

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**  
**Přírodovědecká fakulta**

**Klima učitelského sboru a interakce pedagogů  
na pracovišti a ve výchovně vzdělávacím procesu**

Diplomová práce

**Bc. Luboš Jírovec**

Školitel: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2017

**Bibliografické údaje:**

Jírovec, Luboš, 2017: Klima učitelského sboru a interakce pedagogů na pracovišti a ve výchovně vzdělávacím procesu.

[The climate of the teaching staff at work and in the educational proces. Mgr. Thesis, in Czech.] – 128 p., Faculty of Science, The University of South Bohemia, České Budějovice, Czech Republic.

**Anotace:**

Závěrečná diplomová práce se zabývá měřením sociálního klimatu učitelského sboru střední školy, a jaký mají interpersonální vztahy vliv na výchovně vzdělávací proces ve školním prostředí. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy, které přímo souvisejí s klimatem učitelského sboru a dále jsou uvedeny i různé podoby mezilidských vztahů ve školním prostředí. V praktické části je provedeno šetření na konkrétním učitelském sboru konkrétní střední odborné školy. Po vyhodnocení výsledků je provedena komparace s tzv. orientačními normami, jejichž tvůrci jsou autoři standardizovaného dotazníku KUS. Ten byl použit k realizaci diagnostiky klimatu učitelského sboru v této práci. Výsledky jsou prezentovány pomocí tabulek a grafů s rozsáhlými komentáři.

**Anotation:**

This diploma work deals with social climate measuring within secondary school teaching staff and interpersonal relationship impact on training and education process in school environment. The theoretical part involves terms related to teaching staff climate and explores various forms of interpersonal relationship in school environment. The practical part investigates a particular teaching staff at a particular vocational school. The outcome analysis is compared to standardised specifications composed by KUS questionnaire schedule authors. This has been utilised to implement teaching staff diagnosis in this work. The results are provided in form of charts and graphs with a detailed description.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích 3. 12. 2017

**Poděkování:**

Děkuji PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, za pomoc, cenné podněty a čas, který mi věnoval. Dále děkuji řediteli Ing. Lubošovi Kubátovi, který mi umožnil provést výzkumné šetření na dané škole.

## OBSAH

ÚVOD .....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1. Vymezení pojmů .....	2
1.1 Škola.....	2
1.2 Učitelství sbor.....	4
1.3 Klima.....	9
1.4 Klima školy .....	10
2. Klima učitelství sboru.....	16
2.1 Typologie klimatu učitelství sboru .....	17
2.2 Činitelé ovlivňování klimatu učitelství sboru .....	18
2.3 Změny klimatu učitelství sboru .....	30
2.4 Výzkumný nástroj k šetření klimatu českých učitelství sborů - dotazník KUS.....	30
3. Interpersonální vztahy ve školním prostředí .....	36
3.1 Interakce pedagogů na pracovišti.....	36
3.1.1 Mezilidské vztahy .....	38
3.1.2 Komunikace .....	41
3.1.3 Konflikt .....	43
3.1.3.1 Příčiny konfliktů.....	44
3.1.3.2 Následky konfliktů .....	46
3.1.3.3 Typy učitelství osobností nejčastěji vyvolávajících konflikt.....	47
3.1.3.4 Řešení konfliktů .....	51
3.1.4 Šikana (mobbing).....	53
3.2 Interakce pedagogů ve výchovně vzdělávacím procesu.....	60
3.2.1 Spolupráce.....	60
3.2.1.1 Klima spolupráce a faktory ovlivňující úspěšnou spolupráci.....	63
3.2.1.2 Příčiny slabší spolupráce učitelů.....	65
3.2.1.3 Konkrétní formy spolupráce učitelů.....	67
3.2.1.4 Neúčinné formy spolupráce .....	72
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	74
4. Výzkumné šetření.....	74
4.1 Charakteristika školy a šetřeného učitelství sboru.....	74
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	76
4.3 Výzkumná strategie.....	77
4.4 Technika sběru a zpracování dat .....	77

5.	Interpretace a analýza dat .....	79
5.1	Charakteristika výzkumného vzorku .....	79
5.2	Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky .....	82
5.2.1	Interpretace a analýza pouze samotného výsledku hlavní otázky .....	83
5.2.2	Interpretace a analýza výsledku hlavní otázky v porovnání s normami .....	86
5.3	Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 1 .....	91
5.4	Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 2 .....	97
5.5	Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 3 .....	102
5.6	Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 4 .....	107
5.7	Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 5 .....	113
	ZÁVĚR .....	119
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	120
	SEZNAM TABULEK .....	125
	SEZNAM GRAFŮ .....	126
	PŘÍLOHY .....	127

## ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se věnuje sociálnímu klimatu učitelského sboru a pojednává o interakci pedagogů nejen ve výchovně vzdělávacím procesu, ale také v rámci mezilidských vztahů v prostředí školy. Klima učitelského sboru je jedním z nejvýznamnějších subsystémů školního klimatu a to z toho důvodu, že ve vyšší míře než ostatní subsystémy dokáže spoluvytvářet, ovlivňovat a měnit celkové klima školy. Působení na sebe a ovlivňování těchto klimat je vzájemné. Avšak na rozdíl od velkého množství prací, výzkumů a šetření školního klimatu či klimatu školní třídy, zabývání se fenoménem klimatu učitelského sboru zůstává v pozadí, jistě také proto, že jde o ožehavé téma.

V českém prostředí je sociální klima učitelského sboru nedostatečně zmapované a i to je jeden z důvodů, proč jsem si toto téma vybral pro svou diplomovou práci, která může najít své uplatnění v praxi. Dalším důvodem bylo to, že jsem sám v roli začínajícího učitele, který působí osm let na střední odborné škole a klima mého učitelského sboru mě zajímá.

Cílem práce je tedy zmapování souvislostí doprovázejících charakteristiku konkrétního klimatu učitelského sboru na konkrétní střední odborné škole. V první části práce se věnuji teoretickým východiskům fenoménu klimatu učitelského sboru. Uvádím zde širokou škálu činitelů ovlivňujících klima učitelského sboru a způsoby, jakými ho ovlivňují. Představuji evaluační nástroj k šetření klimatu českých učitelských sborů, standardizovaný dotazník KUS, který byl použit k provedení výzkumného šetření. Dále první část pojímá o různých podobách interpersonálních vztahů ve školním prostředí. V druhé části práce mapuji klima učitelského sboru na konkrétní střední odborné škole, kde působím. Poté co jsem vyšetřil vnímání klimatu celým učitelským sborem, jsem ten dále rozčlenil dle různých kritérií do skupin, v kterých jsem pak prováděl výzkumná šetření a vzájemně porovnával výsledky vnímání klimatu. Autoři tohoto standardizovaného dotazníku jím provedli v období 2010 – 2012 řadu šetření na školách v České Republice a z výsledků utvořili tzv. orientační normy klimatu učitelského sboru. S těmito normami jsem porovnával své výsledky šetření jak sboru jako celku, tak jednotlivých skupin.

Tato práce může být návodem jak postupovat při šetření klimatu v českém učitelském sboru, včetně toho, jakým způsobem hodnotit výsledky šetření.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vymezení pojmů

Na úvod popisované problematiky je vhodné vymezit základní terminologii, která se vztahuje k ústřednímu tématu diplomové práce. Jedná se pojmy, které úzce souvisí s klimatem učitelského sboru a vzájemným působením pedagogů - škola, učitelský sbor a klima resp. klima školy.

### 1.1 Škola

Pojem škola má svůj původ v řeckém výrazu scholé = volnost, příležitost, možnost, interval, prostor, pro aktivitu osvobozující od starostí a shonu, čas vyměřený na získávání poznatků, na vzdělávání. Řecký kořen slova je zachován ve většině indoevropských jazyků. Škola se stala místem socializace žáků, podporujících jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Samotný termín škola má v řadě odborné literatury nejednotnou definici. Nejčastěji je škola chápána jako společenská instituce, jejíž hlavní funkcí je poskytovat vzdělání žákům určitých věkových skupin v organizovaných formách dle určitých vzdělávacích programů (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238). Škola je jednou z nejrozšířenějších a také nejstarších institucí na světě. Ve veškerých situacích, které se ve škole odehrávají, se prolínají velká množství sociálních a psychologických vlivů, které mají vliv na představy a chování jednotlivců, kteří se ve škole pohybují a pracují v ní. Existuje mnoho různorodých podob školy. Podle Mareše, 2013, s. 33 školy můžeme chápat:

- podle vzdělávacího stupně sestupně: škola vysoká, neuniverzitní vysoká, vyšší odborná, střední, základní; odborníci používají třídění: stupeň vzdělání vysokoškolský univerzitní, neuniverzitní terciární, vyšší sekundární, nižší sekundární, primární, preprimární,
- podle populačních zvláštností: školy pro hospitalizované žáky, pro somaticky postižené žáky, pomocné školy, zvláštní školy apod.,
- podle velikosti školy: vysoké školy mající tisíce až desetitisíce studentů, velké školy mající několik set žáků a školy malotřídní mající pár desítek žáků,



- podle lokace školy: velkoměstské (školy ve staré zástavbě, školy sídlištní), městské, maloměstské, venkovské školy apod.,
- podle zvláštností komunity a spádové oblasti, v kterých žijí žáci a studenti: školy etnicky spíše heterogenní či homogenní nábožensky, jazykově, kulturně,
- podle jejich zřizovatele: státní, církevní, soukromé, veřejné školy atd.,
- podle koncepce výchovně vzdělávacího procesu, kterou škola zastává: experimentující či tradiční škola,
- podle převládající ideologie: demokratická či totalitní škola; konfesijní či sekularizovaná škola.

Pohled na školu jako na *instituci* - škola je společenská instituce, která je relativně izolovaná. Vytváří si vlastní hodnoty, normy, prostředí a ty je odlišují od jiných institucí ve společnosti. V současné společnosti je to především služba sloužící široké veřejnosti. Moderní společnost od školy očekává plnění jejich potřeb, reagování na její výzvy, podporu rozvoje osobnosti všech žáků a respektování jejich individuality. Nejdůležitějším úkolem školy je poskytování základů systematického vzdělání, vybavení žáků a studentů dovednostmi a znalostmi, které jsou nezbytnou součástí dalšího celoživotního učení. Škola je místo, kde žáci a mládež tráví většinu svého času, proto se od školy očekává, že bude pro ně příjemným a podnětným místem (Walterová, E., 2004, s. 82).

Pohled na školu jako na *organizaci* - podle pojetí školy jako běžné organizace nenalezneme rozdíl od výrobních, obchodních či jiných organizací, které také spojují lidi za nějakým účelem. Ve škole stejně jako v těchto organizacích jsou také jasně formulovány tyto cíle, úkoly a je v nich jasně rozdělená práce. Také administrativní a podnikový management školy je silnou oporou pro pohled na ni jako na běžnou organizaci (Pol, 2017, s. 12).

Z organizačního hlediska je škola útvar, který je nějakým způsobem uspořádán a řízen (ředitelem, vedením školy), tento útvar něco produkuje a je začleněn do svého prostředí. V čele školy stojí její ředitel. Získává svou pozici na základě konkurzu vyhlášeného zřizovatelem školy. Musí splňovat legislativně stanovené požadavky na danou funkci. Ředitel řídí všechny činnosti, ke kterým ve škole dochází. Přitom odpovídá za plnění školního vzdělávacího plánu a veškerých pedagogických, personálních a hospodářských aktivit školy. Dle velikosti (počet tříd a žáků) a typu školy si ředitel školy zvolí potřebný počet zástupců, kterým propůjčuje některé své pravomoci. Tito zástupci přicházejí nejčastěji

a nejtěsněji do kontaktu s učiteli, kteří spolu dohromady tvoří specifickou, pracovní, sociální skupinu - učitelský sbor.

## **1.2 Učitelský sbor**

Sekera (1994, s. 51) vnímá učitelský sbor jako skupinu učitelů dané výchovně vzdělávací instituce. Čečetka (In Sekera, 1994, s. 51) skepticky pojímá učitelský sbor jako skupinu odborníků, soustavu osob, zabývajících se žáky v úseku daného vyučovacího předmětu, ve zvláštním pracovním úseku, a většinou izolovaně bez konkrétní spolupráce s kolegy. Když už dojde ke kooperaci učitelů, jedná se spíše o nepřímou a málokdy uvědomovanou spolupráci. Jako jakési shromaždiště pracovníků pojímá Čečetka učitelské sbory, které se na pracovišti se specifických úkolem rozejdou do různých tříd či poslucháren. Ustálenější učitelské sbory jsou poté brány jako společenské skupiny realizující neopakovatelným způsobem společenské soužití, vytvářející společný světový názor, sociální postoje, představy „lidských modelů“ - zvláště týkajícího se formování osobnosti jejich žáků, studentů.

### **Složení učitelského sboru**

Učitelský sbor je různorodá pracovní, sociální skupina, v které by podle současně platného Školského zákona a Zákona o pedagogických pracovnících měli působit vysokoškolsky vzdělaní pedagogové. Tito pedagogové mohou být různého věku, pohlaví, temperamentu, schopností, charakteru, komunikačních a jiných dovedností, mohou disponovat různými pracovními či odbornými zkušenostmi, představami, ambicemi, etickými a morálními hodnotami. Je to skupina s různým společenským, pracovním a osobním životem. Všechny tyto vlastnosti pak utvářejí charakter jednotlivých učitelských sborů v jednotlivých školách. Ale působení na charakter učitelského sboru funguje i naopak, na učitelský sbor působí i samotná škola, ve které pracují. Charakterové vlastnosti učitelského sboru výrazně ovlivňují kvalitu vztahu na pracovišti. Záleží také na velikosti školy (počet tříd, počet žáků), která udává přímou úměrou závislost na velikosti počtu členů učitelského sboru, v kterém se buď všichni učitelé osobně znají a často navazují na pracovišti vzájemný osobní kontakt, anebo díky velikosti učitelského sboru se znají jen formálně a komunikují spolu spíše nepřímo, zprostředkovaně, například pomocí emailu, telefonu či sociálních sítí.

## **Zařazení skupiny - učitelský sbor**

Učitelský sbor je součástí větší pracovní, sociální skupiny, a to pedagogického sboru. Ten se skládá vedle učitelského sboru i ze sboru vychovatelů, mistrů odborné výchovy apod. Je tvořen nejen interními pracovníky dané instituce, ale může zahrnovat také externí pracovníky. Pedagogický sbor (tudíž i učitelský sbor, který je jeho součástí) je pracovní skupinou mající spoustu společných znaků s jinými pracovními skupinami, v kterém je 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 jasně stanovené cíle práce, které obvykle mají ale i nemusejí mít vliv na formování pracovních hodnotových představ členů skupiny (Sekera, 1994, s. 48).

Stěžejní činností pedagogických sborů je tedy výchovně vzdělávací proces a předpokládá se, že učitelé formující žákovské skupiny mají lepší předpoklady k tvorbě kvalitních vztahů ve svých učitelských sborech. Avšak tomu tak není. Je to jakýsi přetrvávající a neověřený mýtus (Sekera, 1994, s. 48). A právě v této práci bych chtěl tento mýtus ověřit svým šetřením.

## **Formální a neformální struktura pedagogického sboru**

*Formální strukturu* v pedagogickém sboru tvoří funkční vztahy, které jsou dány legislativně-pedagogickými předpisy a jsou stanoveny organizačním řádem. Formální struktura mezi členy sboru jasně vymezuje dělbu práce a třídí pozice pracovníků převážně z hlediska jejich moci. Škola má jednoduchou pyramidu (strukturu) zaměstnanců (Sekera, 1994, s. 50):

1. vedení školy (ředitel s jeho zástupci),
2. střední stupeň vedení (třídní učitelé, vedoucí zaměstnanci útvarů),
3. řadoví učitelé a vychovatelé,
4. nepedagogičtí pracovníci (ekonomicko hospodářský úsek).

Míra významu daných kategorií pracovníků směrem k hlavní funkci školy dále ovlivňuje formální strukturu pracovní skupiny školy. Hlavní náplň funkce školy, výchovně vzdělávací, rozděluje pracovní skupinu školy na dvě základní podskupiny. Podskupina pedagogický sbor, jehož náplní je stěžejní práce školy a pracovní podskupina ostatních zaměstnanců školy, která je z hlediska funkce školy taktéž důležitá, ale sekundární.

Obě dvě skupiny jsou od sebe relativně izolované, avšak dohromady tvoří celek - pracovní skupinu školy (Sekera, 1994, s. 50).

*Neformální struktura* se přirozeně vybuduje v téměř každé pracovní skupině a je souborem sociálně psychologických vazeb členů skupiny, který se rozvíjí na základě vzájemných vztahů mezi členy k sobě, tedy zevnitř. Neformální organizace pedagogického sboru stojí bok po boku formální organizace a plní řadu funkcí jako například relaxační funkci umožňující odreagování, překonávání jednotvárnosti a řadu podnětů či vnějších nepředvídatelných zásahů do pracovní činnosti pedagogického pracovníka atd. Skupinové hodnoty, postoje a statusy se dotvářejí či přímo vytvářejí právě v neformálních vztazích, které mají největší podíl na tzv. sociálně psychologickém klimatu učitelského sboru, což je významná dynamická charakteristika skupiny (Sekera, 1994, s. 52).

### **Genderové složení učitelského sboru**

Je obecně známo, že struktura učitelského sboru je z velké většiny feminizována, tudíž učitelské sbory jsou převážně homogenní pracovní skupiny po stránce pohlaví členů. Procento žen působících v učitelském sboru je podstatně vyšší než procento mužů. Učitelské povolání je pro ženy dle mého názoru typické hlavně proto, že je pro ně přirozenější starat se o děti a dorost, učit je a vychovávat. Na rozdíl od ostatních homogenních pracovních skupin (pokud jde o zastoupení pohlaví), kde jednostrannost nemusí být překážkou, je tato skutečnost v učitelských sborech jednoznačně negativním jevem. Jedním z důsledků je novodobý fenomén „failing boys“ (selhávající chlapci). Pojednává o tom, jak feminizované školství může mít vliv i na to, jak se chlapcům ve vzdělávacích institucích vede. Podle sociologických studií dosahují ve srovnání s děvčaty nižších výsledků a častěji opouštějí vzdělávací systém. To je způsobeno absencí mužských vzorů v učitelských sborech. Odborníci se shodují na tom, že pro správný vývoj dětí je velkým přínosem osoba stejného pohlaví, ke které může dítě vzhlížet a zároveň se na ni obrátit o radu. Učitelé přitom nejsou přínosem jenom pro chlapce, ale i pro dívky a celý pedagogický sbor. Argumenty v jejich prospěch jsou pozitivní mužské vzory, předvedení spolupráce mezi mužem a ženou (učitelem a učitelkou) i rozšíření palety názorů i způsobů řešení problémů. Sekera píše (Sekera, 1994, s. 17), že velká část šetření ukázala větší úspěšnost učitel-mužů nežli učitelů-žen a to hlavně z toho důvodu, že se mohou svému učitelskému povolání ustavičně věnovat. U žen je práce učitele málokdy hlavním smyslem života, oproti mužům vykonávajícím toto povolání. Ženy jsou méně velkorysé a věnují se této práci méně intenzivně než muži, kteří

se například oproti ženám nebojí i více experimentovat, nejsou tak často malicherní a pokud nastane zátěžová situace, lehčeji se s ní vyrovnají. Ženy jsou více citlivé na kritiku, jednají více impulsivně, pracují méně racionálně než muži, ale oproti nim bývají více pečlivé. Díky své vyšší úzkostlivosti ženy obvykle přistupují k dominantním formám chování.

Sekera uvádí provedený výzkum názorů žáků na druhém stupni základních škol a žáků středních škol, ve kterém bylo zjišťováno, v čem vidí žáci rozdíl v působení učitelů a učitelek. U učitelek žáci ocenili přátelský přístup, únosnou přisnost, smysl pro porozumění a občasný smysl pro humor. Z výzkumu vyšlo najevo, že tyto vlastnosti se bohužel u žen vyskytovaly méně než u mužů. Přívětivost byla vlastnost učitelek, kterou by si od nich chtěli žáci osvojit. Z negativních vlastností učitelek uváděli nedostatek sebeovládání a častou nervozitu, malou objektivnost, nespravedlivé hodnocení a také občas závist. Jako negativní vlastnosti učitelů mužů bylo žáky uvedeno občasné uplatňování tělesných trestů, nervozita, ironizování, při kterém učitel dával žákům najevo svou převahu. Naopak co by si žáci chtěli od učitelů mužů osvojit, byly typicky mužské vlastnosti, jako je průbojnost, cílevědomost, rozhodnost, smělost. Z výzkumu bylo patrné, že u učitelů mužů žáci ocenili hlavně přiměřenou přisnost, autoritu a přesto přátelský přístup, cenili si objektivnosti, smyslu pro spravedlnost a jako nejdůležitější ocenili smysl pro humor (Sekera, 1994, s. 17).

Z vlastní zkušenosti musím říci, že právě přiměřená a vhodná dávka smyslu pro humor mě velmi přibližuje žákům, necítím z jejich strany velký odstup od mé osoby a naopak pociťuji více respektu a udržování si autority, nežli moji kolegové s konzervativním, neosobním, přísným, autoritářským přístupem.

Vzhledem k tomu, že platy učitelů v ČR stále neodpovídají průměrnému platovému ohodnocení vysokoškolsky vzdělanému člověku v naší společnosti, dá se předpokládat, že situace týkající se poměru mužů a žen v učitelských sborech se v dohledné době nezlepší.

## **Činitelé učitelského sboru**

At' už tedy je učitelský sbor více či méně feminizovaný, každý učitelský sbor sjednocuje společný cíl, kterého lze dosáhnout pouze spoluprací a společnou zodpovědností. Hlavním cílem tedy je výchovně vzdělávací proces. Aby byl výchovně vzdělávací proces účinný, je třeba, aby se na něm podílel i kvalitní pedagogický sbor. Ten je ovlivňován působením celé řady činitelů, kromě výše zmiňovaného feminismu například osoba ředitele a vedení školy, kulturnost prostředí a materiální vybavenost školy. Dalšími činiteli je typ školy (mateřská, základní, střední, střední odborná škola nebo učiliště), umístění školy

(ve městě, ve vesnici), počet členů učitelského sboru, věk učitelského sboru, jeho vzdělání, intelektuální úroveň, profesní orientace, pracovní zatížení, jistota pracovního místa, zaujetí a vztah k práci, přístup k dalšímu vzdělávání pedagogů a prostor pro osobnostní rozvoj, úroveň adaptace, popřípadě projevy syndromu vyhoření. Významný vliv na úroveň učitelského sboru má i osobní život jednotlivých učitelů, sociální aspekty, jako je rodinný stav, počet dětí, záliby, osobní prestiž, pravomoc, kompetence, platové podmínky, finanční situace, dostupnost, vzdálenost pracoviště od domova atd. K pozitivním činitelům patří i mimopracovní setkávání pedagogů (večírky, školní plesy, společenské exkurze, kulturní a vzdělávací akce). Pro zorganizování mimoškolních akcí učitelského sboru se většinou musí v tomto sboru najít jedinec, který má pro toto pochopení, má organizační schopnosti, který se pohybuje ve všech podskupinách daného učitelského sboru a který se nestal „neoblíbencem“ některé z podskupin, neboť tyto podskupiny se pak mimoškolní akce pořádané tímto organizátorem nezúčastní. Právě tímto jedincem jsem ve škole, ve které působím již 8 let, já. V současnosti existuje ale také celá řada programů, jenž jsou zároveň teambuildingem pro pracovní kolektivy a výrazně pozitivně ovlivňují atmosféru i interpersonální vazby. Formou zážitkové pedagogiky pro dospělé jsou prezentovány nové trendy a přístupy ve výchovném procesu i v uplatňování interpersonálních vztazích na pedagogickém pracovišti.

V dobrém učitelském sboru se členové scházejí neformálně, protože mají potřebu předávat své náměty, diskutovat a podílet se na realizaci větších akcí školy a drobnějších akcí tříd. Vítaným kolegou v učitelském sboru je ten, kdo se naučil vnímat klima třídy a školy jako nenahraditelný faktor úspěšnosti své práce, ten, kdo, je-li to potřeba, je připraven měnit své názory a postoje, což je nelehký proces. Úspěšnost inkluzivního modelu vzdělávání je možná jen s touto vnitřní proměnou pedagogů (Habart, 2013, s. 21).

V neposlední řadě ovlivňují učitelský sbor i sami učitelé tím, jak naladění a v jakém rozpoložení chodí do zaměstnání. Učitelé by měli umět účinně relaxovat. Jejich profese klade nároky především na psychiku. Je důležité umět regenerovat psychický stav prostřednictvím dodržování duševní hygieny. Jen duševně a tělesně zdravý učitel je schopen dobře vykonávat svoji profesi, podílet se na tvorbě a udržování pozitivních, zdravých vztahů na pracovišti a podílet se na příznivém klimatu školy a učitelského sboru.

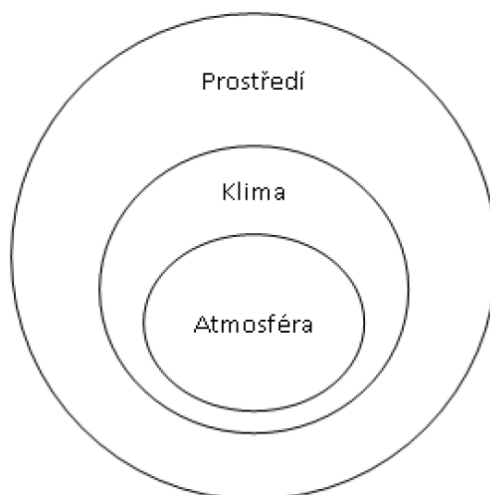
### 1.3 Klima

Pojem „klima“ pochází z řeckého výrazu „klino“, znamená sklon či klonit se a jeho těžiště leží v přírodních vědách - v meteorologii, kdy klima označovalo dlouhodobě stabilní ráz počasí s mnoha různými proměnnými. V dnešní době je klima všeobecně rozšířený jev. Setkáváme se s ním nejen v přírodním ale i ve společenském prostředí. Společenské vědy tento termín zprvu používaly jako metaforu, později však již jako konkrétní označení určitých jevů. Jeho pevná vazba k prostředí mnohdy způsobuje, že se oba pojmy mylně ztotožňují. Vycházíme z toho, že prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují - intencionálně i funkcionálně. Z toho vyplývá, že pojem klima nemůžeme vysvětlovat pouze jako prostředí. Je však kvalitou, která z toho prostředí vyplývá a dostává se navíc do kontaktu se zkušeností člověka, zasahuje do interpretační roviny. Za rozhodujícího činitele při chápání klimatu proto považujeme lidského jedince (Kašpárková, 2007, s. 26).

Přestože odmítáme nahlížet na prostředí a klima jako na synonyma, přiznáváme jejich úzkou souvislost. V humanitních vědách se nevyskytuje pouze jediné pojetí klimatu. Neexistuje o něm totiž jednoznačná představa. Nepochybuje se však o tom, že je psychosociální kvalitou. Mně nejbližší vystižení pojmu klima bylo totožné s výkladem Grecmanové (2008, s. 9), která píše, že klima nemůžeme vysvětlovat pouze jako prostředí, nýbrž jde o kvalitu vyplývající z tohoto prostředí. Jako rozhodující činitel při chápání klimatu vystupuje lidský jedinec. Klima je psychosociální fenomén vznikající odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, hodnocení a prožívání jeho posuzovatelů. Klima je dlouhodobý jev nevznikající sám o sobě, ale postupně se vytvářející. Od atmosféry se liší délkou trvání, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná, avšak atmosféra je stejně jako klima závislá na prostředí a na lidském vnímání.

Obrázek č. 1 (Lašek, 2001, s. 41) znázorňuje vazby mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra.

Obrázek 1 Vazby mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra



#### 1.4 Klima školy

Kdo by zde pod tímto nadpisem čekal jedno jasně definované vysvětlení pojmu klima školy, tak by se velmi mýlil. I odborníci se v pojetí klimatu školy poměrně rozcházejí. O psychosociální klima či prostředí školy se zajímají odborníci z různých oborů a každý z nich si s sebou přinesl kousek „své“ teorie, terminologie, metafor, motivací apod. Zatím si mezi sebou příliš nerozumí. Avšak ví se, že klima školy, ať již si ho nadefinujeme jakkoli, ovlivňuje chování a prožívání všech zúčastněných, a to zase zpětně ovlivňuje klima. Z toho je patrné, že školní klima je dlouhodobý jev, který nikdy nevzniká sám o sobě, ale postupně se vytváří. Mareš shrnul některé definice pojmu klima školy (In Ježek, 2003, s. 38):

- Klima školy je poměrně stálou kvalitou vnitřního prostředí školy, kterou prožívají osoby patřící ke škole, jejichž chování je ovlivňováno touto kvalitou. Kvalita vnitřního prostředí školy může být popsána v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít (Sackney).
- Klima školy je celek agregovaných indikátorů (objektivních i subjektivních) vyjadřující souhrnný dojem nebo pocit, který člověk o dané škole nabývá (Ellis).



- Klima školy je relativně stálá kvalita celé školy charakterizující kolektivní percepci rutinního chování subjektů, které ji zažívají a ovlivňuje jejich chování a postoje ve škole (Hoy, Feldman, Miskel).
- Klima školy je tedy charakterizováno ustálenými postupy prožívání, vnímání, reagování a hodnocení všech aktérů školy na to, co se v ní právě odehrává, odehrálo nebo se má v budoucnu odehrát (Mareš).

Stále zůstává problém, jak z metodologického pohledu k tomuto souhrnnému pohledu dospět. Jedním způsobem je přes jedincovo ustálené a relativně stabilní vnímání a druhým způsobem budeme hledat skupiny osob, které mají přibližně stejnou strukturu vnímání. Tato úvaha není zřejmě platná pro celé klima, neplatí obecně, ale je nutné ji vztáhnout na jednotlivé aspekty klimatu školy a na určité skupiny osob vnímající klima školy přibližně stejně (Mareš, 2003, s. 38).

Průcha, Walterová, Mareš označují klima školy jako sociálně psychologickou proměnnou vyjadřující kvalitu sociálních procesů a mezilidských vztahů dané školy, tak, jak ji zaměstnanci školy a učitelé vnímají, prožívají a hodnotí (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100).

Čapek popisuje klima školy jako souhrn hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole. Toto hodnocení musí být subjektivní a musí se týkat všech aspektů vzdělávání. Do klimatu školy patří vzájemná komunikace a sociální vztahy aktérů školy, jejich prožitky, emoce, vnímání prostředí a další sociální a psychické procesy, které děje v dané škole vyvolávají (Čapek, 2010, s. 134).

Podle toho, jak je definováno a vymezeno prostředí, kdo patří mezi osoby, jejichž vnímání a posuzování se zohledňuje, je možné rozlišovat varianty klimatu. Například školní klima (ne klima školy!!!) je specifický projev materiální, společenské, kulturní a sociální dimenze školního prostředí (jako celku), které vnímají, prožívají a popisují žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři. Na organizačním klimatu se podílí kulturní a sociální prostředí, jež pocítují učitelé a vedení školy. Vyučovací klima vyplývá z vyučovacího prostředí (dimenze sociální a kulturní) a je spojováno se subjektivním prožíváním a posuzováním především žáků. Obdobné je to u klimatu třídy, na které mají vliv klimata vyučování v dané třídě, avšak i prožívání prostředí třídy žáky o přestávkách či ve volném čase (Grecmanová, 2008, s. 35).

## Školní klima

Výše jsme tedy mnohokrát zmínili, že neexistuje jednotná definice pojmu klima školy a ne jinak je tomu i u pojmu školní klima, přičemž někteří zahraniční i naši autoři často tyto dva odlišné pojmy nerozlišují a pracují s těmito termíny jako se synonymy. Jiní autoři se domnívají, že klima školy je nadřazeným pojmem ke školnímu klimatu a zbývající autoři se nemohou dohodnout na tom, co do školního klimatu vlastně patří (Kašpárková, 2007, s. 35).

Grecmanová píše, že školní klima vzniká z celkového školního prostředí a je vnímáno a prožíváno všemi účastníky školního života, jeho výzkumy se proto zaměřují na veškeré prostředí školy. Výzkumy jsou založeny jak na samotném mínění respondentů, tak i na studiu objektivních dat (počet žáků, velikost tříd atd.). Autorka připouští možnost používat klima školy jako synonyma ke školnímu klimatu, ostře ale školní klima vymezuje vůči klimatu třídy, vyučovacímu klimatu, klimatu učitelského sboru atd. (Grecmanová, 2003, s. 36).

Oswald (In Grecmanová, 2008, s. 39) pojem školní klima představil svým komunikačně-teoretickým konceptem jako specifický projev života školy, který prožívají aktéři školy - učitelé, žáci, ředitel, rodiče a jiné osoby účastníci se školního života. Významnými jevy školního klimatu je, jak jednotlivé osoby ve škole realizují a interpretují svoje úlohy. To se odehrává na základě pochopení rolí, zákonných a institucionálních pravidel uvnitř školy. Oswald s pracovním kolektivem (1989) také upozorňuje na to, že školní klima je socializační efekt školy, je popisem interakčních forem dané školy a nepřetržitě se utváří mezi osobami vytvářejícími v rámci interakce kognitivní a emociální struktury prostřednictvím vnímání sociálních opor a pravidel společného života. Přitom vzájemně ovlivňují své myšlenkové obsahy a emoce.

Na rozdíl od tohoto konceptu se v literatuře obsahově odlišil Bessoth (In Grecmanová, 2008, s. 40), který jako významné pro klima vyzdvihuje nejen kulturu a sociální vztahy, ale také ekologické a demografické aspekty. Uvádí, že celková kvalita prostředí uvnitř školy je součástí školního klimatu, které je veškerým klimatem školy a které může být přirovnáno k jejímu vnějšímu obrazu. Sledováním vnímání aktérů školy, ale i vně stojících osob, lze dospět k pochopení školního klimatu.

## Pozitivní klima školy

Každá škola má své specifické klima, u všech typů klimatu školy můžeme určit jeho kvality. Zda se jedná o příznivé, žádoucí (pozitivní) klima sblížující učitele a žáky vytvářející podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů, anebo o nežádoucí (negativní) klima nepříznivě ovlivňující dění ve škole, jehož vlivem může dojít až ke špatným školním výsledkům, ke ztrátě motivace, či až k neurózám nebo jiným zdravotním obtížím (Grecmanová, 2008, s. 84).

Všechny školy se snaží o pozitivní, příznivé klima školy a vidí v něm hlavní podmínku pro dosažení stanovených cílů ve výchovně vzdělávacím procesu. Pozitivní klima lze pozorovat ze vzájemných vztahů aktérů dané školy. Kde vládne pospolitost a sounáležitost, otevřenost a pozornost, přátelská, družná atmosféra, spolupráce na bázi důvěry, orientace na společně stanovené cíle a hodnoty, disciplína a pořádek, tam lze nalézt i pozitivní klima školy (Kašpárková, 2007, s. 39 - 40).

„Pozitivní fungování školy lze charakterizovat proměnnými typu: prosociální chování učitelů a žáků, altruismus, fungující vrstevnické učení, kvalita přátelství, pečující a suportivní klima školy, ochota žáků "hrát hru na vzdělávání". Z medicíny a psychologie zdraví vstupují do hry proměnné jako pocit bezpečí a jistoty, pohoda ve škole (well-being), zdravé klima“ (Mareš, 2003, s. 39).

Vytvořit pozitivní klima ve škole je hlavně úkol vedení školy, ale nemalý vliv na něj mají i samotní pedagogové a žáci s jejich rodiči - tedy tvůrci klimatu školy. Přátelská, vstřícná atmosféra ve škole, možnost sdílet radost, ale i starosti se spolupracovníky popřípadě i s vedením, upřímné a otevřené vzájemné vztahy dělají školu místem, kam se těší nejen žáci ale i učitelé. Níže se pokusím podle Grecmanové shrnout příznaky pozitivního klimatu školy, jak ho vnímají právě jednotlivé skupiny účastníků klimatu školy, čili učitelé, žáci, rodiče a na závěr jak ho vnímá veřejnost:

- **Učitelé** shledávají jako pozitivní klima školy takové pracoviště, v kterém pracují rádi, v kterém se dobře vyučuje, spolupracuje s kolegy, vedením školy, žáky a rodiči, takové prostředí kde mají možnost prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s kolegy, úspěchy ve svém oboru působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit svobody a samostatnosti v práci.
- **Žáci** shledávají jako pozitivní klima školy takové prostředí, které jim poskytuje samostatné objevné učení, ze kterého mají radost, požadavky na ně odpovídají jejich individuálním schopnostem, žáci mají jistotu, že budou akceptováni a že se k nim

bude přistupovat spravedlivě, žáci mají možnost zažít úspěch, očekávají organizaci, jejíž prostředí je pro ně přehledné, srozumitelné a podporující rozvoj osobnosti žáků.

- **Rodiče** shledávají jako pozitivní klima školy takové prostředí, kde vládne spravedlivé hodnocení a citlivé a spravedlivé zacházení s jejich dětmi, kde působí kvalifikovaní a kompetentní pedagogové, kde je ve vysoké míře zastoupena individuální podpora pro každého žáka a prostředí, které disponuje vstřícností učitelů jak k žákům, tak k rodičům.
- **Veřejnost** shledává jako pozitivní klima školy takové prostředí, které musí žáky připravit k úspěšnému zapojení se do profesionálního života, k zodpovědné účasti na veřejném životě, k angažovanosti pro společenské záležitosti, k osobní a odborné mobilitě, k dodržování sociálních a pracovních etností (Grecmanová, 2008, s. 85-86).

Oswald (In Grecmanová, 2008, s. 86) dodává, že v pozitivním klimatu školy jsou pocity žáků lépe chápány učiteli, kteří žáky více chválí, jsou vůči nim méně direktivní, mají menší skony k dominanci, potlačují a zapuzují své emoce. V takovémto klimatu se očekávané chování velmi přibližuje skutečnému chování. Hodnocení je založeno na vzájemné důvěře mezi žáky a učiteli.

### **Ovlivňování školního klimatu**

Školní klima je ovlivňováno velkým množstvím rozmanitých faktorů, mezi které patří složení pedagogického sboru (věk, pohlaví, názory i etické hodnoty pedagogů), prostředí školy (od lokace budovy, přes její vybavenost a výzdobu), způsob komunikace mezi školou a rodinou, volnočasové aktivity, školní vzdělávací program, způsob řešení konfliktů a problémů, míra podpůrných opatření a poradenských služeb, spolupráce s institucemi, podpora zřizovatele a mnohé další. Pro příznivé školní klima je požadována kvalitní forma komunikace mezi všemi složkami vzdělávacího procesu, především mezi školou a rodinou. Jejím základem je právě co největší míra otevřenosti, nepřehlížení problémů, maximalizace informovanosti všech zúčastněných stran. Je žádoucí, aby tento model komunikace uplatňovali všichni zaměstnanci školy nejen mezi sebou, ale i vůči žákům a jejich rodičům. Tento model komunikace by měl vzejít z vedení školy. Jen stěží si lze představit, že by otevřenost mohla fungovat v takové škole, kde je ředitel uzavřen v ředitelně a zaměstnanci, učitelé, žáci, rodiče se k němu dostávají jen po předchozím objednání a až za nějaký čas. Stejně tak důležité je, aby bylo vedení školy i ostatní

zaměstnanci připraveni reagovat na změny, posuzovat nové nápady, podněty, připomínky a aktivně s nimi pracovat (Kendíková In Habart, 2013, s. 20).

### **Desatero stručných doporučení, které přispívají k vytváření vstřícného klimatu**

Habartovi v rozhovoru pro článek v časopise *Moderní vyučování* prozradila PhDr. Jitka Kendíková, ředitelka dvou škol - ZŠ a Gymnázia J. Gutha-Jarkovského v Praze, desatero stručných doporučení, kterých se na jejích školách drží a jež nesporně přispívají k vytváření vstřícného klimatu:

- Usiluje-li vedení o otevřenou školu, musí být hlavně i samo vedení otevřené.
- Kromě pedagogů učitelů by měli přímo ve škole působit i asistenti pedagoga, speciální pedagogové, školní psychologové, metodik školní prevence atd.
- Pozice výchovného poradce by měla být dobře personálně obsazena a výchovný poradce by měl být považován za člena managementu školy.
- Škola by měla mít vypracovaný jakýsi kodex, který by obsahoval principy inkluze či integrace, zásady chování k žákům a jejich rodičům.
- Problémy jednotlivých žáků a třídních kolektivů by měly být uvnitř školy otevřeně probírány.
- Taktéž nastalé konflikty by se měly otevřeně a hlavně bez časových prodlev řešit a dle potřeb se ihned obrátit na odborné pracovníky.
- Vybavení školy by mělo být přizpůsobeno všem žákům. Je-li na škole větší počet žáků se SVP, je vhodné mít na škole tzv. relaxační místnost, kde by mohli tito žáci trávit přestávky, volné hodiny či se tam zrelaxovat v případě únavy, přepětí.
- Komunikace mezi pedagogickým sborem a rodiči žáků by měla být otevřená a častá.
- Žáci by měli mít možnost ve škole kvalitně strávit i mimo výukový volný čas.
- V dnešní moderní pokrokové současnosti by měla i škola držet krok s moderní dobou a nebránit se moderním metodám vyučování, nebránit se používání nejrůznějších výukových, ale i kompenzačních pomůcek (Kendíková In Habart, 2013, s. 20).

K významným složkám klimatu školy vedle školního klima patří i klima třídy a klima učitelského sboru. Zatímco výzkumem klimatu školy a ještě více výzkumem klimatu třídy se zabývá řada autorů, klima učitelského sboru je zatím spíše na okraji zájmu výzkumníků. Jelikož se mě tato situace, jakožto stále v roli začínajícího učitele, týká, o toto téma se velmi zajímám.

## 2. Klima učitelského sboru

Uvedl jsem výše, že k významným složkám sociálního klimatu školy patří především interpersonální vztahy a sociální procesy, které v dané škole fungují. Dá se tedy říci, že klima učitelského sboru je subsystém školního klimatu. Školní klima ovlivňuje klima učitelského sboru, ale vzájemné působení funguje i opačnou cestou. Podle Urbánka je to právě učitelský sbor, který má ve srovnání s ostatními subsystémy nejvýznamnější potenci spoluvytvářet, ovlivňovat a měnit celkové klima školy.

Urbánek definuje klima učitelského sboru jako užší pojem vztahující se jen na jednu část osob v relativně uzavřeném prostoru školní instituce. Klima učitelského sboru udává specifické kvality profesních i mimoprofesionálních interakcí mezi učiteli a současně prezentovanou kvalitu sociálních vztahů k vedení školy (Urbánek 2003a, s. 1).

Učitelé nejsou ve škole ve styku pouze s žáky a rodiči, ale pracují na konkrétní škole, pod vedením konkrétního ředitele, spolu s konkrétními kolegy ve sboru. Učitelský sbor je typickou pracovní skupinou pro danou školu, která má své sociální klima, která má své vůdčí osobnosti, své vnímání, své prožívání, hodnocení a reagování na to, co se odehrává ve škole a kolem školy. Jak sestava učitelů, tak osobnostní zvláštnosti ředitele ovlivňují sociální klima učitelského sboru (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147).

Klima učitelského sboru, které v dané škole panuje, má vliv nejen na přístup a motivaci učitelů a na jejich postoj k dané škole, ale i ke kolegům, vedení, ostatním aktérům. Problematika mezilidských vztahů učitelů a klimatu sboroven je zatím stále spíše opomíjena, i přesto že profesní vztahy ve směru ke kolegům a zejména k managementu školy hrají důležitou roli. Za jednu z hlavních příčin stresu učitelů jsou označovány nepříznivé vztahy učitelských sborů a to zřejmě platí obecně pro všechny učitele všech druhů všech stupňů škol (Urbánek, 2003b, s. 123).

Pro fungování, rozvoj či změny ve škole má zásadní význam klima učitelského sboru. Učitelé jsou významnými činiteli při tvorbě kvality klimatu na úrovni všech subsystémů školy. Vazby směrem ke klimatu třídy i k vedení školy jsou evidentní. Proto za klíčový faktor kvality vytvářeného klimatu třídy, učitelského sboru a i celé školy, je považována primárně osoba učitele a personální konstelace, resp. vztahové vazby uvnitř učitelského sboru školy. Charakteristiky klimatu učitelského sboru pak mohou být diagnostickou premisou a indicií pro zjišťování kvality, efektivity či progresu sledované školy, nebo také mohou reprezentovat personální potenciál její proměny (Urbánek, 2008, s. 97).

## 2.1 Typologie klimatu učitelského sboru

O typologii klimatu ve vztahu k pedagogické instituci jako celku se pokusila skupina autorů W. K. Hoy, J. C. Tarter a R. B. Kottkamp (In Sekera, 2001, s. 28-29). Předpokládají, že pro určení zdravého rozvoje pracovního prostředí školy by bylo užitečné co nejpřesněji změřit stupeň, ve kterém klima pomáhá otevřenosti školy, kolegiálnosti, profesionalizaci, důvěře, loajalitě, hrdosti na školu, co nejlepšímu výkonu žáků v učení, kooperaci apod. Skupina autorů uvedla následující typologii (In Sekera, 2001, s. 28-29):

**1. otevřené klima** - pro toto klima je typická vysoká míra kooperace pracovníků, jejich vzájemná úcta, otevřenost v pedagogickém sboru a mezi pedagogickým sborem a vedením, které je vnímavé a upřímné k myšlenkám učitelů, často je chválí a respektuje jejich kompetence. Pedagogický sbor a vedení školy si vzájemně poskytují vysokou podporu, vedení dává učitelům velkou dávku svobody při jejich práci, nezatěžuje je nevhodnými a stresujícími kontrolami. Ředitel neřídí učitelský sbor byrokraticky ani restriktivně. I díky tomu se vyskytují ve vyšší míře v učitelském sboru kolegiální vztahy založené na důvěře. Učitelé se v tomto klimatu vzájemně velmi dobře znají, typická jsou těsná osobní přátelství. Ve sboru panuje vysoká angažovanost k učení a k učitelské profesi obecně. Chování ředitele i členů sboru je otevřené.

**2. angažované klima** - v tomto klimatu stojí na jedné straně neefektivní vedení školy, tedy takové, které vede učitelský sbor neodborně, a na druhé straně učitelé, kteří podávají vysoce profesionální výkon. Rigiditu a autoritativní jednání ředitele, který navíc nerespektuje odborné znalosti svých zaměstnanců a mnohdy ani jejich osobní potřeby, učitelé kupodivu ignorují, řídí se sami, vzájemně se respektují a podporují se. Jsou hrdí na svou školu a jejich práce je těší. Učitelé udržují mezi sebou přátelské a kooperativní vztahy, celý pedagogický sbor je kohezní a angažovaný.

**3. neangažované klima** - toto klima je přesným opakem angažovaného klimatu. Zatímco ředitel naslouchá, je přístupný názorům učitelů, poskytuje jim volnost v profesionálních činnostech, snaží se učitele osvobodit od zátěže papírování a byrokratických banalit, je konstruktivní, podporující a starostlivý, tak pedagogický sbor tuto iniciativu ředitele jednoduše ignoruje či sabotuje a reaguje nevstřícně. Pedagogové, kteří nemají v oblibě ředitele ale ani sebe navzájem, nechtějí přijmout odpovědnost za svou pedagogickou práci. Pracují izolovaně a nevykazují známky zájmu o spolupráci s kýmkoliv, s vedením školy či s kolegy.

**4. uzavřené klima** - toto klima je opakem otevřeného klimatu. Zde učitelé ale i vedení školy nejsou motivováni k pedagogické práci. Vedení školy řídí školu a tím učitelský sbor byrokratickým nátlakem s velkou restrikcí učitelů, kteří reagují minimální aktivitou a odpovědností. Pro učitelský sbor je typická vysoká neangažovanost. Styl vedení školy naznačuje snahu po větší míře kontroly učitelů a rigidnosti, vysokou direktivitu a nízkou podporu pracovníků. Důsledkem tohoto klimatu je frustrující učitel a vzájemná apatie učitelů, podezírání, nerespektování se navzájem ale i nerespektované vedení.

## 2.2 Činitele ovlivňování klimatu učitelského sboru

Faktorů, které ovlivňují klima, je v prostředí velké množství, jsou pozorovatelné i nepozorovatelné a na různých úrovních obecnosti. Z toho důvodu není možný jejich úplný výčet. Činitele klimatu můžeme rozdělit podle jejich povahy na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní. Obecně je lze chápat také jako příčiny podílející se na tvorbě klimatu učitelského sboru, jeho vymezení a pochopení (Grecmanová, 2008, s. 51).

### Hlavní činitele ovlivňující klima učitelského sboru:

**Učitelé** - osobnost učitele je základním prvkem pro vytváření sociálních vztahů ve škole. Zasahuje do kvality sociálního klimatu sboru, jehož je členem, klimatu třídy, ve které učí i klimatu širšího okolí školy. Termínem učitel označujeme osobu soustavně odborně vzdělávající a vychovávající děti, mládež nebo dospělé. Učitel je nejdůležitější složkou ve výchovném procesu, je jeho iniciátorem. Úkolem učitele je pečování o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného. (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, 1998, s. 164).

Učitel je spolutvůrce edukačního prostředí, klima třídy, je organizátor a koordinátor činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. V interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou stoupá význam sociálních rolí učitele. Pedagogická způsobilost je nezbytnou vlastností člověka, který vykonává či v budoucnu chce vykonávat učitelské povolání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Povolání učitele prochází neustále změnami. Tradiční role učitele jako zprostředkovatele poznání a kulturní hodnoty zůstává, množství rolí se však rozšiřuje a v profilu učitelské profese se mění dominanty. Současná různorodost pedagogických rolí



je důsledkem zvyšující se specializace profesních činností učitele a nových poznatků o výchově a vzdělávání.

Základ úspěšného pedagoga tkví ve směsici jeho znalostí, dovedností, schopností, osobnosti, profesionálním taktu, ale i v realizaci široké škály jeho kompetencí. Postavení učitele se od zavedení povinné školní docházky značně změnilo. V té době byl učitel jedinou autoritou ve třídě, vyžadovala se nekompromisní kázeň a pořádek. Učitel byl vševědoucí a určoval, jak a kterým směrem se bude vyučování ubírat. Preferovala se výuka spíše formou přednášek a monologu učitele. V současnosti se role učitele diametrálně odlišuje. Trendem současného školství je spíše anti-autoritativní směr, kdy učitel žáky spíš jen vede k získávání informací, než tradiční výuka. Učitel je jakousi hnací silou, která ukazuje cestu a neučí jen znalosti a dovednosti. Snaží se rovněž ukázat, jak se učit efektivně (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 86).

Přitom požadavky kladené na učitele jsou stále náročnější a složitější. Jsou důsledkem změn, které probíhají na více úrovních současně. Mění se cíle společnosti i pojetí vzdělávání, role školy jako instituce i pozice a práce učitele, celkově roste množství úkolů i zátěž. Tím se stala práce učitele náročnější nejen časově, ale i složitostí a psychickým vypětím. Povinnosti i odpovědnost učitele vzrostly, požadavky na jeho kompetence, postoje i charakterové rysy se rozšířily. Řada změn ve společnosti, ve škole i mezi žáky je toho důsledkem. Vysoký stupeň samosprávy škol vyžaduje od učitelského sboru, aby byl více iniciativní, tvořivý a aktivní, stejně tak jako změny v obsahu vzdělávání i používaných metodách. Nástup nových technologií a novodobých moderních pomůcek do škol má důsledky pro výuku již dnes, a jistě v budoucnosti bude mít patrně důsledky ještě mnohem větší. Vztahy učitelů a žáků mění svůj charakter, individualizace výuky se zvyšuje a je zaměřená na každého žáka včetně integrovaných dětí či dětí imigrantů. Proto si musí učitel umět poradit s žáky s rozdílným rodinným zázemím, s odlišnou kulturou i jiným jazykem, reagovat na různorodé potřeby žáků znevýhodněných i s poruchami učení a chování, musí je všechny motivovat a naučit, jak se učit sami a po celý život (Koucký, Kovařovic, Ryška, 2008, s. 34).

Učitelé se mohou v průběhu své profese vyvíjet a jejich vztahy k profesi i kolegům se mohou měnit. Většina učitelů bývá z kraje kariéry pro své povolání nadšena a práci věnují mnoho času nejen pracovního ale i osobního. U mnohých učitelů však jejich prvotní nadšení pod různými vlivy postupně uhasíná, až může dojít k tzv. syndromu vyhoření, který pedagogický slovník definuje jako vyčerpání psychických a fyzických sil, ztrátu zájmu o práci, eroze profesionálních postojů projevující se hlavně u pracovníků tzv. pomáhajících

profesí - sociální pracovníci, poradci, pedagogové aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 26).

***Neformální struktura pedagogického sboru*** - v kapitole Učitelství jsem uvedl, že neformální struktura pedagogického sboru má rozhodující podíl na sociálně psychologickém klimatu učitelství. V rámci neformální struktury pedagogického sboru se do čela kolektivu dostává neformální vůdce. Tím může být kdokoliv z pedagogického sboru, kdo se dokáže prosadit, získat si kolegy díky svým názorům, vlastnostem nebo jen rétorickými dovednostmi či díky přirozenému charismatu. Na základě neformálních vztahů se potom utvářejí skupinové hodnoty, statusy a postoje. Většinou se uvádí, že na kvalitu sociálně psychologického klimatu ve skupině mají vliv tyto aspekty:

- uspokojení ze vzájemných vztahů,
- uspokojení z práce,
- převládající nálada ve skupině,
- vzájemné respektování členů,
- autorita vedoucích,
- kvalita samosprávy,
- sjednocení ve smyslu názorové a emociální jednoty (Sekera, 1995, s. 52).

***Kolegové*** - vztahy mezi pedagogy významně ovlivňují klima učitelství. Velmi důležitým aspektem je jistě vzájemná sounáležitost. Kolegové se při práci podporují, komunikují a spolupracují. Pokud učitelé udržují i mimopracovní přátelské vztahy, je taková situace ideální. K řešení problematických situací dochází bez negativních emocí, snáze se hledá nejvhodnější řešení. Naopak nepříznivá atmosféra v učitelství ovlivňuje celou organizaci a fungování školy a je hlavní příčinou stresu a frustrace učitelů.

***Vedení školy*** - termínem vedení školy chápeme převážně osobu ředitele školy, jeho zástupce a další řídicí pracovníky školy, na které jsou delegovány jednotlivé úkoly. Vedení školy je jedním z klíčových činitelů ovlivňujících klima v učitelství. Vedoucí pracovník má nezastupitelnou roli a jeho vliv spočívá ve všech aspektech chodu školy. Ovlivňuje kvalitu školy, její rozvoj a pověst, jak školu hodnotí učitelé, žáci, rodiče, zřizovatel a veřejnost. Čapek poukazuje na Světlíkův názor, který se domnívá, že znamenitá škola je produktem především dobrého managementu, jenž školu pojímá jako subjekt, který se musí chovat tržně a efektivně v tržním prostředí (Čapek, 2010, s. 205).

Řídící činnost by měla být především orientována na otevřenou spolupráci s kolegy, žáky a jejich rodiči, se zástupci obce, na uplatňování hodnotových priorit ve funkčnosti školy, na chápání administrativního řízení a organizování jako nezbytného předpokladu ulehčujícího pedagogickou práci učitelů a na podporu žádoucí kultury školy (Grecmanová, 2008, s. 72).

Být ve vedení školy a řídit ji není vůbec snadné. Jenom ti, kdo najdou a budou schopni řídit to, co je pro rozvoj školy klíčové (kulturu školy), mají šanci na dosažení rovnováhy mezi zájmy všech pracovních skupin dané školy, mezi vnitřním i vnějším světem školy, mezi tlakem na turbulenci a potřebu stability školního života. Kulturou školy se myslí termín pro spojování jednotlivých oblastí fungování školy (Pol, Hloušková, Novotný, Zounek, 2005, s. 5 a 7).

Ředitel hraje důležitou roli v samotném vývoji učitele, může pomáhat začínajícímu učiteli zvládat jeho nové role, vést zkušenějšího učitele k dosažení učitele experta či usnadňovat učitelům na sklonku kariéry zvládnutí tohoto výrazného profesního a životního mezníku. Tudíž by se měl ředitel dobře orientovat v možných fázích profesního i psychického vývoje učitele. Ředitelé ale bohužel občas zapomínají právě na vzájemnou provázanost profesního a psychického vývoje (Lukas, 2009, s. 128).

Ideál postu ředitele rozsáhle popsala Grecmanová ve svém díle *Ředitel školy a pozitivní školní klima*. Zmíním některá její vymezení ideálu tohoto postu: Ředitel školy zprostředkovává oficiální požadavky, které mají učitelé dodržovat, ale může také ovlivňovat různá neformální ustanovení (např. falešnou představu, že dobrý učitel je pouze ten, kdo přísně známkuje a má disciplínu). Tyto vlivy účinkující v hierarchickém systému může ředitel zeslabovat nebo zesilovat. Ředitel školy umožňující učitelům účast na rozhodování o životě školy, přispívá k tvorbě pozitivního školního klimatu. Spoluúčast učitelského sboru na rozhodování o životě a funkčnosti školy se může projevovat v podobě svobodného vyjadřování se učitelů k různým otázkám, podílení se na důležitých rozhodnutích, realizování vlastních nápadů, účast na tvorbě rozvrhu hodin, ovlivňování nákupů nových pomůcek, odmítání při hlasování návrhu vedení atd. Ve škole kde vládne pozitivní klima, dokáže ředitel školy vést druhé lidi, to znamená, že každý aktér školy sice cítí jeho vedení, ovšem bez nátlaku. Na své podřízené ředitel uplatňuje požadavky a dává podněty. Nejvíce využívá metodu dialogu, přitom partnera nepovažuje za objekt, ale za subjekt. Svou moc nad druhými chápe jako „propůjčenou“ a nesnaží se ji zneužívat. Jako představený předstupuje před své kolegy učitele pouze při plnění úředních povinností, přičemž si je vědom, že z lidského hlediska se nachází s ostatními učiteli učitelského sboru na stejné

úrovni. Tím nevyvolává v partnerovi pocit přesily jednoho člověka nad druhým. Ředitel školy je zde pro všechny, podporující kontakty a spolupráci mezi lidmi, mnohdy zastávající roli prostředníka mezi jednotlivými skupinami učitelů, ale nikdy sám nepatří k některé z těchto skupin. V této situaci se projevuje otevřeně, tolerantně, trpělivě, spolehlivě, flexibilně a se schopností empatie. Ředitel neustále působí své vedoucí funkci přirozeně, jako vzor pro pedagogický sbor. Jeho angažovanost odráží kurz školy. I ředitelé jsou pouze lidé a proto i oni mohou chybovat. Ředitel má chybu, nastane-li, přiznat a nezapomenout na případnou omluvu. Jako představený nechává ředitel své chování a vystupování posuzovat podle přísnějších měřítek, avšak i on potřebuje občas prominout drobné nedostatky. Ředitel se snaží nastalé situace posuzovat objektivně a spravedlivě, ovšem se zřetelem na jejich různorodé zvláštnosti. Ke každému případu přistupuje individuálně. Někdy se rozhoduje mezi spravedlivým a lidským posouzením situace. Při posuzování situací si ředitel udržuje nutnou osobní nezávislost. A smí člověk v ideální pozici ředitele školy dát najevo své pocity? Z lidského hlediska zní odpověď ano. K organismu školy patří rovněž pocity odlišující ho od technického systému. Avšak je důležité, jakým způsobem ředitel zachází s projevy pocitů a jak je ovládá. I v této situaci jde ostatním příkladem. Role ředitele školy je ztělesněnou institucí školy stávající se v jeho činech živým organismem, z toho důvodu je osobnost ředitele jednou z nejvýznamnějších rolí při tvorbě pozitivního školního klimatu (Grecmanová, 1995, s. 9).

K hlavním požadavkům na roli vůdce (ředitele školy) patří řízení skupiny. Z výzkumů týkajících se zkoumání funkce vůdcovské role lze shrnout následující klíčové charakteristiky (Řezáč, 1998, s. 172-173):

1. harmonizuje interpersonální vztahy v pracovní skupině takovým způsobem, aby vytvořil emotivně příznivé, akceptující a posilující klima,
2. koordinuje aktivity a činnosti takovým způsobem, aby skupinový i individuální výkon členů skupiny byl co možná nejvíce příznivý.

Naplnit výše uvedená očekávání může pouze vůdce (ředitel), který:

- je citlivým a vnímavým k očekávání členů pracovní skupiny (učitelského sboru);
- je uctivý k samosprávě, svébytnosti, potřebám a zájmům členů skupiny;
- dokáže vymezit stav skupinového života a aktuální i výhledové skupinové cíle;
- dokáže převzít podnět a odpovědnost v případě potřeby změn ve skupinovém životě;
- provádí nutné organizační a řídicí činnosti, tj. že je adekvátně kompetentní.

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

Volba vhodného stylu vedení školy je doménou ředitele. Existuje mnoho kritérií, dle kterých se rozlišují jednotlivé styly vedení. Často je zmiňováno dělení podle účasti pracovníků, kdy je do kontextu dáována spoluúčast pracovníků na vedení a direktivnost vedoucího pracovníka. Rozdělení podle Trojanové, 2014, s. 37-39:

- *Autoritářský styl* - využívá maximální direktivnost ředitele a minimální spoluúčast podřízených na vedení. Uplatňování tohoto stylu je ve své podstatě bossingem.
- *Autoritativní styl* - ředitel většinou rozhoduje o všem sám a většinu činností sám vykonává. Účast podřízených na rozhodování a vedení je minimální.
- *Konzultativní styl* - v tomto stylu obvykle ředitel sice rozhoduje sám. O svých rozhodnutích se radí s podřízenými, avšak ne vždy na jejich názor dbá.
- *Participativní styl* - při tomto stylu vedení je vždy vybráno nejlepší možné řešení bez ohledu na to, kdo je jejím autorem, zda učitel či ředitel. Ředitel přijímá názory a návrhy ostatních, konzultuje je a tím podporuje participaci a iniciativu kolegů. Tento styl je v současné době ve školách nejběžnější.
- *Delegativní styl* - zaznamenává nejvyšší míru participace podřízených a minimální direktivnost ředitele. Některé úkoly ředitel deleguje na ostatní učitele.

Styl vedení školy má významný dopad na učitele a jejich spokojenost s prací. Dle závažnosti řešené problematiky je uplatnění jednotlivých stylů ve vedení školy variabilní - styly se mohou prolínat, dle situace také měnit. Významnou roli hraje také osobnost ředitele školy a podřízení pracovníci.

Grecmanová rozlišila typy klimatu školy podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím. Níže uvedená typologie se opírá o každodenní pozorování života ve školách. Analýza podmínek života ve škole vychází ze vztahového trojúhelníku: rodiče - učitelé - žáci. Ovšem nezapomíná ani na vedení školy, na vztahy školy ke školské správě, médiím a veřejnému životu.

### *Škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem - klimatický typ 1*

V tomto případě ředitel a někteří učitelé plně určují život ve škole. Rodiče a žáci nemají pravomoci ani možnost zasahovat, jsou bráni jako podřízení. Pro učení se považují vnější kontakty za škodlivé. Důraz je kladen na zprostředkování informací. Škola má výlučně kognitivní orientaci. Se skepsí je zde nahlíženo na novoty, které se předvádějí pouze na ukázkou.

### *Škola vedená autokraticky, životu blízkým způsobem - klimatický typ 2*

V tomto případě všechny aktivity školy vede management školy, kterým je chápán ředitel a dominující učitelé. Školním život je neustále v pohybu. Slaví se svátky, pořádají se vzdělávací akce, zvou se zajímavé osobnosti z oblasti vědy a výzkumu, hospodářství, pořádají se výstavy atd. Aktéři školy jsou těmito aktivitami fascinováni, aniž by jim docházelo, že sami jsou pasivní a bez iniciativy, protože jakákoli snaha prosazení nějakého nápadu je zmařena hned v zárodku vládoucí skupinou.

### *Škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem - klimatický typ 3*

V tomto případě s porozuměním a nadšením pro partnerskou kooperaci probíhá dialog mezi učiteli, rodiči a žáky. Je zde uznáváno individuální právo. Toto vše se ale koná a má konat pouze v prostředí školy, aniž by bylo důležité, co se děje vně prostoru školy. Jde o vytvoření tzv. lepšího světa. Negativní stránkou věci je nechť ke kontaktu a spolupráci s jiným než školním prostředím.

### *Škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem - klimatický typ 4*

V tomto případě se ve škole také uplatňuje spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Ředitel i učitelé věří, že v procesu učení se sami také učí. Vycházejí z toho, že ke kontaktům dospívajících se světem má škola co říci. Z toho důvodu jsou zde vytvářeny rozmanité podněty k učení uplatňující se dále také mimo organizovanou výuku. Pořádají se setkání se zajímavými osobnostmi a to ve spolupráci s rodiči: s umělci, básníky, experty v hospodářství a politice. Učitelé s ředitelem hledají nové metody a formy výuky, uplatňují například projektovou výuku. Učitelé a žáci se ve velké míře zabývají otázkami smyslu učení, obsahu předmětů, vzdělávání mladých lidí (Grecmanová, 2008, s. 79-80).

**Žáci** - „žákem je člověk v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 316).

Vstupem do školy se stává z dítěte žák, který má možnost se vzdělávat, navazovat nové sociální vztahy a zároveň jsou po něm požadovány prostřednictvím tlaku norem určité způsoby chování příslušící roli žáka - po dítěti je požadováno konformní jednání a tato skutečnost má nejvýraznější vliv na formování toho základního v jeho osobnosti, k čemu se vztahují všechny psychické procesy dítěte, tedy k jeho já. Děti prožívají své role žáka, vnímají se v ní, jsou hodnoceny a vyhodnocují se, jsou v interakci s druhými dětmi, vytvářejí si sebeobraz, mnohdy odlišný od jejich sebeobrazu v rodině či sebeobrazu sourozence. Lze oddělit žákovo *já* od dalších *já* v jeho osobnosti - rodiče bývají často překvapeni negativním (nebo pozitivním) chováním dítěte ve škole, někdy tvrdí, že jejich dítě je zcela jiné doma, než ve škole. Tento názor sdílejí spolu s učiteli, kteří například při mimoškolních aktivitách dětí (školní výlet, tělovýchovný kurz apod.) mnohdy vidí „jiné“ děti, než jaké znají ze školy (Lašek, 2001, s. 14).

Podle Čapka má žák exkluzivní postavení ve škole a konstatuje, že učitelé, ředitel, budovy školy, učebnice a všechny pomůcky ve škole jsou zde kvůli žákům a jejich vzdělávání. Avšak stále je jen pouhým žákem školy, v které vědí všichni mnohem lépe než on, co je pro něj dobré. Právě z toho vyplývají i jistá specifika jeho role (Čapek, 2010, s. 158).

Učení žáků není jejich individuální záležitostí, učení je ovlivňováno sociálně psychologickými faktory. Sociální klima vytvářené učiteli a žáky, se projevuje v mnoha rovinách - emociální, mravní, motivační, výkonové, sociální atd. Klima ovlivňuje rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku, efektivitu učitelova vyučování a efektivitu žákova učení (Lašek, 2001, s. 36).

Pokud chceme lépe proniknout do vztahu žáka a učitele, nelze opomenout prostředí, ve kterém se žák pohybuje a tím je školní třída. Všechny třídy oplývají určitou jedinečností a disponují také svým specifickým klimatem třídy. Čapek definuje „*třídní klima jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ Dále uvádí, že „zjistit jaké klima ve třídě panuje, znamená zapomenout na pozorování (hospitace) anebo měření vzdělávacích výsledků nějakými testy. O klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci, tedy žáci a daný učitel“ (Čapek, 2010, s. 13).

Základním faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí je učitelův uplatňovaný styl řízení. Různost těchto stylů řízení byla sjednocena do dvou typů - chování sociálně integrativní a chování dominantní. Každý z těchto typů řízení produkuje ve třídě, kde je uplatňován, odlišné emoční klima. Praxe potvrdila větší efektivnost sociálně integrativního chování učitele. Zmíněné klima bylo zjišťováno přímým pozorováním učitelova jednání v hodině, z kterého vyplynulo, že nelze uvažovat pouze o stylu učitelova působení na žáky, neboť i žáci ovlivňují svým jednáním jednání učitele. Jde o interakci (Lašek, 2001, s. 36).

Grecmanová zmiňuje dva pohledy na žáky jako činitele ovlivňující klima. Na jedné straně jako pramen k pochopení klimatu školy a na druhé straně jakožto členové třídy nebo školy jako jeho spolutvůrci. Tím mají na klima dvojí vliv. Osobní znaky žáků lze sledovat jako jejich individuální znaky nebo znaky třídy (vlastnosti třídy). Avšak s klimatem přímo souvisejí účinky individuálních a kolektivních znaků žáků. Každý žák je jiný a každý může zásadně ovlivnit klima svými osobními a kolektivními znaky. Grecmanová uvádí několik výsledků výzkumů zjišťujících souvislosti ovlivňování klimatu žáky v různých závislostech (spojitostech). Výzkum zaměřen na rozdílnost pohlaví žáků poukazuje na výjimku, když chlapci hodnotí klima pozitivněji. Výsledky výzkumu ukázaly, že žákyně oceňují klima o něco příznivěji než jejich spolužáci téměř ve všech dimenzích a že ve třídách, kde jsou pouze děvčata, je pocíťováno mnohem méně tlaku v sociální oblasti na výkon a disciplínu. Ve třídách, kde převládají dívky nad chlapci, je vykazováno v dimenzi sociálního tlaku, tlaku na výkon a soudržnosti pozitivnějších hodnot než ve třídách, v kterých je více chlapců. Ukázalo se, že čím větší množství dívek ve třídě je, tím lepší jsou vzájemné vztahy mezi žáky, tím méně je hádek a konfliktů, zvýšená byla míra všeobecné angažovanosti a spokojenosti ve výuce. Z dalších výzkumů vyplynuly souvislosti mezi zájmy žáků, motivací ke škole a vnímáním klimatu. Čím více se žáci zajímají o školu, tím příznivěji prožívají znaky klimatu vztahující se k pohotovosti učení a k interakci, např. podněty, orientaci na žáka, disciplínu a restriktivitu ve třídě, vřelost. Často chybějící žáci ve škole ve škole vnímají prostředí školy negativněji. Z výsledků výzkumů bylo patrné, kde je vyšší nepřítomnost žáků, pocíťují přítomní žáci větší soutěživost a kontroly od učitelů. Postoje žáků ke spolužákům ovlivňují vnímání klimatu. Více kooperativní žáci posuzují všechny znaky klimatu výuky spíše pozitivně, kompetitivně zaměřeni žáci naopak spíše negativně. Žáci považují vztahy mezi spolužáky za velmi významný faktor podílející se na charakteristice klimatu (Grecmanová, 2008, s. 68-71).



Klima na žáka působí (Lašek, 2001, s. 46):

1. *ve smyslu osobním* - žák se cítí poměrně zaujat školou, přináší mentální a emoční vklad do školní práce, vyvolává nebo trpí třenicemi, pociťuje pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči škole, která je výsledkem jejího vlivu, cítí učitelovu pomoc a chápe ji jako výsledek učitelova stylu výuky. Žák se orientuje na úkoly, pociťuje osobní integraci a nezávislost, je soutěživý a prožívá obtížnost školní práce, při které zkoumá sebe i okolí.
2. *v sociálně psychologickém smyslu* - žák se přidružením stává členem skupiny, má velký podíl na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí.

Každý žák sní o naprosto spravedlivém učiteli, který měří všem žákům za každých okolností stejně, o učiteli, který nefavorizuje jedny žáky na úkor druhých a který s nimi jedná jako s prožívajícími se osobnostmi (Lašek, 2001, s. 30).

**Rodiče** - zasahují do života školy – ať už pozitivně či negativně. Jsou v přímém kontaktu s učitelem a mají opodstatněný vliv jak na klima učitelského sboru, tak na školní klima. Asi každý učitel z učitelského sboru má s rodiči své zkušenosti, které mohou mít pozitivní podobu a mohou být pro učitele přínosem i motivací v jeho práci, anebo podobu negativní, která může mít stresový a pracovní demotivační vliv. Postoje rodičů ke škole a učitelům mají svůj zárodek ve zkušenostech a vlastních vzpomínkách na školu, ve zkušenostech s případnými staršími sourozenci žáků. Vliv má pověst školy, informace z jiných zdrojů (další rodiče, kolegové v práci, média) a popřípadě osobní kontakty s některými z učitelů dané školy. Nežádá pak dochází k tomu, že očekávání a představy rodičů vůči škole a naopak se rozcházejí. Častější, plnohodnotná komunikace školy a učitelů s rodiči, plus jejich větší zapojení do života školy, by mohla napravit tyto rozdíly. První zájem rodičů o školu započíná při výběru základní školy, kterou bude navštěvovat jejich budoucí prvňáček, druhý velký počáteční zájem je, když vybírají svému dítěti navazující školu na základní, i v tomto rozhodování mají rodiče dětí ještě velký vliv na výběr školy.

Čapek provedl výzkumné šetření, podle čeho se především rodiče rozhodovali při výběru školy, kterou jejich dítě navštěvuje. Drtivá většina rodičů uvedla vzdálenost od bydliště (dojíždění). Což je asi pochopitelné. Proto v jednom svém šetření Čapek záměrně vyloučil aspekt vzdálenosti školy od místa bydliště. Poté byl evidentně nejčastěji uváděn důvod výběru školy dobrá kvalita pedagogického sboru, respektive kvalita učitelek 1. stupně.

Další důvody pro výběr školy získaly o podstatně větší množství méně hlasů, z čehož plyne uvědomění si rodičů o rozhodující roli učitelů pro vzdělání jejich dětí. Mnohem menší počet hlasů získal důvod - do školy chodí kamarádi dítěte, zkušenost se sourozencem, akce pro rodiče apod. Nejméně hlasů nasbíraly důvody, jako jsou sportovní úspěchy nebo například webové stránky školy (Čapek, 2010, s. 161).

Walterová, Černý, 2006, s. 67-68 definují čtyři typy české společnosti (v tomto smyslu bráno jako rodiče) z hlediska vzdělávacích potřeb, které se liší z hlediska požadavků na školní vzdělávání:

- Typ č. 1 - „*orientace ve světě*“: Tento typ skupiny rodičů klade důraz na všeobecný rozvoj osobnosti žáků ve škole. Vyzdvihuje nedostatečnou možnost školního vzdělávání v oblasti orientace v právu a zákonech, v umění jednat s lidmi z různých vrstev, porozumění životu v různých zemích. Kladou průměrné požadavky na vzdělávací základ a téměř nulové požadavky na kázeň žáků. Tento typ skupiny rodičů tvoří 18 % populace.
- Typ č. 2 - „*vzdělání a sebedůvěra*“: Tento typ skupiny rodičů klade důraz na vzdělávací základ a naopak nízké požadavky na kázeň žáků a jejich všeobecný rozvoj osobnosti. Rodiče požadují sebevědomého a motivovaného nikoliv poslušného a ukázněného žáka. Tento typ skupiny rodičů tvoří 50 % populace.
- Typ č. 3 - „*slušnost a kázeň*“: Tento typ skupiny rodičů klade důraz pouze na kázeň. Je jakýmsi protikladem druhému typu. Rodiče shledávají nedostatečné možnosti vzdělávání převážně v oblasti výchovy ke zdvořilosti a slušnosti, poslušnosti a ukázněnosti. Neshledávají důležité vychovávat v žácích sebedůvěru a samostatnost. Tento typ skupiny rodičů tvoří 22 % populace.
- Typ č. 4 - „*všeobecná úroveň*“: Tento typ skupiny rodičů je až příliš kritický ke všem směrům školního vzdělávání. Podle rodičů se školy dostatečně nerozvíjejí ani v jednom z výše uvedených směrů. Tento typ skupiny rodičů tvoří 10 % populace.

Čím si učitelský sbor a škola může získat náklonost rodičů? Čapkův recept je spoluúčast, zapojení rodičů do života školy. Znakem vhodného přístupu a kvality školy je právě sebedůvěra školy a učitelů přizvat rodiče ke své práci a nabídnout jim spoluúčast. Rodiče tím získávají možnost poznání prostředí školy, její vzdělávací postupy, další aktivity školy a tím si utvořit reálnější obrázek o svém dítěti. Učitelé za to mohou očekávat podporu ze strany rodičů, která se přesune i do domova žáků. K tomuto všemu je nutná učitelova

sebedůvěra a sebedůvěra v jeho práci. Překážkou bývají obavy některých učitelů vpustit si pozorovatele do třídy, bohužel bylo ověřeno, že výkony aktérů před diváky klesají, je-li vykonávána aktérem činnost, v které si nevěří. Ale byl ověřen i opak, činnost, kterou aktér ovládá, publikum (složené z rodičů) ještě zlepšuje. A takový divák (rodič) může mnoha způsoby pomoci aktérovi (učiteli), protože rodiče můžeme považovat za odborníky na své vlastní dítě. Najde-li se v řadě zaměstnanců školy odpůrce takovéto úzké kooperace s rodiči, mělo by vedení školy sledovat jeho argumentaci a analyzovat, zdali to není vypovídající známka o kvalitě jeho vlastní práce (Čapek, 2010, s. 164).

Domnívám se, že cílem každé školy by měla být spolupráce rodičů se školou a učitelským sborem a zapojení rodičů do života školy. Takovým motivujícím příkladem mohou být alternativní školy, kde celý pedagogický sbor stojí o účast rodičů na školních akcích a často je to podmínkou přijetí dítěte. V zahraničí jsou často zástupci z řad rodičů zaangažováni i do řízení škol a mají tím přímý vliv na to, jakým směrem se škola ubírá. V Čechách se tomu přibližuje školská rada.

**Škola** - jako instituce působí téměř stejným způsobem na každého učitele daného učitelského sboru. Charakter školy je do velké míry ovlivňován obecně platnými i interními školními předpisy a školskou legislativou obecně, specifiky pracovní náplně a každodenním kontaktem s velkým počtem žáků, dále také osobou ředitele a jeho řídicím stylem a v neposlední řadě i konkrétním pracovním kolektivem. Velký vliv má samozřejmě pracovní prostředí školy, například materiální vybavení školy a psychosociální podmínky. Důležitým aspektem je také to, jak jsou učitelé hrdí na svou školu, kde působí, na výsledky svého působení, tradice, jméno školy. Pro rozvoj a dobrou práci všech aktérů je nejdůležitější kvalitní školní klima, které se promítne v práci učitelů a jejich interakci s ostatními aktéry.

Kvalita školy má vliv na sociální, psychologické, zdravotní a pedagogické charakteristiky jednotlivých aktérů, ovlivňuje, jak moc bude škola úspěšná jako instituce a v neposlední řadě ovlivňuje kvalitu výstupů školy. (Mareš, in Chráška 2003, s. 38).

Grecmanová vidí vliv školy na klima učitelského sboru také v tom, v jaké regionální poloze se škola nachází, poloha souvisí se sociálním složením obyvatelstva a dále ve velikosti školy a tříd. Ve větších školách panuje větší organizační a administrativní zátěž, zatímco ve školách menší bývá klima přívětivější (rodinného typu). V malých školách se všichni vzájemně znají, probíhá zde vícesměrná interakce a anonymita je téměř nulová – ta je typická naopak pro velké školy (Grecmanová, 2008, s. 52, 56-57).

Mezi další činitele ovlivňující klima učitelského sboru bezpochyby patří *zřizovatel* školy, který nejvíce působí na klima financováním chodu školy. A přiznejme si, *peníze* byly a vždy budou jedním z činitelů, který ovlivňuje jakékoliv klima. Dalšími činiteli mohou jmenovat například *instituce*, se kterými škola spolupracuje (Česká školní inspekce, Cermat, pedagogicko-psychologické poradny, ale například i dodavatelé zásobující surovinami školní kuchyni atd.). Vliv na školu má *veřejnost* a její požadavky vůči škole.

### **2.3 Změny klimatu učitelského sboru**

Uzná-li škola, že je vhodné klima učitelského sboru změnit (chápejme k lepšímu), je v první řadě důležité současné klima učitelského sboru diagnostikovat. K šetření je možno využít výzkumný nástroj k měření klimatu učitelských sborů. Jmenuji dotazník KUS, který využiji v této práci k výzkumnému šetření, dále existuje otazník OCDQ-RS či například inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU). Pokud výsledek diagnostiky současného klimatu není zcela pozitivní, je nutné přemýšlet, jaké možnosti změn připadají v dané škole v úvahu, protože škola je nemálo složitý systém a změny v něm nejsou snadné.

Změny klimatu se také značnou měrou podílejí na změnách cílů, které škola má vytyčeny, na změnách postojů učitelů, ale i v každodenních činnostech. Změny se dotýkají a ovlivňují mnoho zúčastněných osob a z toho důvodu změny nelze navodit rychle a ani u všech. Klima je komplikovaný systém s velkou setrvačností, proto jeho inovace bývá dlouhodobá a obtížná. (Kašpárková, 2007, s. 41-42).

Čapek poukazuje na skutečnost, že pokud mají být ve škole realizovány pozitivní změny, není možné, aby se tak dělo nahodile. Naopak je nutné, aby všichni pedagogové byli seznámeni s koncepcí školy a měli vědomí společných cílů. Důležité proto je, aby každodenní činnost byla realizována v souladu s filozofií a vizí celé školy. A je úkolem ředitele a vedení školy, aby ve sborově učitelům předávali tyto ideje, v nejlepším případě se na jejich vytyčování spolupodílel celý učitelský kolektiv (Čapek, 2010, s. 142-143).

### **2.4 Výzkumný nástroj k šetření klimatu českých učitelských sborů - dotazník KUS**

Diagnostika klimatu učitelského sboru v této práci byla realizována kvantitativní výzkumnou strategií, pomocí metody dotazování a byl využit standardizovaný dotazník

klima učitelského sboru, zkratkou uváděný jako dotazník KUS. Proto nyní tento výzkumný nástroj čtenářům přiblížím.

Tento výzkumný nástroj subjektivně vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů uvnitř sboru, jak ji sami učitelé vnímají. Cílovou skupinou šetření klimatu je učitelský (pedagogický) sbor základních, středních nebo speciálních škol na těchto úrovních. Znamená to, že se do šetření mohou vedle učitelů zapojit i vychovatelé a na úrovni středního odborného vzdělávání i učitelé praktických předmětů (mistři odborného výcviku). Vedení školy (ředitel a zástupci) se šetření neúčastní. Autory tohoto standardizovaného dotazníku pro učitele jsou Petr Urbánek a Martin Chvál.

V podstatě se jedná o dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questinnaire - Rutgers Secondary) upravený a standardizovaný na české podmínky. Dotazník OCDQ-RS byl v polovině devadesátých let u nás převzat ze zahraničí, přeložen a také využíván. Vytvořili ho autoři Kottkamp, Mulhern a Hoy (1987). Anglická jazyková verze dotazníku OCDQ-RS byla přeložena do češtiny Laškem v roce 2001 a v minulém desetiletí u nás úspěšně využívána na středních školách a v ještě větší míře na školách základních. Díky tomuto překladu existují dnes pro Českou republiku data vztahující se k sociálnímu klimatu učitelských sborů základních i středních škol. Rozsáhlá systematická šetření učitelských sborů tímto nástrojem umožnila též vytvořit pomocí shlukové (clusterové) analýzy typologii charakteristik učitelských sborů. Avšak v průběhu jeho používání bylo zjištěno, že na poměry českých sboroven nebyl dotazník OCDQ-RS standardizován a bylo potřeba jeho dílčí oblasti analyzovat, ve vztahu k české realitě posoudit a případně poupravit. V roce 2003 proběhlo v Čechách poměrně rozsáhlého šetření tímto dotazníkem a analýza výsledků ukázala, že dotazník OCDQ-RS (resp. jeho česká jazyková mutace) v některých oblastech plně nevyhovuje prostředí českých učitelských sborů. Ke stejnému závěru došli slovenští odborníci, kteří aplikovali na Slovensku variantu přeloženou do slovenštiny. Uvedený nástroj proto adaptovali a standardizovali na slovenské prostředí učitelského sboru (Gavora, Braunová, 2010). Slovenskými odborníky se nechali v Čechách inspirovat Urbánek a Chvál, kteří přistoupili k obdobnému kroku. Ovšem namísto jeho adaptace a dílčích úprav tím vznikl nový nástroj více odpovídající potřebám českého prostředí a současně byl zkonstruován pro jednoduché elektronické zadávání a zpracování. Výsledkem této snahy je konstrukce dotazníku KUS. (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8).

V začátcích vzniku této práce jsem pečlivě zvažoval, který z těchto dvou dotazníkových nástrojů zvolit. Zda dotazník OCDQ-RS či dotazník KUS. Oba dotazníky jsou z technického hlediska jednoduché. OCDQ-RS obsahuje 34 uzavřených položek. KUS

obsahuje 40 uzavřených položek. V obou dotaznících má respondent k dispozici čtyřstupňovou škálu nabízených odpovědí (zřídka, občas, často, velmi často). Oba dotazníky pracují s obdobnými dimenzemi klimatu. Ty se jednak vztahují ke vnímání toho, jak pracuje vedení školy (suportivita / podpora sboru; direktivita / pevnost vedení), a jednak směřují dovnitř sboru (angažovanost; frustrace; intimita / přátelské vztahy ve sboru). Nakonec jsem se rozhodl pro dotazník KUS z toho důvodu, že zcela souhlasím s Urbánkem:

*„To, co však považujeme za nejzásadnější problém po stránce obsahových parametrů dotazníku OCDQ-RS, je výhradní zaměřenost dotazníkových položek ve směru k řediteli školy, a nikoliv k jeho zástupcům, případně k vedení jako celku. V interpretaci k českým podmínkám to může pro vnímání klimatu učitelem představovat významný výpovědní posun. Právě zástupci ředitele školy zajišťují provozní koordinaci, jsou pověřeni organizací každodenních aktivit školy, určují rozsah suplování, dozorů, kontrolují plnění povinností učitelů atd. Lze tedy předpokládat, že z uvedených důvodů vcházejí zástupci ředitele školy s učitelským sborem do častějších a těsnějších (mnohdy také „rizikovějších“ a více „konfliktních“) kontaktů, než samotní ředitelé. Formulace všech položek dotazníku, které se týkají vztahu k vedení školy, je však výhradně zaměřena jen k osobě ředitele. Na tuto skutečnost reagovali při šetření i někteří respondenti. Při případné jazykové (stylistické) modifikaci dotazníku bychom se proto v tomto smyslu přikláněli k odpovídajícím zásahům v textu“ (Urbánek, 2003, s. 126).*

A právě tento nedostatek byl zcela napraven v Urbánkově modifikaci dotazníku OCDQ-RS na dotazník KUS, v kterém se většina otázek, kde je vhodné osobnost ředitele nahradit výrazem vedení školy, takto opravila.

## **Vývoj nástroje KUS**

Konstrukce dotazníku KUS probíhala v několika fázích (Urbánek, Chvál, 2012, s. 9):

**1. fáze** - autoři Urbánek, Chvál vyšli z dat šetření (2003) klimatu českých učitelských sborů dotazníkem OCDQ-RS modifikovaným do češtiny. Statistická analýza dat poukázala na některé dimenze (oblasti) klimatu v českých podmínkách, které dostatečně nevystihují popisovanou oblast klimatu. Dále poukázala na několik položek dotazníku, které jednoznačněji nekorrespondují s jedinou (určenou) dimenzí.

**2. fáze** - autoři provedli položkovou analýzu a vytvořili inventář nově formulovaných položek odpovídající stanoveným dimenzím. Nevhodné položky nahradili novými a počet

položek rozšířili na dvojnásobek. Poté vyvážili počty položek vztahujících se k řediteli a k vedení školy pro dimenze P a D (viz struktura dotazníku níže).

**3. fáze** - autoři provedli terénní pilotáž rozšířené verze dotazníku s 68 položkami na vzorku šesti škol (5 ZŠ, 1 SOŠ, resp. 153 učitelů). Tato pilotáž poskytla data, která byla podrobena položkové analýze, při níž autoři vyřadili nevhodné otázky. Tímto postupem byl počet otázek v dotazníku zredukován na konečných 41. Struktura dimenzí zůstala zachována.

**4. fáze** - autoři nabídli verzi dotazníku KUS s 41 otázkami v elektronické verzi všem základním a středním školám v ČR k využití pro vlastní hodnocení klima učitelského sboru a školy s automaticky generovanou zprávou pro školu. Dotazník v termínované době (duben až září 2011) využilo 48 škol a vyplnilo jej 1 091 učitelů.

**5. fáze** - autoři provedli standardizaci dotazníku KUS na základě získaných dat. Pro efektivnost standardizace autoři využili data z elektronické verze šetření pouze od takových škol, kde hranice návratnosti vyplněných dotazníků dosáhla minimální hranici 70%. Toto kritérium zredukovalo data ke standardizaci na soubor 33 škol a 771 učitelů.

## **Struktura nástroje KUS**

Dotazník KUS zjišťuje klima učitelského sboru v následujících dimenzích (oblastech), kde v závorce je uvedeno označení indexu a počet položek (Chvál, Urbánek, 2014, s. 781):

**1. podpora sboru vedením školy (P, 10)** - tato oblast poukazuje na vedení školy a jeho konstruktivní kritiku směřující na blaho učitelů a celé školy, vedení školy zadává smysluplné úkoly, motivuje učitele a samo jde svým přístupem, svou vlastní prací příkladem. V potaz jsou brány jak požadavky na fungování školy, tak sociální potřeby učitelů.

**2. pevnost vedení školy (D, 7)** - tato oblast se týká vedení školy a jeho kontroly nad prací učitelů. Vedení školy formuluje jasné požadavky a používá přísná kritéria hodnocení. Vedení školy má pevnou nedobytnou pozici, z které plánuje reálné vize a z které má přehled o dění v celé škole. Práce školy je směřována ke společnému cíli.

**3. angažovanost učitelů (A, 11)** - v této oblasti se projevuje iniciativa učitelů, jejich hrdost na školu, v které působí a v které respektují své kolegy, aktivně s nimi spolupracují. Učitelé jsou ochotni naplňovat společnou vizi této školy a oplývají úsilím směřujícím

k podpoře žáků a jejich úspěchu. Upřednostňuje se vytváření důvěřivé atmosféry mezi učitelským sborem a žáky, vyzdvihují se přátelské vztahy s žáky.

**4. frustrace učitelů (F, 8)** - v této oblasti je vnímán učitelův nadbytek rutinních povinností mimo vlastní výuku. Jedná se o velké množství zatěžující administrativy, s jejíž potřebností a rozsahem učitelé ne zcela nesouhlasí. Vztahy mezi kolegy nejsou ideální. Ve větší míře je zastoupeno byrokratické řízení školy nebo alespoň tak ho vnímají učitelé.

**5. přátelské vztahy ve sboru (V, 4)** - v poslední oblasti učitelé pozitivně hodnotí pevné a přátelské vztahy s kolegy, případné konflikty jsou řešeny věcně a s nadhledem. Učitelé se dobře znají osobně, důvěřují si, scházejí se i mimo školu a pozitivně hodnotí ochotu navzájem si pomáhat. V učitelském sboru vládne vzájemná důvěra.

Ve srovnání s OCDQ-RS (originál) byl zachován počet pěti měřených indexů klimatu. U čtyř indexů (podpora vedení školy, angažovanost učitelů, frustrace učitelů a přátelské vztahy ve sboru) byl zachován interpretační význam, který se opírá i o shodnou strukturu vzájemných korelací. V OCDQ-RS se vyskytuje index direktivita ředitele, který ale ztratil v České republice korelační, a tím i interpretační význam a v KUS byl nahrazen indexem pevnost vedení školy s mnohem vyšší mírou vnitřní konsistence a s interpretačně posunutým významem stejně jako s jeho odlišným očekávaným vztahem k ostatním indexům. Již neobsahuje negativní konotaci, kterou s sebou nesl index direktivity. Z tohoto důvodu zaniklo opodstatnění pro vytvoření souhrnného indexu klimatu. V dotazníku zbyly položky dotazující se na ředitele i na vedení školy v rámci indexů vztahujících se k vedení školy. Důvodem bylo neprokázání odlišného chování v analýzách těchto položek v učitelských sborech odlišné velikosti a ani v různých typech škol. Tím v dotazníku KUS v oblastech podpora sboru vedením školy a pevnost vedení školy vznikl téměř srovnatelný počet položek vztahujících se k řediteli a k vedení školy (Chvál, Urbánek, 2014, s. 781).

## **Postup administrace**

Administrace dotazníku probíhá tak, že učitelé odpovídají na otázky označením vždy jedné z možných odpovědí - zřídka - občas - často - velmi často. Tyto odpovědi hodnotí četnost výskytu daného jevu. Pro účely statistického zpracování získaných dat jsou daným kategoriím přiřazeny body: zřídka = 1, občas = 2, často = 3, velmi často = 4. Učitelé toto bodové ohodnocení neznají (Lašek, 2001, s. 121).



## Postup vyhodnocování

Vyhodnocení dotazníku probíhá tak, že se u každé skupiny, která charakterizuje určitý aspekt klimatu školy (dimenze P, D, A, F, V), sčítá počet získaných bodů a se součtem se dále pracuje (Lašek, 2001, s. 121).

Autoři dotazníku zdůrazňují, že celkové výsledky nedisponují společným jedním číselným indexem, který by souhrnně, avšak také velmi zjednodušeně, charakterizoval celkové klima sboru. Charakteristiky sociálních parametrů učitelského sboru je proto důležité (nutné!) hodnotit v kontextu všech pěti oblastech jako celku. Dále autoři poukazují na skutečnost, jak velmi komplikované je šetření tohoto fenoménu a připomínají, že neexistuje jen „správné“ klima učitelského sboru. Z toho důvodu nelze dobře stanovit jednoznačné normy, jakési „optimální“ klima či jeho „žádoucí“ grafické profily. Přesto lze pro snazší vysvětlení a porozumění výsledných dat konkrétní školy nabídnout empirické orientační normy (tabulka v empirické části práce), které je možno konfrontovat s výsledky konkrétní hodnocené školy (Urbánek, Chvál, 2012, str. 10).

Vysvětlení autorů dotazníku KUS (Urbánek, Chvál) jak došli k orientačním normám: „Normy byly získány na stejném vzorku škol jako psychometrické vlastnosti dotazníku. Nejedná se tedy o reprezentativní výběr škol, ale o vzorek škol, jejichž učitelé byli ochotni v daném období dotazník vyplnit. Proto je potřeba tyto normy chápat jako orientační“ (Urbánek, Chvál, 2012, str. 30).

### 3. Interpersonální vztahy ve školním prostředí

K nejnáročnějším aktivitám dospělých aktérů ve školním prostředí patří vzdělávání, vyučování a výchova. Vysoké nároky na provádění těchto činností ústí převážně v sociálních aspektech školních interakcí. Interpersonální (sociální) vztahy ve škole mají mnohotvárnou i mnohočetnou podobu, není vytvořen žádný jednoduchý návod pro jejich poznání či zvládnutí. Přítomni jsou pokaždé učitelé se svými vědomostmi, zkušenostmi, dovednostmi, vlastnostmi a osobnostními charakteristikami. Partnery jim jsou žáci, rodiče, školní třídy, kolegové, ředitel. Každý z těchto partnerů má své konkrétní rysy, ale také je zde konkrétní situace a dané konkrétní prostředí s mnoha situačními proměnnými. Čím více dokáží učitelé porozumět interakci, čím lépe budou vybaveny vědomostmi, dovednostmi i zkušenostmi, tím lépe a s mnohem větší jistotou mohou ve prospěch rozvoje žáků a efektivitu výchovně vzdělávacího procesu do těchto interakcí a sociálních vztahů vstupovat, aktivně v nich působit a případně je ovlivňovat. Sociální vztahy ve škole jsou jedním ze základních kamenů vzdělávacích procesů. Pozitivní sociální vztahy jsou oporou pro úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 14).

#### 3.1 Interakce pedagogů na pracovišti

Sociální interakce je vzájemné působení lidí. Takové působení, reagování, může být znázorněno pomocí gest, mimiky, mluvy, chování. Interakce zahrnuje přirozené lidské chování, na které druzí lidé (učitelé) reagují a tím se dostávají do sociálních interakcí. Je to aktivní proces, což znamená, že na sebe jedinci reagují v situacích určitým jednáním. K sociální interakci dochází při společném styku a činnosti jedinců, při kterém jedinec působí na druhého. Důležité je to, že obvykle jde o obousměrnou interakci, v které působení jedním směrem je kombinováno zpětným působením ovlivňovaného na ovlivňujícího (Čáp, Mareš, 2007, s. 56).

Složky interakce, které spolu určují povahu interakce (Řezáč, 1998, s. 79):

- a) **společná činnost** (součinnost) - individuální činnosti a aktivity se přeměňují na společnou činnost,
- b) **vzájemný mezilidský vztah** - vzájemné působení mezi dvěma či více jedinci vznikající při součinnosti. Tento vzájemný vztah se stává podmínkou pro efektivní součinnost.

Množství sociálních interakcí je nespočetné a probíhají za různých podmínek. Uvedu některá základní rozčlenění:

Rozdělení podle subjektů v interakci (Bednář a kolektiv, 2013, s. 163):

1. *jedinec versus jedinec* (tzv. dyadická interakce),
2. *jedinec versus skupina*,
3. *skupina versus skupina*.

Rozdělení sociálních interakcí podle proximity (Bednář a kolektiv, 2013, s. 163):

1. *přímá interakce* - interakce tváří v tvář mezi subjekty interakce,
2. *nepřímá interakce* – interakce zprostředkována třetí stranou či za pomoci jiných komunikačních kanálů (IT, média, mluvčí atd.).

Druhy sociálních interakcí dle motivace (Bednář a kolektiv, 2013, s. 163):

1. *záměrná interakce* - jedinci do ní vcházejí s jasným cílem ovlivňovat, motivovat,
2. *nezáměrná interakce* - probíhá v každodenním spojení s okolím.

Základní atributy mezilidské interakce (Řezáč, 1998, s. 79-81):

1. *vzájemnost* (vztažnost) - interakce umožňuje porovnávat původní aktivity účastníka interakce s jeho reakcí na reakci druhého účastníka, kterou sám vyvolal. Interakce je současně proces vlastní sebereflexe a poznávání druhého,

2. *stimulace* - zde dochází k podněcování aktivit, činností jednoho druhým, jde o neustálou stimulaci, bez níž by vlastně došlo k přerušení a ztrátě kontaktu,

3. *ovlivnění* - vyplývá z obou předchozích. Interakci zde představuje vzájemné ovlivňování. Vzájemnost a stimulace vedou k velmi časté obměně chování i záměrů působením druhého. Modifikace chování jednoho jsou pokaždé i vlivem působení druhého, a zároveň i podnětem k jeho dalším modifikacím. Aktéři se vlastně více či méně mění v důsledku interakce.

Základní formy součinnosti (Křivohlavý In Řezáč, 1998, s. 85-86):

1. *koexistence* - představuje relativně samostatnou existenci každého z jedinců, kteří se vyskytují ve společném prostoru. Vzájemně si nepřekážejí, berou na sebe ohledy, ale každý dosahuje svého individuálního cíle svými prostředky, směřuje ke svým cílům relativně nezávislými činnostmi. Za výsledky činnosti je odpovědný vždy jen sám aktér.

Při tomto typu součinnosti může docházet ke konfliktům, kdy způsob jednání jednoho jedince se stává překážkou k dosažení cíle druhého jedince.

**2. koordinace** - vzájemné sladění podmínek individuálních činností, které směřují k jednotlivým cílům. Jednotlivci dosahují svých cílů samostatně, avšak na základě domluvy o využívání prostoru, prostředků a dalších podmínek s ostatními, tak aby věcné faktory byly co nejlépe zužitkovány a celkový efekt byl prospěšný pro všechny, přičemž za výsledky práce odpovídají jednotlivci.

**3. kooperace** - „společná cesta ke společnému cíli.“ Individuální činnosti jedince nejsou jen navzájem sladěny, ale tvoří již integrovaný celek. Účastníci kooperací využívají dělby práce a individuálních i společných cílů dosahují vzájemnou spoluprací. Veškeré činnosti se rozdělí mezi zúčastněné subjekty tak, aby se každý podílel takovým způsobem, který je pro něj nejpříjemnější, vykonával takové aktivity, kterým nejlépe rozumí a přispíval tak svým zapojením k neefektivnějšímu způsobu plnění úkolů.

### **3.1.1 Mezilidské vztahy**

Nakonečný definuje mezilidské vztahy jako jeden z nejdůležitějších aspektů psychologie jedince, které lze chápat jako interpersonální postoje a interpersonální interakce, v kterých chování osoby A je podnětem pro chování osoby B a naopak. Tato vzájemná výměna způsobu chování, v které je pokaždé jeden aktér sociálním podnětem pro chování druhého aktéra, je neustále v procesu až do ukončení interakce, která je často omezovaná na vztah tvář v tvář (Nakonečný, 1997, s. 324).

Mezilidské vztahy představují vazbu konkrétního člověka k jinému člověku a jsou jednou z nejdůležitějších součástí našeho života ovlivňující velkou měrou naše chování, postoje k sobě samým a k okolnímu světu, ale ovlivňující i pracovní výkon a záležitosti s ním spojené a v neposlední řadě duševní rovnováhu. Určitá část je dána geneticky, s tou druhou můžeme aktivně pracovat. Člověk z přirozenosti vstupuje do vzájemných vztahů s lidmi, které ať už pravidelně či nepravidelně, záměrně či nahodile potkává, se kterými spolupracuje, žije, se kterými ho pojí jeho zájmy nebo názory a s nimiž vytváří sociální společenství. Z toho plyne, že vztahy, které vznikají ve škole, jsou řazeny mezi základní formy mezilidských vztahů a prochází jimi snad všichni lidé.

Mezilidské vztahy jsou rozsáhlým souborem rozmanitých činitelů, které ovlivňují, zda je člověk spokojený, zda se cítí dobře v prostředí, ve kterém se pohybuje a žije. Jedním z činitelů mezilidských vztahů je znalost norem. Míněno normy právní, vtělené do zákonů,

na jejichž dodržování dohlíží státní moc a jejichž nedodržování může být právně postižitelné. Dále normy morální, které sice nejsou postižitelné právní mocí, ani zákonem, ale pokud je člověk nedodržuje, bývá nemorální jedinec potrestán tím, že je vyčleněn za svoje chování ze sociálního prostředí, ve kterém se pohybuje, stává se jedincem hodným odsouzení, opovržení, odporu. Je vyčleněn z mezilidských vztahů. Jelikož je člověk bytost sociální, tento trest pro něj může být velmi nepříjemný. Mezi normy, které je třeba znát a dodržovat, aby byl člověk považován za slušného a dobře vychovaného, patří normy společenské neboli společenská etiketa. Jedná se o soubor pravidel, jejichž znalost pozitivně ovlivňuje mezilidské vztahy. Umět pozdravit, poděkovat, poprosit, uvědomovat si, že ve společenské etiketě neplatí rovnost. Vědět, že žena má přednost před mužem, starší člověk před mladším, nadřízený před podřízeným, společensky významný člověk před společensky méně významným člověkem.

Základ mezilidských vztahů závisí prioritně na tom, jací jsou lidé, mezi kterými se vztahy utvářejí. Způsob vystupování každého člověka a jeho jednání s dalšími lidmi je prvotně předurčen jeho osobností. Existují lidé, kteří jsou pro své okolí poměrně dobře „čitelní“ a to se v nich poměrně dobře orientuje a pak lidé, kteří jsou naopak „nečitelní“. Někdy trvá delší dobu, než zúčastnění odhalí svou pravou tvář, jindy může v čase skutečně dojít k posunu a lidé se vlivem prostředí, ve kterém se pohybují, mohou měnit, takže prioritní charakter člověka zůstane nepoznaný. Uvedené vývojové změny mohou být mimovolné nebo naopak záměrné.

Důležitým faktorem při vzniku mezilidských vztahů je způsob vnímání druhé osoby, respektive ostatních osob.

**Sociální percepce** je nepostradatelnou úvodní složkou sociální interakce, jedná se o vzájemné vytváření obrazu toho druhého. Rozlišujeme tři základní percepční procesy (Nakonečný, 1997, s. 331):

1. **kategorizace** - primárním východiskem percepce vytvářející se začleněním člověka do určité kategorie v souvislosti se shodností ve sledovaných rysech,

2. **selekce** - ve vnímání jsou upřednostňovány jen nejvýraznější vybrané selektivní rysy i přes vnímání celého objektu zájmu,

3. **interference** - do vnímaného je vnášeno i to, co ve skutečnosti smyslově vnímáno.

**Sociální kognice** je proces poznávání druhých lidí, při kterém dochází ke zpracování informací získaných percepce. Je to více než vjem. Proto pojem kognice je nadřazený pojmu percepce. Sociální percepce se zaměřuje na vzezření, výraz tváře, řeč, sociální status,

chování a vystupování. Na základě fyzických znaků bývá následně usuzováno na psychické vlastnosti.

Základní formy mezilidských vztahů (Řezáč, 1998, s. 87-89):

**1. rivalita** (soupeření) - interakce typu: „kdo z koho“; z psychologického hlediska je pokládána za nežádoucí.

**2. soutěžení** - jen zdánlivě je soutěžení identické se soupeřením. U rivalryity může dosáhnout cíle pouze jeden, kdežto u soutěže je cílem zvýšení výkonu a tohoto cíle pak dosahují jednotliví účastníci soutěže.

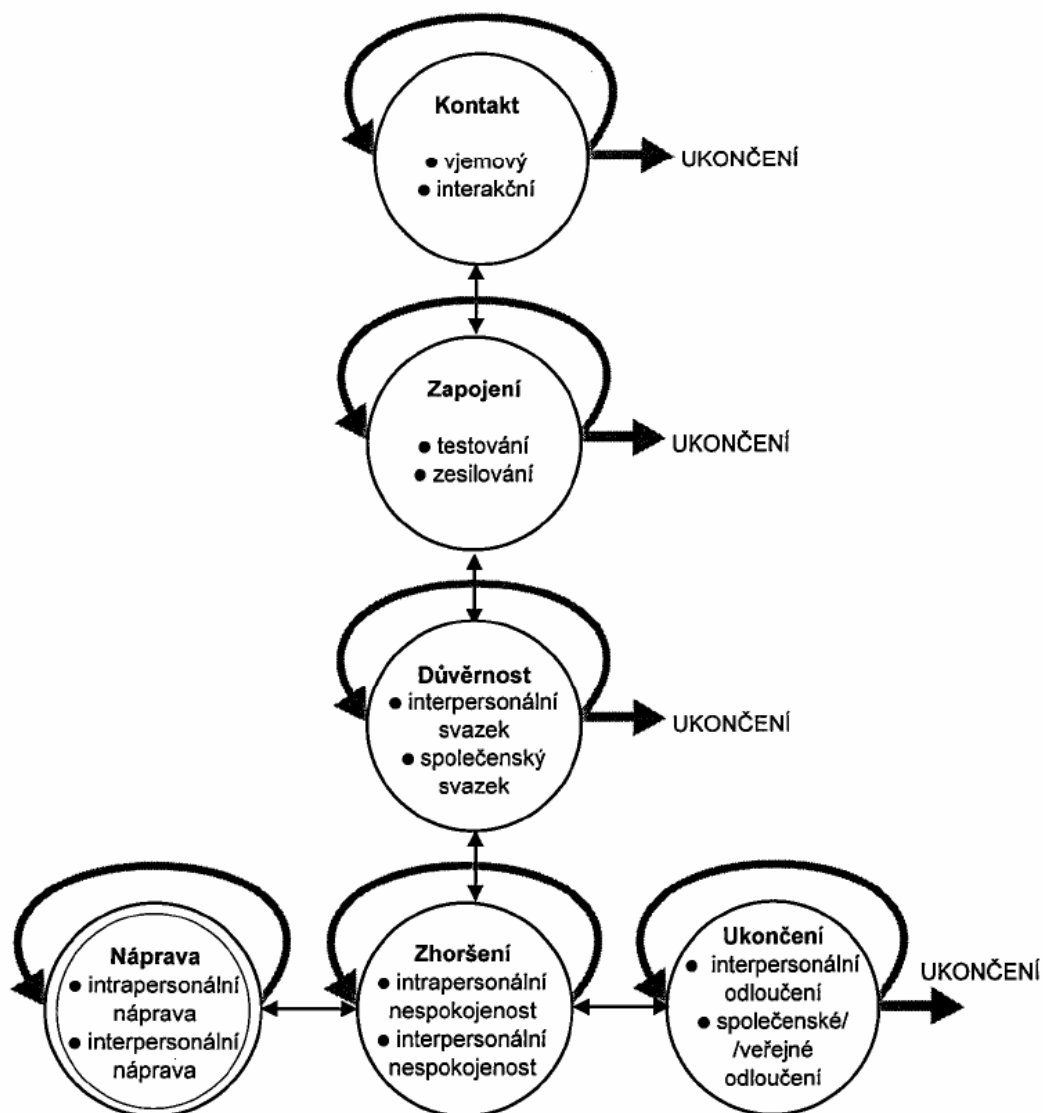
**3. reciprocita** (vzájemnost) - nutná pro zlepšování vztahů ve dvojicích, protože je příznačná vzájemnou nákloností, vzájemnou podporou, uvědoměním si smyslu společného vztahu a vstřícnosti.

**4. manipulace** - asymetrická interakce kde jedna strana vzájemného kontaktu zneužívá druhou. Je to způsob ovlivňování jiných lidí, při němž se tito lidé stávají prostředkem dosahování osobních cílů manipulátora. Cíle manipulace jsou skrývány, manipulativní jednání je maskováno.

Podle francouzské psycholožky a psychoterapeutky Isabelle Nazare-Aga manipulátor své potřeby, city a názory sděluje nejasně a nepřímě. Avšak vzbuzuje v manipulované osobě dojem, že s ní ustavičně hovoří o svých potřebách, sděluje své postřehy o manipulovaném a ostatních i své názory na svět. Obvykle se může podařit dekódovat slovní formulace manipulátora a neverbální stránku jeho sdělení (pohledy, postoje, tón, mimiku apod.). Poté si lze domyslet, co chce říci, protože jeho neverbální projevy prozradí obsah sdělení. Manipulátor se může manipulované osobě jakoby vyhýbat a několik dní s ní nepromluvit (cílem je vyvolat pocit viny v tom druhém), ale pak se zapřísahá, že se na druhého vůbec nezlobí.

Typickým charakteristickým prvkem každého manipulátora je to, že není schopen jasné a normální komunikace s ostatními lidmi. Málokdy s ním lze vést hovor, v kterém si partneři vzájemně naslouchají a respektují se (mimo případy, kdy má z toho prospěch). Svě myšlenky pronáší jako obecně pravdivé a velmi zdatně je zevšeobecňuje. Svě mylné argumentace podává za zdánlivě logické a pravdivé. Podstata věci je odsouvána do pozadí. Dochází k diskusím postrádajícím smysl. S manipulátorem nelze navázat opravdová komunikace. Závažné důsledky může mít taková komunikace zejména pro lidi v jeho okolí (Nazare-Aga, 2017, s. 47).

Obrázek 2 Fáze interpersonálních vztahů (DeVito, 2008, s. 192)



### 3.1.2 Komunikace

Sociální interakce jsou uskutečňovány komunikací mezi účastníky. Komunikace jako taková je tedy nezbytným základním prvkem všech sociálních interakcí. Jedním ze základních pravidel teorie sociální komunikace je, že není možné nekomunikovat. Lidé jsou v neustálém kontaktu se svým okolím a v každém okamžiku s ním určitým způsobem komunikují - ať vědomě, či nevědomě. I v situacích, kdy se záměrně straní a snaží se nekomunikovat, tak tím svému okolí také něco sdělují. Komunikace může být definována

jako výměna informací přenášených různými komunikačními kanály, která je uskutečňována mezi jednotkami v interakci. Podle kanálu přenosu sdělení informace je komunikace dělena na verbální a neverbální. Na pomezí mezi těmito dvěma druhy komunikace je tzv. paralingvistika zahrnující vše, co ovlivňuje náš verbální projev. Tedy rychlost naší řeči, tón hlasu, dynamika a jiné (Bednář, 2013, s. 163).

Obecně může být sociální komunikace označována procesem dorozumívání mezi lidmi, při kterém dochází k vzájemnému sdělování, přijímání informací a percepce i interakci. Tyto stránky sociálního kontaktu spolu velmi úzce souvisí a vzájemně se prostupují. Jistě pokud na sebe lidé vzájemně působí, obvykle si taktéž sdělují nějaké informace (Konečný, Urbanovská, 2002, s. 63).

**Verbální komunikace** zahrnuje zvukovou a písemnou formu řeči. Řeč je univerzálnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl dění (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 60).

**Nonverbální komunikace** při komunikování se nepoužívá slov, ale jsou využívány jiné způsoby přenosu informace a těmi způsoby není míněna pouze mimika. Jedná se o gesta, fyzické postoje, pohledy, pohyby, doteky, výrazy obličeje, přiblížení či oddálení, úpravy zevnějšku a životního prostředí (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 104).

Komunikace a komunikační schopnosti nám umožňují se dorozumívat, ať verbálně či neverbálně. Pokud umí člověk vhodně komunikovat, je dobrým pracovníkem, interpersonální komunikace se významně podílí na kvalitě jeho pracovního prostředí. Správná komunikace umožňuje efektivně řešit problémy a usnadňuje spolupráci. Je důležité umět komunikovat ve správný čas a na správném místě, mluvit otevřeně a upřímně, jasně a držet se tématu. Komunikace by měla být zdvořilá. Mezilidské vztahy jsou výměnou informací významně ovlivňovány. Umění komunikovat je nepostradatelnou dovedností pedagoga a to nejen ve vztahu k žákům, ale také v širším okolí. Učitel musí svým projevem zaujmout. S pojmem komunikace souvisí pojem socializace. Učitel by měl být empatický - dokázat se oprostit od vlastních názorů a představ a být schopen porozumění druhému člověku. Bez empatie nejsme schopni přenést se do prožitků jiného člověka. Komunikace a s ní související psychologické dovednosti je možno získat praxí a zkušenostmi, významnou roli však hrají také vrozené předpoklady. Ať je učitel nesmělý introvert nebo horlivý extrovert, během pedagogické praxe si každý může umění úspěšné komunikace osvojit.



### 3.1.3 Konflikt

Díky velkému množství sociálních prvků ve školním prostředí může ve škole docházet ke vzniku problémů, nedorozumění, sporů, konfliktů. Konflikt je přirozeným jevem patřícím do školního prostředí. K interpersonálnímu konfliktu v sociálních vztazích dochází důsledkem neshodně vnímané situace, popřípadě důsledkem odlišné významové interpretace nějaké situace. Pak dochází k ohrožení souladu a dalšího průběhu vzájemných vztahů. Avšak pouze sami účastníci takových sociálních situací uváží každý sám za sebe, zda je vnímají neshodně a jedná-li se o konflikt. V případě posouzení situace jako konfliktu alespoň jedním z nich, následuje reakce, která může přispět k postupnému zmírňování a zvládnutí konfliktu, nebo může vést k jeho další eskalaci či vyostřování. Konflikt sám o sobě není považován za negativní projev sociálních vztahů. Mnohdy může být konflikt i pramenem žádoucích změn, v situacích, kdy zabraňuje stagnaci vztahů, tyto vztahy zhodnocuje, popřípadě v situacích kdy podněcuje věcné řešení problémů a uvolňuje napětí. Ve škole na sebe dlouhodobě a vzájemně působí všichni její aktéři, nejen žáci a učitelé. Mezi aktéry těchto interakcí dochází k usilovné konfrontaci názorů, potřeb, zájmů, postojů, přání, cílů, hodnot. Není cílem vyloučit konflikty ze života školy, ale to, jak se naučit konflikty zvládat. To může mít pozitivní dopad v profesním růstu učitelů, v osobnostním růstu žáků a ve skupinových vztazích (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 28-29).

**Pozitiva konfliktu** - nutí člověka zkoumat problém, kterému by se jinak stranil, a snažit se přijít na možnosti, jak ho řešit. Při řešení konfliktu použitím produktivní strategie, může být střet přínosný ke vzniku silnějšího, zdravějšího a uspokojivějšího vztahu. Tím že se člověk pokouší konflikt vyřešit, dává najevo, že daný vztah stojí za takové úsilí. V opačném případě by se takovému konfliktu stranil a nebral by na něj zřetel. Díky konfliktům dochází mezi zúčastněnými k lepšímu vzájemnému poznání a tím obvykle přichází porozumění.

**Negativa konfliktu** - sem patří nárůst negativních pocitů u „oponenta“ (který může být přítelem), nadarmo vydaná energie, která by se dala lépe využít, uzavření se před druhým, uzavření svého já. Neodhalí-li člověk své opravdové já před důvěrným přítelem, brání se smysluplné, plnohodnotné komunikaci (DeVito, 2008, s. 172).

Konflikty dělíme dle počtu zúčastněných osob na (Sekera, 1994, s. 71):

- **intrapersonální konflikty** - vnitřní, osobní konflikty jedné osoby,
- **interpersonální konflikty** - konflikty mezi dvěma a více lidmi,

- **skupinové konflikty** - konflikty uvnitř určité skupiny osob,
- **mezi skupinové konflikty** - konflikty mezi dvěma a více skupinami.

Podle psychologické charakteristiky konflikty dělíme na (Sekera, 1994, s. 71-72):

- **konflikty představ** - konflikty typu „já o voze, ty o koze“. Zde jde o střetnutí představ, vjemů. Jejich řešením se stává ujasňování situace, zřetelné ujasňování pojmů,
- **konflikty názorů** - názor není shodný s představou z toho důvodu, že ta se spojuje s hodnotícím soudem. Nesoulad může být již ve struktuře jednotlivých stanovisek, kdy jsou jednotlivým stanoviskům přikládány neshodné váhy. V pozadí názorů jsou hodnoty a lidé s neshodnými hodnotovými stupnicemi se lehčeji dostávají do konfliktů. Řešením bývá obrátit se v dané situaci na odborníka, hlasovat či zavést normy,
- **konflikty postojů** - velké množství konfliktů přechází touto cestou až k útokům a napadením, protože spor názorů, ve kterém mohou účastníci použít argumentaci, se mění ve spor postojů, kde se argumentace stává již téměř bezpředmětnou, protože druhá strana nad argumenty již neuvažuje a je ovládána svými emocemi. Při těchto konfliktech je důležité se vyvarovat slovních i mimoslovních urážek,
- **konflikty zájmů** - také zde jsou obvykle počátečním momentem hodnoty spojené s motivací. Jde buďto o konflikty osobních či společenských zájmů. Ve skutečnosti však nikdy nejde o konkrétní typ konfliktu, ale o smíšené intrapersonální a interpersonální konflikty, kdy se jeden typ konfliktu prolíná s jiným.

### 3.1.3.1 Příčiny konfliktů

Příčiny konfliktů jsou buďto objektivní (věcné), či subjektivní (osobní, emocionální). Objektivní konflikty jsou následkem neshody v chápání cílů skupiny, funkcí, metod, rolí a pozice členů ve skupině atd. Snáze se řeší konflikty, které se týkají závažných faktů, hůře ty, které jsou spjaté s cíli skupiny. Nejobtížněji se řeší konflikty hodnot, protože u nich lze málo uplatňovat věcné argumenty. Interpersonální konflikty přetrvávající v pracovním týmu i po odstranění jejich věcných příčin mají obvykle intrapersonální charakter, nekompatibilitu hodnot, přesvědčení, postojů atd. určitého člena pracovní skupiny s jejími ostatními členy. Osobní zdroje konfliktů bývají obvykle maskovány přidáním určitých věcných příčin (Sekera, 1994, s. 73).

Polský profesor Prof. dr hab. Jan Poplucz (1932-2008) uvádí dvě základní roviny příčin vzniku konfliktů v učitelských sborech.

Konflikty mezi učiteli navzájem (Poplucz In Sekera, 1994, s. 74):

- a) učitelé neplní úkoly** - konflikt stojící v čele sporů spojených s funkcí učitele. Tato příčina se často objevuje u konfliktů s kolegy i s vedením školy,
- b) učitelé bojují o protekci u nadřízených** - konflikt obvykle vyplývající ze skutečnosti, že kritériem odměňování učitelů nebývají pouze výsledky pedagogické práce,
- c) učitelé si závidí pracovní úspěchy** - konflikt obzvláště ve směru k úspěšnějším a iniciativnějším učitelům,
- d) mezi učiteli se vyskytuje nerovné rozdělení práce** - konflikt související se stylem vedení - zde je důležité, zda se nerovnoměrnost odráží v hodnocení učitele,
- e) mladí vs. starší učitelé** - konflikt vznikající z konzervativnosti starších učitelů, kteří se snaží brzdit nové přístupy k práci a iniciativnost. U mladších je zárodkem konfliktů jejich netolerantnost, dravost a pochopitelně i jistá míra nezkušenosti,
- f) osobnostní specifika učitelů** - konflikty zde vznikají z řady příčin, z: nedůvěry, uzavřenosti, podezíravosti, egoismu, vysokého stupně individualismu, nervové lability, nízké odpovědnosti za výsledky své práce a práce celé školy, nedostatku kooperace atd.

Kromě těchto uvedených příčin konfliktů mezi učiteli navzájem jsou i další problémy vedoucí ke konfliktům učitelů. Jsou to nejednotné postoje k dětem, mluvení do soukromí učitelů, podryívání autority si navzájem nejen před sebou ale i před nadřízenými, dětmi, rodiči. Dalším výčtem příčin konfliktů mezi učiteli jsou jejich rozdíly v názorech na cíle, metody a výchovně vzdělávací práce školy. I rozdílné hodnocení žáků, zasahování do kompetence učitelů, světonázorové rozdíly a rozdíly mezi učiteli různých vyučovacích předmětů vedou k vzniku konfliktů mezi učiteli.

Konflikty mezi vedením a učiteli (Poplucz In Sekera, 1994, s. 75):

- a) evaluace učitelů** - stvrzuje, že výsledky práce učitelů jsou z velké části obtížně objektivně hodnotitelné. Nástrojem vyřizování účtů se tak může stát i hodnocení učitele, kde pedagogická práce nemusí být hlavním kritériem hodnocení,
- b) neúměrný vztah vedení k učiteli** - diktátorský postoj obvykle ústí ke vzniku oblíbenců, což je důsledek napětí a nepříznivých mezilidských vztahů v učitelském sboru,

- c) **jednotvárnost rozhodnutí** - ředitel činí vzhledem k pedagogickému sboru nešetrná rozhodnutí a poté klade úkoly vycházející z takových rozhodnutí,
- d) **pokládání nadsazených formálních nároků** - váže se zvláště na podoby kontrol práce učitele. Vnější kontrola je méně obtížná a obvykle pouze na jejím základě se uskutečňuje celkové hodnocení učitele. Obvykle schází důkladná analýza. Charakteristická je koncentrace pozornosti například na hledání chyb ve vedení třídní knihy, ve formálních úpravách příprav na výuku atd.,
- e) **nerovnoměrný podíl práce** - vyskytuje se již u vzájemných konfliktů mezi učiteli. Obvykle k této situaci dochází u slabších ředitelů a tam, kde jsou ve sboru učitelské osobnosti, které si prosadí výhody,
- f) **jiné pohnutky konfliktů** - rozdíly ve vzdělání, převážně pokud ředitel má nižší vzdělání než většina podřízených, úsilí ředitelů pozdvihnout celkovou úroveň profitu na škole administrativně direktivními zákroky, neznalost základních zásad řízení, nízká kvalita osobnosti ředitele (myšleno především mravní rovina), snahy dávat metodické rady ve vyučovacích předmětech, kde ředitel není sám odborníkem, nesjednocování zájmů školy se zájmy učitelů tj. nerespektování osobitých potřeb a zájmů učitelů atd.

Sekera ve své publikaci užil výsledek bádání M. Homoly, který provedl šetření příčin vzniku konfliktů v českých pedagogických sborech. Největší podíl na vzniku konfliktů, 45%, připadl špatným mezilidským vztahům, 28% organizačně formálním původům. Dále jsou to v 16% konflikty ekonomického charakteru a v 11% konflikty vyvolané pracovními podmínkami (Sekera, 1994, s. 76).

### 3.1.3.2 Následky konfliktů

Filipowicz (In Sekera, 1994, s. 72) uvádí, že konflikty v učitelských sborech mohou mít pozitivní i negativní dopady. Konflikty vyvolávající pozitivní aktivitu jsou svázány zejména s odbornou pedagogickou prací. Tento druh konfliktů se většinou obejde bez invektiv a dodržují se při něm zásady dialogu. Mimo těchto existují i destruktivní konflikty, které vedou k negativním následkům.

Následky konfliktů v obecné rovině vedou k oslabení celistvého působení učitelského sboru na žáky a to můžeme označit jako ztrátu kvality učitelského sboru ve významu subjektu výchovně vzdělávacího působení. Dalším obecným důsledkem konfliktů učitelů

je narušení či ztráta jejich autority. Zdrojem poskytující informace o konfliktech ve sboru jsou samotní učitelé s jejich rodinami, ředitel, ekonomicko administrativní zaměstnanci školy a rodiče účastněné v konfliktech. Zprostředkovaně pak i žáci. Bohužel je typická i velká nediskrétnost samotných pedagogických pracovníků (Sekera, 1994, s. 75).

Pět okruhů následků konfliktů v učitelských sborech prezentuje Poplucz In Sekera, 1994, s. 75-76:

**1. organizační důsledky** - tyto mají vliv obzvláště na atmosféru ve sboru, která se nepochybně přenáší zejména na výchovně vzdělávací práci. Nejvíce konfliktů vyvolává nekvalitní organizace práce, která spěje k vzájemné izolovanosti učitelů, která prohlubuje už tak dost z tohoto hlediska nepříznivý charakter učitelské práce. Tato neefektivní organizace práce je důvodem, že učitelé pracují vedle sebe, a nikoli spolu. Dalším dopadem může být časté střídání personálu, vytváření skupin, vyvolávání pocitů ohrožení, nárůst nervového napětí atd.,

**2. důsledky didaktické** - klesá souhrnná kvalita edukační práce,

**3. důsledky výchovné** - podstatou úspěšné efektivní výchovné činnosti je vzájemné porozumění vychovatelů. Jako příčiny konfliktů v tomto směru jsou uváděny: úpadek autority a nedocení učitele, přenos nelibostí z učitele na jeho školní třídu, zneužívání vzájemného nepřátelství mezi učiteli a žáky, celkové zostření vztahů učitelů a žáků a další,

**4. subjektivní důsledky** - pocity příkoří a ponížení, osamělost, újma na psychické rovnováze, zeslabení fyzického zdraví, znechucení profesí, psychický neklid, pocity podřadnosti atd.,

**5. důsledky pro mínění sociálního prostředí ve škole** - škola je brána jako šířitel společenských hodnot. Konflikty ji v tomto smyslu snižují. Okolí obvykle reaguje ostře kriticky: špatné přesvědčení rodičů o škole, špatné mínění rodičů o učitelích, přerušení spolupráce rodiny a školy, bojkot učitelů, nezdravý růst zájmů o poměry ve škole; zneužívání nepříznivých poměrů ve škole ze strany rodičů atd.

### **3.1.3.3 Typy učitelských osobností nejčastěji vyvolávajících konflikt**

Profesor Poplucz provedl analýzu typů učitelských osobností, které vyvolávají konflikty nejčastěji. Obecně lze tvrdit o takovýchto učitelích, že nejsou příliš pracovně aktivní, splní si své základní pracovní povinnosti, ale nevykazují větší iniciativu. Výsledek analýzy vyčlenil sedm základních typů osobností učitelů (In Sekera, 1994, s. 76 - 78):

**1. málo spolehliví učitelé** - u tohoto typu učitelů je nejčastější příčina konfliktu malá míra spolehlivosti. Typická je pro ně nízká chuť do práce, nízká odpovědnost, nízká úroveň znalostí atd. Pokud je takovýchto typů učitelů v jednom učitelském sboru větší množství, podstatně brzdí chod celé pracovní skupiny. Často se jedná o nevýrazné drobnosti, které se ale opakují a které se stávají objektem kritiky. Mezi tyto činy se řadí lehkovážnost k výsledkům učení, vyučování bez přípravy, nechávání dětí o samotě ve třídě při výuce nebo jejich předčasné rozpuštění apod. Níže jsou shrnuty v bodech vlastnosti osobnosti těchto učitelů:

- nepříznivý vztah k práci, schematičnost, předávání malého množství znalostí, minimum požadavků, nechut' a nezájem prohlubování svých znalostí. Učitelé mezi dětmi udržují velmi slabou disciplínu a mají k nim netaktní přístupy;
- jsou lehkovážní ke spolupracovníkům a k řediteli školy, straní se bližším kontaktům s kolegy, dobré vztahy pěstují jen s takovými učiteli, kteří mají analogický vztah k práci;
- zadávají žákům mnoho domácích prací, vyučují v menší míře, přesouvají učení na samotné žáky, neudržují bližší vztahy se žáky;
- s okolím komunikují pouze, pokud to je nezbytně nutné, a obvykle jen v takovém případě, mají-li z toho prospěch.

**2. přísní a domýšliví učitelé** - tento typ učitelů oplývá nedostatkem tolerance, vnucováním svých postřehů ostatním členům sboru, což vede k protestům ostatních. Obvykle se tyto učitelé vyznačují vyšším sebehodnocením, které je v nesouladu s hodnocením druhých. Určitá část sboru se následkem přísných a domýšlivých kolegů přeorientovává z plnění úkolů na sebeobranu. Níže jsou opět shrnuty v bodech vlastnosti osobnosti těchto učitelů:

- různorodý přístup k práci. Jejich vnitřní nejistota a častá potřeba být vzorem jiným je navádějí k častému vychloubání se svými výsledky, ale obvykle se jimi nemohou vykázat. Proto je ve sboru podstatná část kolegů, kteří jejich výsledky hodnotí negativně;
- disponují velmi málo tolerantním stanoviskem ke svým spolupracovníkům, díky čemuž neoplývají velkým množstvím trvalejších přátelských vazeb;
- k dětem mají velmi přísný postoj, a proto se jich žáci bojí. To má za následek, že ve školních třídách vládne atmosféra napětí;
- kontakty s okolím školy jsou jednotvárné. Učitelé si velmi často zvou rodiče do školy i kvůli sebemenším přestupkům žáků. Rodiče se rovněž jako žáci těchto učitelů

obávají a někdy se uchylují ke skupinovému odporu. Rodiče zastávají názor, že takováto osobnost je špatným učitelem.

**3. intrikáři, pomlouvачi, ziskuchtiví a vypočítaví učitelé** - tento typ učitelů se zajímá o každou drobnost ze života svých kolegů. Zneužívají důvěry ostatních. Jeví se nenápadně, události doplňují nepravdivými či polopravdivými údaji. Pomlouvají především takové kolegy, kteří jim mohou jakýmkoli způsobem stát v cestě. Rozbíjejí učitelský sbor zevnitř, zneužívají součinnosti a vzájemné důvěry. To způsobuje u kolegů učitelů nutnost být neustále ve střehu a vybavit se obrannými postoji před možnými útoky. Mnohdy intrikující učitelé jsou dlouho v očekávání na příhodný okamžik, aby mohli co nejcitlivěji zaútočit a to někdy i oficiální cestou. Je příznačné, že k osobám, které jsou jejich budoucím terčem, se chovají dlouhý čas poctivě, čestně a snaží se v nich vyvolat pocit důvěry. Velmi obtížné jsou odhalitelní. A proč se takto chovají? Mají zájem o lepší postavení ve skupině a chtějí ho dosáhnout tím, že sníží autoritu a dobré jméno některých členů své skupiny, které si vytipují. Vlastnosti intrikánských, pomlouvачných, ziskuchtivých a vypočítavých osobností učitelů v bodech:

- v práci pracují s vysokým nasazením, aby získali dobré jméno, ale s úsilím co nejméně vložit a co nejvíce vytěžit. U kolegů se snaží vyvolat dojem, že jsou solidní a poctiví, z toho důvodu pro svou reklamu často organizují různé akce;
- jejich vztah ke spolupracovníkům je v principu spíše negativní, i když jejich postoj může být výběrový. Chtějí si získat oblibu a náklonost vůdčích osobností ve skupině, které by mohly být potenciálními spojenci v boji s protivníky;
- své žáky si chtějí obvykle získat. Tím si zabezpečují prestiž. Práci vykonávají raději pro efekt než pro skutečné výsledky. S žáky organizují akce s velkou reklamou. Pokud ale u žáků nastanou opravdové problémy, obrátí se často raději na jiné učitele;
- postoj k prostředí je determinován úsilím po uznání, úsilím dosáhnout náklonnosti rodičů i činovníků. Na svém okolí uskutečňují experimenty s cílem dosáhnout převahy a potom je často bez rozpaků zesměšňují. Ohrožující jsou zejména pro lidi přímé, kteří neznají kompromis, nehledící na různé skryté zájmy, nepřipravené chránit sami sebe.

**4. málo se ovládající učitelé** - v osobnostních rysech těchto typů učitelů převládá výbušnost, nadměrná kritičnost, snadná a rychlá vznětlivost, rozhněvanost, časté zvyšování hlasu atd. Jejich výbušnost produkuje mnoho netaktností a křivd. Těmito rysy učitelé u ostatních

podněcují nechuť, proto se ocitají v izolaci. Ani žáci s nimi nejsou v bližším kontaktu. Se stoupajícím věkem iritace u těchto učitelů stoupá. Jejich vlastnosti v bodech:

- oplývají vydatným postojem k práci, na kterou se dokáží soustředit. Kolegové se jich při práci straní pro jejich svéráznost;
- vůči kolegům je pro ně typická izolovanost. Mají časté obavy ze svých kolegů. Vedení je obvykle toleruje;
- postoj k dětem je patřičný, sladěný, náležitý. Jsou ale málo trpěliví k žákům.

**5. nepřístupní učitelé** - tyto učitelské osobnosti jsou uzavřené do sebe. Jejich omezený kontakt s lidmi jim ztěžuje porozumění ze strany skupiny. Jsou egocentričtí s nízkým prahem důvěřivosti. Konflikty vzbuzují obzvláště svou neústupností, nepřiměřenými požadavky, nesnadnou spoluprací. Vlastnosti v bodech:

- při výkonu své práce jsou povětšinou svědomití, ale také velice formální a pedantičtí;
- udržují distancovaný postoj k okolí a svým kolegům, kontakty omezují jen na zcela nepostradatelné. Trvalé kontakty neuzavírají;
- prezentují se velmi nízkou mírou laskavosti a přívětivosti k žákům. Jejich výstup směrem k nim je suchý, nemastný neslaný. Žákům nerozumí. Žákům přijde komunikace s těmito osobnostmi učitele jako velmi namáhavá, obtížná;

**6. bezradní učitelé** - učitelé s touto osobností si zpravidla neumějí poradit se svou prací, důvodem bývá jejich nízká úroveň znalostí, nedostatek důslednosti i nedostatek nároků. Tito učitelé jsou kolegy i žáky podceňováni. Podněcují kolegy ke konfliktům tím, že jim ztěžují práci a to v nich probouzí negativní postoje. Pro žáky jsou pramenem posměchu, na což ostatní kolegové nahlíží tak, že snižují autoritu celého učitelského sboru a školy jako takové. Vlastnosti v bodech:

- postoj k práci je ze strany bezradných učitelů spíše povrchní, často nevážený. V náročných situacích jsou bezradní, nemohou nalézt původ např. výchovných problémů;
- reagují prudce na kritiku ze strany kolegů, nepřijímají ji, a to ani ze strany vedení;
- k žákům jsou tito učitelé velmi málo taktí. Nehledí na svou autoritu, i proto jsou objektem nepřetržitého posměchu.

**7. nestálí učitelé** - ve svém přesvědčení jsou učitelé notně rozpačití. Nápadně se podvolují svým emocím. Jejich garance za splnění úkolů a plánů práce je velmi nízká. Charakteristika:



- postoj k práci je poznamenán výraznou nesystematičností, malou spolehlivostí, obtížnou spoluprací s těmito osobnostmi;
- postoj ke kolegům je taktéž vrtkavý, nemohou s nimi udržet konstantněji bližší kontakty. Kolegové se těchto učitelů straní;
- postoj k žákům je kolísavý. Jednou žáka vydatně vychválí, ale zakrátko toho samého žáka stejně vydatně trestají. Tyto výkyvy platí i v hodnocení žáků;
- postoj k okolí odpovídá předchozím charakteristikám. Rodiče na tyto učitele nahlížejí negativně, avšak to učitelům nevadí, protože se téměř nezajímají o názor okolí a neusilují o zlepšení tohoto názoru.

### 3.1.3.4 Řešení konfliktů

Metoda řešení konfliktů je buď *sebeprosazovací*, která určuje stupeň, jakého usiluje dosáhnout aktér konfliktu, anebo *kooperativní* určující stupeň, jakého usiluje dosáhnout aktér konfliktu, aby i druhý aktér dosáhl svého cíle, anebo aby se vztahy mezi nimi zachovaly či povznesly. Možnosti řešení konfliktů mohou být integrativní, kompromisní, přizpůsobení, soupeření, vyhýbání (Sekera, 1994, s. 73).

Podle Plamínka se při hledání řešení konfliktů opakuje několik nápadů, které se objevují v různých obměnách. Nejprostším z těchto nápadů je nic nedělat a čekat, že se konflikt vyřeší sám i při pasivitě aktérů. Aktivní řešení konfliktů v principu bývá variací na motivy soutěžení uvnitř kruhu subjektů zapojených v konfliktu, spolupráce mezi těmito subjekty nebo vnější zásah do kruhu těchto subjektů (Plamínek, 1994, s. 17).

Způsoby řešení konfliktů podle Plamínka (Plamínek, 1994, s. 18-21):

- **pasivita** - někdy se problém vyřeší samovolně, během času, avšak je nebezpečné se na toto pasivní řešení spoléhat. Je zřejmé, že spontánní, náhodné řešení konfliktu může být nejen pro pasivního aktéra nepříznivé. Pak existují ale případy, kdy nečinnost je tím nejoptimálnějším řešením. Existuje způsob řešení náhodou, která rozhoduje o tom, co se má stát. Jde o řešení losem,
- **násilí** - je krajně nevhodným řešením. Jeho rozsah se může pohybovat od slovních urážek až po světový válečný konflikt. Často méně viditelné a o to závažnější je násilí psychické, způsobené například vydíráním, verbálním napadáním soupeře, slovních potyček a urážením,

- **delegace** - aktéři konfliktu se mohou obrátit s prosbou k nějaké vnější autoritě, aby za ně rozsoudila konflikt. Tím tuto osobu zmocňují rozhodnutím o svých záležitostech. Do role vnější autority se mnohdy dostane jednotlivec - například expert, nadřízený, rodič nebo učitel. Evidentním handicapem tohoto mocenského řešení je, že bývá s rozpaky akceptováno. Možnost, že se protistrany identifikují s takovým rozhodnutím, je mnohem menší, než když rozhodují samy,
- **jednání** - aktéři se snaží o řešení konfliktu diskusí mezi sebou, to přináší tu výhodu, že aktéři konfliktu berou proces i výsledek do svých rukou. Tím je myslitelný výsledek, s jehož podobou bude spokojená většina i všichni aktéři. Jednání je vedeno monologem, dialogem nebo trialogem (zapojení třetího, neutrálního prvku do diskuse) a podle toho, zda je řešen spor nebo problém a zda se bude jednat na úrovni dialogu nebo na úrovni trialogu, lze následně jednání rozdělit do čtyř kategorií - na vyjednávání, meditaci, projednávání a facilitaci.

Plamínek porovnává způsoby řešení konfliktů a shrnuje to názory, že řešení pasivitou je málo účinné a aktivní. Řešení konfliktů násilím zase evidentně zahrnuje či přinejmenším připouští nežádoucí násilné prvky. Řešení delegací neposkytuje aktérům konfliktu možnost dohlížet na proces a jeho východisko. Nejlepší kritéria nabízí způsob řešení konfliktů jednáním, při kterém aktéři konfliktu kontrolují proces konfliktu a jeho výsledek. Rozhodují samotní aktéři ne vnější autorita nebo ba i náhoda. Nástroj k stanovení dohody je diskuse. Dohoda musí být akceptována všemi účastníky vyjednávání. Při vyjednávání se nemusí strany konfliktu dohodnout. Avšak pokud dohoda vznikne, tak je věcí všeobecného souhlasu. Tyto charakteristiky vyvolávají úsudek, že jednání jako způsob řešení konfliktů poskytuje nedozírných možností (Plamínek, 1994, s. 20).

Ve školství nebývá obvyklé řešení konfliktů násilím. Z časových důvodů ale někdy dochází k pasivnímu řešení, vyčkává se, jak se konflikt vyřeší sám, anebo se k němu ředitel postaví tak, že pověří jeho vyřešením některého ze svých zástupců či někoho jiného. Oba tyto způsoby nejsou příliš vhodným řešením konfliktů ve školství, protože aktéři konfliktu (ať už jsou to učitelé, žáci či rodiče nebo někdo další), nezjistí, jak se k problému ředitel staví a jak je vhodné reagovat při příštím výskytu takového konfliktu. Ke konfliktům tak může docházet opakovaně. Zřejmě nejefektivnějším způsobem řešení konfliktů je jednání, vysvětlení si názorů a stanovisek a dosažení určité shody.

### 3.1.4 Šikana (mobbing)

Kratz je silně přesvědčen, že k šikaně nepochybně docházelo už v prvních sociálních uskupeních pravěkých lidí a že v podnicích se též už odnepaměti objevovaly asociální mezilidské vztahy, od šikany až po útočné psychické zastrašování. V poslední době se tento fenomén vyskytl v popředí zájmu veřejnosti, po právu se odsuzuje a získal příhodnou, lehce zapamatovatelnou nálepku: mobbing. Termín mobbing je odvozen od anglického slovesa „to mob“ = utlačovat, útočit, urážet, napadat, vrhat se na někoho, srocovat se.

Tam, kde lidé spolupracují delší dobu, rozhodně nepanuje poklidná atmosféra, leč opakovaně nastávají neshody vytrhávající z každodenní jednotvárnosti, zvedající bouřlivé vlny a je nutné je urovnávat. Vážné a ohrožující jsou mezilidské vztahy v okamžiku, kdy se soustavně, cíleně, opakovaně a protiprávně vměšuje do pracovního a osobního života druhého člověka. Útočník v první řadě nepřátelsky a trýznivě napadá a šikanuje ostatní zaměstnance. Neboli, dochází na pracovišti k nedůstojnému psychickému teroru. To je neomezený mobbing.

**Cílem** mobbingových počínání je zabránění oběti mobbingu mezilidské komunikace, zajistit pokles spolupráce s obětí mobbingu na minimum, izolovat ji od sociálních vazeb, nadobro způsobit ztrátu její sociální vážnosti v naději, že se nakonec stáhne a sama od sebe opustí pracovní místo (Kratz, 2005, s. 15-16).

**Definice mobbingu** - „je to tedy řada negativních komunikativních jednání, jichž se dopouští jednotlivec nebo několik osob vůči určitému člověku opakovaně po delší dobu - nejméně půl roku a alespoň jednou týdně“ (Kratz, 2005, s. 16).

Kratz jmenuje dvě **podoby mobbingu**:

- 1. bossing** - jedná se o mobbing provozovaný nadřízeným pracovníkem, který vykonává tlak na svého podřízeného, aby si jím vymohl buď k jeho adaptaci a podřízení se, nebo aby ho vytlačil z jeho pracovního místa.
- 2. staffing** – jedná se o mobbing provozovaný podřízeným na vedoucí pracovníky nebo na vedení. Jeho cílem je jejich naprosté zničení, anebo zničení veškeré personální a podnikové politiky (Kratz, 2005, s. 16).

**Typické příčiny a pohnutky** - spouštěcím mechanismem je konflikt. Převážně celkem triviální, který se ve všední pracovní dny dnes a denně vyskytuje. Je zřejmé, že každý konflikt vždy nevyústí v mobbing. Rozhodným heslem je *pracovní klima*. Zda se člověk (učitel) na pracovišti cítí dobře nebo ne, je závislé zejména na atmosféře v podniku (škole).

Převážná část pracovníků (učitelů) vnímá nezdravé pracovní ovzduší jako nejzávažnější stresující faktor a trpí jím mnohem více než kupříkladu nepřetržitým tlakem časové úzkosti a výkonu. Stres z přetížení nebo neefektivní organizace práce, ustavičná časová tíseň a nadsazené požadavky má na mobbing velice příznivý vliv. Mnoho odborníků klade psychický teror na první místo za špatný styl řízení organizace. Slabý vedoucí (zástupce, ředitel), který na svou pozici nedostačuje, a tím znervózňuje celé oddělení (učitelský sbor), formuje shodné mobbingové klima, jen trochu rozdílným způsobem než příliš autoritativní šéf (vedoucí, ředitel). V podniku (škole), kde se nikdo nemusí o své pracovní místo strachovat, kde je postup možný pouze poctivými metodami, má mobující osoba téměř mizivou šanci. Avšak vyskytuje-li se v pracovním klimatu ve vyšší míře závist a strach, nebo dokonce i požaduje-li vedení konkurenční tlak jako zdánlivý popud k výkonnosti, pak ti slabí vsadí na psychický teror. Tudíž další příčinou je konkurenční tlak a strach z nezaměstnanosti. Jednotlivé faktory zamořující atmosféru podniku (školy) spolu obvykle souvisejí. Čím horší jsou vnější struktury, tím kritičtější je to pro každého jedince, protože zklamání, zlost nebo strach se povětšinou mění v agresivitu. Je až úžasně, jak lidé dávají evidentně najevo ztrátu schopnosti řešit konflikty čestnými způsoby a dojít tak k přijatelnému řešení pro všechny zúčastněné. V prostředí školy a to dokonce i mateřské školy se agresivita zvyšuje. Násilí se dopouští již všechny věkové skupiny a vědomí činit nepravosti klesá (Huberová, 1995, s. 17-19).

***Charakteristika oběti mobbingu*** - neexistuje žádný charakteristický popis oběti - mobbing může zasáhnout kohokoliv! Oběti mobbingu se nevyznačují typickými osobnostními rysy ani charakterovými nedostatky. Souhrny znalostí však tvrdí, že mobbing postihl ty pracovníky, kteří byli méně výkonní, neprůbojní, citliví, labilní, choulostiví a převážně pesimisticky založení. Tito lidé velmi často mívají křehkou nervovou soustavu a přecitlivělou psychiku a jsou snáze zranitelní. Proto obvykle snášejí hůře sebemenší frustraci, nejsou schopni dovést konflikty suverénně k tvůrčímu řešení a ubránit se sociálně přijatelně mobbingu. Avšak cílem se mohou stát i odolní, sebejistí a kvalifikovaní pracovníci (Kratz, 2005, s. 21).

***Charakteristika pachatele mobbingu*** - stejně jako neexistuje žádný charakteristický popis oběti mobbingu, tak není možné vytvořit profil průměrného pachatele mobbingu. Lze se ale domnívat, že spousta původců mobbingu si neblahé důsledky svého počínání

neuvědomuje. Hovořit o skupině pachatelů mobbingu na všeobecné úrovni má pouze nepatrný smysl. Lze je rozlišit takto:

- **Strůjci** - určující činitelé mobbingu, kteří ustavičně vymýšlejí nové podlosti a nenechají oběť ani vydechnout. Velká část strůjců jedná individuálně, ostatní si v kolektivu hledají spojení.
- **Náhodní pachatelé** - zde se jedná o situaci, kdy z dočista bezvýznamného konfliktu mezi dvěma aktéry se rozvine trvalý spor. Jde o rovnoměrný boj, dokud jeden z aktérů nenabyde převahu.
- **Spoluúčastníci** - jsou dva typy spoluúčastníků. Jeden, kdy aktivně podporují jednoho či více strůjců tím způsobem, že zatlačují oběť do ústraní. A druhý, kdy se snaží celý problém přehlížet, snaží se o nezapojení do této malé války (Huberová, 1995, s. 23).

**Fáze mobbingu** - německý psycholog žijící a pracující ve Švédsku Heinz Leymann (1932-1999), vypracoval 4 fáze mobbingového procesu, které uvádí ve své publikaci Čech, 2011, s. 34-35:

- **První fáze** - zde jde o první konflikty, první útoky, první schválnosti a drzosti. Například rozhlašování pomluv, zadržování informací, které podněcuje „mobber“, prozatím však ne zcela promyšleně. Denní konflikty jsou naprosto běžným fenoménem na každém pracovišti. Mohou se přeměnit v mobbing až v případě jejich nevyřešení.
- **Druhá fáze** - zde již dochází k nástupu psychického teroru progresivně přecházejícího k mobbingu. Útoky jsou již připravovány uvědoměle a plánovitě, ale i podniknuté aktivity proti oběti mají za cíl ji poškodit. Přeroste-li konflikt na pracovišti v mobbing v pravém slova smyslu, funkce všech zúčastněných stran se snáze určují. Mobbér se projevuje systematicky a cílevědomě, kdežto oběť dlouhodobě trpí nedůstojné situace. V těchto situacích bývá oběť označována jako nevíтанá osoba v kolektivu.
- **Třetí fáze** - zde případ již přešel do oficiálního stavu a mobbing již nelze skrýt. V této fázi dochází k situacím plným nezákonností, přehmatů a přestupků ze strany zaměstnanců i vedení společnosti. Vycházejí najevo konkrétní formy napadání, ubližování nebo útoků, dále se objevují křivdící obvinění, cílená pracovní přetěžování a příp. podceňování. Mobbovaný získává označení „černá ovce“ před vedením a kolegy, což nepochybně způsobuje celou řadu dalších přehmatů a křivd (např. důtka, případně vyhrožování výpovědí). Samotnému procesu mobbingu se tím

dostává jakéhosi schválení či požehnání od vedení společnosti a stává se zcela legální a oficiální formou chování či jednání. Mobbing je v této fázi tak postavený na výši, že přesahuje hranice pracoviště. Nabývá zde veřejnou, dominantní pozici. Oběť je osočována, zastrašována, omezována a utlačována, což si nese za následek častou absenci na pracovišti, předčasný odchod do důchodu nebo vyhledávání lékařského ošetření, s možným důsledkem snížení platu. Vedení podniku obyčejně reaguje na situaci s porozuměním, dává oběti jako poškozené za pravdu, ale upozorňuje na vzrůst ekonomických nákladů s následným úsilím vyloučit ji z pracovního procesu, častokrát i nezákonnými prostředky, a s cílem dosáhnout záměru, kdy sama oběť podá výpověď.

- *Čtvrtá fráze* - poslední fázi je vyloučení. Cíl byl dosáhnout, strategie mobbingu fungovala a oběť je vyloučena. Oběť mobbingu je v této fázi zcela zduřena a obvykle začne vykazovat právě ty znaky chování, které jí byly od samého počátku nekompetentně vyčítány. Zaměstnavatel se musí s touto situací vyrovnat. Činí ustavičné přesuny na různá pracovní místa a pozice bez racionální pracovní náplně. Rezignace, předčasný odchod do důchodu, výpověď a jiné hrubé zásahy včetně možnosti přistoupení k sebevraždě jsou pak potenciálními následky mobbingu.

***Druhy strategie při mobbingu*** - velmi podrobně vymezuje přehlednou škálu možných strategií mobbingu Huberová, 1995, s. 36-92:

- *Šíření pomluv* - oběť je ustavičně očeřována, pomlouvána, obviňována a vystavována dvojsmyslným narážkám. Přes tyto všechny útoky na její osobu se stále snaží zapadnout do pracovního kolektivu, avšak bezúspěšně. Oběť obyčejně nechápe příčinu nepřátelských či nedůvěřivých pohnutek svých kolegů.
- *Izolování kolegy* - oběť je izolována od společenského dění a nových informací, v zaměstnání, pokud přijde někam do místnosti, její kolegové úmyslně ukončí svůj rozhovor atp. Oběť je záměrně opomíjena, brána za podřadnou, vyloučena z pracovních aktivit a často je izolována i fyzicky.
- *Sabotování práce* - nápady a ideje oběti jsou vykrádány mobbery, jejichž hlavním cílem je zkompromitovat výsledky práce oběti, při které jí mobbeři úmyslně vytváří překážky a nejen tím, že s obětí odmítají spolupracovat.
- *Znevažování výkonů a schopností* - oběť je ustavičně vystavována výčtkám, snižování kompetencí, přidělování druhořadé práce, nadsazování chyb atp.

- *Poškození soukromí a osobnosti* - oběť je nepřiměřeně kritizována za svůj vzhled. Často telefonicky terorizována. Jsou zviditelňovány její nedostatky a pomlouván její soukromý život.
- *Poškození zdraví* - zde se ojediněle vyskytuje i možnost hrozby tělesných trestů a násilí. Převážně se jedná o pobízení k výkonu činností, které mohou mít neblahý vliv na zdraví oběti.
- *Ničivé válčení bez naděje na smíření* - soubor neustále se opakujících nepatřičných, nepřiměřených žertů a praktik, které vedou k trvalé psychické zátěži oběti.
- *Sexuální obtěžování* - týká se všech, na kom je pácháno nedůstojné chování se sexuálním podtextem. Huberová zdůrazňuje, že v tomto případě je důležité učinit správné rozhodnutí, zda se jedná o mobbing či nikoliv. Příklad ojedinělého jednorázového sexuálního útoku, byť byl jakkoliv opovrženímhodný, který se již vícekrát neopakoval, nelze brát jako mobbing. Jak uvádí Kratzova definice mobbingu výše, není zde splněna podmínka opakovatelnosti v časovém úseku.

***Obrana proti mobbingu*** - mnohé oběti mobbingu pomíjejí diskriminaci, která je na nich páchána (zavřít oči a přetrpět to!), protože doufají, že se situace nebude stupňovat a mobbing, na který nenacházejí obranu, odezní. Tato domnělá harmonie skončí ve chvíli, kdy situace graduje a vyjde najevo, jak byl prvotní názor oběti nesmyslný. Jiné oběti mobbingu se záměrně přikrčí a přemrštěným úsilím, větší vstřícností a přizpůsobivostí se snaží získat agresorovy sympatie. Další druh reakce spočívá ve vyhýbání se mobberovi co to jen jde, avšak to je pro oběť velmi omezující při každodenní spolupráci s mobberem. Přeci v podniku (ve škole) není izolovanost prakticky realizovatelná. Popsané strategie nejsou z dlouhodobého hlediska udržitelné, a tak je nutné vyrukovat s jinými možnostmi řešení. Pokud člověk (učitel, ředitel školy) dospěje k názoru, že se se stal objektem agrese a očekává, že bude trpět mobbingem delší dobu, rozhodně se s tím nesmí smířit, ale naopak z toho vyvodit patřičné závěry a přebrat zodpovědnost sám za sebe. Oběť nemůže každý den bezstarostně jezdit do zaměstnání, pokud tam bude opět ustavičně znervózňována, pokud bude muset neustále přemítat o svém postavení, trápit se nepříjemnou situací a po určitém čase se poddá úzkosti. Je patrné, že se z něj stane nepřátelská, odmítavá, nevrlá a nedůvěřivě reagující osoba, která za každou nevinnou otázkou hned bude hledat skryté nebezpečí. Takováto osoba se stane nepříjemným a nevyhledávaným společníkem, ztratí náklonost i u lidí, u kterých ji dříve měla a tím se začne cítit odstrkována v pracovním prostředí (Kratz, 2005, s. 85-87).

Zůstávají dvě eventuality. Utéct, nebo vytrvat! Utéct znamená opustit pracoviště (školu) a ukončit tak mobbing. Vytrvat pak znamená udržet si pracovní pozici a vzdorovat mobbingu příslušnými strategiemi. Člověk nemůže v životě neustále utíkat před nemilými konflikty, avšak je možné si představit situace, v níž je nejvýhodnější změnit zaměstnání (školu). Zvolí-li možnost vytrvat a zůstat v daném pracovišti (škole), radí Kratz „*co by měl takový člověk postupně rozvážit*“:

1. *začít inventurou své situace,*
2. *uvědomit si svá slabá místa a snažit se změnit chování,*
3. *zapojit svou „sociální síť“,*
4. *promluvit si s původcem mobbingu o jeho jednání,*
5. *vyplatí se vystupňovat konflikt?,*
6. *důležité je myslet pozitivně,*
7. *snažit se vystupovat sebevědomě a nedávat řeči těla najevo nejistotu,*
8. *neodhalovat slabá místa při začleňování do nového týmu,*
9. *dodržovat skupinové normy,*
10. *bránit se osobním útokům,*
11. *zvolit právní cestu“ (Kratz, 2005, s. 89-90).*

***Mobbing ze strany žen vs. mobbing ze strany mužů*** - ženy vykonávají mobbing odlišným způsobem než muži a je jedno zda vystupují jako pachatelky či jako spoluúčastnice. Při šikanování se muži omezují výlučně na muže a ženy zas na ženy, to má souvislost zjevně s tím, že ženy často pracují v kolektivu ženském a muži v kolektivu mužském. Ženy často volí jako nástroj aktivní formu mobbingu a muži naopak praktikují pasivní metody mobbingu (Huberová, 1995, s. 24).

*Typické ženské metody mobbingu* (Huberová, 1995, s. 24):

- Vysmívání se oběti pro její postavu, účes, obecně zevnějšek ale i pro její gestikulaci či hlas.
- Přiložení polínka do ohně - bez ověření pravdivosti informací.
- Štvaní za zády oběti - upírání jí práva se otevřeně vyjádřit.
- Znepokojování oběti ustavičnými narážkami, které nejsou nikdy konkretizované.
- Oběť se ocitá pod neustále se opakující palbou kritiky, kdy se vyrukovává s každou domnělou či skutečnou chybou.
- Oběť nedokončí jedinou větu, protože je neustále přerušována.



*Typické mužské metody mobbingu* (Huberová, 1995, s. 25):

- Ignorování oběti, je vzduch pro pachatele mobbingu - při rozhovorech je přeskakována, v případech, kdy mluví, pachatel mobbingu se odvrací.
- Opakované upozorňování na slabiny oběti, která je systematicky shazována.
- Mobber odsouvá argumenty stranou a hned se schyluje k vyhrožování nebo i k násilí.
- Znepokojování oběti bezohlednými poznámkami o způsobu jejího života a jejích osobních stanoviscích.
- Oběti jsou podsouvány neustále nové a nevděčné činnosti, o jejichž významu jsou oběti uvědoměle nechávány v pochybnostech.

Shrneme-li všechny zkušenosti ze zahraničí a poznatky o situaci v České republice, vyvstává nám několik úkolů, jak se k tématu mobbing v českých školách postavit (Čech, 2011, s. 215-216):

- Vymezení antimobbingových úmluv jako prvku pracovní smlouvy (tzn. všechny nepřijatelné formy jednání) na základě právních norem ošetřujících pracovně-právní vztah mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem.
- Pečování o kvalitu interpersonálních vztahů ve škole, o klima školy a učitelského sboru, tím bude dosahováno příznivých podmínek pro pracovní výkon. Dále se snažit o zřetelné vymezení norem ve vztahu k mobbingu a o jejich dodržování, to povede k pozitivnímu klimatu a psychické pohodě jednotlivých učitelů.
- Zvýšení rozsahu spoluúčasti a spoluzodpovědnosti zaměstnance za kvalitu interpersonálních vztahů, pracovní prostředí a zdraví sebe a svých kolegů.
- Určení pracovníka v rámci školy pro předcházení mobbingu a pro řešení mobbingové situace. Zřetelné vymezení kompetencí pro jeho metodickou a preventivní činnost. Zajištění metodického výcviku. V této souvislosti Čech přemítá nad úvahou vytvoření podmínek pro práci sociálního pedagoga ve školách, který by mimo jiné byl zodpovědný za utváření klimatu a kvalitu interpersonálních sociálních vztahů ve školách.
- Zajištění školení pro zaměstnance školy se zpětnou vazbou vzhledem k vymezeným normám a eventuálním sankcím, ale také postupu v případě problému. Seznámení se s aktuálním zkoumáním a vývojem problematiky, odborné pomoci a dalších souvisejících informací.

- Neignorování impulsů a znaků naznačujících jakoukoliv podobu nežádoucího jednání - zaměstnanec musí ustavičně pociťovat jistotu, že v případě nutnosti nalezne u vedení a určeného odborníka oporu a pomoc pro nalezení východiska z jakéhokoliv problému.

„I když informovanost o problematice mobbingu u nás prozatím není na dobré úrovni, je třeba si uvědomit, že pokud v prostředí školy skutečně dochází k jevu zvaný mobbing, tzn., jedná se o psychické útoky na jednu nebo více osob trvající více jak půl roku, jedná se o jednoznačné a zásadní selhání vedení školy, které v první řadě nejspíše nedostatečně preventivně podchytilo a vymezilo neakceptovatelné formy jednání a v další fázi nebylo schopno problém včas podchytit a zajistit ochranu oběti a řešení problému“ (Čech, 2011, s. 216).

## **3.2 Interakce pedagogů ve výchovně vzdělávacím procesu**

Interakce pedagogů při jejich práci může být dobrá i špatná, účinná i neúčinná. Vždy je to závislé na více okolnostech, které ji ovlivňují. Interakce souvisí s osobností jednotlivých pedagogů, jejichž pozitivní, či negativní vlastnosti se promítají do kvality mezilidských vztahů. Pozitivní vlastnosti, jako je ohleduplnost, takt, tolerance a vzájemná úcta jsou předpokladem pro pozitivní vztahy, negativní vlastnosti jako je zášť, závist, zloba, pomlouvачnost působí negativně. Ve výchovně vzdělávacím procesu představuje interakci mezi pedagogy jejich vzájemná spolupráce.

### **3.2.1 Spolupráce**

Z hlediska sociální psychologie popisuje Kasíková spolupráci jako takzvanou pozitivní vzájemnou závislost lidí. Závislost proto, že při plnění úkolů je člověk v dosahování cíle závislý na člověku - aby tohoto cíle dosáhl, potřebuje dalšího člověka, který směřuje k cíli stejnému. Dosáhne-li tohoto cíle jednotlivec, dosáhnou jej i druzí (skupina), a naopak. Slovo pozitivní je tam z toho důvodu, že ze společného dosažení cíle mají užitek všichni zúčastnění. Jedinec přispívá k úspěchu skupiny a ta zase přispívá k úspěchu jedince (Kasíková, 2005, s. 11).

Tabulka 1 Spolupráce jako pozitivní vzájemná závislost (Kasíková, 2005, s. 13)

<b>Spolupráce = pozitivní vzájemná závislost</b>	
Cíl:	všichni dosáhneme stanoveného kritéria úspěchu
Vlastní práce:	obohacuje mě i tebe
Oslava:	společný úspěch
Osud:	vzájemný

**Kolegialita** - vyznačuje vztah mezi navzájem spolupracujícími a podporujícími se kolegy, kteří si vyměňují zkušenosti, podávají si zpětnou vazbu, kteří jsou účastníky jednotlivých procesů, které směřují ke společnému cíli. Jedná se tedy o součinnost členů společně pracující skupiny za účelem dosažení stanoveného cíle, přičemž spolupráce může mít různé podoby. Tímto jsou pojmy kolegialita a spolupráce často označovány za synonyma. V rámci školy je pojem kolegialita chápán jako spolupráce učitelů, která je jasněji zacílená, plánovaná a reflektovaná a učitelé učitelského sboru jsou aktivní ve spoluúčasti na rozvoji a vedení školy. Při popsání pojmů ale přesto nejsou zřetelně odděleny hranice těchto termínů a často se shodují (Lazarová, 2006, s. 199). Proto i v této práci již dále pojmy kolegialita a spolupráce budu brát jako rovnocenná synonyma, pokud je budu zmiňovat.

Je zřejmé, že lidé, učitelé, mohou spolupracovat na dobré ale stejně tak na špatné věci a někdy mohou spolupracovat kvůli spolupráci samé. Z toho důvodu jsou důležité charakteristiky spolupráce, jako je například dobrovolnost, směr, obsah aj. Kolegialita by proto měla plnit mnoho funkcí. Některé jmenují Pol, Lazarová, 1999, s. 13:

- odstraňovat pomyslné zdi mezi skupinami učitelů a mezi učiteli a vedením,
- podporovat výměny názorů a zkušeností vedoucí ke konsenzuálnímu rozhodování,
- tvorbu a upevňování pocitů jednoty a vzájemnosti mezi učiteli v jejich sboru.

Výhody kolegiálních vztahů na pracovišti ve škole jsou nesporné a však i v kontextu rozvoje kolegiality je vhodné se vyvarovat extrémům, důležitá je také schopnost individuálního myšlení a pracování. Ideální je se snažit směřovat spolupráci takovému

způsobu, který mobilizuje sílu skupiny a přitom podporuje individuální rozvoj učitele. Kolegialita nesmí mít tendenci utlačovat individualitu (Pol, Lazarová, 1999, s. 14).

**Úrovně kolegiality** - čtyři úrovně kolegiálních vztahů mezi učiteli jmenovala Little (In Pol, 2007, s. 67):

- společenskou konverzaci,
- pomoc a podporu,
- výměnu zkušeností, názorů a jejich sdílení,
- společnou práci.

První tři jmenované vztahy autorka popisuje jako relativně slabé formy kolegiality, které stvrzují spíše určité status quo ve školách, protože jsou poskytovány nahodile a dále se s nimi dlouhodobě nepracuje, nejsou udržovány. Za nejsilnější formu kolegiality v rámci jejích vztahů Little shledává *společnou práci* (tj. týmové vyučování, společné plánování, mentoring, pozorování, peer koučování atd.). Společná práce vytváří pevnější vztahy, stimuluje větší společnou odpovědnost a vztah k věci, zdokonaluje a podněcuje ochotu participovat i v tak náročných procesech, jako je například konstruktivní hodnocení vykonané práce. Autorka přisuzuje právě tomuto druhu spolupráce šanci na největší možný nárůst zkvalitnění práce učitelů a škol. Jiné formy spolupráce mohou tuto základní tendenci podporovat, ale samotné nemají na zkvalitňování školy a práce učitelů významnější vliv. Hledání silné, efektivní formy spolupráce vede k vytváření klima, kdy učitelé daného učitelského sboru bez obav mohou přicházet s nepříjemnými, kritickými otázkami a snažit se o jejich společné vyřešení (Pol, 2007, s. 67).

**Spolupracující škola** - je vysokým ideálem. Smith a Scott (In Pol, Lazarová, 1999, s. 14) ji charakterizují podle přesvědčení, že:

- kvalita výchovy a vzdělávání ve škole je silně podmíněna tím, co se v ní jako celku děje;
- vyučování je nejefektivnější v takovém školním prostředí, kde platí normy kolegiality a stálého zkvalitňování;
- učitelé jsou odborníky odpovědnými za výuku a za výsledky jejich výuky;
- je třeba uplatňovat široké škály postupů a struktur umožňujících vedení školy a učitelského sboru pracovat společně na zkvalitňování práce školy;

- je důležité zapojení učitelů do rozhodování o cílech školy a o prostředcích jejich dosahování.

V učitelském sboru spolupracující školy mají jednotliví učitelé příznačné určité chování, které shrnula Little (In Pol, 2007, s. 67):

- častěji, stále, konkrétněji a přesněji učitelé diskutují o vyučovací praxi;
- často jsou pozorováni při práci svými kolegy, od kterých poté dostávají konstruktivní zpětnou vazbu (hospitace);
- společně s kolegy plánují, vytvářejí a ověřují vyučovací materiály, které spolu i hodnotí;
- učí se jeden od druhého učitele.

### 3.2.1.1 Klima spolupráce a faktory ovlivňující úspěšnou spolupráci

Čím více učitel důvěřuje kolegům ze svého učitelského sboru, tím častěji spolupráci vyhledává. Vědomí učitele, že je možné bezpečně spolupracovat, i jeho důvěru v kolegy lze podporovat snahou o vytváření *klimatu spolupráce* ve škole. Pozitivní klima spolupráce lze v učitelském sboru dosáhnout respektováním těchto základních podmínek spolupráce (Pol, Lazarová, 1999, s. 17):

- učitelé musí mít společné cíle, které si jasně formulovali;
- učitelé musí k sobě cítit alespoň minimální důvěru;
- učitelé nesmějí těžit z práce druhého, neboli musí fungovat rovnoprávnost;
- učitelé musejí být připraveni k jistému riziku;
- všichni učitelé musejí rezignovat na maximální osobní prospěch.

Pol s Lazarovou dále na téže stránce uvádějí, čím může být dále klima práce v učitelském sboru posilováno:

- neustálým vzájemným poznáváním se učitelů;
- komunikace učitelů nesmí být vedena direktivně;
- všichni zúčastnění učitelé musejí k sobě udržovat neustálý respekt;
- učitelé si musejí dokázat pomoci, vzájemně se podpořit, utužovat přátelství;
- učitelé musejí být stále otevření a připraveni ke každé změně způsobu myšlení.

Jestliže v učitelském sboru již dochází k nějaké formě spolupráce, je důležité, ji udržovat, vitalizovat a podporovat. Mucchielli (In Pol, Lazarová, 1999, s. 18) shrnuje několik kroků, které před každou konkrétní spoluprací je vhodné absolvovat:

- mezi partnery si vyjasnit vztahy (jejich pozice, role atd.);
- najít si společný jazyk (právo na informace, metody práce);
- zajistit právo a spravedlnost;
- nechat každého si vybrat, přijmout či odmítnout spolupráci;
- seznámit se s mírou tolerance vůči chybám;
- ujasnit si postupy pokud nastanou konflikty;
- saturovat potřebu každého být rozpoznán;
- vymezit pravomoce členů týmu a jejich hranice;
- vyjadřovat otevřeně respekt k přínosu druhého;
- začít alespoň s minimální počáteční důvěrou, kterou by bylo vhodné prohlubovat.

Mucchielli (In Pol, Lazarová, 1999, s. 19) dále píše, že i pracovní skupina, v které probíhá spolupráce, musí jednat podle (nepsaných) pravidel, aby každý učitel v ní měl zájem spolupráci rozšiřovat. Vymezení pravidel skupiny:

- komunikace v ní musí proudit všemi směry (všichni jsou informováni);
- každý člen má možnost k nesouhlasnému vyjádření a vyjádření napětí;
- každý ve skupině má možnost bez následků vyjádřit své emoce;
- bude-li nějaký člen skupiny v potížích, zafunguje vzájemná pomoc ostatních členů;
- bude-li aktuálně chybět nějaký člen skupiny, vyjádří všichni ostatní vůli ho nahradit;
- všichni členové znají a respektují schopnosti a iniciativy ostatních ve společné věci;
- práce ve skupině je rozdělena a všichni členové skupiny toto rozdělení akceptují.

Pro úspěšnou spolupráci na půdě školy by se neměly opomíjet výše zmíněné podmínky a inspirace k navození bezpečného klimatu spolupráce v jednotlivých týmech a ve škole. Příjemný pocit z předchozí fungující spolupráce a dobrá zkušenost s touto spoluprací jsou zdrojem navyšování potenciálu důvěry v každém z učitelů daného učitelského sboru. A důvěru učitelé potřebují k překonávání rizik při vstupu do další spolupráce (In Pol, Lazarová, 1999, s. 19).

### 3.2.1.2 Příčiny slabší spolupráce učitelů

Učitelé i ředitelé škol mnohdy shledávají překážky spolupráce v neochotě učitelů daného učitelského sboru komunikovat a otevírat se. Často poukazují na záporné zkušenosti se spoluprací, která pak odrazuje učitele od dalších pokusů pracovat společně na věcech (Pol, Lazarová, 1999, s. 16).

Ve školách a učitelských sborech se vyskytují i další problémy vedoucí k menší míře spolupráce učitelů. Docenit skutečný význam spolupráce učitelů v učitelském sboru znamená v praxi žádat změny jejich pracovního prostředí i vnějšího světa, ve kterém školy existují a změny v chování učitelů. V mnoha zemích, nejen v ČR, se již déle hovoří o škole jako o místu, kde učitelé a další zaměstnanci školy z různých důvodů dostatečně účinně nekomunikují s druhými, otevřeně nediskutují o výchově a vzdělání, aniž by přitom opouštěli „bezpečný“ povrch, vzájemně nepozorují svou práci (hospitace v hodině) atd. Již proniká i označení učitelství jako „podivné profese“, která probíhá v partikulárním, do sebe uzavřeném a vcelku silně konzervativním prostředí školní třídy. Běžné školní uspořádání vede k tomu, že převážná většina stráveného času učitele ve škole je ve třídě s žáky, oddělen od dalších učitelů, kolegů (Pol, 2007, s. 68).

Tato *izolovanost* není dostatečně kompenzována a naopak se spíše vlivem dalších faktorů prohlubuje. Touto izolovaností se učitelé nedostávají dostatečné zpětné vazby od těch, kteří vědí něco víc o tom, co obnáší být v daných podmínkách učitelem, zpětné vazby jeho práce se mu dostává pouze od žáků či studentů. Přitom ale pohledy od kolegů učitelů, zvláště jsou-li založeny na dlouhodobějším a sympatičtějším sledování práce učitele, by měly být učitelé pravidelně k dispozici, aby učitel o nich mohl s kolegy diskutovat, reagovat na ně, učit se. Bez spolupráce učitele ve výchovně vzdělávacím procesu spoléhá ten hlavně na vlastní zkušenosti, učí se pokusem omylem nebo se chová a vystupuje podle „zdeděných“ představ o učitelství. To je důsledek toho, že v dnešní moderní době stále existuje řada učitelů, kteří utíkají k modelům svých vlastních učitelů - z dob žakovských či studentských. Ve školách se tím mohou konzervovat postupy realizované po desetiletí a i déle (Pol, Lazarová, 1999, s. 12).

Další příčinou omezené spolupráce učitelů je tak jako všude *časový stres*. Učitelé někdy nevstupují do plnohodnotné komunikace a spolupráce s kolegy učitelé pro jejich snahu zachovat si čas a energii ke zvládnutí bezprostředních nároků vyučování. Prostě se jim v průběhu pracovního dne nedostává čas na kolegiální interakci. I proto v pracovním zájmu (co nejlépe vyučovat) sami volí izolaci, která pokud však je dlouhodobá, kvalitu jejich

vlastní pedagogické práce paradoxně snižuje. Všechny tyto faktory vedou k silicímú riziku stereotypu a rutine. Učitelé díky své izolovanosti pak spolu komunikují spíše na společenské úrovni a o pracovních tématech pak spíše povrchněji. Díky této izolovanosti učitelů a nízké míře jejich spolupráce ve výchovně vzdělávacím procesu se i zmenšuje šance k seznámení se s myšlenkami kolegů stejně jako možnost ostatním kolegům poskytnout své vlastní pohledy a zkušenosti. Ve školách tak pak téměř neexistují tzv. „zkušenostní banky“, z níž by mohli ostatní učitelé čerpat. Každý jedinec jakoby začínal od nuly, svou léty často těžce nabyvanou zkušenost obvykle nedává využít druhým a tak s odchodem učitele ze školy společně mizí kamsi (pro školu) do ztracena i jeho zkušenostní fond (Pol, Lazarová, 1999, s. 12).

Mucchielli (in Pol, Lazarová, 1999, s. 17) považuje za nejsilnější psychologickou překážku spolupráce lidí tzv. sociální obranu svého Já. Tu vysvětluje jako neuvědomovaný strach ze změny vlastní představy o sobě tváří v tvář skupině. Zpětná vazba druhých se může stát zdrojem obav o dosavadním vnímání sebe sama a dekonstruuje dosavadní sebepojetí člověka. Spolupracující člověk riskuje, že ho ostatní členové pracovní skupiny začnou kritizovat, srovnávat s druhými apod.

Existuje několik škol, kde se celý tento neproduktivní řetězec faktorů objevuje v menší míře a školy tím nabízejí podstatně příznivější prostředí k práci. Paradoxem ovšem zůstává, že řada škol nepatří k místům, v nichž se mohou učitelé v učitelském sboru učit jeden od druhého a navzájem spolu účinně spolupracovat a komunikovat. Důsledkem tohoto se snižuje i kvalita učení se školních dětí a mládeže (Pol, Lazarová, 1999, s. 10-13).

Pol, 2007, s. 71 uvádí výsledek jeho výzkumu zaměřený na spolupráci učitelů na českých základních školách koncem 90. let. Provedl dotazníkové šetření u 73 ředitelů brněnských základních škol. Šetření ukázalo, že ředitelé si přejí v největší míře posílení (zlepšení) spolupráce učitelů zejména v záležitostech týkajících se výuky (každý třetí ředitel), každý čtvrtý si totéž přál ve vztahu k vedení a řízení školy. Největší překážky spolupráce učitelů podle ředitelů lze shrnout do pěti skupin faktorů:

1. podíl 38% získal nedostatek času,
2. 31% získaly vnější podmínky práce (zde je zahrnuto finanční stránka školství atd.),
3. s 25% se na třetím místě umístily mezilidské vztahy,
4. 22% osobní překážky (emocionalita učitelů, uzavřenost, nezájem, skepse atd.)
5. 14% jiné překážky (organizace práce, složení učitelského sboru atd.).



### 3.2.1.3 Konkrétní formy spolupráce učitelů

V oblasti spolupráce učitelů, je jistě stále mnohé co změnit, zejména vhodnější uspořádání vztahů mezi učiteli a mezi učiteli a vedením škol. V daném směru existuje řada příkladů úspěšných snah již v dnešní době. Za pozitivní snahy jsou označovány (Pol, Lazarová, 1999, s. 28-41):

#### *1. snahy učitelů o zdokonalování práce školy jako celku*

Existuje více možností, jak učitele zapojit do aktivit nad rámec jejich tradiční vyučovací práce s žáky ve třídě, níže uvedu některé z nich:

##### *a) vedoucí učitelé*

Skutečné kolegiální vztahy většinou nevznikají automaticky, někdo je musí iniciovat. Těmito lidmi bývají obvykle ředitelé, lidé z užšího vedení školy, ale také vedoucí učitelé, kteří jsou stále výrazněji považováni za jedny z hlavních iniciátorů zkvalitňování práce školy (Gold, In Pol, Lazarová, 1999, s. 29). Jsou to obvykle zkušení učitelé schopní vést a ovlivňovat činnost svých kolegů, využívat jejich potenciál pro individuální rozvoj učitelů i v zájmu rozvoje celé školy. Tito vedoucí učitelé působí na tzv. středním článku řízení školy a jejich úvazek přímé výuky bývá většinou snížen. Za nezbytné obvykle považuje, aby jejich role byla spojena s komplexní škálou odpovědností, ale také pravomocí, které se vztahují k vyučování jednotlivých předmětů, ale také záležitostí nadpředmětových či mezipředmětových. Nelehkým úkolem vedoucích učitelů je citlivý rozvoj interakcí s ostatními učiteli, žáky, vedením školy a často i subjekty širšího školního prostředí, což není vůbec jednoduché, a proto je nutná vždy i pomoc druhých. Pokud v této roli vedoucí učitelé ale uspějí, stanou se silou, která v dobrém smyslu výrazně dynamizuje především vnitřní život školy.

##### *b) školní týmy zaměřené na zkvalitňování práce školy*

Zde jde o takový případ, kdy učitelé a vedení školy pracují na zkvalitňování chodu školy společně ve skupinách nebo pracovních týmech. Buď si škola sama vytvoří strategie rozvoje týmů, zaměřuje jejich aktivitu nebo školní týmy jsou součástí širších seskupení usilujících o obnovu školy. Důležitou složku zde hraje schopnost přenášet vně školy získané zkušenosti, prožitky, vědomosti přímo do škol a vztah týmu k ostatním lidem ve škole, interakce vedení školy-tým.

##### *c) evaluace programů učitelů*

Idea autoevaluace školy, která je chápána jako vlivný prostředek jejího vnitřního rozvoje, při níž sami učitelé hrají významnou roli, se dnes stává stále běžnější součástí školního

života ve vyspělejších zemích. Autoevaluace školy se nepovažuje pouze za hodnotnou cestu k hlubšímu porozumění vlastní škole, jejím základům, efektům práce a jejího chodu, je vnímána i jako nejsilnější popud pro další rozvoj školy. V dnešní době je moderní škola schopna a stále se ale snaží i zdokonalit pravidelné a systematické hodnocení své práce a to za účasti svých učitelů (Pol, Lazarová, 1999, s. 28-32).

## ***2. snahy zapojování učitelů o spolupráci na jejich profesionálním rozvoji***

Jako typické praktiky, v nichž jsou učitelé do zdokonalování svého odborného rozvoje zapojováni, jsou považovány hospitace učitelů v hodinách jejich kolegů. Tyto hospitace jsou obvykle součástí širších forem vztahů, např. peer pozorování, peer koučování, vytváření učitelských center (v nich expertní učitelé školí jiné učitele), mentorských učitelských programů nebo podpůrných týmů učitelů.

### *a) hospitace - pozorování práce učitele jiným*

Učitelé mohou snáze zdokonalovat svou práci, pokud se jim dostává zpětné vazby, a to nejlépe od pozorovatelů, kteří jsou schopni nejen rozpoznat a podpořit jejich silné stránky výkonu, ale i upozornit na slabiny. Tato zpětná vazba pozorovatele nemusí mít nutně vždy podobu evaluace. Pozorováním druhých se mohou učit i pozorující, vzájemná pozorování, poskytování a přijímání zpětné vazby o práci tak mohou patřit k nejsilnějším nástrojům odborného růstu.

Zpětnou vazbu může poskytnout učiteli téměř každý poučenější pozorovatel, jak naznačuje řada autorů, nejlépe snad ale funguje tzv. peer<sup>1</sup> pozorování, tedy pozorování na úrovni učitel-učitel. Ve dvojicích či ve skupinkách pracujícím učitelům se dostávají pro ně užitečné a relevantní zpětné vazby. Významné při této spolupráci je postupné odbourávání izolace a začátek vzájemné výměny zkušeností a postřehů (Ruck, In Pol, Lazarová, 1999, s. 33). Formy peer pozorování mohou mít mnoho podob - od sestávajících ze dvou, tří vzájemných hospitací, až po ambiciózní a rozsáhlé projekty, v kterých spolupracují týmy učitelů na zlepšování specifických aspektů vyučování.

Poznatky získané hospitací jsou využívány výhradně pro účely odborného rozvoje učitelů, nejde v žádném případě o shromažďování důkazů o neuspokojivých výkonech učitele zasluhující snad disciplinární řízení. Naopak, pomoci učiteli zlepšit jeho práci, je smyslem hospitace.

---

<sup>1</sup> peer - „speciálně připravený dobrovolník, připravený naslouchat, ev. radit svým kolegům s určitým okruhem problémů v profesi“ (Průcha, Walterová, Mareš in Pol Lazarová, 1999, s. 15)

Peer pozorování má také svá, překonatelná, úskalí. Často se objevuje nechuť učitelů dávat skutečně konstruktivní zpětnou vazbu, která by měla obsahovat negativní elementy. Z druhé stránky velká míra učitelů nebývá z počátku příliš ochotná ukazovat pozorovateli, jak pracuje ve vyučování. A pak je tu úskalí spojené s časovým nedostatkem, kdy ředitelé, zástupci či vedoucí učitelé nemají dostatek času k provedení mnoha peer pozorování.

#### *b) peer koučování*

Koučování je proces profesionálního rozvoje doprovázený koučem a spočívající v uvolňování potenciální energie, uvolňování vnitřní energie a uvolňování skrytého, dosud nevyužitého potenciálu (Lazarová, 2006, s. 215). Peer koučování slouží ke zkvalitňování práce učitelů, podporuje učitele v aplikování nových dovedností a vědomostí do vlastní praxe. Zastánci koučování si stojí za tím, že učitelé a mohou a měli by být připravováni na to, aby dokázali koučovat své kolegy učitele ve škole. Podstatnou podmínkou pro úspěšné koučování je hlavně osobní přístup ke koučovanému kolegovi, tvrdí koučové z řad učitelů. Příprava koučů by se proto měla zaměřovat jak na obsah, tj. schopnost být odborným poradcem ve věci vyučování (co radit), ale také na proces koučování, tj. schopnost zvládnout tento choulostivý vztah (jak radit). Neubert a Bratton (In Pol, Lazarová, 1999, s. 36) do této kategorie forem spolupráce ve školách řadí i systém zvaný *týmové koučování*, v kterém pracují koučové po boku učitelského týmu při realizaci, plánování a evaluaci jejich hodin. Aby toto *týmové koučování* bylo efektivní, je nutné pracovní rozvrhy *týmových koučů* uspořádat tak, aby mohli alespoň dvakrát týdně docházet do hodin jejich svěřenců učitelů.

#### *c) mentorské programy*

Cílem mentorských programů by mělo být stimulování spolupráce mezi členy učitelského sboru, samotní mentoři<sup>2</sup> koučují jiné učitele a podporují jejich odborný rozvoj. Bývá zvykem či se alespoň předpokládá, že déle sloužící učitelé mohou plnit i jiné role než ty, které přímo souvisejí s výchovou a vzděláváním žáků. Jedná se právě o role mentorů služebně mladším kolegům nebo učitelům potřebujícím pomoc v určité situaci, kteří ale vstupují do vztahu s cílem nechat si pomoci. Meade (In Pol, Lazarová, 1999, s. 37) definuje společné rysy mentorských programů:

- mentor funguje jako peer dalších učitelů,
- mentor zůstává v kontaktu se školským světem, neboli nadále vyučuje,
- mentor má zvláštní odpovědnost za pomoc druhým,
- mentor má čas a také potřebné zdroje k plnění výše uvedených úkolů.

---

<sup>2</sup> mentor - „osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi“ (Průcha, Walterová, Mareš in Pol, Lazarová, 1999, s. 15)

Podlahová, 2004, s. 30-31 pojímá jako mentora i roli uvádějícího učitele, kterým by měl být ustanoven učitel, který dokáže začínajícímu učiteli poskytnout psychickou i odbornou oporu a omezí začátečnickovo profesní nejistotu. I Podlahová zde zmiňuje, že uvádějícího učitele není dobré vnímat jako revizora či kontrolora a mít z něj obavy. Většina těchto mentorů, uvádějících učitelů, má zájem pomáhat začínajícímu učiteli, zejména pokud i on sám má zájem o tuto pomoc a dá to mentorovi najevo.

#### *d) podpůrné týmy učitelů*

V určitém pohledu se tato forma spolupráce může podobat mentorskému programu, ale tato forma je více komplexní a není zaměřena jen na začínající učitele. V rámci práce týmu učitelů jde o poskytování systematické opory a pomoci jednotlivým kolegům, podle jejich konkrétních potřeb. Za důležité je považováno členství ředitele v týmu, tím lze tým chápat jako legitimní součást struktury supervize a podpory učitelů ve škole. Přínosným také bývá, aby v týmu pracoval některý z učitelů ve funkci mentora či např. v pozici vedoucího předmětové skupiny nebo oddělení. Skladbu podpůrného týmu obvykle doplňují jeden nebo dva učitelé, zvolení peer aktivisté. I když ředitel koordinuje činnost týmu, organizuje schůzky, umožňuje členům týmu zvládat práci časově apod., tak hlavní slovo by však měli mít v podobném týmu sami učitelé. Právě zmíněná dělba kompetencí má nedocenitelný význam. Sgan, Clark (In Pol, Lazarová, 1999, s. 37) určili typické činnosti podpůrných týmů učitelů:

- hodnocení učitelů a programů,
- peer pozorování učitelů při výchovně vzdělávacím procesu,
- schůzky s učiteli a jejich vedení,
- poskytování učiteli výsledek peer pozorování jeho výkonu,
- plánování výchovně vzdělávacího procesu společně s učiteli,
- výběr, vytváření a editace zdrojů a materiálů,
- pomoc při realizaci nových myšlenek do praxe,
- iniciace snah učitelů zvyšování kvality výchovně vzdělávacího procesu.

#### *e) reflektování případových studií*

Jako méně tradiční formu zapojování učitelů do spolupráce na jejich vlastním profesionálním rozvoji je považováno psaní případových studií a následná práce s nimi. Nejen pro jejich autory, ale i další učitele bývají příležitostí k reflexi a diskuzi o učitelské práci. Jsou-li publikovány, mohou podněcovat komentáře a diskuze také v širší pedagogické veřejnosti. Interakce založené na konkrétních příkladech se pak mají šanci stát (staro)novou

formou pedagogického diskurzu stavící do středu reflexi zkušenost. Prostřednictvím korespondence a publikací mezi kolegy z odlišných pracovišť se mohou učitelé učit zkušenostem a poznatků druhých. Psaní případů a případů týkajících se vyučování učiteli samými je jedním ze způsobů jak dosáhnout tohoto druhu kolegiality (Pol, Lazarová, 1999, s. 33-38).

### ***3. snahy o evaluaci práce učitelů jinými učiteli***

Evaluace práce učitelů je diskutovaným delikátním tématem, jedná se o soubor procesů vyžadující jistou obezřetnost. Má-li systém evaluace podporovat odborný růst učitelů, musí naplňovat určitá kritéria. Výčet znaků úspěšné evaluace shrnuli Pol, Lazarová, 1999, s. 38:

- Hospitace při práci učitelů jsou prováděny více než dvakrát ročně. Časté jsou proto, aby mohly zachytit co nejvíce vyučovacích činností.
- Výsledky hospitace učitelovy práce jsou doplňovány daty z autoevaluace, evaluace prací studentů včetně jejich studijních výsledků, z peer pozorování i z jiných zdrojů.
- Kritéria evaluace jsou flexibilní a beroucí ohled na rozmanitost chování učitelů v různých předmětech, ročnících a v práci s různými typy žáků či studentů. Evaluátoři se snaží nahlížet na vyučování v celém jeho kontextu a neorientují se ani tak na vykazování rysů předem definovaných způsobů chování hodnoceného učitele.
- Evaluátorem je dobře kvalifikovaný, vyškolený pozorovatel, který je znalý, dovedný a schopný ve vyučovacích předmětech i v pedagogice, a který je velmi dobře obeznámený s kontextem třídy.
- Při výběru evaluačních kritérií, při vytváření metod a nástrojů evaluace a při rozhodování o cílech vyučování vedení školy spolupracuje s učiteli.

Stále i v dnešní době ještě přežívá tradiční představa, že evaluace práce učitelů je výlučně záležitostí ředitele či dalších lidí z užšího vedení školy. V takové praxi bývá, díky nerovnosti pravomocí učitele a ředitele, obtížné uvažovat o důvěře a otevřenosti ze strany evaluovaného učitele, právě tyto podmínky jsou ale pro supervizi snah zdokonalovat vlastní výchovně vzdělávací proces velmi důležité. Mnohým učitelům je osoba z vedení školy odpovědná za evaluaci učitelů (ovlivňující jejich platové, postupové či dokonce existenční perspektivy) vnímána dokonce jako příliš ohrožující element. Proto se hodnocený učitel často snaží zanechat na pozorovateli dobrý dojem a případné vlastní potřeby v zájmu zlepšení vlastní práce záměrně neprojevuje. Jen stěží mu pak ale může takový pozorovatel

pomoci poznávat vlastní vyučovací strategie, zlepšovat metody práce a celkově kvalitu vyučování (Ness, In Pol, Lazarová, 1999, s. 39).

Pro zmírnění takových účinků evaluací prováděných řediteli je tedy doporučováno, aby ředitelé sledovali učitele při výuce častěji než dvakrát ročně, užívali formativní i sumativní evaluaci a snažili se pomoci rozvoji dovedností učitelů.

Snahy o prosazení uznání profesionalismu učitelů zdůrazňují, že lidé v profesi na sebe berou odpovědnost za kvalitu práce své a svých kolegů. Pro peer evaluaci je tento argument podpořen i tlakem na výraznější strukturování kariéry učitelů. Pro role evaluátorů, koučů či mentorů jsou vybíráni schopní, dovední a ochotní učitelé. I přes řadu případů kdy zpočátku nebyla vedení škol moc ochotná dělit se o pravomoci a odpovědnost tradičně příslušející jen jim samým, pozitivní výsledky těchto forem zapojování učitelů zapůsobily celkem přesvědčivě. Začínalo vycházet najevo, když dostanou učitelé příslušné kompetence a jsou-li pro své nové role patřičně připraveni, mohou smysluplně sledovat a hodnotit výkony svých kolegů učitelů. I přesto bývají dosud pouze doplněním role vedení v procesu evaluace tyto učitelé aktivity, nenahrazují ji. Za nejdůležitější přínos peer programů bývá označován fakt, že sjednocují vedení škol a učitele v práci na zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu. Při tradiční praxi hodnocení učitelů vedení školy nastavuje učitelům kritéria pracovního výkonu, na která učitelé často reagují spíše vlastní obranou. Jedná-li se o peer evaluaci, ke kritériím se dospívá společně a dbá se také na jejich společně naplňování (Pol, Lazarová, 1999, s. 38-41).

#### **3.2.1.4 Neúčinné formy spolupráce**

Snahy o rozvoj spolupráce na školách nejsou vždy úspěšné. Někdy mohou sklouznout k velmi málo účinným a to pokud vůbec účinným. Nejčastěji jsou uváděny tři typy rizikových situací (Pol, Lazarová, 1999, s. 20-24):

##### ***1. přílišný důraz na diferenciaci***

V učitelských sborech se mohou některé vztahy odehrávat v dílčích skupinách, než v učitelském sboru jako celku. Toto je obvyklé a děje se tomu tak jak v rovině formální, tak i v rovině neformální struktury učitelského sboru. S tím vzniká riziko zejména u formální diferenciaci, která když přestoupí určitou hranici, může v učitelském sboru vzniknout kultura, v níž se učitelé sdružují do vzájemně izolovaných a vzájemně soupeřících skupin. Přemíra diferenciaci může vést k mizivé spolupráci mezi skupinami učitelů, k lhostejnosti

mezi skupinami navzájem, k špatné komunikaci mezi jednotlivými skupinami a některé skupiny mohou mít odlišný svůj cíl.

## ***2. pohodlná spolupráce***

Spolupráce v učitelských sborech je mnohdy pouze relativním úspěchem a to v tom případě, kdy spolupráce nepronikne až do prostředí třídy, kde dochází k výchovně vzdělávacímu procesu. Tím se přichází o možnost, aby učitelé mohli společně vyučovat, při hospitaci vzájemně pozorovat svou práci a sdělit si navzájem zpětné vazby z pozorování, o možnost provést různá dílčí zkoumání. Učitelé tak mají méně možností čerpat z poznatků a zkušeností svých kolegů, anebo naopak kolegy o vlastní pohledy obohatit. Acker (In Pol, Lazarová, 1999, s. 22) poukazuje na problémy existující spolupráce, které vedou k tomu, že se stávající spolupráce se stane neúčinnou:

- spolupráce učitelů je pouze příležitostná, neurčitá, neúčelná, neorganizovaná,
- časově náročné společné rozhodování ve spolupracující skupině i o drobných věcech,
- rozhodování učitelů nevychází ze psaných záznamů, ale spoléhají na svou,
- proaktivní přístup školy k jejím vnějším změnám mající vliv na školu.

## ***3. vnucená kolegiální***

Nepředvídatelná kultura spolupráce ve školách přivádí někdy vedení škol k prosazování takových forem spolupráce, které mohou ovládat, kontrolovat a regulovat. Tímto způsobem nastavena kolegiální ve škole se nazývá právě tzv. vnucená kolegiální, která bývá typická svým souborem specifických, byrokratických, formálních procedur, v nichž se pozornost věnuje společnému konzultování, plánování a jiným formám kolegiality. Pol, Lazarová, (1999, s. 24) se domnívají, že vnucená kolegiální naopak není ku prospěchu věci, ale spíše se snižuje motivace učitelů v učitelském sboru pro další spolupráci, kteří takovou kolegiální vnímají jako pouhá administrativní nařízení, které určuje vnější řád kultury spolupráce. Autoři ale vidí i světlou část stránky vnucené kolegiality v tom, že má šanci se stát užitečnou přípravnou fází při prvotní tvorbě trvalejších vztahů spolupráce učitelů ve škole, v učitelském sboru.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. Výzkumné šetření

V praktické části této diplomové práce bylo realizováno vlastní výzkumné šetření klimatu učitelského sboru, jehož jsem již 8 let součástí. Praktická část se tedy bude týkat konkrétní střední školy, a sice Střední školy polytechnické v Českých Budějovicích, se souhlasem ředitele školy. Tuto pozici vykonává šestým rokem Ing. Luboš Kubát.

#### 4.1 Charakteristika školy a šetřeného učitelského sboru

Střední škola polytechnická v Českých Budějovicích je zřizována Jihočeským krajem. Vedení školy se skládá ze 4 osob - ředitel školy a jeho 3 zástupci. Zástupce-žena pro ekonomický úsek, zástupce-muž pro teoretickou výuku a zástupce-muž pro praktický výcvik.

Při výchově a vzdělávání zajišťuje škola teoretické i praktické vyučování. Ve školním roce 2017/2018 vzdělává 450 žáků v denním studiu ve 4 maturitních oborech a 8 učebních oborech. Výchovně vzdělávací proces zajišťuje pomocí 51 učitelů, z toho jsou 4 ve vedení školy (ředitel školy a jeho 3 zástupci), dále za pomoci 2 asistentů učitele a 9 vychovatelů, z toho 1 vedoucí vychovatel. Praktické vyučování realizuje ve vlastních budovách (halách), které se nacházejí v blízkosti školy. Někteří žáci druhých a třetích ročníků učebních oborů vykonávají praktický výcvik přímo u zaměstnavatelů. Střední škola má vybudovaný bezbariérový přístup do učebních prostor, školní jídelny a domova mládeže. V aktuálním školním roce 2017/2018 zde pracují 4 integrovaní žáci podle individuálních vzdělávacích plánů. Ve škole působí 1 výchovný poradce, který pracuje podle plánu VP obsahující tři základní oblasti – výchovnou, informační a oblast profesní orientace. V tomto školním roce byl obměněn post školního metodika prevence, jenž nově vykonává jeden z vychovatelů oproti minulým rokům, kdy tento post vykonávala jedna z asistentek pedagoga. Jednotliví učitelé si pravidelně doplňují další vzdělávání účastí na mnoha různých školeních, konferencích, přednáškách či seminářích.

**Prostory:** Střední škola polytechnická disponuje 6 rozsáhlými odloučenými pracovními objekty v Českých Budějovicích. Jsou jimi 4 haly odborného výcviku, 1 budova, v níž sídlí část domova mládeže (ubytování pro chlapce) a samotná škola, jejíž součástí je i budova domova mládeže (ubytování pro dívky). V hlavní budově školy se nachází



kuchyně, jídelna, tělocvična, posilovna, velké množství běžných i odborných výukových učeben, velký konferenční sál, menší přednáškový sál, menší salónek a 3 laboratoře. Všechny tyto objekty v mimovýukové době poskytuje škola k pronajmutí. Všechny prostory, včetně těch odloučených, v posledních 6 letech postupně podstupují nelevné modernizace a rekonstrukce, aby se v nich cítili lépe jak zaměstnanci - od úklidových pracovních po ředitele školy, tak všichni žáci.

**Učebny:** Co se hlavní funkce školy týká, tak všechny učebny jsou vybaveny moderní drahou výpočetní technikou, která usnadňuje učitelům práci. Každá učebna disponuje učitelským počítačem a v něm elektronickou třídní knihou, dataprojektorem, reprosoustavou a ve 20 z celkového počtu 27 učeben je umístěna interaktivní tabule s vizualizérem. Učitelské počítače v odborných počítačových učebnách mají připojen scanner a tiskárnu.

**Kabinety:** Učitelé mají své zázemí v celkem 17 kabinetech a 1 sborovně. V jednom kabinetu sídlí 1 až 3 učitelé. Každý učitel má svůj vlastní pevný počítač pro výkon práce. Celkem tři kabinety jsou osídleny 3 učiteli, v tomto případě mají k dispozici 2 počítače. Škola disponuje 3 věžovými tiskárnami, dvě jsou umístěné na chodbách školy a jedna ve sborovně. Chce-li učitel či žák tisknout z jakéhokoliv počítače ve škole, je to možné právě na tyto tiskárny síťově připojené.

**Haly odborného výcviku:** pro velké množství učebních oborů (osm řemesel), disponuje škola čtyřmi oddělenými halami, kde žáky vyučují (praktická část výuky) učitelé odborného výcviku (mistři). Poměrně velká hala skýtá útočiště pro obory instalatér, tesař. Druhá menší hala, zato úplně nová a moderní, skýtá útočiště pro žáky oboru zedník, tesař, malíř. Třetí halou je samostatná truhlárna, vybavena velkými stroji, kde se prakticky učí žáci oboru truhlář. Učební obor Strojní mechanik (zámečnick) pro praktickou výuku využívá čtvrtou budovu svářečské školy. Přímo v hlavní budově školy pak probíhá praktické vyučování oboru montér suchých staveb, kterému je vyhraněna poměrně velká hala uvnitř budovy školy.

**Učitelský sbor:** V učitelském sboru Střední školy polytechnické vnímám vytvoření několika podskupin o velikosti 2 – 10 učitelů. Jejich vznik spojuje pokaždé něco jiného. Prvořadým pojítkem pozoruji společné obsazení kabinetu. V širším měřítku je to skupinka učitelů mající kabinet na stejném patře budovy školy. Dalším spojovníkem jsou osobnostní rysy člověka, společné zájmy osob, společné názory na různé jevy, délky působnosti na dané škole a v neposlední řadě skupinky učitelů přibližně stejného věku. Domnívám se, že učitelský sbor se účastní poměrně velkého množství mimoškolních akcí v podobě večírků, školních plesů, exkurzí, návštěv kulturních i vzdělávacích akcí, cyklistických výletů

(i několikadenních). Převážnou většinu těchto akcí organizuji právě já. Zmiňuji je z toho důvodu, že tyto aktivity mají nemalý podíl na utváření příznivého klimatu učitelského sboru.

**Mimoškolní akce učitelského sboru:** Před čtyřmi lety jsem na této škole založil tradici PP, kterou od té doby pravidelně dodržujeme. Jedná se o to, že zaměstnanci školy se scházejí v První Pondělí v novém měsíci pokaždé v jiné restauraci, kde společně hodují, diskutují, sdělují si zážitky, radí se. Výběr a rezervace restaurace v Českých Budějovicích je vždy na mně. V listopadovém pondělí 2017 škola oslavila již čtyřletou pravidelnou tradici, která nebyla vynechána ani jedno prvoměsíční pondělí ve školním roce. Dále učitelský sbor pravidelně vítá školní rok výjezdem na kole, vždy je zvolen cíl cca 15 – 20 km od místa školy. Poté přichází na řadu cyklovýlet loučící se s podzimem. Před každými Vánocemi se učitelský sbor dvakrát sejde na společenské akci. První akce se nese v duchu zpívání a hraní koled na hudební nástroje, druhá akce je vánoční večírek školy. S jarem přichází jarní cyklovýlet učitelského sboru a s příchodem léta večírek za úspěšné ukončení školního roku. Na úplný závěr školního roku připadá poslední týdenní cyklistický výlet učitelského sboru v prvním týdnu prázdnin, kde už je cílem zvolena destinace vzdálená 120 – 250 km.

**Účast na mimoškolních akcích:** Na všechny výše uvedené mimoškolní akce jsou mailovým rozdělovníkem zváni všichni zaměstnanci školy a tak má každý možnost se jich zúčastnit. Záleží tedy pouze na zvážení daného člověka, zda se chce té které akce zúčastnit. Akce PP se účastní celkem cca 20 pedagogů a  $\frac{3}{4}$  vedení školy, ale pravidelně se schází desetičlenná skupina různě kombinovaná. Kratších cyklistických výletů se účastní cca 20 pedagogů a  $\frac{3}{4}$  vedení školy. Čtvrtý člen vedení se těchto akcí účastní výjimečně a to z důvodu, že jeho bydliště je poměrně vzdálené od Českých Budějovic. Vánočních koled se účastní cca 25 pedagogů a  $\frac{3}{4}$  vedení. Večírků k příležitosti Vánoc a konce školního roku se zúčastňuje 80% pedagogů. Velkého cyklistického výletu 5 – 8 pedagogů včetně mě a 2 osob z vedení školy.

## 4.2 Cíl výzkumného šetření

Pro empirickou část této práce byl zvolen výzkumný cíl, a to zmapovat souvislosti, které doprovázejí charakteristiku konkrétního klimatu učitelského sboru na konkrétní střední odborné škole. V souvislosti s cílem výzkumu jsou formulovány následující výzkumné otázky:

***Jak vnímají pedagogové sociální klima učitelského sboru Střední školy polytechnické?***

K výzkumnému cíli se vztahují další dílčí výzkumné otázky, které byly taktéž šetřeny:

- 1) Jak se liší vnímání klimatu učiteli teoretické výuky a učiteli odborné výuky?
- 2) Jak vnímají klima učitelského sboru učitelé-ženy a učitelé-muži?
- 3) Jak klima učitelského sboru vnímají učitelé různých věkových kategorií?
- 4) Jak se liší vnímání klimatu učiteli s různou délkou pedagogické praxe?
- 5) Jak se liší vnímání klimatu učiteli s různou délkou doby působnosti na dané škole?

### **4.3 Výzkumná strategie**

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.4, pro uskutečnění tohoto výzkumného šetření s ohledem na sledovanou problematiku byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Výzkumnou metodou byla stanovena metoda dotazování, technika standardizovaného dotazníku KUS.

Dotazníkové šetření obecně jako nepřímá výzkumná metoda většinou nevypovídá jasně o realitě zkoumaného fenoménu, ale o subjektivních výpovědích respondentů o tomto fenoménu. Pro výzkum klimatu učitelského sboru je však vhodnou technikou, protože při tomto výzkumu jde právě o zjišťování subjektivně vnímané a prožívané kvality interpersonální vztahů a sociálních procesů jednotlivými respondenty (Urbánek, 2003b, s. 132).

### **4.4 Technika sběru a zpracování dat**

Dotazník KUS existuje v elektronické podobě, tím poskytuje možnost snadného vyplnění respondenty a rychlejší následné zpracování dat. Avšak této možnosti jsem nevyužil, protože ze znalosti svého pedagogického sboru jsem usoudil, že by se návratnost dotazníků poměrně dost vzdalovala od hranice 100%. Tudíž jsem stanovil postup, u kterého jsem předpokládal návratnost téměř 100%. Sepsal jsem email seznamující mé kolegy s mou situací (tvorba této diplomové práce a její téma) a požádal je o vyplnění dotazníku, který naleznou ve sborovně každý ve své poličce a to včetně jeho předmluvy se zdvořilým požádáním o vyplnění dotazníku, viz příloha. Do sborovny jsem postavil vyrobený, uzavřený, neotevíratelný papírový box pro sběr vyplněných dotazníků. Tento postup jsem zvolil z toho důvodu, že dotazník lze během 10 minut vyplnit na místě ve sborovně a hned

vložit do boxu. Tímto postupem jsem si ověřil své 8leté znalosti pedagogického sboru - skutečně se osvědčil a návratnost dotazníků byla 100%, tedy 47 vyplněných kusů v boxu. Dotazník samozřejmě nevyplňovali členové vedení školy.

Data ze všech dotazníků jsem vyhodnotil a přepsal do MS Excelu. V tomto programu jsem data uspořádal do několika různých shluků, podle druhů výzkumných otázek. Dále jsem pomocí matematicko-statistických funkcí v MS Excelu tyto shluky zpracoval. Výsledky jsem promítl do tabulek a grafů. Autoři dotazníku věnují pozornost vyhodnocení pouze průměru vnímání klimatu jednotlivých oblastí a směrodatných odchylek odpovědí respondentů v dílčích oblastech. Mně však přišla zajímavá i průměrná hodnota dosažených bodů v dílčích oblastech jedním respondentem. Tuto hodnotu jsem vypočítal v každé oblasti a zahrnul do výsledků. Určil jsem i minimální, maximální a střední možnou hodnotu získaných bodů v dílčích oblastech. Tyto hodnoty jsem umístil do tabulky a grafu s přidáním průměrné výsledné hodnoty naší školy pro porovnání vzájemných vztahů.

## 5. Interpretace a analýza dat

V následující kapitole budou uvedeny výsledky šetření klimatu učitelského sboru Střední školy polytechnické, které udávají, jaké znaky vykazuje učitelský sbor jako celek a jak učitelé dané školy v profesní i osobní rovině vnímají a hodnotí vzájemné vztahy. Z výsledků bude patrné, jak aktéři klimatu učitelského sboru vnímají své kolegiální vztahy a své vzájemné vztahy s vedením školy.

Výsledky umožňují sledování hodnot dílčích oblastí, které v pojetí nástroje dotazníku KUS reprezentují fenomén klimatu učitelského sboru. První dvě dílčí oblasti, P = podpora sboru vedením školy a D = pevnost vedení školy, se týkají vztahu učitelů k práci vedení školy; zejména vnímané podpory, vytvářených podmínek práce a dále pevnosti řízení a kvality vedení lidí. Další dvě dílčí oblasti, A = angažovanost učitelů a F = frustrace učitelů, se týkají sebehodnocení kvality práce učitelů, profesního zaujetí a stupně vnímané profesní zátěže, resp. úrovně jejího zvládnutí. Pátá dimenze, V = přátelské vztahy ve sboru, se týká kolegiálních vazeb mezi učiteli v osobní i profesní rovině.

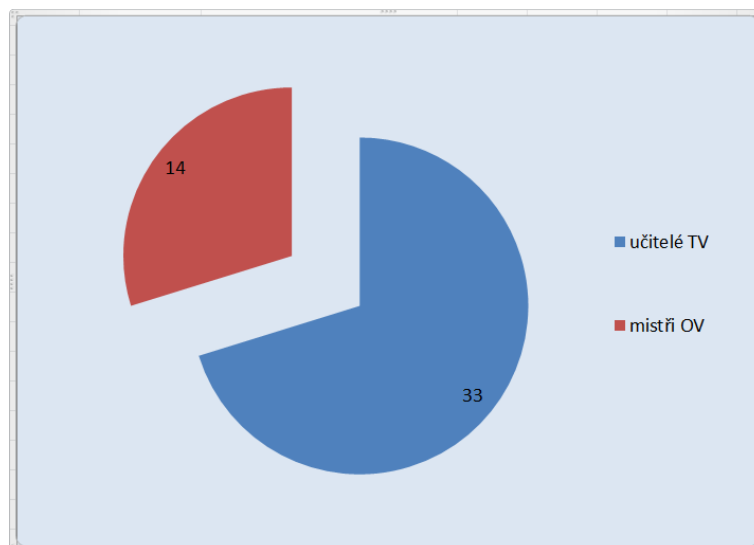
Ve všech pěti dílčích oblastech klimatu byla zjišťována shoda jednotlivých výpovědí všech respondentů, kteří vyplnili dotazník. Tato shoda byla vyjádřena směrodatnou odchylkou ukazující podobné názory učitelů na fungování školy, která zároveň vyjadřuje míru soudružnosti názorů sboru jako celku. Dále byl vypočítán průměr dosažených bodů od jednoho respondenta v každé dílčí oblasti klimatu učitelského sboru.

Dílčí data budou uváděna v tabulkách a doplněna také grafickým vyjádřením všech oblastí klimatu učitelského sboru v dané škole (grafický profil klimatu).

### 5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

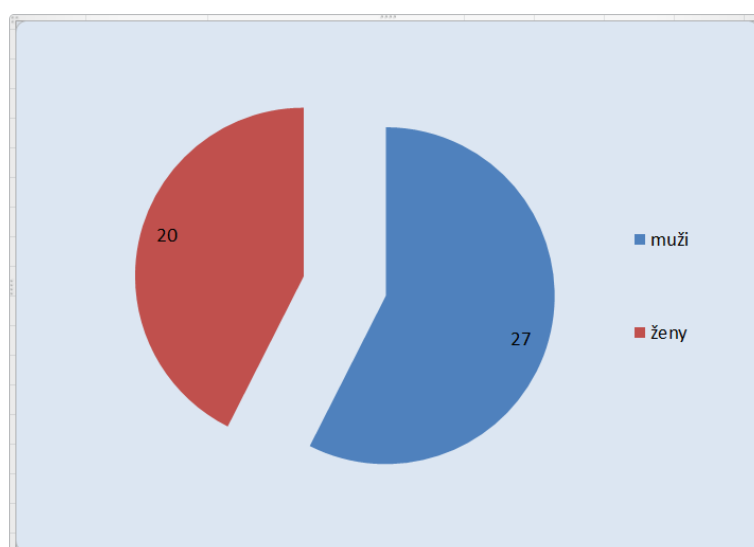
Výzkumu klimatu učitelského sboru se zúčastnilo všech 47 pedagogů dané školy, kteří mají pracovní úvazek ve školním roce 2017/2018. Segmentační otázky dotazníku v oddílu "A" zjišťovaly věk, délku pedagogické praxe, délku působnosti na dané škole, pohlaví pedagoga, a zda je učitel teoretické výuky či odborného výcviku.

Graf 1 Struktura pedagogického sboru dle pracovního zařazení (údaje uvedeny v kumulativních četnostech,  $n_i=47$ )



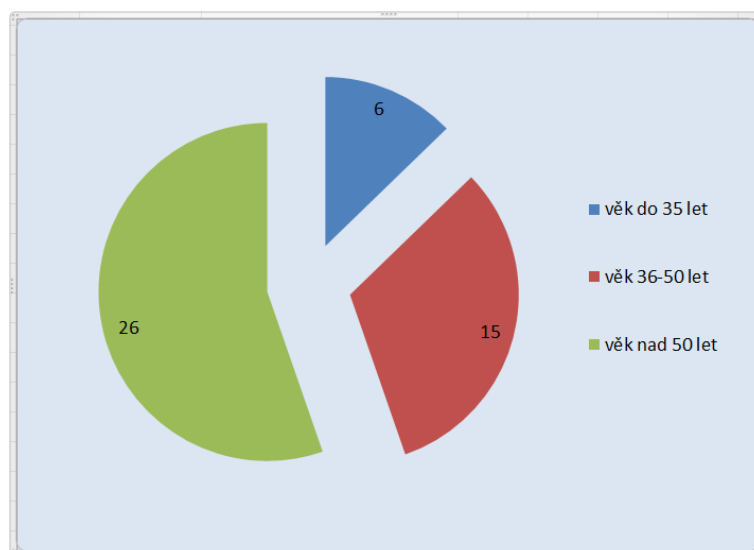
Skupinu učitelů (mistrů) odborného výcviku tvoří pouze muži. Třináct pracovníků této skupiny působí v celkem 4 halách odborného výcviku a jeden v budově školy. V těchto řadách působí převážně mistři OV pokročilejšího věku s dlouholetou pedagogickou praxí a dlouhou působností v této škole. V řadách učitelů teoretické výuky působí 20 žen a 13 mužů.

Graf 2 Genderové složení ped. sboru (údaje uvedeny v kumulativních četnostech,  $n_i=47$ )



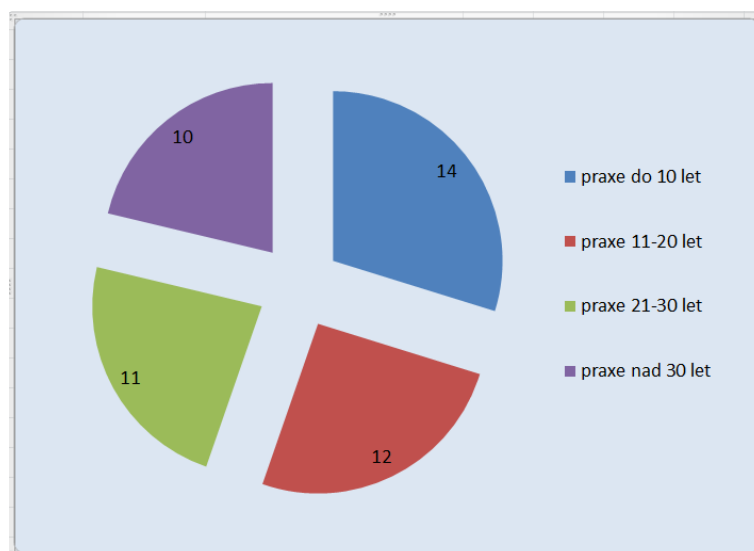
V pedagogickém sboru převažují muži díky 14 mistrům odborného výcviku. I když v budově školy převažují učitelé-ženy nad učiteli-muži.

Graf 3 Věková struktura ped. sboru (údaje uvedeny v kumulativních četnostech,  $n_i=47$ )



Z analýzy dat získaných z oddílu "A" dotazníku KUS vyšlo najevo, že učitelé ve věku do 35 let tvoří 13% (6 respondentů) pedagogického sboru, učitelé ve věku 36 – 50 let tvoří 32% (15 respondentů) pedagogického sboru a největší podíl pedagogického sboru tvoří 55% skupina pedagogů ve věku nad 50 let (26 respondentů).

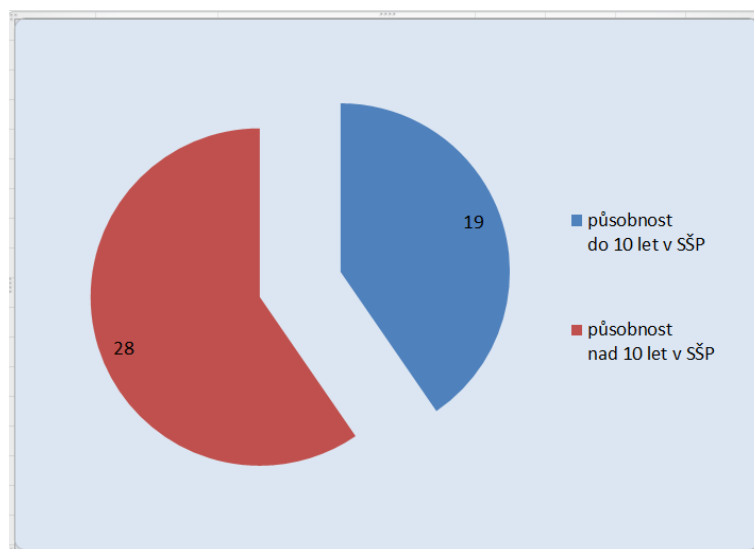
Graf 4 Struktura pedagogického sboru dle délky pedagogické praxe učitelů (údaje uvedeny v kumulativních četnostech,  $n_i=47$ )



Z grafu je patrné rovnoměrné rozdělení učitelů vzhledem k dané škále rozdělení dle délky pedagogické praxe. Mírnou převahu mají učitelé s délkou praxe do 10 let, a sice

tvoří 30% (14 respondentů). Druhý pól této škály s praxí nad 30 let je zastoupen nejméně, a sice 21% (10 respondentů).

Graf 5 Struktura pedagogického sboru dle délky působnosti na této škole (údaje uvedeny v kumulativních četnostech,  $n_i=47$ )



Graf vykazuje, že nadpoloviční většina pedagogů působí ve škole déle než 10 let. Učitelé „nováčci“ za posledních 10 let tvoří 40% pedagogického sboru.

## 5.2 Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky

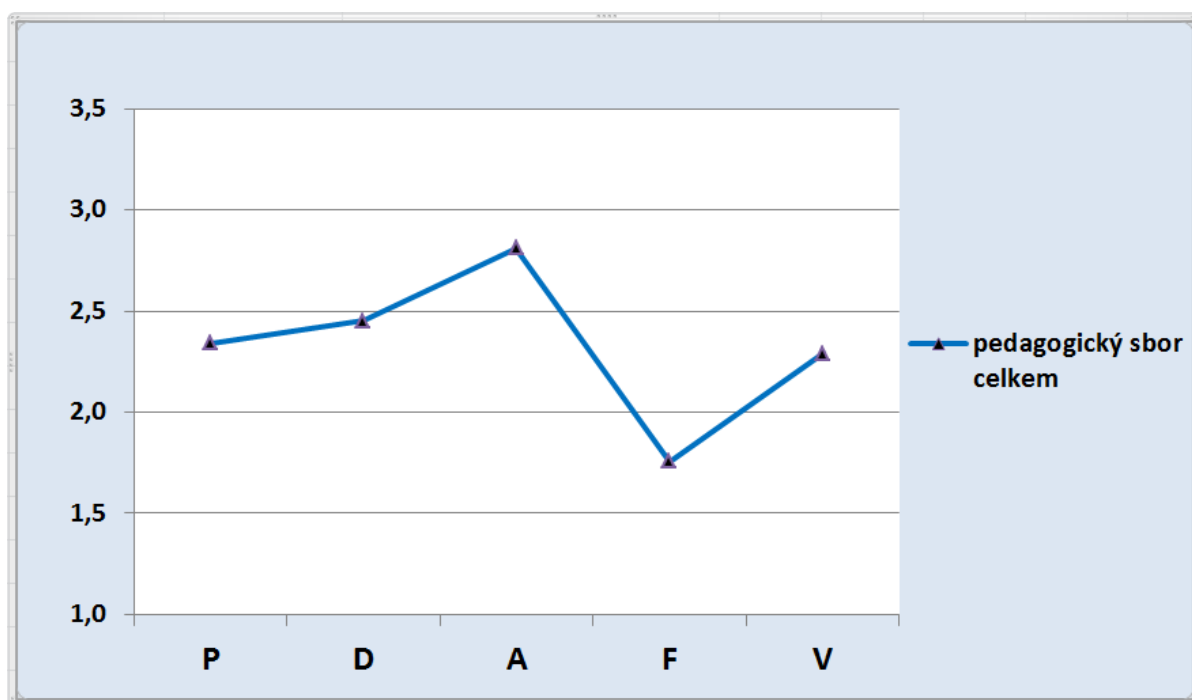
Jak vnímají pedagogové sociální klima učitelského sboru Střední školy polytechnické?

V kapitole 2.4 uvádím, že celkové výsledky nedisponují společným jedním číselným indexem, který by souhrnně charakterizoval celkové klima sboru. Charakteristiky sociálních parametrů učitelského sboru jsou vyhodnoceny v kontextu všech pěti oblastí klimatu, tedy v oblasti P = *podpora sboru vedením škol*, D = *pevnost vedení školy*, A = *angažovanost učitelů*, F = *frustrace učitelů*, V = *přátelské vztahy ve sboru*.



## 5.2.1 Interpretace a analýza pouze samotného výsledku hlavní otázky

Graf 6 Vnímání sociálního klimatu učitelského sboru celým sborem



**Interpretace grafu:** V grafu jsou zaznamenány aritmetické průměry (dále jen průměry) hodnoty výpovědí učitelů v daných oblastech a spojeny výslednou spojnicí. Teoreticky se hodnoty všech šetřených oblastí mohou pohybovat v rozmezí průměru hodnot 1 a 4. Z grafu 6 vidíme, že hodnoty v celém profilu nedosahují ani se nepřibližují k extrémním minimálním či maximálním možným hodnotám. Výsledek ukazuje sborem vnímanou nižší podporu vedení školy (P) a i nižší pevnost vedení školy (D). Nižší dosažený průměr hodnot v oblasti podpora vedení školy (P) značí zřejmě nižší schopnost vedení školy motivovat učitelský sbor, smysluplně zadávat úkoly a poskytovat konstruktivní kritiku. Nižší průměr hodnot v oblasti pevnost vedení školy (D) naznačuje možnou nižší kontrolu vedení školy nad prací učitelů, méně jasně formulované požadavky na učitelský sbor. Plánované vize vedením školy učitelský sbor vidí jako méně reálné. Naopak vyšší hodnotu získala od sboru SŠP angažovanost učitelů (A), což vypovídá o uspokojivé míře jejich vzájemné spolupráce a jejich vzájemnému respektu. Tento naměřený průměr hodnot angažovanosti učitelů kladně ukazuje na úsilí učitelů směřované na podporu a úspěchy žáků. Data v grafu naznačují poměrně nízkou frustraci učitelů (oblast F), která může vypovídat o minimální míře rutinních povinností ve sboru. Průměrné hodnoty přátelských vztahů ve sboru (V)

dosáhly poměrně nízkých hodnot, tento fakt vypovídá o menší míře znalosti se navzájem a menší míře stýkání se mimo své pracovní povinnosti.

Tabulka 2 Vnímání sociálního klimatu učitelského sboru celým sborem

	počet pedagogů	počet otázek	10	7	11	8	4
			P	D	A	F	V
počet vyplněných dotazníků	47	průměr vnímání klimatu	2,34	2,45	2,81	1,76	2,29
		směrodatná odchylka	0,62	0,50	0,51	0,37	0,66
		průměr dosažených bodů	23,43	17,17	30,91	14,04	9,17

Vzhled a formát tabulky 2 bude použit k interpretaci výsledků všech dílčích výzkumných otázek této práce, proto ji zde podrobněji popíši a vysvětlím, aby bylo snadné a jednoduché se v těchto tabulkách orientovat a číst z nich i v dalších kapitolách.

V tabulce jsou vidět z dotazníků vyhodnocené aritmetické průměry (dále jen průměr) hodnoty výpovědí učitelů v dílčích oblastech klimatu učitelského sboru - jak dané oblasti vnímají. Tyto průměry jsou zaznamenány v grafu 6.

Dále zde vidíme hodnoty směrodatné odchylky jednotlivých dílčích oblastí. Nižší hodnota směrodatné odchylky vypovídá o vyšší shodě výpovědí učitelů k dané oblasti. Vyšší hodnota udává nízkou úroveň souladu těchto výpovědí, respektive jejich nejednoznačnost až protichůdnost. Hodnoty směrodatné odchylky se na stupnici hodnocení od 1 do 4 bodů za jednu otázku v dotazníku mohou pohybovat v rozmezí 0 – 1,5. Z tabulky je poté vidno, že nejvyšší variabilita odpovědí byla u položek z oblasti přátelských vztahů ve sboru (V). Hodně vysoká byla variabilita odpovědí i u položek týkajících se podpory vedení školy (P). Nejnižší variabilita v odpovědích učitelů byla naměřena u položek týkajících se oblasti frustrace učitelů (F).

Jako poslední údaj vidíme průměrné hodnoty (body za odpovědi) dosažené v dané oblasti jedním učitelem. Protože jednotlivé dílčí oblasti nebyly v dotazníku zastoupeny shodným počtem položek (počet položek dané oblasti je uveden v nejvyšším řádku tabulky), nelze tyto hodnoty porovnávat navzájem mezi dílčími oblastmi, ale s následnou tabulkou 3, udávající minimální, střední a maximální možné dosažené hodnoty v jednotlivých oblastech.

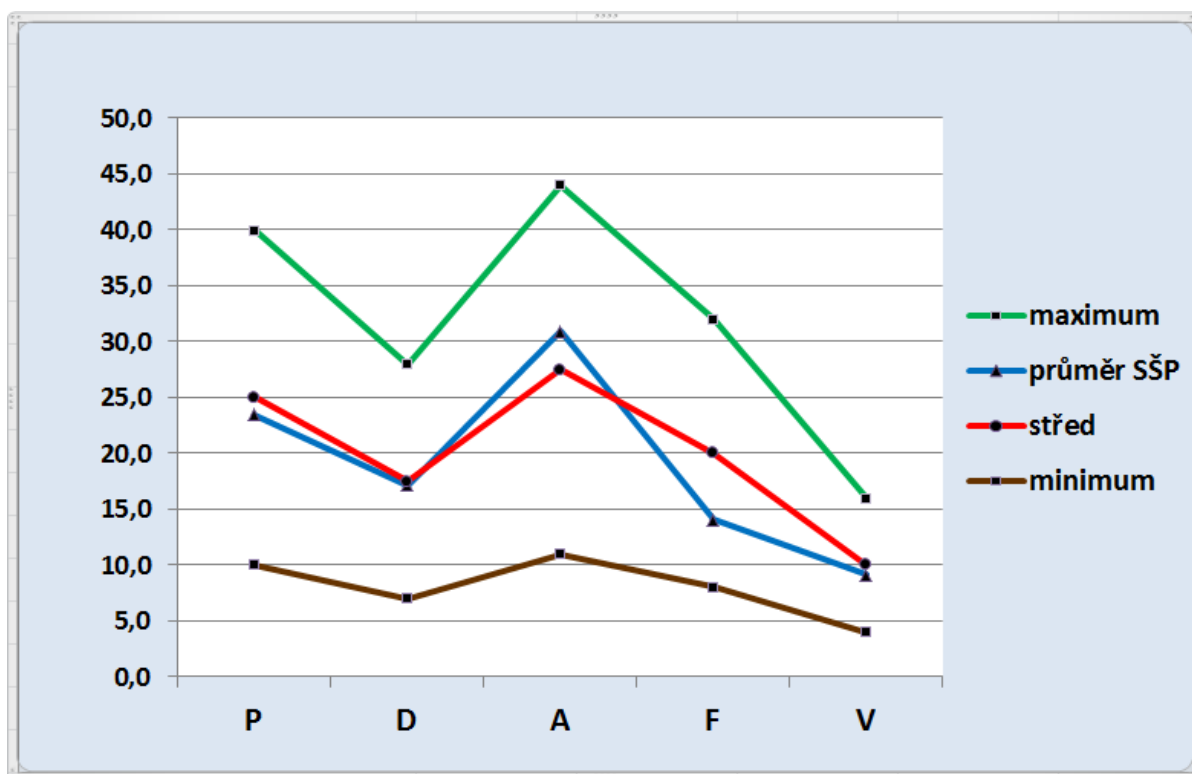
Tabulka 3 Hraniční hodnoty možného dosažení bodů v jednotlivých oblastech

možné dosažení hodnot v oblastech	P	D	A	F	V
maximum	40	28	44	32	16
střed	25	18	28	20	10
minimum	10	7	11	8	4
∅ dosažených hodnot v SŠP	23,43	17,17	30,91	14,04	9,17

Tabulka 3 obsahuje minimální, maximální a střední hodnoty, které mohou respondenti dosahovat v dílčích oblastech klimatu učitelského sboru. V modrém řádku je pak uveden průměr dosažených bodů v dané oblasti jedním učitelem učitelského sboru Střední školy polytechnické.

Nyní můžeme dokončit analýzu tabulky 2 se závěrem, že oblast týkající se podpory vedení školy (P) dosáhla v průměru od jednoho respondenta téměř středních možných dosažitelných hodnot. To samé by se dalo říci i o oblastech pevnost vedení školy (D) a přátelské vztahy ve sboru (V). Oblast frustrace učitelů (F) získala v průměru na jednoho respondenta nižší než střední možnou dosažitelnou hodnotu, toto naznačuje menší míru frustrace učitelů, což bylo možné vyčíst i z grafu 6. Z grafu 6 jsme vyčetli vyšší angažovanost učitelů, o čemž svědčí v tabulce i průměrná dosažená hodnota v SŠP v této oblasti, která je vyšší než střední možná dosažitelná hodnota.

Graf 7 Možné hraniční a střední dosažitelné hodnoty oblastí klimatu



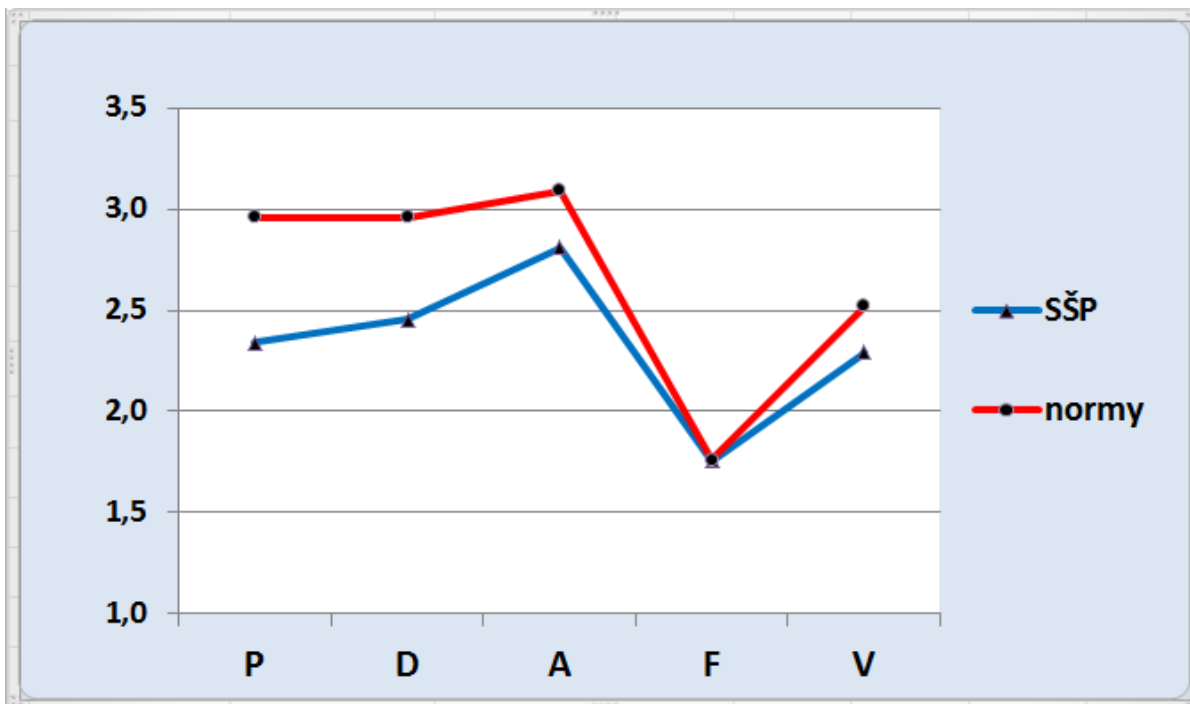
Graf 7 dokresluje vnímání tabulky 3. Je zde názorně vidět, jak hodnoty v celém profilu oscilují kolem střední možné dosažitelné hodnoty, pouze frustrace dosahuje viditelně nižších hodnot.

### 5.2.2 Interpretace a analýza výsledku hlavní otázky v porovnání s normami

V kapitole 2.4, kde popisují výzkumný nástroj dotazník KUS, uvádím, že neexistuje jednoznačně „ideální“ klima učitelského sboru a proto nelze sestavit tabulka či graf (normy) jakéhosi optimálního klimatu učitelského sboru, s kterým bych pak porovnával naměřené hodnoty získané mým šetřením na Střední škole polytechnické. Ale autoři dotazníku KUS, Urbánek a Chvál, v rámci projektu Cesta ke kvalitě, provedli v období červen 2010 – červen 2012 to samé šetření jako já, pomocí tohoto nástroje. Počet škol, kde byla návratnost dotazníků větší než 70%, byl 77. Z těchto škol zpracovali výpovědi od celkem 1 823 učitelů. A právě z těchto výsledků poté autoři vydali tzv. orientační normy, které představují průměrné údaje ze 77 škol a průměrné údaje od 1 823 učitelů. V této kapitole tedy porovnáám naměřené výsledky šetření na Střední škole polytechnické s těmito orientačními normami. Jako první pro jasné porovnání uvedu graf, v kterém budou dvě spojnice vnímání klimatu

učitelského sboru jejími členy. Jedna spojnice bude udávat výsledky šetření na SŠP a druhá bude spojnicí orientačních norem. Poté uvedu tabulku s hodnotami orientačních norem.

Graf 8 Vnímání klimatu učitelského sboru SŠP a orientační normy



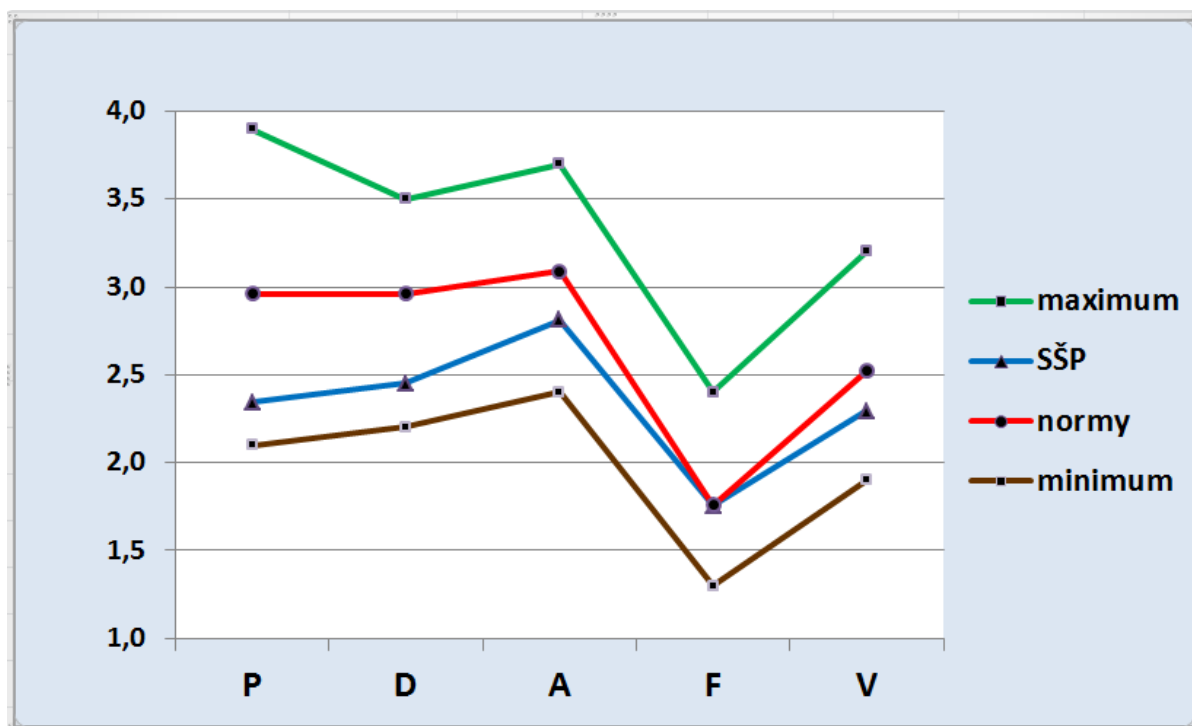
Tabulka 4 Orientační normy klimatu učitelského sboru

orientační normy klimatu učitelského sboru	P	D	A	F	V
	aritmetický průměr vnímání klimatu	2,96	2,96	3,09	1,76
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	2,10	2,20	2,40	1,30	1,90
orientační empirické maximum průměrů	3,90	3,50	3,70	2,40	3,20
orientační empirické minimum sm. odchylek	0,10	0,20	0,20	0,20	0,30
orientační empirické maximum sm. odchylek	0,90	0,80	0,70	0,60	0,70

Z grafu 8 vidíme, že spojnice vnímání klimatu učitelského sboru v SŠP má téměř podobný tvar jako spojnice orientačních norem. Z grafu je patrné, že průměry hodnot vnímání klimatu v SŠP v žádné z pěti oblastí nepřevyšují průměry orientačních norem, avšak

v oblasti frustrace učitelů (F) dosahují shody s normami. Očividně podprůměrně je učiteli SŠP vnímaná oblast klimatu P a D. Vnímání oblasti klimatu A jsem v předchozí kapitole vyhodnotil jako uspokojivé. Nyní v porovnání s normami vidíme, že by se dalo na angažovanosti učitelů v SŠP více zapracovat, aby dosáhla vyšších přívětivějších hodnot. Vyšší hodnoty by představovaly větší iniciativu učitelů, kteří by byli více hrdí na svou školu a kteří by byli více ochotni naplňovat společnou vizi školy. Nižší hodnota vyjadřovaných přátelských vztahů (V) naznačuje nízkou soudržnost sboru.

Graf 9 Vnímání klimatu SŠP, orientační normy, max. a min. empirických průměrů



Z grafu 9 je patrné že některé hodnoty SŠP jednotlivých oblastí se blíží spíše k hranici minimálních extrémních poloh - hlavně zmiňované vnímání oblastí klimatu P a D. Z výsledných hodnot SŠP v oblasti D blížících se hranici extrémního orientačního empirického minima lze usuzovat nižší míru kontroly vedení školy nad prací učitelů, nicméně práce učitelů je posuzována přísným kritériem hodnocení. Z hodnot v oblasti P blížícím se minimu lze předpokládat, že vedení školy jen minimálně akceptuje sociální potřeby učitelů daného učitelského sboru.

Tabulka 5 Průměry hodnot vnímání klimatu SŠP, norem a orientačních min. a max.

<b>vnímání klimatu SŠP vs. normy</b>	<b>P</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>F</b>	<b>V</b>
SŠP $\bar{x}$ vnímání klimatu	<b>2,34</b>	<b>2,45</b>	<b>2,81</b>	<b>1,76</b>	<b>2,29</b>
normy $\bar{x}$ vnímání klimatu	<b>2,96</b>	<b>2,96</b>	<b>3,09</b>	<b>1,76</b>	<b>2,52</b>
"pásmo běžných hodnot" $\bar{x}$	<b>2,10 - 3,50</b>	<b>2,20 - 3,50</b>	<b>2,40 - 3,50</b>	<b>1,40 - 2,20</b>	<b>1,90 - 2,90</b>
orientační empirické minimum $\bar{x}$	<b>2,10</b>	<b>2,20</b>	<b>2,40</b>	<b>1,30</b>	<b>1,90</b>
orientační empirické maximum $\bar{x}$	<b>3,90</b>	<b>3,50</b>	<b>3,70</b>	<b>2,40</b>	<b>3,20</b>

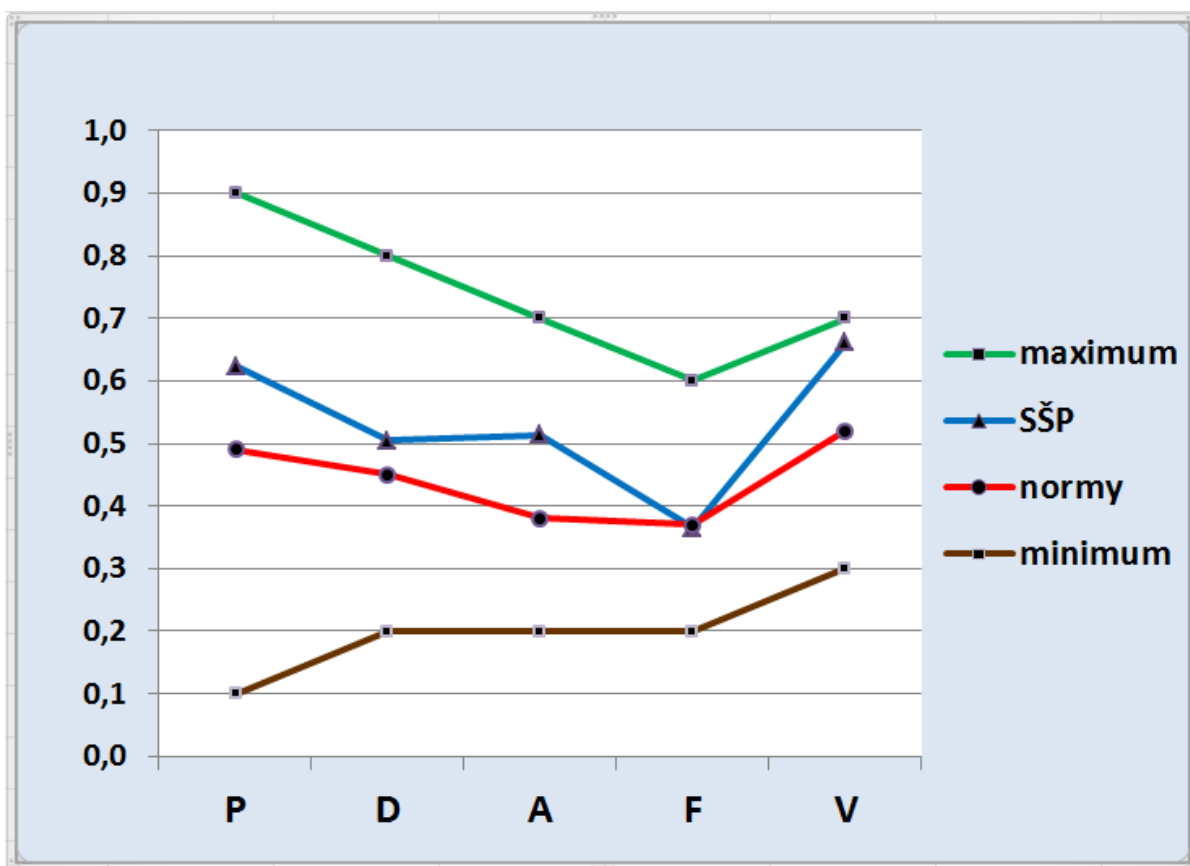
V tabulce 5 je uvedeno minimum a maximum orientačních empirických průměrů a „pásmo běžných hodnot průměrů“ – zdrojem hodnot je publikace Urbánka a Chvála (2012, s. 11). Z tabulky je patrné, že ve všech pěti oblastech naměřené průměry hodnot vnímání klimatu učitelského sboru Střední školy polytechnické jsou hodnoty v intervalu tzv. pásma běžných hodnot průměrů. Průměr hodnot SŠP naměřený v oblasti F je dokonce totožný s průměrem hodnot naměřených v orientačních normách. To vypovídá o příznivě vnímaných vztazích mezi kolegy v SŠP a malém množství administrativy, která není pro učitele ani příliš obtížná. Průměry hodnot vnímání oblasti V se ve větší míře nepřibližují ani k jedné hranici. Leží mezi průměrem hodnot orientačních norem a průměrem hodnot orientačního empirického minima, kde blíže má k průměru hodnot orientačních norem. Z toho lze usoudit výskyt slabších přátelských vztahů v učitelském sboru Střední školy polytechnické, kde se v případě vzniku konfliktu neřeší příliš věcně a s nadhledem. Učitelé v tomto sboru mají menší přehled o osobním životě svých kolegů a jejich rodinném zázemí.

Tabulka 6 Porovnání směrodatných odchylek SŠP a orientační normy

<b>porovnání sm. odch. SŠP vs. normy</b>	<b>P</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>F</b>	<b>V</b>
SŠP směrodatná odchylka	<b>0,62</b>	<b>0,50</b>	<b>0,51</b>	<b>0,37</b>	<b>0,66</b>
normy směrodatná odchylka uvnitř škol	<b>0,49</b>	<b>0,45</b>	<b>0,38</b>	<b>0,37</b>	<b>0,52</b>
orientační empirické minimum sm.odch.	<b>0,10</b>	<b>0,20</b>	<b>0,20</b>	<b>0,20</b>	<b>0,30</b>
orientační empirické maximum sm.odch.	<b>0,90</b>	<b>0,80</b>	<b>0,70</b>	<b>0,60</b>	<b>0,70</b>

V tabulce 6 jsou uvedena přesná data směrodatných odchylek, značící míru variability odpovědí respondentů v daných oblastech. V tabulce jsou i uvedena data směrodatných odchylek orientačních norem s jejich dosaženým maximem a minimem.

Graf 10 Porovnání směrodatných odchylek SŠP s orientačními normami



V grafu 10 jsou zachyceny směrodatné odchylky z tabulky 6. Graf znázorňuje orientační empirické horní a dolní extrémy naměřených hodnot směrodatných odchylek, směrodatné odchylky uvnitř škol naměřené v orientačních normách a směrodatnou odchylku naměřenou z výpovědí učitelů SŠP v dotazníkovém šetření. Směrodatné odchylky jsou uvedeny pro každou dílčí oblast klimatu učitelského sboru, tudíž se týkají vždy všech položek (otázek) vztahujících se v dotazníku k dané oblasti. Z grafu je patrné, že variabilita odpovědí učitelů SŠP v daných oblastech je vždy vyšší než variabilita odpovědí respondentů orientačních norem. Pouze v oblasti F se naprosto shoduje. Zde je pozoruhodné, že v oblasti F se s normami shodovaly i naměřené průměry hodnot vnímání klimatu učitelského sboru v SŠP. Výsledková spojnice směrodatné odchylky SŠP se nikde až na oblast V nepřibližuje ani jednomu extrému. V oblasti přátelských vztahů učitelů se tedy SŠP s hodnotou směrodatné odchylky 0,66 přibližuje k hodnotě orientačního empirického maxima, která činí 0,70. Tyto vysoké hodnoty směrodatné odchylky poukazují na vysokou variabilitu při volbě odpovědí na otázky týkající se přátelských vztahů učitelů. Vysoká rozporuplnost mezi názory učitelů je také pozorovatelná v oblasti pevnosti vedení školy (P). Oproti tomu konzistentnost názorů vnímání oblasti klimatu pevnost vedení školy (D) se velmi přibližuje



ke konzistenci názorů orientačních norem. Variabilita odpovědí v oblasti angažovanosti učitelů (A) je poměrně vysoká.

**Shrnutí a vyhodnocení této otázky:** Poměrně velká rozdílnost mezi názory učitelů v oblasti P vypovídá o tom, že i když šetření klimatu v SŠP přineslo nepříznivé výsledky, tak určitě se ve vnímání této oblasti musí vyskytovat i názory, které vnímají tuto oblast klimatu učitelského sboru pozitivně. Naopak nízká variabilita odpovědí v oblasti D utužila výsledek průměru hodnot vnímání této oblasti klimatu učitelského sboru, který určil nižší míru kontroly vedení školy nad prací učitelů, ale přísnější kritérium posudku hodnocení práce učitelů. Různorodost názorů na oblast A by mohla vypovídat, jak dopadla oblast V ve vnímání klimatu v této oblasti a dokreslit nám obrázek, jak to ve skutečnosti ve škole vypadá s angažovaností učitelů - nepříliš vysoký průměr hodnot vnímání oblasti klimatu A, vyšší variabilita odpovědí v této oblasti a nízký průměr hodnot vnímání oblasti klimatu V - tyto hodnoty vypovídají o tom, že se učitelé navzájem dostatečně neznají, neznají názory svých kolegů a nedokážou se do nich empaticky vcítit při volbě odpovědí za celý učitelský sbor v dotazníku KUS. Ve sboru je větší míra neinicativních učitelů, avšak právě z variability oblasti A je vidno, že jsou ve sboru i iniciativní učitelé, kteří byli v otázkách vnímání této oblasti klimatu (A) přehlasováni. Jestliže variabilita názorů v oblasti A má vysoký index, musí z toho plynout nižší průměr hodnot vnímání oblasti klimatu V, z čehož vychází menší míra vzájemné znalosti učitelů a méně časté stýkání se mimo pracovní povinnosti. Oblast klimatu (F) frustrace učitelů, dopadla po všech stránkách shodně s orientačními normami, z čehož se dá usoudit, že v této oblasti skutečně nepanuje žádný nepříznivý fenomén, faktor, který by brzdil výchovně vzdělávací proces školy. Učitelé na této škole nejsou zatěžováni nadbytečnou či obtížnou administrativou, nejsou vystavováni rutinním povinnostem, řízení školy není vnímáno se znaky byrokratismu a manažerismu.

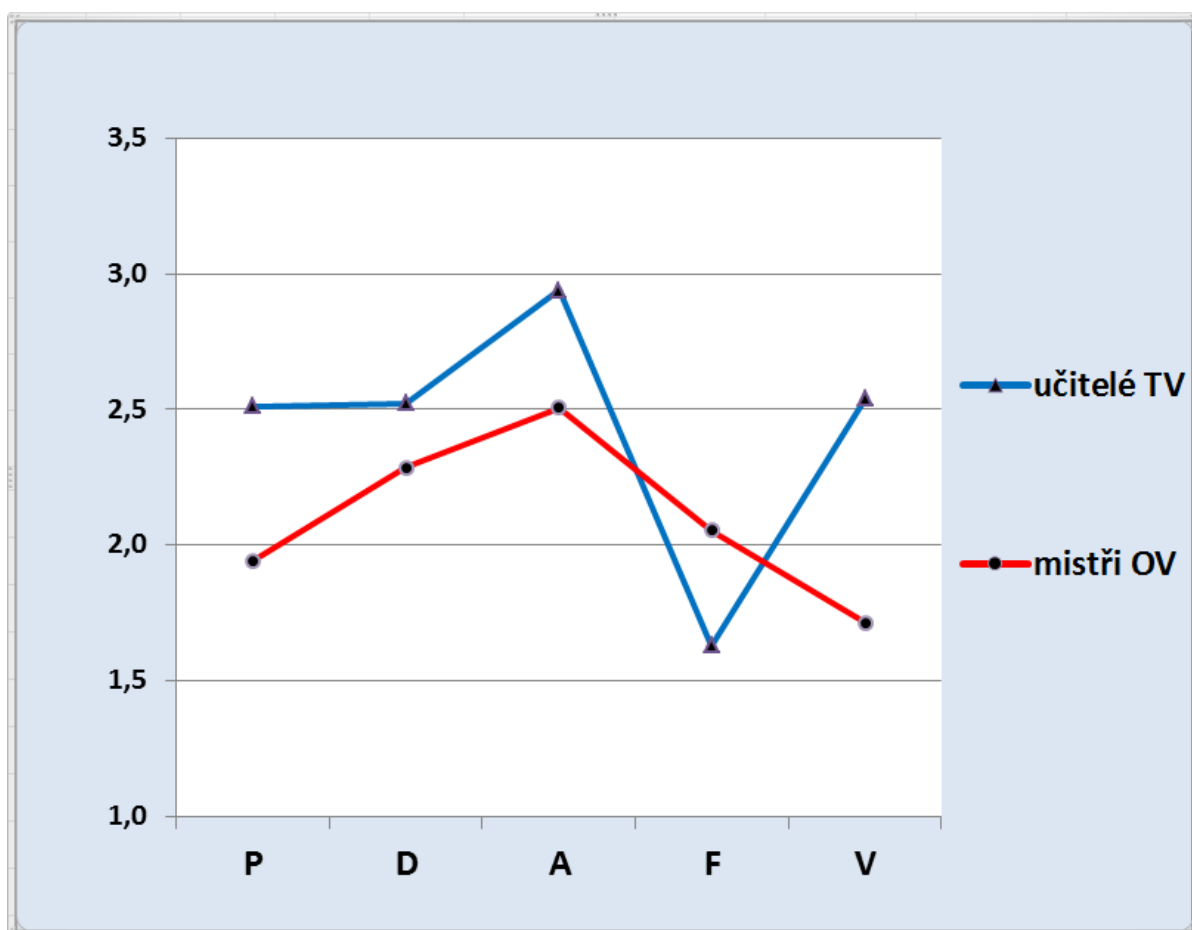
### **5.3 Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 1**

#### ***Jak se liší vnímání klimatu učiteli teoretické výchovy a učiteli odborné výchovy?***

Skupina učitelů teoretické výuky a skupina učitelů (mistrů) praktického výcviku jsou od sebe na pracovišti odděleni. Skupina mistrů OV je dokonce i dále rozštěpena na podskupiny, co se pracoviště týče. Jsou názory učitelů TV a mistrů OV na 5 dílčích oblastí klimatu učitelského sboru stejné nebo se v některých oblastech liší? Jedná se o názor

na jedno a to samé vedení školy, o názor na jednu a tu samou kulturu školy, o názor na jeden a ten samý učitelský sbor. V kapitole 5.1 uvádím, že učitelů TV je 33 (z toho 20 žen) a mistrů OV je 14 (všichni muži). Vyplněný dotazník jsem našel ve sběrném boxu ve sborovně od každého z nich.

Graf 11 Vnímání klimatu učitelského sboru dle pracovního zařazení

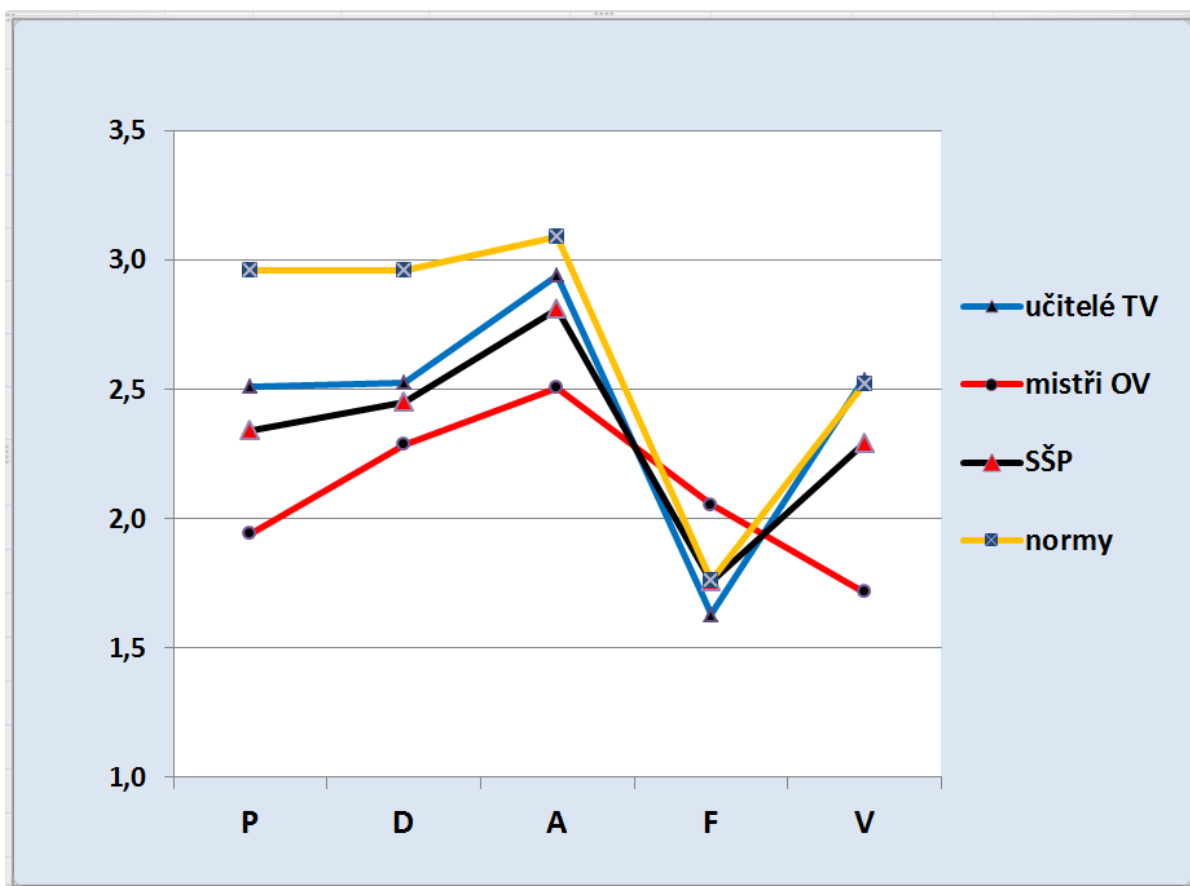


Čeho jsem se jako první na tomto grafu všiml, byla výsledná spojnice vnímání oblastí klimatu učitelského sboru mistry OV, která má velmi atypický tvar. Spojnice učitelů TV má tvar, který je nám již známý a shodné rysy s předchozími výslednými spojnicemi udávající průměry hodnot vnímání oblastí klimatu jistě nalezneme hned při prvním pohledu na graf.

Kdo tedy očekával, že výsledné spojnice obou skupin učitelů budou kolem sebe oscilovat, tak byl nyní ihned vyveden z omylu. Ani v jedné oblasti se průměry hodnot vnímání klimatu neshodují, dokonce ani nepřibližují, až na oblast D (pevnost vedení školy), kde je patrný náznak přibližujících se průměrů hodnot vnímání klimatu této oblasti.

Z grafu vyplývá, že mistři OV vnímají klima ve všech pěti dílčích oblastech méně příznivě než učitelé TV. Největší rozdíl je ve vnímání oblasti klimatu V (přátelské vztahy ve sboru). Myslím, že největší podíl na této propasti ve výsledcích této oblasti má právě separované pracoviště mistrů OV. Jak popisují v kapitole 4.1, mistři OV jsou „roztroušení“ ve čtyřech i navzájem oddělených pracovištích. Toto může mít i jistou míru vlivu na rozdílnosti vnímání klimatu v oblasti A. Nicméně diferenci ve vnímání oblasti klimatu A této separaci nepřisuzuji. Zde učitelé TV vnímají mnohem příznivěji klima v podpoře sboru vedením školy. Z grafu vyplývá, že mistři OV pocítují menší kontrolu své práce vedením školy, to udává nižší průměr hodnot vnímání oblasti klimatu D než je tomu u učitelů TV. Učitelé TV vnímají mnohem více angažovanost a iniciativu svých kolegů nežli mistři OV.

Graf 12 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu: učitelé TV, mistři OV, sbor SŠP, normy



Z grafu 12 je patrné, že vnímání jednotlivých dílčích oblastí klimatu učitelského sboru jak učitelé TV, tak učitelé OV se neshoduje ani v jedné oblasti s výsledky celého sboru SŠP jako celku. Avšak průměr hodnot vnímání oblasti klimatu V učitelé TV se shoduje s průměrem hodnot orientačních norem ve vnímání této oblasti. Tato skutečnost znamená,

že skupina učitelů TV je více spřátelená, učitelé se vzájemně více znají, stýkají se více mimo školu a mimo pracovní povinnosti. Snáze řeší konflikty mezi sebou, v případě, že nastanou. Výsledná spojnice učitelů TV udává ve všech svých pěti bodech příznivější vnímání oblastí klimatu nežli výsledná spojnice učitelského sboru SŠP jako celku. V grafu můžeme vyzorovat, že výsledná spojnice učitelů TV osciluje kolem výsledné spojnice sboru SŠP jako celku. Průměry hodnot vnímání klimatu ve všech pěti oblastech u učitelů OV ani u učitelů TV nepřesáhly hodnoty těchto průměrů u norem. Jak je to s variabilitou odpovědí u těchto dvou učitelských skupin nám ukáže následující tabulka.

Tabulka 7 Vnímání klimatu učitelského sboru dle pracovního zařazení

		počet pedagogů	počet otázek	10	7	11	8	4
				P	D	A	F	V
učitelé TV + mistři OV	33	průměr vnímání klimatu		2,51	2,52	2,94	1,63	2,54
	učitelé TV	směrodatná odchylka		0,55	0,54	0,52	0,35	0,54
		průměr dosažených bodů		25,12	17,67	32,33	13,03	10,15
	14	průměr vnímání klimatu		1,94	2,29	2,51	2,05	1,71
	mistři OV	směrodatná odchylka		0,61	0,35	0,36	0,20	0,56
		průměr dosažených bodů		19,43	16,00	27,57	16,43	6,86

V tabulce 7 vidíme průměry naměřených hodnot v jednotlivých pěti oblastech klimatu učitelského sboru Střední školy polytechnické, jak danou oblast vnímají učitelé TV a jak mistři OV. Všechny průměry hodnot vnímání klimatu v jednotlivých oblastech učitelů TV spadají do rozmezí pásma běžných hodnot průměrů a nepřesahují ani jednu orientační empirickou extrémní hranici (tabulka 5). U mistrů OV průměr hodnot vnímání oblasti klimatu V nespadá do pásma běžných hodnot průměrů a dokonce je i nižší než orientační empirické minimum průměrů. To udává skutečně nepříznivé vnímání oblasti klimatu přátelské vztahy (V) - toto nepříznivé vnímání jsem tedy přisoudil separaci pracovišť mistrů OV, avšak pravý důvod to být nemusí.

Směrodatné odchylky těchto dvou skupin se ve všech oblastech až na oblast klimatu V liší. V tomto případě hodnoty směrodatné odchylky bych řekl, že učitelé TV a učitelé OV mají v názorech na přátelské vztahy stejně vysokou míru variability a neshody v odpovědích na otázky týkající se této oblasti klimatu. Ještě podobnou, poměrně vysokou, neshodu v názorech u obou skupin můžeme vyčíst v oblasti P. A pak už mistři OV ukazují ve zbývajících oblastech klimatu soudržnost v názorech. Učitelé TV pouze v jediné oblasti F

mají nízkou různorodost v odpovědích a přesto ale o mnoho vyšší než mistři OV v této oblasti. V porovnání směrodatných odchylek s orientačními normami (tabulka 6) učitelé TV dosahují téměř shody až na vyšší variabilitu odpovědí v oblasti A, kde normy vykazují hodnotu sm.odch. 0,37 a učitelé TV 0,52. Orientačním empirickým extrémním hranicím se ani zdaleka nepřibližují. Učitelé OV v porovnání s normami dosahují vyšší rozdílnosti v odpovědích na položky z oblasti P, ale orientačnímu empirickému maximu se výrazně nepřibližují. V oblasti přátelských vztahů se variabilita odpovědí téměř shoduje s normami. V ostatních třech oblastech D, A a F prokazují mistři OV, dalo by se říci, nadprůměrnou soudržnost, kdy jsou hodnoty sm. odch. podstatně nižší než hodnoty orientačních norem. V oblasti F se dokonce přímo shodují s hodnotou sm. odch. 0,2 s orientačním empirickým minimem směrodatné odchylky. V porovnání směrodatných odchylek s výsledky celkového sboru SŠP mistři OV se téměř přesně shodují v hodnotě variability v oblasti A, podstatně nižší mají hodnotu v oblasti D, A, F a nižší hodnotu vykazují i v oblasti V. Učitelé TV mají naopak nižší hodnotu sm. odch. v porovnání s celkovým sborem SŠP v oblasti A, v oblastech D, A a F se téměř shodují a v oblasti V mají nižší variabilitu odpovědí, než kterou disponuje sbor SŠP jako celek.

Průměry dosažených hodnot (bodů za otázky) v jednotlivých oblastech se u obou skupin učitelů podstatně liší. Nejblíže jsou si průměry v oblasti D, v této oblasti jsme si i při interpretaci grafu 11 vysvětlili, že tuto oblast klimatu obě skupiny učitelů vnímají nejvíce podobně. U učitelů TV průměr dosažených bodů v oblasti P vysoce převyšuje průměr dosažených bodů u mistrů OV, stejně tomu tak je i v oblasti A. V oblasti D a V dosahují průměry bodů u učitelů TV pouze o málo vyšších hodnot. V oblasti F učitelé TV mají nižší průměr dosažených bodů než mistři OV, což značí, že frustraci učitelů vnímají na pracovišti v menší míře než mistři OV. V porovnání průměrů dosažených bodů s možnými dosažitelnými body (tabulka 3) učitelé TV v oblastech P, D, A a F oscilují kolem středních hodnot možných dosažitelných bodů. V oblasti F je jejich průměr spíše blíže minimu dosažitelných bodů. Průměry dosažených bodů mistrů OV se v oblastech A, D, F a V pohybují lehce pod středními hodnotami možných dosažitelných bodů a v oblasti A se téměř shodují se střední dosažitelnou hodnotou. V porovnání průměrů dosažených bodů s průměrnými dosaženými body sborem SŠP jako celku se učitelé TV ve všech oblastech klimatu učitelského sboru téměř shodují, dokonce ve všech oblastech dosahují průměry učitelů TV o několik desetin příznivějšího výsledku. Naopak průměry dosažených bodů mistrů OV ve všech oblastech klimatu dosáhly o něco méně příznivějších hodnot než průměry bodů sboru SŠP jako celku.

**Shrnutí a vyhodnocení této otázky:** Mistři OV vnímají všechny dílčí oblasti klimatu učitelského sboru Střední školy polytechnické méně příznivě než jejich kolegové učitelé TV. Největší rozdíl je ve vnímání přátelských vztahů, značící, že mistři OV znají navzájem své rodinné zázemí mnohem méně než učitelé TV, setkávají se mnohem méně než učitelé TV mimo školu a své vztahy mezi sebou chápou pouze na kolegiální úrovni. Pokud dojde ke konfliktům v této skupině učitelů, řeší je těžkopádněji než učitelé TV. Na druhou stranu variabilita odpovědí mistrů OV v této oblasti byla poměrně vysoká, což naznačuje, že jsou v této skupině učitelů i takoví zaměstnanci, kteří vnímají klima v této oblasti příznivě, avšak jich nebylo mnoho a jejich hodnoty odpovědí byly jejich kolegy do značné míry eliminovány. V oblasti V byla vysoká variabilita odpovědí i u druhé skupiny učitelů, ale zde byl případ opačný. Převážná většina učitelů příznivě vnímající klima v této oblasti eliminovala odpovědi menšiny kolegů, kteří vnímají klima v této oblasti málo příznivě. Obě skupiny učitelů mají ve svých řadách vysokou různorodost názorů na podporu sboru vedením školy, o čemž nasvědčuje vyšší hodnota směrodatné odchylky v této oblasti. A opět u mistrů OV převládla většina nepříznivě vnímajících tuto oblast klimatu nad menšinou příznivěji vnímajících tuto oblast. Přesnou inverzí k této situaci je stav ve skupině učitelů TV. Tam sice převládá více učitelů vnímající pozitivněji oblast podpory sboru vedením školy, avšak dosažená hodnota v této oblasti není nikterak vysoká a je stále hodně podprůměrná nežli hodnota v orientačních normách. Šetření těchto dvou skupin ukázalo u mistrů OV podstatně větší konzistenci vnímání oblastí klimatu učitelského sboru. Pozoruhodná je shodná a poměrně vysoká variabilita odpovědí ve skupině učitelů TV v oblastech P, D, A a V. Ve všech těchto dimenzích se pohybuje index směrodatné odchylky v rozmezí 0,52 – 0,55. Znamená to, že se mezi těmito učiteli rozchází názor, do jaké míry poskytuje vedení školy konstruktivní kritiku, jak moc smysluplné úkoly učitelům zadává a do jaké míry je dokáže namotivovat k práci. Rozchází se v názorech, zda jde vedení školy učitelskému sboru svým přístupem a vlastní prací příkladem a zda dovede akceptovat požadavky na fungování školy. Učitelé TV neměli tedy soudržnost ani v názorech, zda vedení školy má dobrou kontrolu nad jejich prací a zda dokáže jasně formulovat požadavky na učitele. Avšak přes vysokou variabilitu odpovědí v oblasti angažovanosti učitelů díky „oproštění“ se od skupiny učitelů OV dosáhli v této dimenzi téměř shodných hodnot s orientačními normami. Znamená to, že mezi učiteli TV převládá většina těch více iniciativních a hrdých zaměstnanců, kteří respektují a aktivně spolupracují se svými kolegy. Tito učitelé pak ve větší míře než ostatní podporují žáky ve škole, mají zájem, aby byli žáci

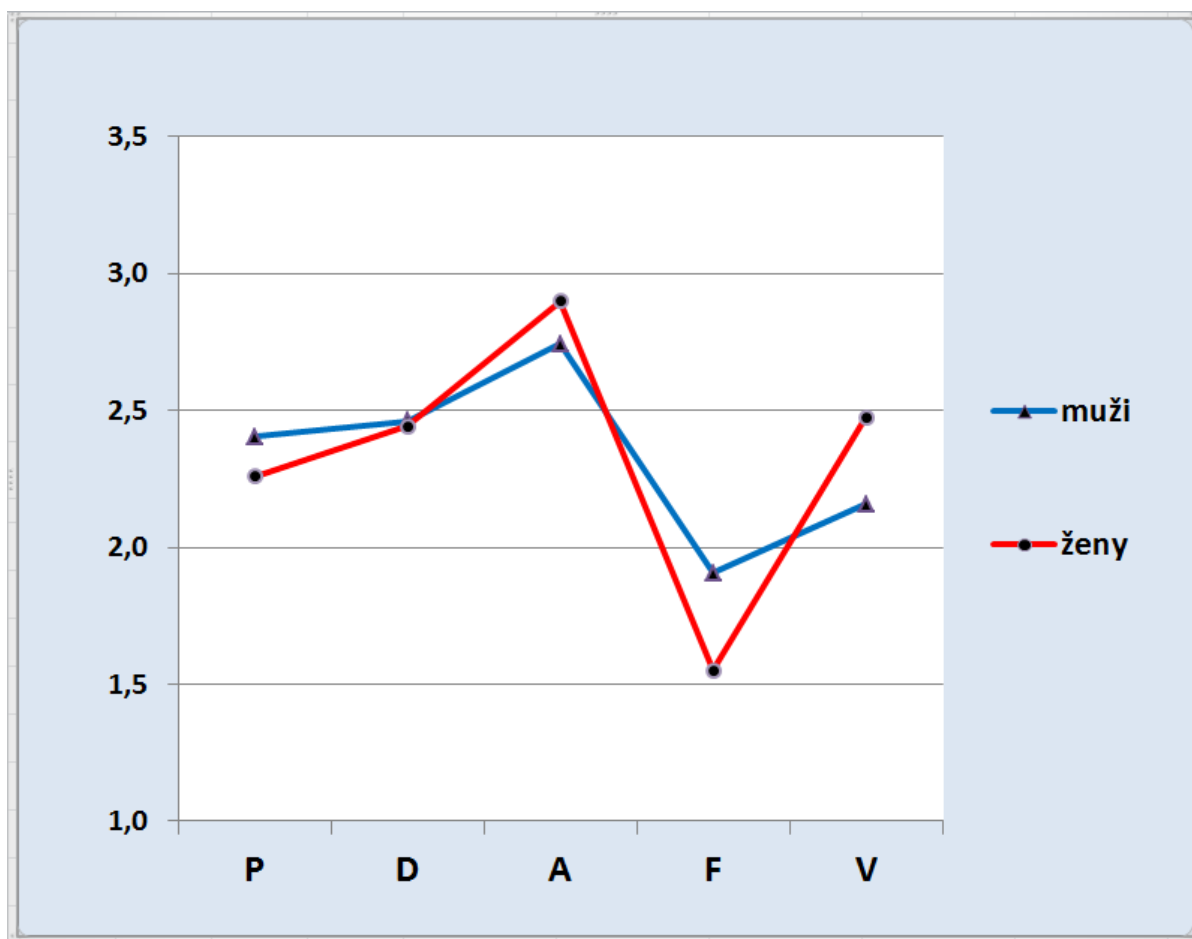
úspěšní, a udržují s nimi přátelské vztahy. Vysoký index směrodatné odchylky u učitelů TV v oblasti přátelských vztahů značí - díky vysokému průměru hodnot vnímání klimatu v této oblasti (lehce vyšší než průměr orientačních norem) - že v této skupině učitelů je pouze ojedinělé množství respondentů, kteří vnímají méně příznivě klima v této oblasti a že jejich odpovědi byly zcela eliminovány odpověďmi mnohem větší skupiny učitelů TV v této oblasti. Tato skutečnost vypovídá o tom, že skupina učitelů TV se převážně stýká i mimo školu a mimo pracovní povinnosti, že mají vyšší povědomí o rodinném zázemí svých kolegů a pokud mezi těmito spolupracovníky nastane nějaký konflikt, umějí ho vyřešit věcně a s nadhledem.

#### **5.4 Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 2**

##### ***Jak vnímají klima učitelského sboru učitelé-ženy a učitelé-muži?***

V kapitole 5.1 uvádím počet žen ve sboru 20 a počet mužů 27. Liší se vnímání klimatu učitelského sboru u těchto skupin? V mužské skupině je nadpoloviční většina mistrů OV, ovlivní to výsledek vnímání klimatu mužů oproti výsledku vnímání klimatu ženami?

Graf 13 Vnímání klimatu učitelského sboru ženami a muži

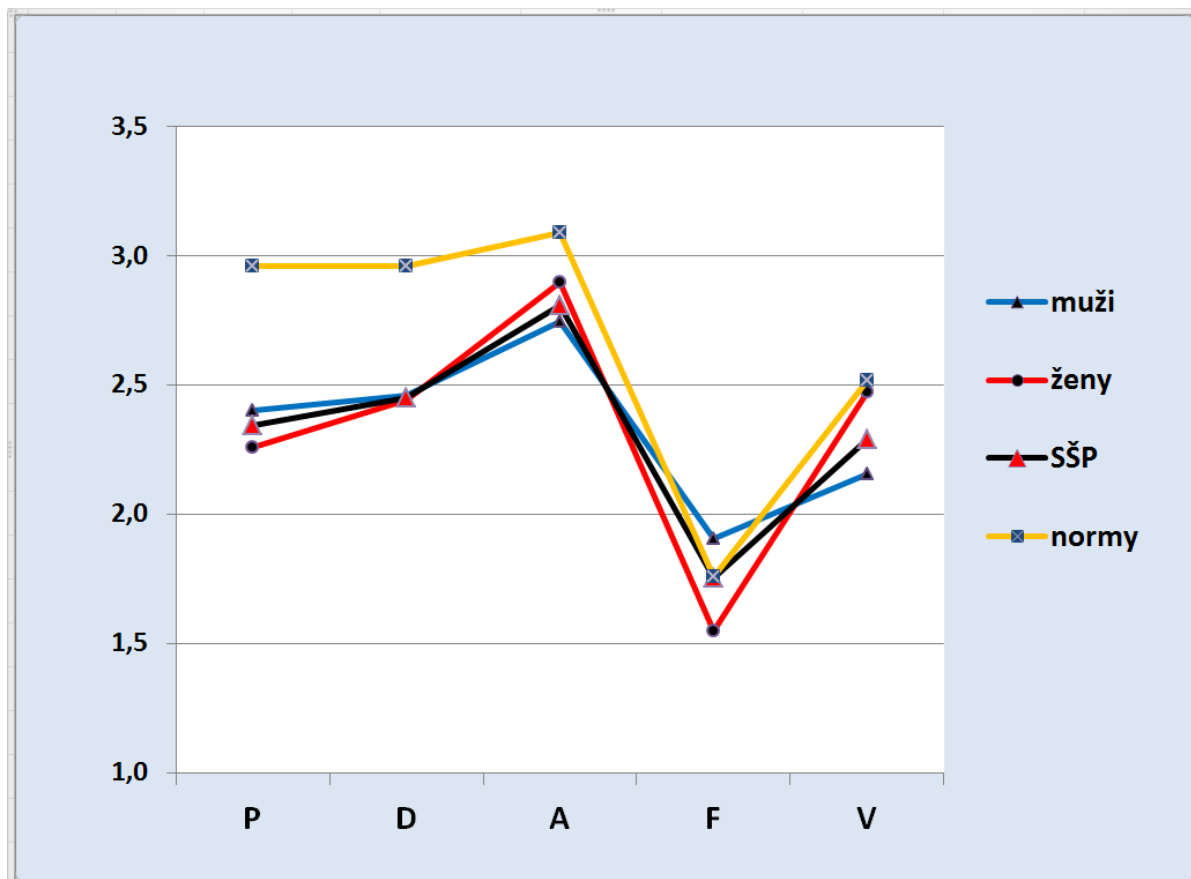


V grafu 13 je vidět u obou výsledných spojnic již známý tvar šetření klimatu učitelského sboru. Na první pohled se dá říci, že vnímání oblastí klimatu mezi ženami a muži není nijak zvlášť rozdílné. V nějakých oblastech dosahují vyšších hodnot vnímání klimatu muži, v nějakých zase ženy a v oblasti D jsou dokonce hodnoty téměř totožné. Obě skupiny vnímají oblast klimatu A poměrně nepříznivě, ženská část sboru oproti mužské části vnímá tuto oblast více nepříznivě. Oblast D vnímají shodně a průměr hodnot vnímání klimatu této oblasti je také nepříznivý, což se asi dalo očekávat z výsledků hlavní výzkumné otázky. Ženy ale více příznivě vnímají oblast klimatu A, F i V. Ve vnímání oblastí frustrace a přátelských vztahů jsou rozdíly docela podstatné. Plyne z toho, že ženy vnímají méně rutinních povinností mimo vlastní výuku a administrativu v jejich práci je pro ně méně náročná. Naproti tomu muži vnímají obtížněji administrativu v jejich práci a méně příznivě vnímají kolegiální vztahy v celém učitelském sboru. Z nízké hodnoty v oblasti V u mužů se dá z grafu vyčíst, že muži vnímají v celém sboru méně pevné přátelské vztahy, méně znají



celý učitelský sbor a rodinné zázemí svých kolegů v celém sboru oproti ženám, které dosáhly vyšší hodnoty v oblasti V.

Graf 14 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu: muži, ženy, sbor SŠP, normy



Z grafu 14 je patrné, že výslednice mužů a žen osciluje kolem spojnice celkového sboru SŠP a v oblasti D se tyto tři spojnice protínají ve stejném bodu, což je pochopitelné vzhledem k protnutí se spojnic mužů a žen v této oblasti v předchozím grafu. Avšak v porovnání s orientačními normami jsou hodnoty v oblasti P, D a A dosti podprůměrné. Naopak ženská část sboru projevila pocit nižší frustrace a vyšší spokojenost s kolegiálními vztahy ve sboru, v oblasti F dosáhly mnohem příznivějšího průměru hodnot vnímání této dimenze klimatu než je zde průměr hodnot norem. V oblasti přátelských vztahů ve sboru se hodnoty žen hodně přiblížily, až téměř ztotožnily s hodnotami orientačních norem, což udává průměrné vnímání této oblasti klimatu. Muži zde mají poměrně velký propad výsledné hodnoty. Zajímavá jistě bude směrodatná odchylka v jednotlivých oblastech. Která část učitelského sboru je více soudržná? Budou to ženy nebo muži?

Tabulka 8 Vnímání klimatu učitelského sboru z pohledu žen a z pohledu mužů

	počet pedagogů	počet otázek	10	7	11	8	4
			P	D	A	F	V
učitelé TV + mistři OV	27	průměr vnímání klimatu	2,40	2,46	2,74	1,91	2,16
	muži	směrodatná odchylka	0,74	0,41	0,44	0,29	0,70
		průměr dosažených bodů	24,04	17,22	30,19	15,26	8,63
	20	průměr vnímání klimatu	2,26	2,44	2,90	1,55	2,48
	ženy	směrodatná odchylka	0,40	0,61	0,59	0,35	0,55
		průměr dosažených bodů	22,60	17,10	31,90	12,40	9,90

V tabulce 8 jsou zachyceny průměry naměřených hodnot v jednotlivých pěti dimenzích klimatu učitelského sboru, jak danou oblast vnímají ženy a jak muži tohoto sboru. U obou skupin žen a mužů všechny průměry hodnot vnímání klimatu v jednotlivých oblastech spadají do rozmezí pásma běžných hodnot průměrů a nepřesahují ani jednu orientační empirickou extrémní hranici (tabulka 5).

Směrodatné odchylky těchto dvou skupin se ve všech oblastech až na oblast klimatu F výrazně liší. V některých oblastech klimatu je vyšší nesourodost odpovědí u mužů a v některých zase u žen. V oblasti A mají ženy velmi vysokou konzistenci odpovědí, která vypovídá o podobnosti názorů žen ve sboru na nízkou podporu sboru vedením školy. Naopak muži v této oblasti mají až skoro extrémní nesourodost názorů, tím více je pak překvapivá nízká směrodatná odchylka v oblasti D u mužů, znamenající nízkou variabilitu odpovědí týkajících se pevnosti vedení školy. Znamená to, že mezi muži panuje velká rozporuplnost ve vnímání vedení školy v oblasti podporování učitelského sboru, poskytování mu konstruktivních kritik a zadávání smysluplných úkolů, některé muže ve sboru dokáže vedení svým přístupem namotivovat k práci a některé ne. V čem si stojí ale muži v pedagogickém sboru za jedno je vnímání pevnosti vedení školy a jak dobrou má vedení kontrolu nad prací učitelů. Z výsledků průměru hodnot vnímání této oblasti klimatu muži víme, že tuto oblast vnímají spíše nepříznivě. Tato oblast D, ve které jsou muži lehce nadprůměrní ve shodě názorů, je naopak velmi rozdílně vnímaná u žen a směrodatná odchylka v této oblasti u nich dosáhla nejvyššího indexu. Ta samá situace jako u oblasti D se dá vypsát i u oblasti A, pohledem do této tabulky a porovnáním indexů variability odpovědí na otázky muži a ženami v oblastech D a A. Na čem se muži mezi sebou velmi shodnou je vnímání oblasti frustrace učitelů. V této oblasti mají jasno i ženy, i když v jiném smyslu vnímání této oblasti. Muži mají vysokou míru shody ve volbě podprůměrných

odpovědí na otázky v oblasti klimatu F. Naopak ženy mají vysokou míru shody ve volbě nadprůměrných odpovědí na otázky v oblasti klimatu F. V oblasti F muži vypovídali velmi odlišně oproti ženám, které sice vypovídaly také ve vyšší míře odlišně, avšak zdaleka nedosahoval index jejich směrodatné odchylky v této oblasti takové hodnoty jako u mužů, jejichž index směrodatné odchylky se přímo rovná indexu směrodatné odchylky orientačního empirického maxima. Směrodatné odchylky žen ve všech oblastech oscilují kolem směrodatných odchylek orientačních norem. Od směrodatné odchylky sboru SŠP celkem se pohybují různě a téměř se shodují pouze v oblasti F. V žádných oblastech se nepohybují v blízkosti orientačních empirických extrémů. Směrodatné odchylky mužů v jednotlivých oblastech se přibližují hodnotám celého sboru SŠP v oblastech F a V, hodnotám orientačních norem v oblasti D.

Průměry dosažených hodnot (bodů za odpovědi na otázky) v jednotlivých oblastech se u obou skupin učitelů k sobě velmi přibližují. Téměř shodné průměry dosažených bodů u obou skupin sboru jsou v oblastech D a A. Muži i ženy v oblastech P, D, A a V dosahují téměř přesně středních možných dosažitelných hodnot (uvedených v tabulce 3), což vypovídá o tom, že v těchto oblastech muži ani ženy nehodnotili vnímání klimatu nadprůměrně. V oblasti F nedosáhly průměry bodů u obou skupin vysokých hodnot, u žen by se dal průměr bodů považovat za velmi nízký, z čehož vyplývá, že u otázek týkajících se frustrace učitelského sboru volily vždy spíše příznivější odpovědi.

**Shrnutí a vyhodnocení této otázky:** Mezi ženami a muži existuje rozdílné vnímání dimenzí klimatu učitelského sboru Střední škole polytechnické. Obě skupiny se shodují pouze v oblasti klimatu podpora vedení školy, což značí, že obě skupiny vnímají stejně podprůměrně kontrolu vedení školy nad prací učitelů, obě skupiny shledávají nejasné formulování požadavků od vedení a obě skupiny shodně považují kritéria hodnocení jejich práce za přísná. Přestože shodně muži i ženy vykazovali především takovéto vnímání pevnosti vedení školy, tak vyšší směrodatná odchylka u žen v této dimenzi znamená, že ne všechny ženy se ztotožňují s tímto způsobem vnímání. Jedinou oblast klimatu, kterou ženy vnímají negativněji než muži, je podpora sboru vedením školy a v této dimenzi si tento způsob vnímání osvojila velká většina žen, což můžeme usuzovat s podprůměrné hodnoty indexu směrodatné odchylky v této dimenzi. Mezi muži sice převládl způsob vnímání příznivější než u žen avšak za velmi rozporuplných názorů, o čemž svědčí směrodatná odchylka přibližující se téměř orientačnímu empirickému maximu. Angažovanost (A), iniciativu učitelů, respektování svých kolegů, vyšší míru kooperace a přátelské vazby mezi

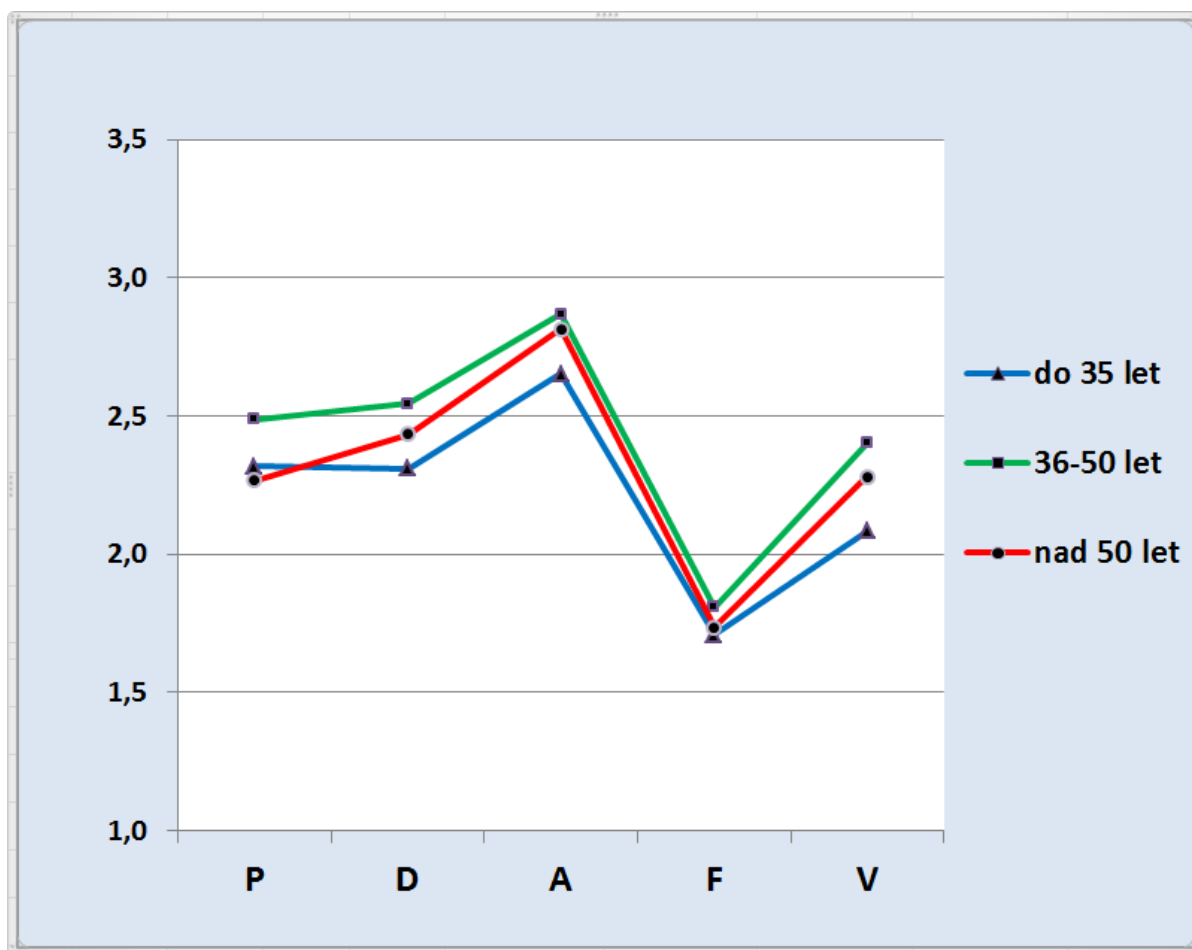
učiteli a žáky vnímají ženy příznivěji než muži, avšak v porovnání s orientačními normami je tento způsob vnímání stále spíše podprůměrný. Interpersonální vztahy, povinnou administrativu při výchovně vzdělávacím procesu, a množství rutinních povinností mimo výchovně vzdělávací proces vnímají ženy příznivěji než muži a v tomto způsobu vnímání oblasti klimatu F jsou ženy za jedno. Muže více zatěžuje administrativa, hůře vnímají kvalitu interpersonálních vztahů a v těchto názorech si také shodně stojí za svým celá tato skupina. Skutečnost, že muži pevnost přátelských vztahů ve škole vnímají méně příznivě než ženy, stejně jako bez nadhledu řešené případně nastalé konflikty a setkávání se sboru i mimo pracoviště příkládám mistrům OV, kteří tvoří nadpočetnou podskupinu ve skupině učitelů-mužů. U mistrů OV průměr hodnot vnímání klimatu přátelských vztahů ve škole dosáhl průměru hodnot orientačního empirického minima.

### **5.5 Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 3**

#### ***Jak klima učitelského sboru vnímají učitelé v různých věkových kategoriích?***

V kapitole 5.1 uvádím, že co se věku týká, tak nejrozsáhlejší skupinou učitelů v celém sboru jsou učitelé nad 50 let, kteří tvoří 55% celého sboru. Dále jsem pro tuto dílčí výzkumnou otázku určil druhou věkovou skupinu učitelů a to ve věku 36 – 50 let, která je téměř o polovinu menší skupinou než první zmiňovaná. A třetí výzkumnou skupinu tvoří učitelé do 35 let věku a jsou zastoupeni 6 učiteli. V této skupině je zastoupeno jak obojí pohlaví, tak učitelé TV i učitelé OV. Nyní tedy výsledkem šetření vzniknou v grafu tři spojnice, jejichž vlastnosti budeme vzájemně mezi sebou porovnávat.

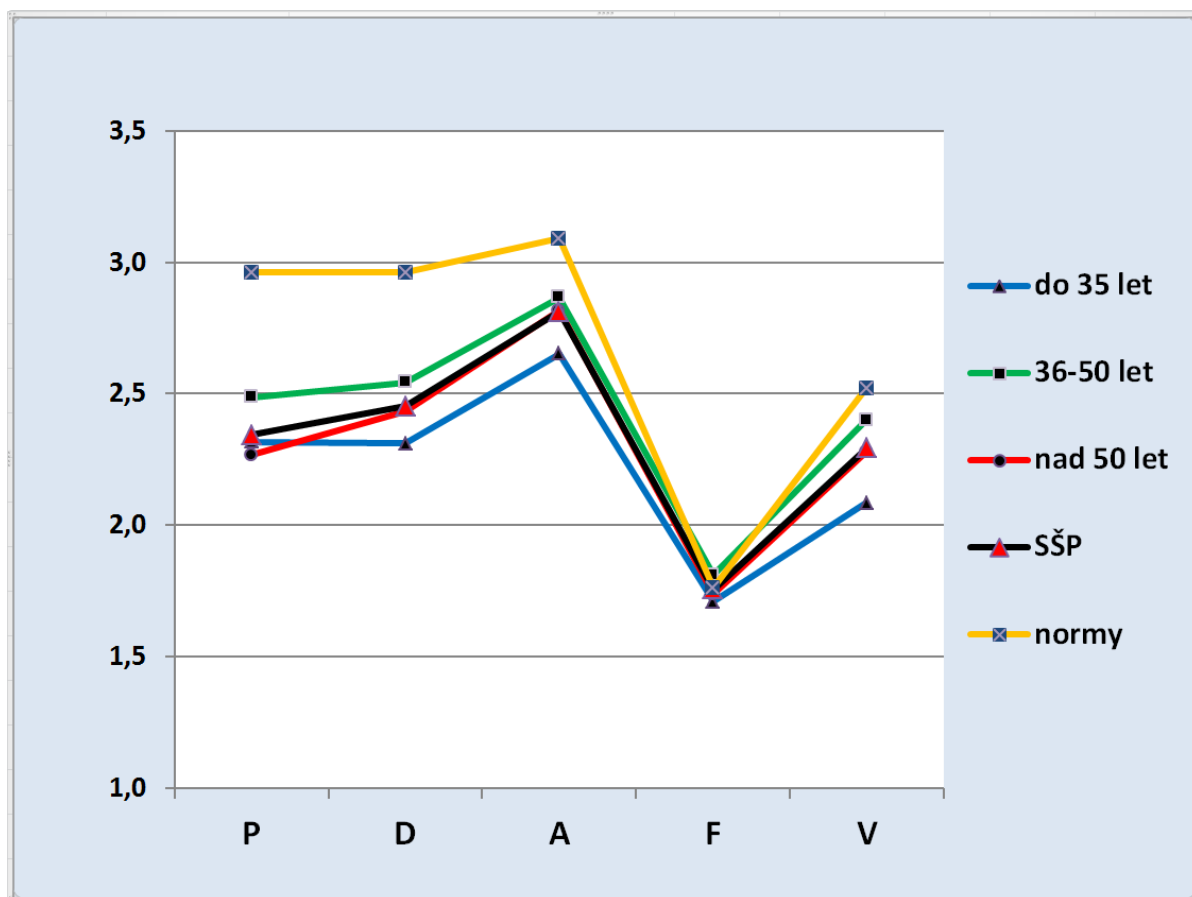
Graf 15 Vnímání klimatu učitelského sboru dle věkových kategorií



V grafu 15 vidíme určitou vzájemnou rozdílnost všech tří výsledných spojníc. Na první pohled se zdá, že výsledné spojnice mají typický tvar výsledku šetření klimatu učitelského sboru, avšak to není pravda. Vůbec poprvé můžeme zaznamenat v tomto grafu část spojnice mezi oblastí P a D, která má klesající tendenci. I když pouze hodně minimálně, ale klesá a to je poprvé v našem šetření. Jedná se o spojnicí věkové kategorie do 35 let věku. Tato skupina učitelů tedy vnímá méně příznivě pevnost vedení školy nežli jeho podporu učitelského sboru. Oblast, v které tyto tři skupiny dosáhly nejvíce shodných hodnot, je oblast frustrace učitelů. Znamená to, že všechny skupiny vnímají velmi podobně a v nepříliš vysoké míře množství povinností mimo výchovně vzdělávací proces, množství administrace při tomto procesu a že vnímají poměrně příznivě kolegiální vztahy. Oblastí, ve kterých se výsledné průměry vnímání klimatu nejvíce rozcházejí, jsou dvě. Jsou to oblasti D a V. Již nyní prozradím, že v obou těchto oblastech se jedna skupina ze tří téměř shoduje s průměrem hodnot učitelského sboru SŠP jako celku. Tuto skutečnost uvedu v dalším grafu. Rozdílnost všech tří věkových kategorií v těchto dvou oblastech znamená neshodu

ve vnímání toho, jakou měrou vedení školy kontroluje práci učitelů, jakým způsobem formuluje své požadavky na učitelský sbor i na jednotlivé učitele a do jaké míry přísnou kritiku práce učitelů používá. Tyto aktivity a způsoby vedení vnímají všechny tři věkové kategorie učitelského sboru podprůměrně, o něco příznivěji než zbylé dvě skupiny učitelů toto vnímají učitelé z kategorie věku 36 – 50 let. Iniciativu, spolupráci, angažovanost a respekt od svých kolegů (A) pociťují nejméně učitelé ze skupiny do 35 let. Naopak zbylá část učitelského sboru, tedy všichni nad 35 let, vnímají tyto jevy mnohem příznivěji. Na tomto grafu vidíme, že skupina učitelů ve věku 36 – 50 let se svým vnímáním oblasti klimatu P odtrhla od zbylých dvou skupin a poprvé vnímání klimatu v této oblasti získalo od nějaké skupiny učitelů vyšší hodnocení, i když je stále hodně podprůměrné a nepříznivé. Znamená to, že tato skupina učitelů je více motivována vedením školy ke své práci, že tito učitelé vnímají od vedení více konstruktivní kritiku nežli učitelé ze zbylých dvou skupin.

Graf 16 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu dle věku, sboru SŠP a norem



Z grafu 16 je patrné, že výslednice skupiny učitelů nad 50 let je téměř shodná se spojnicí celkového sboru SŠP, která ji z velké části celou zakrývá. Znamená to,

že vnímání klimatu učitelského sboru učitelů nad 50 let se shoduje s vnímáním klimatu celého SŠP sboru v oblastech přátelských vztahů, frustrace učitelů, angažovanosti učitelů a pevnosti vedení školy. Mírně se rozchází ve vnímání vedení školy. Dále z tohoto grafu vidíme, že všechny výsledné spojnice se pohybují hluboko pod spojnicí norem. To nasvědčuje podprůměrnému vnímání všech oblastí klimatu učitelského sboru všemi věkovými kategoriemi učitelů. Velká podobnost vnímání klimatu je v oblasti frustrace učitelů, v této oblasti se vzájemně téměř protíná všech pět spojnic. V následující tabulce bude k zhlédnutí rozporuplnost či soudržnost v jednotlivých učitelských skupinách dle věkových kategorií.

Tabulka 9 Vnímání klimatu učitelského sboru dle věkových kategorií

	počet pedagogů	počet otázek	10	7	11	8	4
			P	D	A	F	V
učitelé TV + mistři OV	6	průměr vnímání klimatu	<b>2,32</b>	<b>2,31</b>	<b>2,65</b>	<b>1,71</b>	<b>2,08</b>
	věk do 35 let	směrodatná odchylka	<b>0,46</b>	<b>0,24</b>	<b>0,39</b>	<b>0,35</b>	<b>0,28</b>
		průměr dosažených bodů	23,17	16,17	29,17	13,67	8,33
	15	průměr vnímání klimatu	<b>2,49</b>	<b>2,54</b>	<b>2,87</b>	<b>1,81</b>	<b>2,40</b>
	věk 36-50 let	směrodatná odchylka	<b>0,78</b>	<b>0,58</b>	<b>0,55</b>	<b>0,32</b>	<b>0,78</b>
		průměr dosažených bodů	24,87	17,80	31,53	14,47	9,60
	26	průměr vnímání klimatu	<b>2,27</b>	<b>2,43</b>	<b>2,81</b>	<b>1,74</b>	<b>2,28</b>
	věk nad 50 let	směrodatná odchylka	<b>0,54</b>	<b>0,49</b>	<b>0,51</b>	<b>0,39</b>	<b>0,63</b>
		průměr dosažených bodů	22,65	17,04	30,96	13,88	9,12

V tabulce 9 jsou zachyceny přesné průměry naměřených hodnot v jednotlivých pěti dimenzích klimatu učitelského sboru, jak danou oblast vnímají učitelé z jednotlivých skupin rozdělených podle věkových kategorií. U všech tří skupin učitelů průměry hodnot vnímání klimatu v jednotlivých oblastech spadají do rozmezí pásma běžných hodnot průměrů a nepřesahují ani jednu orientační empirickou extrémní hranici (tabulka 5).

Směrodatné odchylky všech těchto tří skupin se ve všech oblastech až na oblast klimatu F výrazně liší. Nejvyšších indexů směrodatných odchylek dosahují učitelé ve věku 36 – 50 let, kteří hned ve dvou oblastech klimatu (P a V) dosáhli indexu variability odpovědí 0,78. Tato hodnota směrodatné odchylky v oblasti klimatu V dokonce přesáhla hodnotu směrodatné odchylky orientačního empirického maxima. Znamená to, že v této skupině učitelů jsou vysoce různorodé názory na to, do jaké míry se učitelé celého sboru SŠP znají,

jak často se scházejí mimo školu, jak pevné jsou přátelské vztahy ve sboru, do jaké míry vedení školy podporuje učitelský sbor, do jaké míry mu poskytuje konstruktivní kritiku zaměřenou na blaho učitelů i školy a v jaké míře vedení školy poskytuje motivaci učitelům pro jejich práci. Naopak názory na to, do jaké míry se učitelé znají, jak často se scházejí a jak pevné jsou jejich přátelské vztahy, mají učitelé do 35 let téměř naprosto shodné, o čemž přesvědčuje jejich směrodatná odchylka v oblasti V, která s hodnotou 0,28 přesáhla i hodnotu orientačního empirického minima. A pro upřesnění odpovědi těchto mladých učitelů v položkách oblasti V dosáhly spíše nepříznivých hodnocení. V oblasti klimatu frustrace učitelů tedy nejen že se všechny skupiny shodly na vnímání klimatu shodně, ale dokonce i uvnitř všech tří skupin panovala velmi nízká variabilita odpovědí. Tudíž vnímání oblasti frustrace učitelů dopadlo po všech stránkách shodně s orientačními normami. Index variability odpovědí na vnímání podpory sboru vedením školy je u skupin učitelů do 35 let a nad 50 let téměř shodný s indexem variability odpovědí celého sboru SŠP a tudíž se názory poměrně rozcházejí. Jak prokázali „mladí“ učitelé velmi pevnou soudržnost v odpovědích v oblasti V, tak stejným způsobem se prezentovali i v odpovědích na položky týkajících se oblasti D. S indexem variability odpovědí v této oblasti 0,24 téměř dosáhli shody s indexem variability odpovědí v této oblasti orientačního empirického minima. Znamená to, že učitelé téměř shodně vnímají slabší kontrolu jejich práce vedením školy, požadavky od vedení školy jim jsou podávány neúplně, nesrozumitelně a všichni vnímají přísnější kritérium posuzování jejich práce vedením, které podle nich nemá dostatečný přehled o dění ve škole. Z tabulky lze obecně vyčíst, že všichni učitelé nad 36 let dosáhli ve všech oblastech klimatu, kromě oblasti F, vysoké variability odpovědí a v názorech na vnímání klimatu v jednotlivých oblastech se shodli ve velmi malé míře.

Průměry dosažených hodnot (bodů z odpovědí na otázky) v jednotlivých oblastech se u všech třech skupin učitelů k sobě velmi přibližují a dalo by se říci, že se téměř až shodují. Ve všech oblastech až na oblast F dosahují průměry dosažených bodů téměř přesně středních možných dosažitelných hodnot (uvedených v Tabulce 3), což vypovídá o tom, že v těchto oblastech muži ani ženy nehodnotili vnímání klimatu nadprůměrně. Jak se už stalo zvykem v šetření dílčích otázek, oblast F dopadla shodně s orientačními normami. Průměry dosažených hodnot u všech tří skupin a ve všech pěti oblastech jsou harmonické s dosaženými průměry bodů v těchto oblastech celým učitelským sborem SŠP.



**Shrnutí a vyhodnocení této otázky:** Z šetření této dílčí výzkumné otázky vyplynulo, že nejpříznivěji vnímá jednotlivé oblasti klimatu učitelského sboru Střední školy polytechnické skupina učitelů kategorie věku 36 – 50 let. Naopak nejnižších hodnot ve všech oblastech dosáhla kategorie učitelů do 35 let, která i jako první skupina učitelů vnímá hůře pevnost vedení školy než podporu učitelského vedením školy. Tato skupina neprokázala ani vyšší iniciativnost či spolupráci s kolegy. Zajímavá byla tato skupina učitelů tím, že názory na vnímání oblastí klimatu učitelského sboru se ve velmi vysoké míře shodovaly. Nejpozitivněji vnímá oblasti klimatu učitelského sboru Střední školy polytechnické skupina učitelů věkové kategorie 36 – 50 let. U této skupiny se poprvé projevila i „vyšší hodnota“ vnímání klimatu v oblasti podpory sboru vedením školy. Avšak tato zmíněná „vyšší hodnota“ je myšlena v rámci možností názorů sboru SŠP. Šetřením této otázky vyšlo najevo, že jak vnímá celý sbor SŠP jednotlivé dílčí oblasti klimatu učitelského sboru, tak nejvíce se s těmito názory shoduje skupina učitelů kategorie věku nad 50 let a tyto dvě výsledné spojnice se téměř překrývají až na mírnou rozdílnost v oblasti klimatu podpory sboru vedením školy. Dále z šetření této otázky vyšlo, že nejvíce různorodá skupina, co se názorů na vnímání oblastí klimatu týká, je skupina učitelů kategorie věku 36-50 let. Tato různorodost názorů je ale neodrazuje od toho, aby vnímali nejpříznivěji ze všech tří skupin učitelů přátelské vztahy mezi učiteli a to nejen na pracovišti, protože výsledky této skupiny ukázaly, že tato skupina vnímá průměrně časté scházení se učitelů i mimo školu. Na závěr této otázky bych zmínil, že přesto že jsme porovnávali již 3 skupiny učitelů daného sboru, tak se přeci jen našla oblast klimatu, kde se všechny tři skupiny vzájemně shodly na vnímání této oblasti a nejen to - tyto skupiny se shodly i uvnitř skupin samotných a dokonce i s celým učitelským sborem a s orientačními normami. Jedná se o oblast F, která vyjadřuje, jak jsou učitelé ve sboru iniciativní, jakou mají míru angažovanosti, jak se navzájem ve sboru respektují a aktivně spolu spolupracují, jak společně naplňují vizi školy a do jaké míry preferují přátelské vztahy s žáky. V této oblasti dopadlo tedy vnímání klimatu u všech tří skupin shodně s orientačními normami.

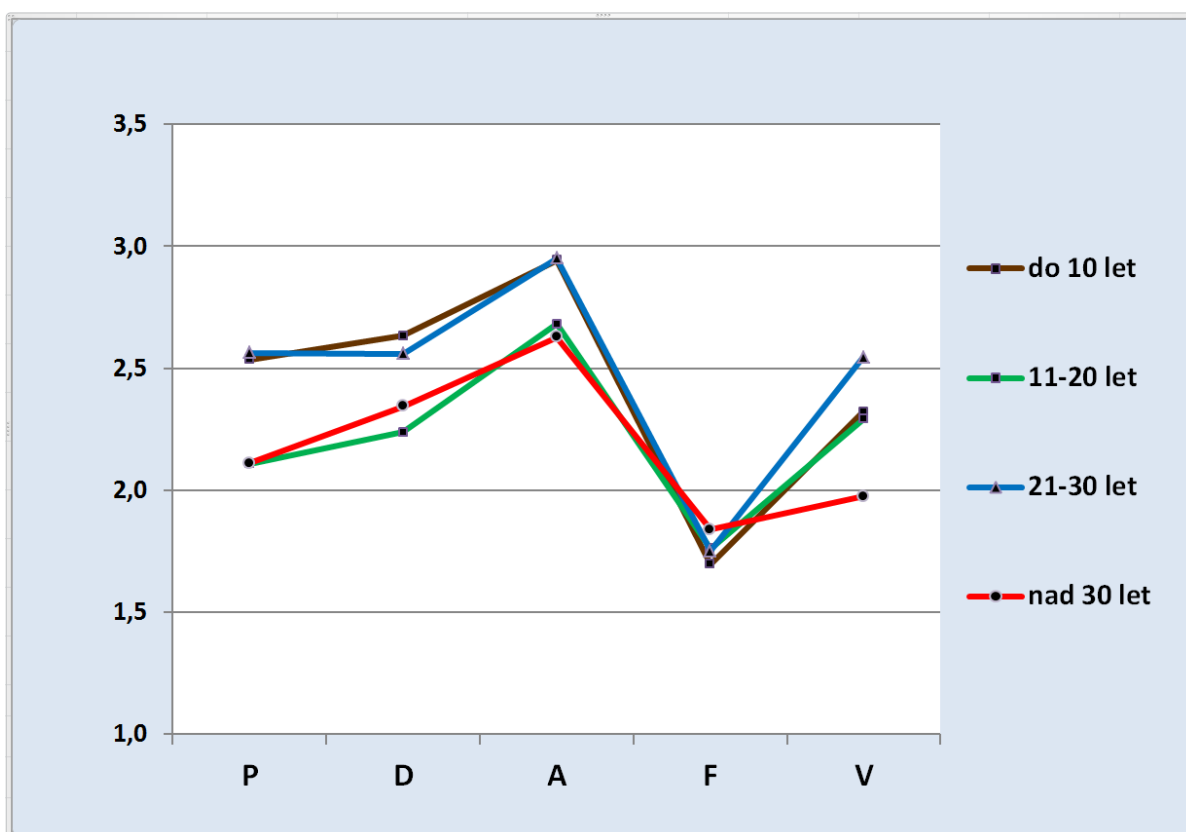
## **5.6 Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 4**

### ***Jak se liší vnímání klimatu učiteli s různou délkou pedagogické praxe?***

V rámci této dílčí výzkumné otázky jsem rozdělil učitelský sbor Střední školy polytechnické na čtyři, co do počtu učitelů ve skupinách se týče, poměrně shodné skupiny.

Lehce převládá počet respondentů ve skupině učitelů, jejichž délka pedagogické praxe nepřesáhla dobu 10 let. V prvním grafu této výzkumné otázky budou tedy 4 výsledné spojnice. Může se stát, že jich bude méně? V jakém případě? Ano, tato situace může nastat, v případě, kdy by průměry hodnot vnímání klimatu ve všech oblastech u jedné skupiny byly absolutně shodné s průměry hodnot vnímání klimatu v jednotlivých oblastech u jiné skupiny. V následujícím grafu znázorním, jak šetření v těchto čtyřech učitelských skupinách dopadlo.

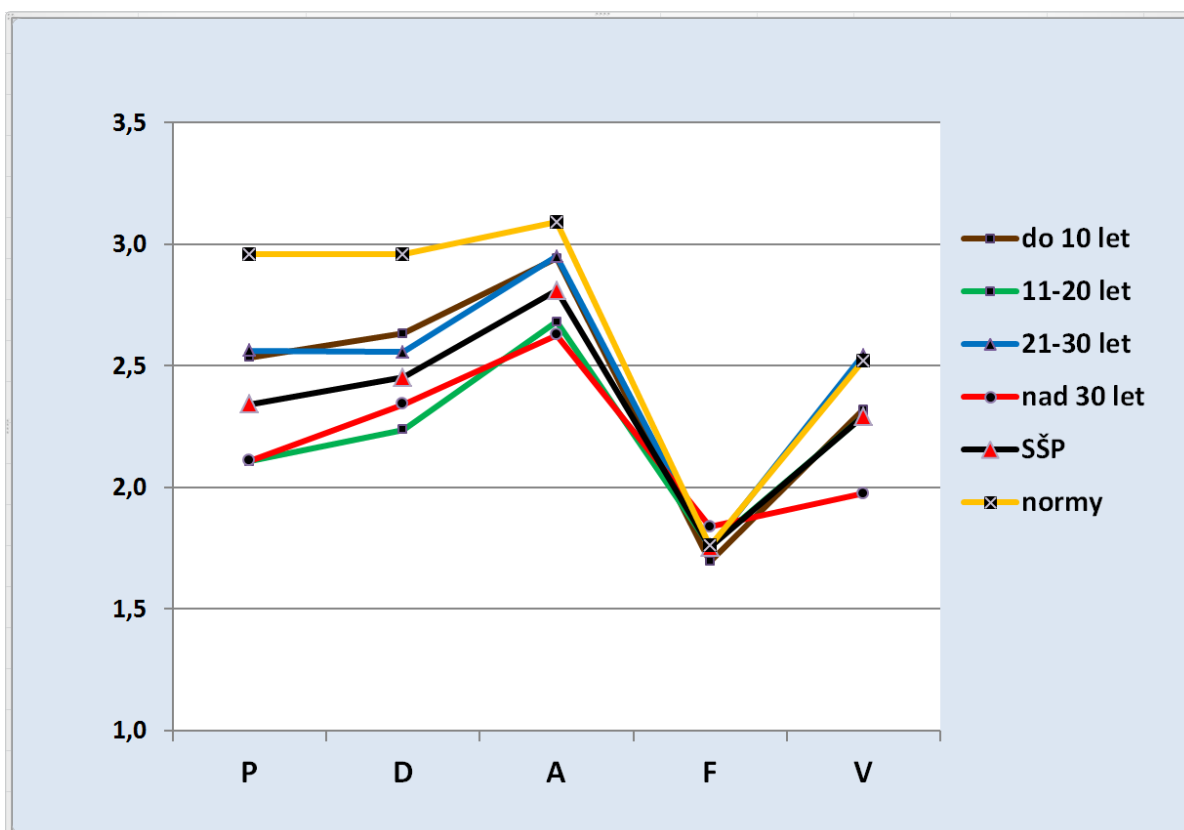
Graf 17 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky pedagogické praxe



Graf 17 nám z počátku výsledných spojníc naznačoval, že se bude jednat o dvě a dvě skupiny učitelů, které budou vnímat oblasti klimatu velmi podobně, avšak poté co se všechny spojnice téměř protnuly v oblasti F, se následně rozvětvily již do tří velmi odlišných hodnot vnímání klimatu v oblasti V. Pozoruhodné je, kdo by čekal, že dvě a dvě skupiny učitelů, jejichž spojnice zpočátku kolem sebe oscilovaly, budou skupiny učitelů, jejichž délky pedagogické praxe na sebe přesně navazují, tak by se zmýlil. Oblast klimatu P vnímají téměř shodně skupiny učitelů s praxí do 10 let a 21–30 let a na možnosti plynoucí z výsledků celého sboru SŠP vnímají tuto oblast přívětivě a to hlavně oproti shodnému vnímání této oblasti skupinami učitelů s praxí 11–20 let a nad 30 let. Tyto dvě skupiny

naopak vnímají oblast P na hranici orientačního empirického minima. V oblasti klimatu D se již liší vnímání všech čtyř skupin učitelů, avšak stále zde je vidět soudružnost dvou a dvou skupin jako v předchozí oblasti klimatu. V této oblasti vidíme podruhé v této práci to, že spojnice učitelů s praxí v rozmezí 10 až 30 let z oblasti P do oblasti D klesá. Co tato skutečnost znamená, jsme si popisovali u vnímání oblastí klimatu skupiny učitelů do věku 35 let. Vnímání oblasti klimatu A by se dalo charakterizovat stejnou shodou názorů dvou a dvou skupin jako u oblasti P a to doslova. U vnímání oblasti F jsme si již zvykli, že se nám zde téměř protínají všechny výsledné spojnice a ne jinak je tomu i se čtyřmi výslednými spojnici těchto skupin, zde se pouze lehce vymyká hodnota učitelů s praxí delší než 30 let, kteří pocítují vyšší míru frustrace, velké množství administrativy a v menší míře upřednostňují přátelské vztahy se žáky oproti zbývajícím třem skupinám. A vnímání oblasti klimatu V nám narušilo doposud daná pravidla soudržnosti těchto čtyř skupin. Zde se shodují způsoby vnímání přátelských vztahů učitelů mezi skupinami respondentů s praxí do 10 a od 11-20 let. Ti vnímají pevnost přátelských vztahů ve sboru na poměry SŠP celkem příznivě. Jejich odpovědi na otázku v dotazníku „Učitelé vyhledávají se svými kolegy kontakt i mimo školu.“ byly rozděleny na půl do možností „občas“ a „často“. Na tuto otázku ve skupině pedagogů s praxí 21-30 let zvolila převážná většina odpověď „často“, čímž dávali najevo příznivé vnímání oblasti klimatu přátelské vztahy ve sboru a proto jejich průměr hodnot v této oblasti lehce přesáhl hodnotu průměru orientačních norem. Vnímání této oblasti klimatu učiteli s praxí nad 30 let se úplně názorově odloučilo od zbylých tří skupin. Hodnocení této skupiny odpovídá naprosté izolaci od učitelského sboru. A jak dopadlo vnímání oblastí klimatu v porovnání s normami a celým sborem SŠP nám zobrazí následující graf.

Graf 18 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu dle délky ped. praxe, SŠP a norem



Z grafu 18 je patrné, že spojnice orientačních norem je nade všemi spojnicemi, pouze její část z oblasti F do oblasti V je téměř shodná se spojnicí učitelů s praxí 21–30 let. Z toho plyne, že vnímání klimatu ve všech oblastech je spíše podprůměrné u každé ze čtyř skupin učitelů. V oblasti F se téměř protíná všech šest spojnic, což udává průměrné vnímání této oblasti klimatu ve všech čtyřech skupinách. Kromě této oblasti se s vnímáním celého sboru SŠP shodují ještě skupiny učitelů s praxí do 10 a od 21–30 let v oblasti V. Nyní se podíváme na soudržnost názorů těchto skupin ve vnímání klimatu v jednotlivých oblastech.

Tabulka 10 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky pedagogické praxe

	počet pedagogů	počet otázek	10	7	11	8	4
			P	D	A	F	V
učitelé TV + mistři OV	14	průměr vnímání klimatu	2,54	2,63	2,94	1,70	2,32
	praxe do 10 let	směrodatná odchylka	0,61	0,51	0,55	0,30	0,49
		průměr dosažených bodů	25,36	18,43	32,36	13,57	9,29
	12	průměr vnímání klimatu	2,11	2,24	2,68	1,76	2,29
	praxe 11-20 let	směrodatná odchylka	0,50	0,55	0,51	0,43	0,74
		průměr dosažených bodů	21,08	15,67	29,50	14,08	9,17
	11	průměr vnímání klimatu	2,56	2,56	2,95	1,75	2,55
	praxe 21-30 let	směrodatná odchylka	0,70	0,46	0,48	0,37	0,77
		průměr dosažených bodů	25,64	17,91	32,45	14,00	10,18
	10	průměr vnímání klimatu	2,11	2,34	2,63	1,84	1,98
	praxe nad 30 let	směrodatná odchylka	0,49	0,35	0,38	0,35	0,48
		průměr dosažených bodů	21,10	16,40	28,90	14,70	7,90

V tabulce 10 jsou zachyceny přesné průměry naměřených hodnot v jednotlivých dílčích dimenzích klimatu učitelského sboru, jak danou oblast vnímají učitelé jednotlivých čtyř skupin učitelů rozdělených podle délky jejich pedagogické praxe. U všech čtyř skupin učitelů průměry hodnot vnímání klimatu v jednotlivých oblastech spadají do rozmezí pásma běžných hodnot průměrů a nepřesahují ani jednu orientační empirickou extrémní hranici, i když hodnoty vnímání oblastí klimatu P a D skupinou učitelů s praxí 11–20 let se téměř shodují s hodnotou orientačního empirického minima (tabulka 5).

Směrodatné odchylky těchto čtyř skupin se ve všech oblastech až na oblast klimatu F výrazně liší. Nejvyšších hodnot indexu směrodatné odchylky dosahují učitelé s praxí 21–30 a 11–20 let. Obě tyto skupiny přesáhly hodnotu indexu směrodatné odchylky orientačního empirického maxima v odpovědích týkajících se položek oblasti V. Znamená to, že uvnitř těchto skupin vnímají učitelé velmi rozdílně přátelské vztahy v učitelském sboru. V těchto skupinách panuje nesourodost v řešení případně nastalých konfliktů. Někdo vnímá, že se učitelé daného sboru stýkají více mimo školu a někdo naopak že méně. Avšak v kombinaci s výsledky vnímání oblasti klimatu V těmito skupinami můžeme stanovit takovýto závěr – ve skupině učitelů s pedagogickou praxí 21-30 let převládá velká většina učitelů, kteří tuto oblast klimatu vnímají příznivě a pouze pár učitelů z této skupiny má naprosto opačný názor na přátelské vztahy ve sboru. Ve skupině učitelů s praxí 11-20 let

je stav obdobný, pouze učitelů s méně příznivým vnímáním této oblasti klimatu je o trochu více než v předchozí skupině. Směrodatné odchylky u všech čtyř skupin v oblasti F dopadly tak jako v předchozích dílčích otázkách, navzájem se od sebe indexy variability téměř neliší a jejich hodnoty oscilují kolem hodnot směrodatných odchylek orientačních norem. Tudíž různorodost odpovědí na frustraci učitelů byla hodně minimální ve všech čtyřech skupinách. Za zmínku zde ještě stojí vysoká variabilita odpovědí na položky týkajících se oblasti klimatu A u skupiny učitelů s praxí 21-30 let. Zde index směrodatné hodnoty dosáhl vysokého čísla 0,70 a vnímání podpory sboru vedením školy je u této skupiny učitelů velmi kolísavé. Někteří učitelé podporu vnímají kladně, někteří záporně. Podle některých učitelů z této skupiny vedení školy používá přísnější kritéria podle některých zase mírnější kritéria hodnocení práce učitelů, avšak i zde z výsledků hodnot vnímání klimatu této oblasti touto skupinou učitelů můžeme vyčíst, že přes různorodost názorů, je v této skupině učitelů převážná většina, která výše popisované vlastnosti vedení vnímá příznivě, a výsledky svých kolegů s opačným názorem téměř eliminovali.

Průměry dosažených hodnot (bodů z odpovědí na otázky) v jednotlivých oblastech se u všech čtyř skupin učitelů k sobě přibližují a v oblasti F se téměř shodují. Zde se potvrzuje závěr o skupině s praxí 21-30 let a vnímání oblasti P. V této oblasti mají největší průměr bodů a proto skutečně přes vysokou variabilitu odpovědí v této oblasti, lze usoudit, že mohla být způsobena velmi malým počtem učitelů této skupiny, která odpověděla nepříznivě na otázky z této oblasti. Žádné průměry dosažených bodů čtyř skupin ve všech pěti oblastech klimatu se nepřibližují extrémům možných dosažitelných bodů. Všechny oscilují kolem středních možných dosažitelných hodnot a kolem průměrných hodnot bodů, kterých dosáhl celý sbor SŠP ve všech oblastech.

**Shrnutí a vyhodnocení této otázky:** Šetření této otázky nám ukázalo, že čím více bychom rozdělovali učitelský sbor na menší skupiny, zřejmě bychom nacházeli větší rozdíly ve vnímání oblastí klimatu. Avšak ani v jedné ze čtyř skupin učitelů jsme neobjevili tu, která by měla spojnicí nad spojnicí orientačních norem. Z výsledků jsme zjistili, že učitelé s nejdelsí pedagogickou praxí vnímají nejméně příznivě vedení školy, jeho podporu vůči učitelskému sboru. Tato skupina se drží izolovaná od vedení školy ale i od svých kolegů učitelů. Zřejmě i to je důsledek toho, že vnímání angažovanosti učitelů vnímají nejméně příznivě. Tato skupina vnímá dokonce i o něco příznivěji oblast frustrace učitelů, oblast, kde všechny skupiny učitelů dosáhly shodného hodnocení klimatu. Přes vysokou izolovanost této skupiny učitelů dosáhli tito ve všech oblastech poměrně nízkého indexu variability

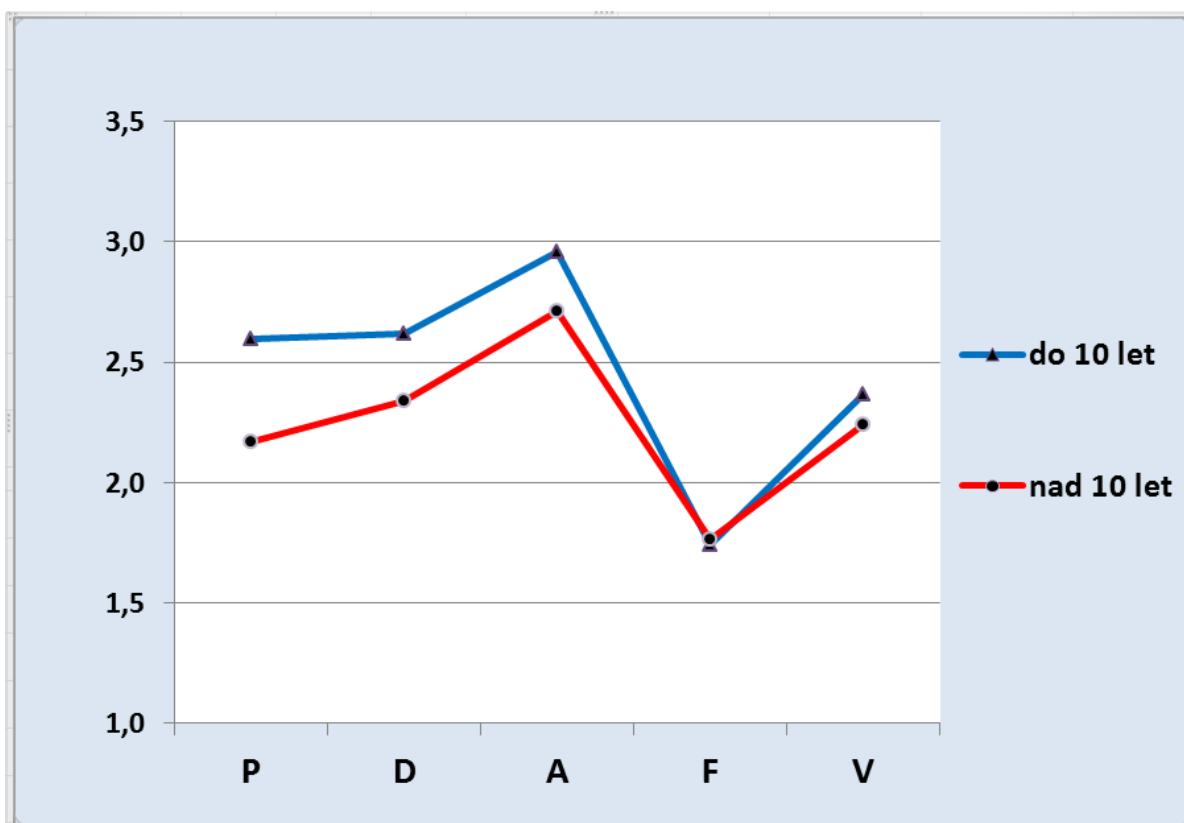
odpovědí, tudíž se s výsledky a s výslednou spojnicí v grafu ztotožňuje převážná většina učitelů v této skupině. Učitelé, kteří disponují pedagogickou praxí 21-30 let, dosáhli na poměry a výsledky vnímání oblastí klimatu celého sboru SŠP - příznivé výsledky ve všech oblastech klimatu. Učitelé v této skupině vnímají téměř nejpozitivněji na škole podporu sboru vedením školy a vedení je dostatečně motivuje k výkonu jejich práce. V této skupině se projevil pouze menší propad v důvěře vedení, co se pevnosti vedení školy týče, jak vedení dohlíží na chod školy a na výchovně vzdělávací proces poskytovaný učiteli žákům. Angažovanost a přátelské vztahy učitelského sboru tato skupina vnímá taktéž nejpozitivněji oproti celému sboru SŠP. Vnímání oblastí klimatu této skupiny učitelů téměř kopírují učitelé „začátečníci“ s délkou praxe do 10 let. Ti se liší v tom, že vedení vnímají stejně jak ve stránce podpory sboru, tak ve stránce pevnosti vedení školy a dále se liší od předchozí skupiny v méně příznivém vnímání klimatu přátelských vztahů. A na závěr shrnutí této otázky připadá výsledek analýzy interpretovaných dat u učitelů s praxí 11-20 let. K této skupině se dá napsat stejná charakteristika, jaké měla skupina s praxí nad 30 let. Pouze v těch oblastech klimatu, které učitelé s praxí nad 30 let vnímali velmi negativně, se učitelé s praxí 11-20 let oprostili od shody vnímání s touto skupinou a jejich vnímání bylo o něco příznivější. Mimo tedy oblasti klimatu D, kde dosáhli hodnoty vnímání tohoto klimatu téměř hodnot shodných s orientačním empirickým minimem. Znamená to, že tato skupina vnímá přehled vedení školy o dění ve škole jako nedostatečný, velmi negativně a nedostatečně vnímá kontrolu práce učitelů vedením školy a také kritéria hodnocení práce od vedení školy vidí tato skupina jako velmi přísná.

## **5.7 Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky č. 5**

### ***Jak se liší vnímání klimatu učiteli s různou délkou doby působnosti na dané škole?***

Pro šetření této dílčí výzkumné otázky jsem rozdělil učitelský sbor Střední školy polytechnické na dvě skupiny. Větší skupinu tvoří učitelé s působností v této škole delší než 10 let, tato skupina tvoří 60% celkového sboru. Druhá skupina učitelů, která zde pracuje méně než 10 let, tvoří 40% celého sboru. Vnímají učitelé, kteří znají tuto školu a poměry v ní déle, oblasti klimatu jiným způsobem, než učitelé, kteří znají tuto školu podstatně kratší dobu? Tuto otázku by měly zodpovědět výsledné spojnice v následujícím grafu.

Graf 19 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky působnosti v SŠP

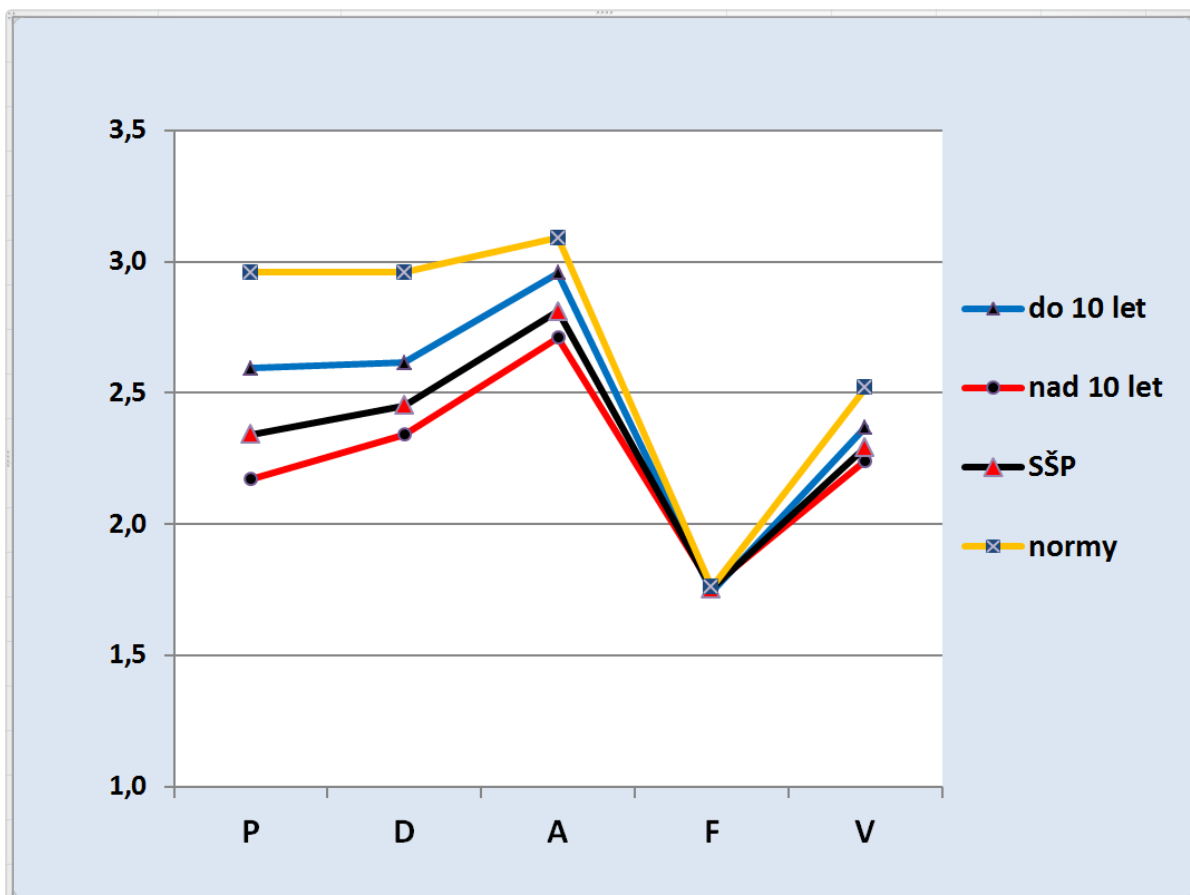


V grafu 17 vidíme poměrně rozdílné vnímání oblastí klimatu P, D a A těchto dvou skupin učitelů. Vnímání oblasti klimatu F je jako obvykle téměř shodné. Oblast klimatu V skupina učitelů s kratší působností ve škole vnímá o něco příznivěji. Obě spojnice mají tedy typický tvar a hraniční hodnoty obou spojníc nevykazují známky nějakých extrémů v jakékoli z pěti oblastí klimatu. Největší rozdíl těchto skupin je ve vnímání podpory sboru vedením školy. Zde je velké propadliště mezi názory těchto skupin. Učitelé pracující kratší dobu v této škole vnímají na poměry SŠP velmi pozitivně to, jak vedení školy akceptuje sociální potřeby všech učitelů a požadavky fungování školy. Tato skupina je mnohem více motivována vedením školy ke své práci, než druhá skupina, která naopak motivaci k práci ze strany vedení školy pocítuje pouze v malé míře. Učitelé, kteří zde pracují kratší dobu než 10 let, vnímají práci a přístup vedení školy mnohem příznivěji než skupina učitelů, kteří tu pracují déle než 10 let. Pevnost vedení školy vnímají učitelé „nováčci“ na poměry SŠP také poměrně příznivě. Naproti tomu jejich kolegové z druhé skupiny vnímají horší kvalitu kontroly jejich práce a požadavky týkající se jejich práce jim jsou nezřetelně podávány vedením školy, ale pak jsou přísně hodnoceny. Přehled vedení školy o dění ve škole vnímá tato skupina jako nedostačující oproti učitelům „nováčkům“, kteří to vnímají příznivěji,



avšak ne zcela pozitivně. Oblast A, to, jak jsou učitelé ve sboru iniciativní, kolegiální a spolupracující, vnímají oproti svým kolegům z druhé skupiny mnohem pozitivněji učitelé „nováčci“, kteří v této oblasti dosáhli poměrně vysoké hodnoty, a spojnice v této oblasti velmi stoupá. Následující strmý pád spojnice směrem do oblasti F vypovídá o tom, že obě oblasti klimatu jsou velmi příznivě vnímány danou skupinou učitelů. Plyne z toho, že frustrace učitelů je minimální. A na tomto příznivém způsobu vnímání se shodly obě skupiny. Způsob vnímání přátelských vztahů si je v obou skupinách blízký a na poměry SŠP poměrně příznivý. Obě skupiny hodnotí téměř shodně, jak dobře se učitelé uvnitř sboru znají, jak často navazují kontakt i mimo pracoviště a jakým způsobem řeší případně nastalé konflikty mezi sebou. V jakých místech v grafu se objeví dvě přidané spojnice – výsledek celého sboru SŠP a spojnice normy? A co to bude pro vnímání klimatu těchto dvou skupin znamenat? Obě tyto otázky nám zodpoví následující graf.

Graf 20 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu dle působnosti ve škole, SŠP, norem



Z grafu 20 je patrné, že spojnice orientačních norem je nade všemi spojnicemi, tudíž vnímání jednotlivých oblastí oběma skupinami je nepříznivého charakteru. Až na oblast F, která dosahuje v obou skupinách hodnot orientačních norem, a všechny spojnice se zde protínají. Z grafu je patrné, že spojnice celého sboru SŠP je jakousi střední hodnotou obou skupin učitelů. Tento graf odhalil, že skupina učitelů „nováčků“ je skupinou v celkovém sboru SŠP, která pozvedá nahoru průměry hodnot celého sboru SŠP vnímání obou oblastí klimatu týkajících se vedení školy. Učitelé „nováčci“ vnímají oblasti klimatu P a D v rámci možností sboru SŠP velmi příznivě oproti dalším skupinám ve všech dílčích výzkumných otázkách této práce, avšak stále s porovnáním s orientačními normami je toto vnímání dosti podprůměrné. Vnímání angažovanosti učitelů a jejich přátelských vztahů dosahuje již téměř hodnot orientačních norem u učitelů s délkou působnosti v SŠP do 10 let. Následující tabulka nám zobrazí soudržnost či rozdílnost názorů těchto skupin ve vnímání klimatu v jednotlivých oblastech.

Tabulka 11 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky působnosti v SŠP

	počet pedagogů	počet otázek	10	7	11	8	4
			P	D	A	F	V
učitelé TV + mistři OV	19	průměr vnímání klimatu	2,59	2,62	2,96	1,74	2,37
	do 10 let působnost v SŠP	směrodatná odchylka	0,65	0,48	0,50	0,29	0,53
		průměr dosažených bodů	25,95	18,32	32,53	13,95	9,47
	28	průměr vnímání klimatu	2,17	2,34	2,71	1,76	2,24
	nad 10 let působnost v SŠP	směrodatná odchylka	0,54	0,49	0,50	0,41	0,73
		průměr dosažených bodů	21,71	16,39	29,82	14,11	8,96

V tabulce 11 jsou zachyceny přesné průměry naměřených hodnot v jednotlivých dílčích dimenzích klimatu učitelského sboru, jak danou oblast vnímají obě skupiny učitelů rozdělené podle délky působnosti v SŠP. U obou skupin učitelů průměry hodnot vnímání klimatu v jednotlivých oblastech spadají do rozmezí pásma běžných hodnot průměrů a nepřesahují ani jednu orientační empirickou extrémní hranici (tabulka 5).

Směrodatné odchylky odpovědí těchto dvou skupin vůči sobě v jednotlivých oblastech klimatu jsou různé, pouze v oblastech klimatu D a A se až pozoruhodně shodují. Nejvyšší variabilita odpovědí v jedné oblasti klimatu u těchto dvou skupin byla zaznamenána u skupiny učitelů působících ve škole déle a to v oblasti přátelských vztahů. Zde jsou tedy názory učitelů rozporuplné, jak často se učitelé scházejí mimo školu, jak moc

dobře se učitelé v celém sboru vzájemně znají a jak mnoho navazují mezi sebou přátelské vztahy. Druhá nejvyšší směrodatná odchylka byla naměřena skupině učitelů působící ve škole kratší dobu a to v oblasti podpora vedení školy. Znamená to, i přesto, že tato skupina vnímá tuto oblast příznivě, že se v ní najde i pár jedinců, kteří toto vnímají opačně. Nejnižší variabilita odpovědí byla naměřena v oblasti frustrace učitelů, kde odpovídali téměř shodně učitelé „nováčci“. Obecně se dá říci, že učitelé s delší působností v SŠP mají poměrně nesourodé názory na všechny oblasti klimatu. U učitelů s kratší působností v SŠP je tomu taktéž, avšak alespoň v oblasti F se shodli z větší části na odpovědích u položek týkajících se frustrace učitelů v dané škole.

Průměry dosažených hodnot (bodů z odpovědí na otázky) v jednotlivých oblastech se u obou skupin učitelů k sobě velmi přibližují, až na oblast P, kde je rozdíl průměrů dosažených bodů větší a skupina učitelů působících v SŠP déle dosáhla velmi nízkého průměru v této oblasti. Tento průměr je s hodnotou 21,71 podstatně nižší než průměr bodů celého sboru SŠP v této oblasti (23,43) a i nižší než střední hodnota možných dosažitelných bodů v této oblasti (25 bodů). Avšak od možného dosažitelného minima (10 bodů) je průměr vzdálen velmi. Hodnota průměru 21,71 a směrodatná odchylka 0,54 v oblasti P ukazují, že vysoce nepříznivé vnímání podpory sboru vedením školy (2,17) v této skupině učitelů je výsledkem odpovědí téměř všech členů této skupiny.

**Shrnutí a vyhodnocení této otázky:** Dalo by se říci, že jsme poprvé našli rozdělení sboru na dvě skupiny, které vnímají všechny oblasti klimatu inverzně vůči sobě. Jedinou oblastí, kde neplatí jejich vzájemná inverze, je oblast frustrace učitelů, kterou vnímají obě skupiny téměř naprosto shodně. Učitelé „nováčci“ vnímají podstatně příznivěji oproti druhé skupině obě oblasti klimatu týkající se vedení školy. V obou oblastech učitelé s působností do 10 let dosáhli vyšších průměrů získaných bodů z odpovědí na otázky, než jsou střední hodnoty možných dosažitelných bodů a i vyšších než průměry bodů celého sboru SŠP v těchto oblastech. V oblasti P, kde této skupině „nováčků“ byla naměřena hodnota 0,65 směrodatné odchylky odpovědí a průměr hodnot vnímání klimatu této oblasti dosáhl 2,59, to znamená, že naprostá většina těchto učitelů má shodný, v rámci možností SŠP pozitivní, názor na podporu sboru vedením školy a pouze ojediněle se vyskytuje opačný názor u některého z těchto učitelů. Učitelům působícím v SŠP déle byla naměřena nižší průměrná hodnota získaných bodů v oblasti pevnost vedení školy, variabilita odpovědí na otázku je sice o něco vyšší, ale průměr hodnot vnímání klimatu v této oblasti dost nízký. To poukazuje na to, že v této skupině převážná skupina učitelů hodnotí negativně to, jaký

přehled má vedení školy o škole, jak provádí kontrolu práce učitelů a jakým způsobem ji hodnotí. Pouze malé množství učitelů v této skupině má názor opačný a jejich názory byly téměř zcela eliminovány větším počtem kolegů s negativnějším vnímáním. Frustrace učitelů je u obou skupin minimální, a že je tomu skutečně tak potvrzuje i velmi nízká variabilita odpovědí u položek v této oblasti.

V odpovědích na položky týkajících se angažovanosti učitelského sboru obě skupiny dosáhly stejné hodnoty směrodatné odchylky, která je v této oblasti oproti orientačním normám lehce nadprůměrná. Znamená to, že se odpovědi v obou skupinách lehce nadprůměrně rozcházely. U učitelů „nováčků“ převládly odpovědi vnímající angažovanost učitelů ve sboru příznivěji a u učitelů působících ve škole déle převládly názory méně příznivé, co se týče angažovanosti, iniciativy, kolegiality a spolupráce učitelů v učitelském sboru. Přátelské vztahy ve sboru, to, jak dobře se učitelé vzájemně znají a setkávají i mimo školu, vnímá podstatně příznivěji skupina učitelů „nováčků“ a v tomto názoru jsou uvnitř své skupiny více konzistentní, než skupina učitelů působící ve škole déle než 10 let, která je uvnitř své skupiny velmi nesourodá ve vnímání této oblasti klimatu. Avšak vzhledem k jejich výslednému průměru hodnot vnímání této oblasti klimatu, můžeme konstatovat, že uvnitř této skupiny je více těch učitelů, kteří tuto oblast vnímají jako učitelé „nováčci“, jen jich není v jejich skupině tolik, oproti tomuto poměru ve skupině „nováčků“.

## ZÁVĚR

Cílem práce byla diagnostika oblastí sociálního klimatu konkrétního učitelského sboru na konkrétní střední odborné škole a provedení komparace výsledků s tzv. orientačními normami. Tvůrci orientačních norem jsou autoři evaluačního nástroje standardizovaného dotazníku KUS, který byl využit pro výzkum v této práci. V souvislosti s cílem výzkumu po vyšetření vnímání klimatu celým učitelským sborem, byl sbor dále rozčleněn dle různých kritérií do skupin. Ve skupinách pak byla prováděna výzkumná šetření a jejich výsledky byly porovnávány nejen vzájemně, ale i s orientačními normami a s výsledky celého sboru dané školy.

Cíle práce byly naplněny. Bylo zjištěno, že většina oblastí sociálního klimatu daného učitelského sboru v dané střední odborné škole je spíše nepříznivého charakteru. Pouze jedna hodnota vnímání oblasti klimatu byla shodná s normami a to hodnota oblasti frustrace učitelů. Ostatní hodnoty ve zbylých oblastech klimatu se pohybovaly podstatně níže nežli hodnoty norem v těchto oblastech.

Zajímavé výsledky ukázala komparace i v druhé části výzkumu. Zde byly srovnávány výsledky dílčích skupin pedagogického sboru nejen mezi sebou, ale i s výsledky celého učitelského sboru dané školy a s normami. Tato část přinesla zjištění, že ani jedna skupina pedagogů nevnímala alespoň průměrně oblasti klimatu týkajících se podpory sboru vedením školy a způsobu vedení školy.

Výsledky šetření v této práci mohou sloužit ke komparaci s dalšími provedenými výzkumy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘ, V. a kolektiv *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4211-3.

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Vyd.1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČECH, T. *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Škola a zdraví 21. ISBN 978-80-210-5448-6.

DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Vyd.6. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kolektiv *Sociální kolektiv ve škole*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80247-3472-9.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807409-010-3.

GRECMANOVÁ, H. *Ředitel školy a pozitivní školní klima*. Učitel'ské listy, 1995, roč. 1, č. 3, s. 9. ISSN 1210-6313.

GRECMANOVÁ, H. *Klima současné školy*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (eds.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 14 – 27. ISBN 80-7203-064-5.

GRECMANOVÁ H., DOPITA M., POLÁCHOVÁ-VAŠŤALKOVÁ J., SKOPALOVÁ J. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Vyd.1. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.

HABART, T. *Soužití různých žáků vede k vytvoření normálních vztahů, aneb, Základem dobrého školního klimatu je kvalitní komunikace*. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*, 2013, 19(3-4), s. 20-21. ISSN 1211-6858.

HUBEROVÁ, B. *Psychický teror na pracovišti*. Martin: Neografia, 1995. ISBN: 80-85186-62-4.

CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (eds.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.

CHVÁL M., URBÁNEK P. *Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol*. *Pedagogická orientace*. 2014, r. 24, č. 5, s. 778–803. ISSN 1805-9511.

JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. Vyd.1. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

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

KONEČNÝ, J., URBANOVSKÁ, E. *Psychologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN: 80-244-0554-7.

KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC J. a RYŠKA R. *Evaluace, učitelé a vývoj středního školství v ČR*. Vyd.1. V Praze: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-369-6.

KRATZ, H., J. *Mobbing: jak ho rozpoznat a jak mu čelit*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-127-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.

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

LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LUKAS, J. *Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách - přehled relevantních výzkumů*. Studia paedagogica. 2009, r. 14, č. 1, s. 127-145. ISSN 1803-7437.

MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (eds.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 32 - 42. ISBN 80-7203-064-5.

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

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-21854-7.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, ISBN 80-200-0625-7.

NAZARE-AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0652-1.

PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1994. ISBN 8085794144.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Vyd.1. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.



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

POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3746-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd.7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Vyd.83. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity, 1994. ISBN 80-7042-072-3.

SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001. ISBN 80-7042-187-8.

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-808-6633-817.

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

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

URBÁNEK, P. *Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS)*. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výročí mezinárodní konference ČAPV*. Sborník referátů [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003a.

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

URBÁNEK, P., CHVÁL, M. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-59-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd.1. Praha: UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti - 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K. *Vzdělávací potřeby pro 21. Století*. Orbis scholae, 2006, č. 1, s. 60–76, ISSN 1802-4637 .

## **SEZNAM TABULEK**

*Tabulka 1 Spolupráce jako pozitivní vzájemná závislost (Kasíková, 2005, s. 13)*

*Tabulka 2 Vnímání sociálního klimatu učitelského sboru celým sborem*

*Tabulka 3 Hraniční hodnoty možného dosažení bodů v jednotlivých oblastech*

*Tabulka 4 Orientační normy klimatu učitelského sboru*

*Tabulka 5 Průměry hodnot vnímání klimatu SŠP, norem a orientačních min. a max.*

*Tabulka 6 Porovnání směrodatných odchylek SŠP a orientační normy*

*Tabulka 7 Vnímání klimatu učitelského sboru dle pracovního zařazení*

*Tabulka 8 Vnímání klimatu učitelského sboru z pohledu žen a z pohledu mužů*

*Tabulka 9 Vnímání klimatu učitelského sboru dle věkových kategorií*

*Tabulka 10 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky pedagogické praxe*

*Tabulka 11 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky působnosti v SŠP*

## SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1 Struktura pedagogického sboru dle pracovního zařazení*
- Graf 2 Genderové složení pedagogického sboru*
- Graf 3 Věková struktura pedagogického sboru*
- Graf 4 Struktura pedagogického sboru dle délky pedagogické praxe učitelů*
- Graf 5 Struktura pedagogického sboru dle délky působnosti na této škole*
- Graf 6 Vnímání sociálního klimatu učitelského sboru celým sborem*
- Graf 7 Možné hraniční a střední dosažitelné hodnoty oblastí klimatu*
- Graf 8 Vnímání klimatu učitelského sboru SŠP a orientační normy*
- Graf 9 Vnímání klimatu SŠP, orientační normy, max. a min. empirických průměrů*
- Graf 10 Porovnání směrodatných odchylek SŠP s orientačními normami*
- Graf 11 Vnímání klimatu učitelského sboru dle pracovního zařazení*
- Graf 12 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu: učitelé TV, mistři OV, sbor SŠP, normy*
- Graf 13 Vnímání klimatu učitelského sboru ženami a muži*
- Graf 14 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu: muži, ženy, sbor SŠP, normy*
- Graf 15 Vnímání klimatu učitelského sboru dle věkových kategorií*
- Graf 16 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu dle věku, sboru SŠP a norem*
- Graf 17 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky pedagogické praxe*
- Graf 18 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu dle délky ped. praxe, SŠP a norem*
- Graf 19 Vnímání klimatu učitelského sboru dle délky působnosti v SŠP*
- Graf 20 Výsledné průměry hodnot vnímání klimatu dle působnosti ve škole, SŠP, norem*

## Dotazník klimatu učitelského sboru (KUS)

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

předkládám Vám 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 učitelů, slouží ke stanovení sociálního klimatu ve vašem učitelském sboru. Kvalita sociálního klimatu je činitel, který ovlivňuje práci školy a její fungování. Výsledky je proto možno využít např. při procesu autoevaluace 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, požadované profesní údaje o Vaší osobě. U všech položek dotazníku (A1 až A6, B1 až B40) 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 vyjádřit další sdělení k šetřenému problému, případně uvést jiné důležité poznámky. **Děkuji Vám!**

### Oddíl "A"

Věk:

Délka pedagogické praxe:

Délka působení na současném pracovišti (v této škole):

Pohlaví:

### Oddíl "B"

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

		zřídka	občas	často	velmi často
1.	Chování některých učitelů ve škole obtěžuje jiné učitele.				
2.	Učitelé naší školy se musejí zúčastňovat příliš velkého množství schůzí a porad.				
3.	Ředitel sám je příkladem ostatním. Usilovně a tvrdě pracuje.				
4.	Ředitel 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.	Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.				
9.	Administrativní práce učitelů je na naší škole zatěžující.				
10.	Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.				
11.	Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitelů.				
12.	Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.				
13.	Povinností mimo vyučování je na naší škole příliš mnoho.				

		zřídka	občas	často	velmi často
14.	Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.				
15.	Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce.				
16.	Učitelé jsou ochotni pomáhat žákům i mimo své vyučovací povinnosti.				
17.	Ředitel používá konstruktivní kritiku.				
18.	Ředitel hledí na blaho své školy.				
19.	Ředitel 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 chovají k žákům 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.				
34.	Vedení školy umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelů.				
35.	Učitelé se ostatním kolegům svěřují i se svými osobními problémy.				
36.	Učitelé vyhledávají se svými kolegy kontakt i mimo školu.				
37.	Vedení školy pracuje s plným nasazením a v zájmu školy.				
38.	Vedení školy vyžaduje striktně od učitelů, aby respektovali své povinnosti a režim školy.				
39.	Učitelé vítají a podporují iniciativu žáků.				
40.	Učitelé uznávají své kolegy jako odborníky.				

#### Oddíl "C"

41. 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!