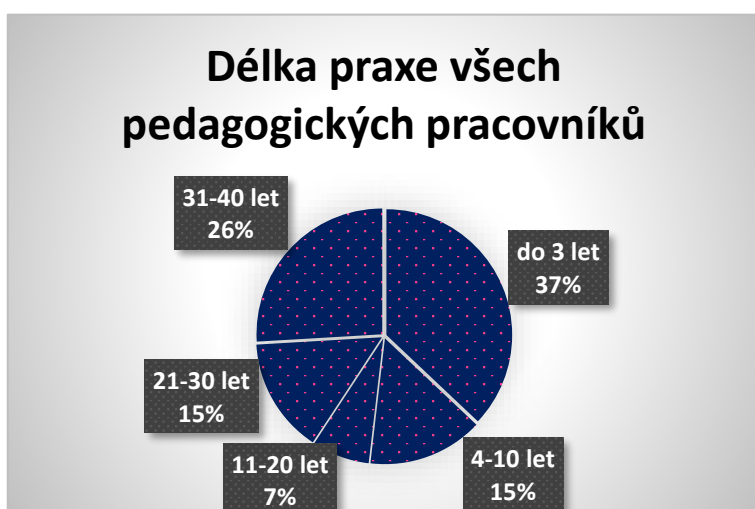
Graf 4 Délka praxe učitelů



Graf 5 Délka praxe vychovatelů a asistentů pedagoga



Graf 6 Délka praxe všech pedagogických pracovníků



V návaznosti na samotný věk pedagogických pracovníků lze prezentovat jejich délku pedagogické praxe. Největší podíl v zastoupení pedagogických pracovníků na základě praxe ve škole má skupina nejmladších členů, s praxí do 3 let. Druhou největší část pak tvoří skupina nejzkušenějších pedagogických pracovníků, lze se domnívat, že po odchodu pracovníků do důchodu nastupují do této školy pracovníci s málo pedagogickými zkušenostmi.

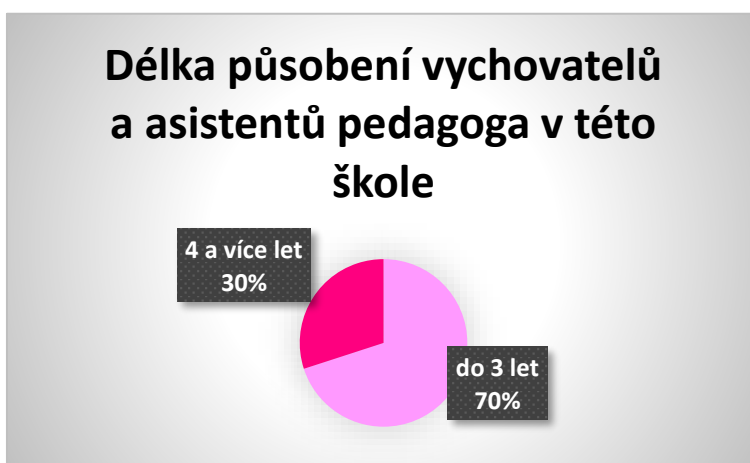
Získaná praxe samotných učitelů vyplývá z celkového shrnutí, nejvíce zkušených učitelé jsou ve škole zastoupeni 35 %.

Z grafu 5, který představuje délku pedagogické praxe vychovatelů a asistentů pedagoga je zjevné, že pedagogický personál omlazuje mnoho začínajících vychovatelů a asistentů pedagoga, kteří tvoří 70 % svého profesního zastoupení.

Graf 7 Délka působení učitelů v této škole



Graf 8 Délka působení vychovatelů a asistentů pedagoga v této škole



Graf 9 Délka působení všech pedagogických pracovníků v této škole



Graf 9 vykazuje rovnoměrné rozdělení všech pedagogických zaměstnanců ve škole dle délky působení v této škole.

Mezi učiteli dlouhodobě působícími v této škole a učiteli nově příchozími je rozdíl 18 %, přičemž převažují učitelé, kteří zde vyučují 4 a více let.

Velký rozdíl je naopak zřetelný u skupiny vychovatelů a asistentů pedagoga, kdy ve škole pracuje většina pracovníků, tedy 70 %, do 3 let.

3.5 Získané hodnoty vztahující se k vnímání klimatu a jejich interpretace

V této části práce je vyhodnocena hlavní výzkumná otázka, jak vnímají učitelé sociální klima pedagogického sboru v dané základní škole.

Urbánek a Chvál uvádí (2012, s. 10), že celkové výsledky nedisponují společným úhrnným číselným indexem, který by souhrnně, jednoduše, charakterizoval celkové klima sboru. Charakteristiky sociálních parametrů učitelského sboru jsou vyhodnoceny v kontextu všech pěti oblastí klimatu, tedy v oblasti podpora sboru vedením škol, pevnost vedení školy,

angažovanost učitelů, frustrace učitelů, přátelské vztahy ve sboru. Přesto, že nelze stanovit jednoznačně normy optimálního klimatu, jsou v tabulkách níže pro snazší objasnění získaných dat uvedeny empirické orientační normy, ke kterým ve výzkumu dospěli autoři standardizovaného dotazníku.

Tabulka 2 Komparace hodnot vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky základní školy s orientačními normami

		Podpora sboru vedením školy	Pevnost vedení školy	Angažovanost učitelů	Frustrace učitelů	Přátelské vztahy ve sboru
orientační normy	ø	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky	ø	3,40	3,09	3,41	1,30	2,78
	σ	0,63	0,74	0,63	0,42	0,80

Tato tabulka je ve výzkumu stěžejní, podává odpověď na hlavní výzkumnou otázku. V tabulce jsou zaznamenány orientační normy, průměry hodnot výpovědí učitelů v daných oblastech, které se teoreticky mohou pohybovat v průměru hodnot 1 až 4. Hodnoty žádné položky nedosahují výrazných extrémů, a jsou nadmíru přívětivé. Tabulka je dále doplněna směrodatnými odchylkami. Nižší hodnota směrodatné odchylky vypovídá o vyšší shodě výpovědí pedagogů v dané oblasti. Hodnoty směrodatné odchylky se na této stupnici mohou pohybovat v rozmezí 0 – 1,5. Z tabulky lze vyčíst, že největší shoda odpovědí byla u položek v oblasti frustrace učitelů, naopak nejvyšší variabilita odpovědí byla zaznamenána v okruhu přátelských vztahů.

Pro přehlednost variability odpovědí je vytvořena následující tabulka.

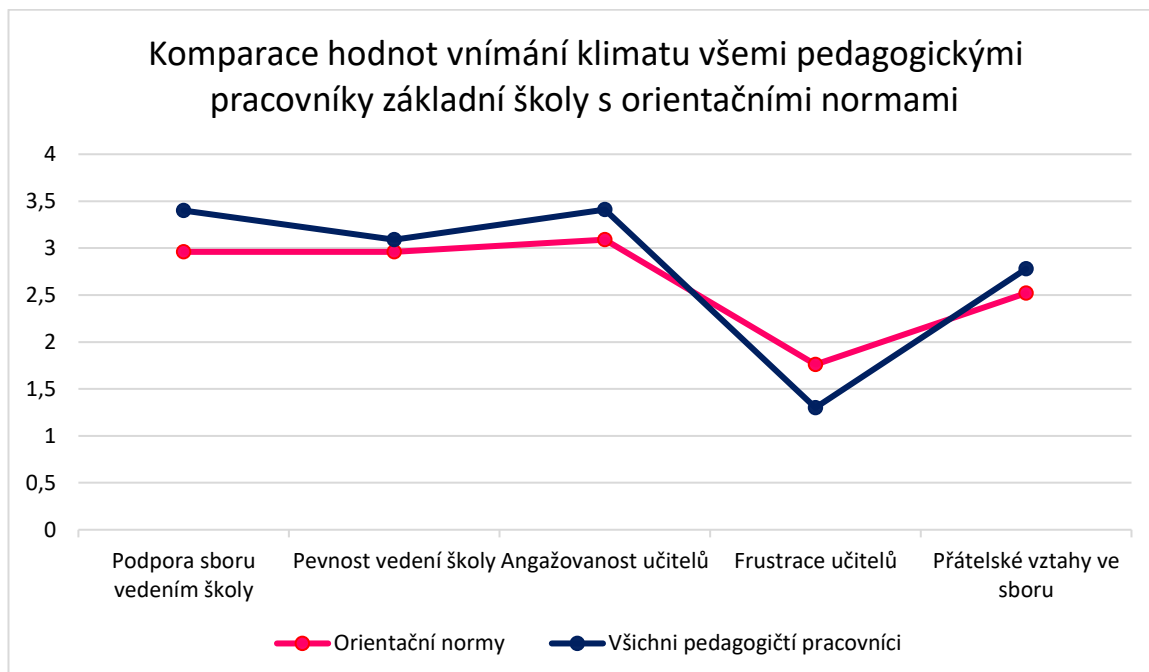
Tabulka 3 Komparace směrodatných odchylek zkoumané ZŠ s orientačními empirickými minimy a maximy směrodatných odchylek

		Podpora sboru vedením školy	Pevnost vedení školy	Angažovanost učitelů	Frustrace učitelů	Přátelské vztahy ve sboru
směrod. odchylky ZŠ	σ	0,63	0,74	0,63	0,42	0,80
orient. empir. minimum směrodatných odchylek	σ	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3
orient. empir. maximum směrodatných odchylek	σ	0,9	0,8	0,7	0,6	0,7

V tabulce jsou patrné hodnoty směrodatných odchylek jednotlivých dílčích oblastí dané základní školy a také jejich minima a maxima orientačních norem. Vyšší hodnota představuje nízkou úroveň souladu daných výpovědí, mnohdy odkazuje na nejednoznačnost, až jejich protichůdnost. Naneštěstí nadprůměrná nejednoznačnost se objevuje právě v dimenzi přátelské vztahy ve sboru, která dokonce o desetinu převyšuje orientační empirické maximum směrodatných odchylek. Další kategorie se nachází v mezích, nicméně i přesto jsou směrodatné odchylky v oblastech podpora sboru vedením školy, pevnost vedení školy a angažovanost učitelů značně vyšší, odpovědi na otázky zkoumající tyto kategorie tak patrně nejsou v naprosté shodě. Pedagogy harmonicky vnímané pak jsou frustrace učitelů, v této oblasti je zahrnuto nejvíce totožných odpovědí.

Pro snazší vizuální orientaci při porovnávání jednotlivých sfér klimatu pedagogického sboru s orientačními normami je předložen graf, jenž je analogií tabulky.

Graf 10 Komparace hodnot vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky základní školy s orientačními normami



Ačkoliv přátelské vztahy ve sboru mají nejvyšší výpovědní hodnotu vzhledem ke směrodatné odchylce, na první pohled jsou paradoxně sborem velmi pozitivně, až nadprůměrně vnímané. Odchytky zřejmě vznikají tak, že pedagogové skutečně vnímají přátelské vztahy pozitivně, někteří pak ještě pozitivněji, čímž může vzrůst směrodatná odchylka. Mnoho učitelů se tedy svěřuje s osobními problémy kolegům, znají navzájem svá rodinná zázemí a také se schází mimo školu.

Jen nepatrně intenzivněji oproti normě je vnímána pevnost vedení školy, zanedbatelný rozdíl tvoří hodnotu 0,13. Lze soudit, že ředitelka má přehled o aktivitách učitelů a zpovzdálí dohlíží na jejich povinnostech.

V grafu lze dále spatřit, že každá další zkoumaná část klimatu pedagogického sboru, je lépe hodnocena, než ukazují orientační normy. Nejen tedy přátelské vztahy ve sboru, ale také podpora pedagogů ředitelkou a angažovanost učitelů ukazují na otevřené, pozitivní klima pedagogického sboru. Také kategorie frustrace učitelů vykazuje nadprůměrné hodnoty, to

znamená, že pedagogové v této škole mají podstatně méně mimovýukových povinností, povinností spojených s administrací, které by narušovaly vyučování. Stejně tak není většinou chování pedagogů vzájemně obtěžující či nekorektní.

Tabulka 4 Komparace hodnot vnímání klimatu jednotlivých pedagogických pracovníků dle rozličného pracovního zařazení

		Podpora sboru vedením školy	Pevnost vedení školy	Angažovanost učitelů	Frustrace učitelů	Přátelské vztahy ve sboru
orientační normy	\bar{x}	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
vnímání klimatu učiteli 1. stupně ZŠ	\bar{x}	3,34	3,02	3,36	1,48	2,71
	σ	0,58	0,73	0,54	0,55	0,70
vnímání klimatu vychovateli a asistenty pedagoga 1. stupně ZŠ	\bar{x}	3,36	3,06	3,14	1,29	2,50
	σ	0,60	0,54	0,64	0,30	0,90
vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky 1. stupně ZŠ	\bar{x}	3,35	3,04	3,24	1,38	2,60
	σ	0,63	0,69	0,63	0,47	0,83
vnímání klimatu učiteli 2. stupně ZŠ	\bar{x}	3,50	3,22	3,73	1,16	2,95
	σ	0,59	0,74	0,40	0,16	0,68

Podle kritéria odkazujícího na pracovní zařazení pedagogů jsou mezi sebou porovnávány výsledky vnímání klimatu jak učitelů 1. stupně, tak vychovatelů a asistentů pedagoga z 1. stupně, jejich společná charakteristika klimatu a nechybí ani hodnocení vnímání klimatu učiteli 2. stupně. Skupina asistentů pedagoga pracujících na 2. stupni nebyla selektována z důvodu nízkého počtu vyplněných dotazníků v této oblasti.

Celkově se průměrné hodnoty vnímání klimatu u všech skupin téměř shodují nebo se alespoň velmi přibližují. Za povšimnutí stojí porovnání vnímání klimatu učiteli 1. stupně a učiteli 2. stupně. Jak podporu i pevnost vedení, tak angažovanost i přátelské vztahy vnímají učitelé 2. stupně nepatrně intenzivněji, frustrování jsou o něco méně, přičemž hodnocení angažovanosti

a frustrace jsou zvláště velmi věrohodné vzhledem k nízkým hodnotám směrodatných odchylek.

Angažovanost, přátelské vztahy, ale i frustrace jsou také o něco méně intenzivně vnímány na 1. stupni vychovateli a asistenty pedagoga oproti učitelům vyučujícím na stejném stupni této školy, což může být dáno odlišnou náplní pracovních povinností a jejich kontrolováním.

Zajímavým zjištěním je protichůdnost výpovědí týkajících se přátelských vztahů ve sboru zaznamenaných skupinou vychovatelů a asistentů pedagoga, směrodatná odchylka se dokonce nachází dvě desetiny nad orientačním empirickým maximem. Otázkou zůstává, zda je to způsobeno sjednocením těchto odlišných povolání do jedné kategorie, nebo pouze skladbou jednotlivých osob napříč těchto skupin. Tato zjištění by jistě mohla být východiskem výzkumů navazujících, zaměřených na odhalení příčin.

Tabulka 5 Komparace hodnot vnímání klimatu jednotlivých pedagogických pracovníků dle jejich věku

		Podpora sboru vedením školy	Pevnost vedení školy	Angažovanost učitelů	Frustrace učitelů	Přátelské vztahy ve sboru
orientační normy	\bar{x}	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
vnímání klimatu učiteli ve věku do 40 let	\bar{x}	3,28	2,46	3,65	1,23	2,92
	σ	0,56	0,54	0,42	0,29	0,58
vnímání klimatu vychovateli a asistenty pedagoga ve věku do 40 let	\bar{x}	3,36	3,00	3,09	1,30	2,67
	σ	0,41	0,49	0,58	0,27	0,65
vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky ve věku do 40 let	\bar{x}	3,32	2,72	3,37	1,26	2,79
	σ	0,59	0,69	0,62	0,37	0,66
vnímání klimatu učiteli ve věku 41 let a více	\bar{x}	3,52	3,47	3,54	1,33	2,82
	σ	0,50	0,58	0,55	0,45	0,76

Z tabulky jasně vyplývá, že asistenti pedagoga působící ve škole jsou většinou zaměstnanci do 40 let věku, což dokazuje nízký počet vyplněných dotazníků právě asistenty pedagoga, jejichž věk je nad 41 let, a proto se v tabulce nenachází.

Hodnoty vnímání klimatu podle věku respondentů se už tolik nepřibližují, jak tomu bylo u vnímání klimatu podle pracovních pozic. Směrodatné odchylky vypovídají o podobných výrocích, pouze přátelské vztahy ve sboru vnímané učiteli staršími se nachází již na hranici empirického maxima směrodatných odchylek. Je tedy otázkou, čím je způsobena nejednotnost ve výsledném nadprůměrném pozitivním vnímání těchto přátelských vztahů.

Největší odchýlení se ve vnímání klimatu od průměrných hodnot vykazuje položka pevnost vedení, která je mnohonásobně intenzivněji vnímána staršími pedagogy na rozdíl od mladších, obdobně, avšak ne s takovou intenzitou, je percipována podpora od ředitelky. Mladší učitelé se naopak domnívají, že se angažují ve své profesi nepatrně více, stejně tak reagují na přátelské vztahy. Frustrováni se cítí být méně ve srovnání se staršími učiteli.

Vychovatelé a asistenti pedagoga se svými výpověďmi o vnímání klimatu nacházejí mezi učiteli 1. stupně a učiteli 2. stupně. Chování a jednání ředitelky i frustrace, angažovanost a zároveň přátelské vztahy vnímají na rozdíl od všech učitelů méně intenzivně.

Tabulka 6 Komparace hodnot vnímání klimatu jednotlivých pedagogických pracovníků dle délky působení ve škole

		Podpora sboru vedením školy	Pevnost vedení školy	Angažovanost učitelů	Frustrace učitelů	Přátelské vztahy ve sboru
orientační normy	σ	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
vnímání klimatu učiteli, kteří ve škole působí do 3 let	σ	3,30	2,63	3,70	1,21	2,79
	σ	0,65	0,70	0,41	0,27	0,63
vnímání klimatu vychovateli a asistenty pedagoga, kteří ve škole působí do 3 let	σ	3,34	3,00	3,21	1,24	2,61
	σ	0,58	0,50	0,50	0,27	0,86
vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky, kteří ve škole působí do 3 let	σ	3,32	2,81	3,45	1,22	2,70
	σ	0,68	0,72	0,57	0,33	0,79
vnímání klimatu učiteli, kteří ve škole působí 4 a více let	σ	3,53	3,44	3,49	1,35	2,9
	σ	0,49	0,59	0,55	0,46	0,74

Také v této tabulce se nezobrazují výsledné hodnoty skupiny vychovatelů a asistentů pedagoga, kteří na škole působí 4 a více let. Je tomu tak z důvodu zachování anonymity, jelikož těchto zaměstnanců je ve škole méně než pět.

Pokud je na klima pedagogického sboru nahlíženo z pohledu pedagogů, kteří jsou diferencováni dle délky působení ve škole, pak je důležité zmínit, že nejméně věrohodné jsou výpovědi učitelů s nejnižšími zkušenostmi v této škole v oblasti pevnosti vedení ředitelkou. Odpovídá tomu pouze rozdíl jedné setiny v empirickém maximu směrodatných odchylek. Tito učitelé vnímají pevnost vedení školy mírně podprůměrně, domnívají se tedy, že ředitelka nedohlídí až tak pečlivě na aktivity svých podřízených. Zato učitelé působící zde 4 a více let vnímají tento faktor velmi odlišně, svou výslednou průměrnou hodnotou jsem bezmála na úrovni maxima průměrů, domnívají se tedy, že ředitelka bedlivě sleduje a kontroluje aktivity učitelů. Nerelevantní odpovědi vychází také z oblasti přátelských vztahů u vychovatelů a asistentů pedagoga působících zde do 3 let i u učitelů působících zde 4 a více let. U obou

těchto skupin převyšují vysoké hodnoty směrodatných odchylek dokonce orientační empirická maxima. Naopak nejspolehlivější data jsou získána od učitelů i vychovatelů a asistentů pedagoga působících ve škole do 3 let v oblasti frustrace. Nízká hodnota směrodatných odchylek potvrzuje, že všichni tito zaměstnanci se oproti zaměstnancům v jiných školách téměř necítí být frustrováni, navíc učitelé z této kategorie pocíují velmi intenzivní angažovanost, pozitivně tedy vnímají na půdě školy vstřícnost, respekt, pomoc, důvěru a těchto atributů si váží. Frustrování se necítí být ani učitelé, kteří ve škole působí více než 4 roky. V ostatních dimenzích se všichni zaměstnanci až na malé odlišnosti shodují.

Tabulka 7 Komparace výsledků vnímání klimatu všech pedagogických pracovníků dle délky jejich pedagogické praxe

		Podpora sboru vedením školy	Pevnost vedení školy	Angažovanost učitelů	Frustrace učitelů	Přátelské vztahy ve sboru
orientační normy závěr	\bar{x}	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky s délkou praxe do 3 let	\bar{x}	3,32	2,80	3,35	1,26	2,73
	σ	0,62	0,67	0,58	0,36	0,83
vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky s délkou praxe 4–30 let	\bar{x}	3,39	3,20	3,36	1,36	2,60
	σ	0,44	0,49	0,48	0,36	0,35
vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky s délkou praxe 31–40 let	\bar{x}	3,60	3,45	3,65	1,21	3,29
	σ	0,41	0,52	0,40	0,21	0,53

Kritérium zastoupení souboru alespoň 5 dotazníky splňují pouze dvě subkategorie, a to skupina učitelů s délkou praxe 31-40 let a skupina asistentů pedagoga a vychovatelů, jejichž délka praxe je do 3 let. Z tohoto důvodu by porovnání nemělo žádné vypovídající hodnoty, proto byly dotazníky sloučeny do tří kategorií.

Již na první pohled lze spatřit, že pedagogičtí pracovníci s nejdelšími pracovními zkušenostmi pocítují všechny pozitivní oblasti maximálně dobře. Také se cítí být nejméně frustrováni. Oblast frustrace je dokonce považována za nejméně pravděpodobnější z hlediska nízké hodnoty směrodatné odchylky.

Mezi pracovníky s praxí do 3 let a pracovníky s praxí v délce 4-30 let nejsou rozdíly natolik patrné, liší se pouze ve vnímání pevnosti vedení školy, přičemž nejméně zkušené pedagogičtí pracovníci se domnívají, že ředitelka školy právě není ve své práci v oblasti vedení natolik přísná a důsledná. Je nutné dodat, že výpovědi jednotlivých pedagogů s délkou praxe do 2 let se v oblasti pevnosti vedení školy velmi odlišovaly. Výpovědi pedagogů s praxí délky do 3 let a pedagogů s délkou praxe 4-30 let se také lišily v oblasti přátelských vztahů. Směrodatná odchylka převyšující dokonce orientační empirické maximum v této oblasti u pedagogů s délkou praxe do 3 let také nasvědčuje o nejednotnosti výpovědí, výsledná průměrná hodnota je přesto stále nad průměrem orientačních norem, což je velmi příznivé.

3.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Prostřednictvím reakcí na výroky v dotazníku rozdělených do pěti dimenzí - ředitelovo vstřícné (suportivní) chování vůči učitelům, ředitelovo direktivní chování vůči učitelům, zaujetí (angažovanost) učitelů pedagogickou prací, frustrace učitelů a přátelské chování učitelů ke kolegům, byla získána data potřebná k analýze interpersonálních vztahů a odpovědi na hlavní výzkumnou otázku „Jak vnímají učitelé sociální klima pedagogického sboru v dané základní škole?“.

Klima zkoumané školy lze charakterizovat jako otevřené, výsledky výzkumu představují nadstandardně příznivý profil klimatu školy. Všechny sledované dimenze nenaznačují jakoukoliv rizikovost, naopak deklarují, že vedení lidí je založeno na principu participace, delegování pravomocí, důvěře

a na aktivitě a svobodě sboru. Zajímavým zjištěním, které doplňuje řadu dílčích dat o fungování školy, je také fakt, že učitelé ve věku 41 let a více, kteří zároveň v dané škole působí 4 a více roků a mají tak delší pedagogickou praxi, vnímají podporu a pevnost vedení školy s nejvyššími hodnotami, míra pevnosti vedení školy narůstá překvapivě kontinuálně s přibývajícím délkou praxe pedagogů. Určitou izolovanost učitelů II. stupně od učitelů I. stupně vyjadřují nadprůměrné hodnoty angažovanosti a zároveň přátelských vztahů právě u učitelů II. stupně, přičemž tato skupina vykazuje také nejnižší míru frustrace.

ZÁVĚR

Pozitivní klima je považováno za jeden z klíčových znaků dobré školy. Pedagogové musí neustále myslet na to, jak udržovat příznivé klima vládnoucí ve sborovně a stejně tak by měli pamatovat na udržování přátelských vztahů vzhledem ke svým nadřízeným, kterým by mělo primárně záležet na tom, aby zaměstnanci cítili celkovou pohodu, která napomáhá požadovaným výsledkům školské instituce.

Práce uvádí čtenáře do problematiky klimatu pedagogického sboru na školách, které poskytují základní vzdělávání, a to zejména prostřednictvím pojmů prostředí, klima a atmosféra z pohledu různých autorů odborné literatury. Z předložených definic lze říci, že prostředí jsou všechny materiální i sociálně-psychické faktory, které člověka obklopují a sám je s nimi v interakci (srov. např. Kraus, 2008; Průcha, Geist 1992). Ve škole se tak může jednat o její budovu samotnou, rozmístění jednotlivých místností, jejich hmotné vybavení, ale také o komunikaci a interakci jak mezi učiteli, tak žáky, i mezi nimi navzájem. Každá organizace, tudíž i každá škola má také své dlouhodobé specifické klima, které je podle Grecmanové (2003) odrazem objektivní reality prostředí, je vnímáno a hodnoceno účastníky tohoto prostředí. Ve škole vytváří prostředí žáci, učitelé, ředitel i další zaměstnanci prostřednictvím interpersonálních vztahů a sociálních reakcí. Zmínění aktéři školního života prostředí vnímají a také ho posuzují. Naopak velmi proměnlivá a krátkodobá je ve škole atmosféra, která vychází z mnoha rozličných aktuálních situací.

Dále je v práci popsána škola jako instituce, která skládá účty společnosti. Především Pol (2007) popisuje úkol školy jako respektování pravidel, společenských vztahů, které jsou pro ni závazné. To, jakým způsobem pak využívá prostor pro svůj rozvoj, jaké si stanovuje cíle, jak rozvíjí svou kulturu, je pro každou školu jedinečné. Na základě těchto charakteristik lze pak školu chápat jako instituci či jako organizaci.

Pozornost je v textu soustředěna také na pedagogický sbor a kvalifikaci učitelů. Sekera (1994) píše, že učitelský sbor je součástí sboru pedagogického, do kterého kromě učitelů patří i vychovatelé, mistři odborné výchovy aj. Ačkoliv není v pedagogických odborných textech dlouhodobě pojem pedagogický sbor příliš frekventován (srov. např. Lukas, 2009; Urbánek, 2018), z nalezených definic (Sekera, 1994, ČR, 2004; Trojanová, 2014) lze vyvodit, že se jedná o pracovní skupinu, jejíž členové přímo působí na vzdělávané a je pro ně charakteristická koordinace vztahů a činností. Pojem kvalifikace je v oblasti školství specifikován především v Zákoně o pedagogických pracovnících, který tato práce také zmiňuje.

Bakalářská práce předkládá vybrané typy klimatu školy, které jsou základem pro specifikaci klimatu pedagogického sboru. Typologie vychází např. ze zájmu o lidi a způsobu vedení školy nebo ze spokojenosti či míry autonomie učitelů. Často se lze setkat se stručnými pojmy otevřené a uzavřené klima (srov. Andersonová, 1982; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Petlák, 2006).

Text posoudil taktéž vybrané činitele mající vliv na pozitivní klima. Někteří pedagogové, např. Grecmanová (2008), nahlíží na takové faktory z několika pohledů, dělí je na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní. Nejen u této odbornice, ale i u mnoha dalších autorů se ve výčtu faktorů, které utvářejí pozitivní klima, objevuje především způsob komunikace zúčastněných, jejich chování, respekt v mezilidských vztazích, spolupráce (srov. např. Vašutová, 2004; Liška, 1969; Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014).

Praktická část práce navazuje na teoretickou část stanoveným cílem, kterým je deskripce klimatu pedagogického sboru ve vybrané základní škole. Výsledky výzkumného šetření byly porovnány s tzv. orientačními normami, jejímiž tvůrci jsou Urbánek a Chvál. Tito odborníci jsou zároveň autory užitého evaluačního nástroje, standardizovaného dotazníku Klima učitelského sboru, který se zabývá otázkami podpory sboru vedením školy,

pevnosti vedení školy, angažovanosti učitelů, frustrace učitelů a přátelských vztahů ve sboru.

Bylo zjištěno, že všechny zkoumané dimenze vykazují velmi pozitivní, až nadprůměrné hodnoty. Lze konstatovat, že škola, ve které výzkum proběhl, je osobnostně orientovaná, vedení školy je demokratického typu. Klima pedagogického sboru je možno charakterizovat např. slovy *tolerance, motivace, spokojenost, zájem, spolupráce, pozitivní komunikace*, jejichž společné pojmenování je pozitivní, otevřené klima. Cíl práce lze tímto považovat za splněný.

Bakalářská diplomová práce bude poskytnuta řediteli i pedagogům zkoumané školy, kteří sami o výsledky výzkumného šetření projevili zájem. Je však nutno podotknout, že zjištěné souhrnné údaje jsou pouze orientační, přesto mohou sloužit ke zdokonalování práce školy v rámci procesu vlastního hodnocení nebo jako podklad pro opakovaná měření klimatu učitelského sboru, např. po roce od tohoto šetření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- Anderson, C.S., (1982). The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, (52)3, 368-420.
- Buchtelová, R., Confortiová, H., Červená, V., Hovorková, M., Churavý, M., Kraus, J., ... Ungermann, V. (1998). *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Česko. (2019). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 27. července 2017. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- Česko. (2019). *Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. Citováno 10. prosince 2018. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8&CT=503&CT1=0>
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M. & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Durozoi, G. & Roussel, A. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: EWA.
- Fišerová, V., Goldsteinová, K., Hrdý, L., Kitmannová, O., Linhart, J., Maříková, H., ... Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., Krejčová, L., Horáková Hoskovcová, S., Šírová E., & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Buchtelová, R., Confortiová, H., Červená, V., Hovorková, M., Churavý, M., Kraus, J., ... Ungermann, V. (1998). *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia.
- Červená, V., Filipec, J., Havlová, F., Holubová, V., Churavý, M., Kroupová, L., ... Knappová, M. (2005). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: S dodatkem*

- Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (4. vyd.). Praha: Academia.
- 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. (2009). Psychosociální klima školy. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 292 – 296). Praha: Portál.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašátková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Havlíková, M. (ed.). (1998). Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. Praha: Portál.
- Havlíková, M. & Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Dostupné z: <http://docplayer.cz/3068861-Socialni-klima-v-prostredi-zakladnich-skol-cr.html>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage.
- Chrásková, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), s. 778–803.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada.
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, 29(2), s. 172-102.
- Kantorová, H. (2015). *Školní klima na školách poskytující střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Rozkovsková, A., & Novotná, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis scholae*, 12(3), 67-84.
- Kašpárková, J. (2003). Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In M. Chráska, D.
- Tomanová, & D. Holoušová et al., *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS (s.211-217)*. Olomouc: Konvoj.
- Kašpárková, J. (2002). Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. *Pedagogická orientace*, (12)3, 48-54.
- Kelley, R.C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationship between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kraus, B. (1991). Hodnocení žáka z pohledu učitelů, rodičů, spolužáků. *Pedagogická revue*, 28(7), 507-515.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. (2007). *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. (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 J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 581 -596). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In M. Chráska (ed.) *Klima současné české školy* (s. 32-42). Brno: Konvoj.
- Novotná, E. (2008). *Sociologie organizace*. Praha: Grada.
- Nový, I. & Surynek, A. (2006). *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.

- Geist, B. *Sociologický slovník*. (1992). Praha: Victoria Publishing.
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, (29)2, 172-202.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. (2020). *Schválený pořad a stav projednávání 39. schůze*. Citováno 18. prosince 2019. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/ischuze.sqw?o=8&s=39>
- Prášilová, M. (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel*. Praha: Portál.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Škamrlík, P. (2017) Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy? Dostupné z <https://online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388. <http://dx.doi.org/10.1086/443805>
- Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity.
- Škamrlík, P. (2017) Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy? Dostupné z <https://online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87-106.
- Urbánek, P. (2018). Učitelství sbor české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11-30.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelství sborů v době reformy. *Orbis scholae*, (8)1, 65-78.
- Urbánek, P. & Chvál, M. (2012). Klima učitelství sboru. Dotazník pro učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.
- Vašutová, J. & Urbánek, P. (2010). Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79-91.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Věková struktura učitelů

Graf 2 Věková struktura vychovatelů a asistentů pedagoga

Graf 3 Věková struktura všech pedagogických pracovníků

Graf 4 Délka praxe učitelů

Graf 5 Délka praxe vychovatelů a asistentů pedagoga

Graf 6 Délka praxe všech pedagogických pracovníků

Graf 7 Délka působení učitelů v této škole

Graf 8 Délka působení vychovatelů a asistentů pedagoga v této škole

Graf 9 Délka působení všech pedagogických pracovníků v této škole

Graf 10 Komparace hodnot vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky základní školy s orientačními normami

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Orientační normy

Tabulka 2 Komparace hodnot vnímání klimatu všemi pedagogickými pracovníky základní školy s orientačními normami

Tabulka 3 Komparace směrodatných odchylek zkoumané ZŠ s orientačními empirickými minimy a maximy směrodatných odchylek

Tabulka 4 Komparace hodnot vnímání klimatu jednotlivých pedagogických pracovníků dle rozličného pracovního zařazení

Tabulka 5 Komparace hodnot vnímání klimatu jednotlivých pedagogických pracovníků dle jejich věku

Tabulka 6 Komparace hodnot vnímání klimatu jednotlivých pedagogických pracovníků dle délky působení ve škole

Tabulka 7 Komparace hodnot vnímání klimatu všech pedagogických pracovníků dle délky jejich pedagogické praxe

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník Klima 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

Vyučuji převážně na:

- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ

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 poradou.				
26.	Někteří učitelé se ke svým kolegům chovají nekorektně.				

27.	Učitelé zde pracují skutečně rádi.				
28.	Všichni učitelé se k žákům chovají vstřícně.				
29.	Vedení školy zpravidla neunikne nic, co se odehrává ve škole a mezi učiteli.				
30.	Mezi učiteli jsou ve sboru většinou i osobní přátelské vztahy.				
31.	Vedení školy má dobrý přehled o pracovních aktivitách všech učitelů.				
32.	Učitelé dodržují pravidla chování, která vyžadují od svých žáků.				
33.	Vedení školy umí pochopit osobní situaci učitelů, pomáhá jim a podporuje je.				
34.	Vedení školy umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelů.				
35.	Učitelé se ostatním kolegům svěřují i se svými osobními problémy.				
36.	Učitelé vyhledávají se svými kolegy kontakt i mimo školu.				
37.	Vedení školy pracuje s plným nasazením a v zájmu školy.				
38.	Vedení školy 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.