




Hana Navrátilová, Petr Urbánek, Viktor Pacholík, Helena Picková

POHLED ZE VNITŘ NA UČITELSKÉ SBORY MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL

SOCIÁLNÍ KLIMA UČITELSKÝCH SBORŮ
VE VYBRANÝCH ŠKOLNÍCH ORGANIZACÍCH

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

 PDF kniha

Hana Navrátilová, Petr Urbánek, Viktor Pacholík, Helena Picková

POHLED ZE VNITŘ NA UČITELSKÉ SBORY MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL

**SOCIÁLNÍ KLIMA UČITELSKÝCH SBORŮ
VE VYBRANÝCH ŠKOLNÍCH ORGANIZACÍCH**

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Urbánek, Petr, 1956-

Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol : sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích / Petr Urbánek, Hana Navrátilová, Viktor Pacholík, Helena Picková. -- Pořadí vydání: první. -- Ve Zlíně : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2020. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii a rejstříky

ISBN 978-80-7454-960-1 (online ; pdf)

* 373.24 * 373.3 * 37.064 * 37.012 * (048.8:082)

- mateřské školy

- základní školy

- klima školy

- pedagogický výzkum

- učitelské sbory

- kolektivní monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Recenzenti: Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Petr Urbánek – kapitoly: 1, 2, 5, 7

Viktor Pacholík – kapitola 3

Hana Navrátilová – kapitola 4

Helena Picková – kapitola 6

© doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.,

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D., Mgr. Helena Picková, Ph.D., 2020.

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2020

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

ISBN 978-80-7454-960-1

<https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1>

OBSAH

PŘEDMLUVA	9
1/ ÚVOD	11
1.1 Učitelé a učitelský sbor...	12
1.2 Sociální klima	15
2/ METODOLOGICKÉ MOŽNOSTI VÝZKUMU KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ	19
2.1 Výzkum sociálního klimatu	19
2.2 Specifikum uchopení našich výzkumů	24
3/ SOCIÁLNÍ ASPEKTY UČITELSKÝCH SBORŮ	27
3.1 Škola jako specifické sociální prostředí	27
3.2 Učitelé sbory	30
3.3 Sociální vztahy v učitelských sborech	45
4/ MATEŘSKÁ ŠKOLA V SÍTI VZTAHŮ POHLEDEM UČITELEK A ŘEDITELK	49
4.1 Učitelé sbor v mateřské škole	49
4.2 Metodologie výzkumu	57

4.3	Klima pohledem učitelek mateřských škol	61
4.4	Klima pohledem ředitelů mateřských škol	69
4.5	Diskuze	73
4.6	Závěr	75
5/	SOCIÁLNÍ KLIMA UČITELSKÝCH SBORŮ ZŠ: 1. A 2. STUPEŇ	77
5.1	Specifikum sborů prvního a druhého stupně ZŠ	81
5.2	Cíle výzkumu, stanovení hypotéz	84
5.3	Metodologie šetření	84
5.4	Výsledky a jejich interpretace	88
5.5	Závěr	94
6/	KLIMA UČITELSKÉHO SBORU ZÁKLADNÍ ŠKOLY: DVA POHLEDY	97
6.1	Cíle výzkumu	97
6.2	Metodologie šetření	98
6.3	Výsledky výzkumu	101
6.4	Závěr	115
7/	ZÁVĚRY	119
	SHRNUTÍ	123
	SUMMARY	125
	LITERATURA	127
	REJSTŘÍK VĚCNÝ	141
	REJSTŘÍK JMENNÝ	145
	PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK OCDQ-RS	149
	PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE Ř1 (ADMINISTROVÁN 2016)	155

Obr. 1: Model pohledu na klima očima učitelek mateřských škol	62
Obr. 2: Graf závislosti indexu otevřenosti (IO) na rozdílu hodnot (subsbor 1. stupně – 2. stupně) pro dílčí dimenze frustrace (FRUS) a intimity (INT).	92
Obr. 3: Příklady grafického profilu učitelských sborů s velmi příznivým (vlevo) a krajně nepříznivým klimatem (vpravo)	100
Obr. 4: Příklad grafického profilu klimatu učitelského sboru s velmi příznivým klimatem a vysokou direktivitou	113
Tabulka 1: Porovnání charakteristik variant dotazníků OCDQ (RE, RM, RS)	22
Tabulka 2: Srovnání souhrnných charakteristik klimatu učitelských sborů ZŠ v ČR: výběrový soubor učitelských sborů ZŠ; redukovaný soubor učitelských sborů plně organizovaných ZŠ	85
Tabulka 3: Srovnání souhrnných charakteristik klimatu učitelských subsborů ZŠ v ČR: první / druhý stupeň (průměrné hodnoty, směrodatná odchylka, statistická významnost)	89
Tabulka 4: Počty a podíly ZŠ se statisticky významnými rozdíly klimatu subsborů 1. a 2. stupně	90
Tabulka 5: Korelace IO učitelských sborů s hodnotami rozdílů mezi klimatem subsborů	91
Tabulka 6: Srovnání oblastí angažovanosti učitelských subsborů ZŠ v ČR (sbory prvního a druhého stupně, průměrné hodnoty, směrodatná odchylka)	94
Tabulka 7: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), kvality sboru	102
Tabulka 8: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), vztahy ve sboru	104
Tabulka 9: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), vztahy mezi učiteli a vedením	105
Tabulka 10: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), vnímání direktivity ředitele	106
Tabulka 11: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), angažovanost, identifikace se školou	107
Tabulka 12: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), angažovanost, podpora žáků	108
Tabulka 13: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), ohrožující faktory klimatu sboru	111

PŘEDMLUVA

Předkládaná publikace se zabývá problematikou sociálního klimatu, která je zkoumána v učitelských kolektivech českých mateřských a základních škol. Analyzuje tak problematiku klimatu učitelských sborů na třech stupních škol, které dnes představují povinné stupně vzdělávání. Klíčový význam učitelského sboru je kromě jeho vzdělanostního potenciálu a edukativní role dán také tím, že ve školní organizaci je (nebo může být) silným hráčem s možnými vlivy k vedení i k žákům.

Mateřskou a základní školou, ve kterých je klima zkoumáno, prochází naprostá většina dětské a žákovské populace. Přichází zde do kontaktu nejen s jednotlivými učiteli, ale přímo nebo nepřímo je konfrontována i s fungováním učitelského sboru. Bez příznivých kolegiálních vztahů mezi učiteli lze jen těžko očekávat, že budou fungovat zdravé vztahy mezi žáky. Podobně se tak do dětských a žákovských kolektivů ve školách přenáší nutně i kultura dospělých, jejich způsoby vedení, řízení, kontroly, podpory nebo komunikace. Má-li být učitel žádoucím příkladem pro děti a žáky v individuálním smyslu, je sbor učitelů jako celek sociálním modelem, jak může fungovat společenství lidí. Jedna z kapitol se i proto snaží důkladně analyzovat pracovní skupinu učitelů, kterou nazýváme sborem. Uvedené skutečnosti implikují důležitost zkoumání sociálního klimatu učitelských sborů pro oblast školního vzdělávání.

Cílem předkládané knihy je seznámit čtenáře s výsledky výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů v mateřské a základní škole a na těchto konkrétních šetřeních též prezentovat možnosti metodologických přístupů k jeho zkoumání.

Publikace se snaží diktátem různorodosti pokrýt širší záběr sledovaného tématu. Klima učitelských sborů je v empirických kapitolách kromě různých školských stupňů zkoumáno také s akcentem na odlišné fenomény klimatu. Není přitom náhodou, že se finálně vždy významně dotýkají vedení lidí a řízení školní

organizace. Navíc kniha nabízí i různost v metodologických přístupech, kterými lze k výzkumu klimatu ve sborech přistupovat. Různost do jisté míry reprezentuje i autorský kolektiv.

Kniha, jak je to i při širším tematickém a výzkumném záběru nutné, je kolektivním dílem čtyř autorů, pedagogů i psychologa, ze dvou českých vysokoškolských pracovišť ve Zlíně a v Liberci. Sledovanou tematiku se tak podařilo propojit a rozšířit, což umožnilo nahlížet na fenomén klimatu plastičtěji a podnítilo to hledání souvislostí mezi klimatem sborů mateřských a základních škol. Přínosem této spolupráce je společné širší uchopení předmětného tématu. Daní za to však bývá potenciální riziko méně konzistentního výsledného textu.

Na prezentovaných výzkumech a jejich výsledcích, ze kterých tato publikace těžila a vznikla, se kromě autorského kolektivu výrazně podílely i další osoby. Je naší povinností i slušností je zde alespoň vyjmenovat. Na zlínském pracovišti spolupracovala s autory Jana Vykoukalová, která poskytla k jedné kapitole výzkumná data. Z libereckého pracoviště se na výzkumu klimatu učitelských sborů základních škol, s jehož daty jsou propojené dvě empirické studie, podíleli Jitka Jursová, Jan Píček, Jitka Novotová a Andrea Rozkovcová. První dva jmenovaní navíc také významně přispěli ke dvěma empirickým kapitolám této publikace. Bez nich by publikace v této podobě nevznikla. Všem za to patří dík.

Poděkování náleží také školám a jejich ředitelům, učitelům a žákům, za jejich zájem o téma a možnost realizovat výzkumy takto „intimně“ citlivého tématu, jakým sociální klima je.

Zvláštní poděkování patří oběma recenzentům, Prof. PhDr. Petru Gavorovi, CSc. a PhDr. Karlu Starému, Ph.D., kteří v rekordním čase a laskavým způsobem důkladně a kriticky rukopis knihy prostudovali a zhodnotili. Jejich podněty přispěly ke zkvalitnění textu a také nás upozornily, že na sociálním klimatu sborů je stále co zkoumat.

Publikace je určena nejen odborníkům v oblasti výzkumu vzdělávání, ale především samotným učitelům, kteří každodenně uvnitř sborů pracují, jejich ředitelům, a dále studentům učitelství i širší odborné veřejnosti.

1/ ÚVOD

https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1_1

Proměna práce učitelů si ve školách dnes více, než tomu bývalo, vynucuje vzájemnou spolupráci. Nejen proto, že přináší požadované vzdělávací efekty, ale kvalitní kooperace v kolektivu učitelů je také silným příkladem funkčnosti spolupráce pro samotné žáky. Ukazuje se, že vztahy mezi dospělými (učiteli) ve škole prosakují k žákům a mají vliv na jejich sociální učení (Köttl, 1982; Holeček, 2014, s. 128). Nemusí přitom jít jen o explicitní přenos, nýbrž o hlubší a vytrvalejší působení skrytého kurikula. Uvedené souvislosti zdůvodňují, proč sociální klima (učitelských sborů) ve škole zkoumat a případně i ovlivňovat.

Problematika klimatu školy může v tom nejširším uchopení zahrnovat vztahy mezi osobami jedné školské organizace (jakkoliv) zúčastněnými na procesu vzdělávání žáků či s nimi a s fungováním školy souvisejícími. Konceptualizace klimatu školy (Mareš, 2001; Ježek, 2003a; Grecmanová, 2008 aj.) se úzce váže na koncept kultury školy (Pol et al., 2005; Hloušková, 2008), kdy je škola chápána jako jeden celek i v oblasti sociální. To ovšem do jisté míry neladí s jednoduše celku všech aktérů školy. Široce vymezené skupiny, které zahrnují současně žáky, veškerý personál školy a také rodiče, přirozeně netvoří z hlediska cílů, zájmů a vlivu zcela jednolitý sociální celek školní organizace. Proto se domníváme, že je užitečnou nutností chápání i výzkum klimatu ve školních organizacích cíleně diferencovat podle vnitřní struktury personálu nebo žáků.

Uvedené naznačuje, že vztah klimatu a kultury školy není jednoduchý a ani jednoznačně formulován. Náhledy na vzájemné relace jsou dokonce až polarizovány; kupříkladu Andersonová (Anderson, 1982), u nás Grecmanová (2003) či Kašpárková (2003) považují kulturu školy za součást jejího klimatu. Opačné chápání, které je ve shodě i s naším pojetím, prezentují např. Holtappels (1995) nebo u nás Mareš (2000) či Pol et al. (2005), kteří sociální klima považují za jednu z dimenzí kultury

školy. Přirozeně, že charakteristiky klimatu (učitelského sboru) významně zasahují kulturu školy. Sledován je konsensus uvnitř školy, a to na straně kultury i klimatu (při diagnostice klimatu jej považujeme za zásadní), neboť jeho absence snižuje kvalitu klimatu a zcela ohrožuje kulturu (Schein, 1996).

Kulturu školy vnímáme obsahem a rozsahem jako širší a obecnější pojem, než je sociální klima. Navíc kultura oproti klimatu vyjadřuje objektivnější skutečnosti a představuje komplexnější uchopení školní reality. Akceptujeme interpretaci modelu, který vzájemný vztah kultury a klimatu vyjadřuje jako částečný průnik (Ježek, 2003b, s. 305) se společnými a mnohdy obtížně oddělitelnými prvky. Uvedený rozdíl mezi oběma fenomény nás opravňuje nechávat klima školy podobně komplexně a syntetizovaně jako kulturu školy, tedy v důsledku jako jakýsi „klimatický konglomerát“. Naopak, klima školy jsme nuceni diferencovaně posuzovat v závislosti na specifikách a rozdílech mezi školními subkulturami, které představují přirozeně různé úhly pohledu, a tedy také vyjadřují různou kvalitu klimatu v rámci jedné školy.

I v dřívějších výzkumech klimatu sboru v českých školách (Dvořák et al., 2010) si autoři plně uvědomovali problematiku ohraničenosti a kontextu vlivů na sociální klima ve škole. Potvrdil se také významný vliv a všesměrné interakce, které v (základní) škole charakterizují učitelskou subkulturu, resp. učitelský sbor. Konzistentní sbor dokáže také tohoto vlivu využít. Pro klima učitelského sboru jsou ale primární interakce uvnitř sboru mezi učiteli (obou stupňů) a směrem k vedení školy.

1.1

Učitelé a učitelský sbor...

Klíčovou kategorií tématu předkládané publikace je sociální klima sledované ve specifickém prostředí učitelských sborů mateřské a základní školy. Zabýváme-li se obecně fungováním takto specifických organizací, jakými jsou školy (Pol, 2007, 14–21), a prioritně s vazbou na jejich personál, nepostačuje popisovat a analyzovat kvalitativní charakteristiky jednotlivců, ale je nutné nahlížet na kolektiv dané organizace a jeho funkčnost jako na celek. K zájmu o učitelské sbory nás přirozeně přivedl výzkum učitele, nálezy o něm a hranice mezi individuálním a kolektivním, ke které jsme dospěli. Je totiž zřejmé, že kromě individuálních profesních charakteristik každého jednoho učitele rozhoduje o výsledné kvalitě práce školy také učitelský (příp. pedagogický) sbor jako celek.

Zatímco lze říci, že učitel stojí v posledních desetiletích již i u nás v centru výzkumné pozornosti, neboť se zvyšuje frekvence výzkumů o učitelích a rozšiřuje

se odborný zájem o nová témata k učitelské profesi, je tomu jinak u výzkumu učitelského sboru jako složitějšího sociálního celku. Ve své většině se teoretická uchopení a výzkumné nálezy k tématu učitele zabývají učitelem jako jednotlivcem. Celek učitelského sboru, bez něhož ale učitel zcela separovaně nemůže ve škole fungovat a snad jen s obtížemi existovat, zůstává výzkumně zpravidla opomíjen. Analogickou situaci lze předpokládat také v rovině žák – školní třída, avšak zde se jeví, že o sociální oblast žakovských kolektivů je větší zájem a je také více probádána.

Předmětem výzkumu učitele je celá řada témat a pohledů, které usilují proniknout důkladněji do hlubší podstaty učitelství a odhalit i implicitní fenomény spojené s jeho profesí. V důsledku přinášejí výsledky naději, že tím budou lépe pochopeny a efektivněji řešeny i možnosti procesu školního vyučování nebo přístup k žákům. V posledním třicetiletí se podařilo u nás rozpracovat řadu teoretických témat k učitelům, byly vyvíjeny výzkumné nástroje a zkoumány různé pedeutologické fenomény. Zpravidla se při tom autoři opírali o existující zahraniční práce. Lze tak citovat poměrně dlouhou řadu u nás mnohdy nových témat a pozoruhodných publikačních produktů k tematice (českého) učitele. Uvedeme alespoň některé z nich: učitelovo pojetí výuky (Švec, 1995; Mareš, Slavík, Svatoš & Švec, 1996); profesní sebepojetí (Lukášová, 2015; Paulík, 2017; Lazarová & Jůva, 2020); pracovní spokojenost učitelů (Paulík, 1999); učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost (Mareš, Skalská & Kantorková, 1994; Lukášová, 2012); výuková komunikace učitele (Gavora, 2005; Šed'ová & Švaříček, 2010; Šed'ová, Švaříček, Makovská & Zounek, 2011); interpersonální styl učitele (Mareš & Gavora, 2004); expertnost učitele (Píšová, 2010; Píšová, Najvar, & Janík et al., 2011); vnímaná zdatnost učitele, resp. self-efficacy (Gavora & Majerčíková, 2012; Wiegerová, Svatoš, Pavelková et al., 2012; Kašparová, Potužníková & Janík, 2015; Smetáčková, Topková & Vozková, 2017); profesní vidění učitelů (Minaříková & Janík, 2012; Janík, Minaříková, Píšová, Kostková, Janík & Hublová, 2014); profesní přesvědčení (Straková, Spilková, Friedlanderová, Hanzák & Simonová, 2014); akademický optimismus (Straková, Simonová & Greger, 2017); morální distres učitele (Mareš, 2017; Váchová 2019) a jiné.

Uvedené i další výzkumné nálezy o učitelích chápeme jako inspirativní pro zkoumání školy a učitelských sborů i pro koncept „kolektivního fenoménu“ sociálního klimatu. Některá témata sice směřují výhradně na profesně osobnostní individualitu učitele (např. výuková komunikace, odpovědnost za školní úspěchy žáků nebo učitelova expertnost). Jiné ovšem zasahují daleko širší kontexty učitelovy práce. Pro naše téma to znamená, že přímo, okrajově nebo se vzdálenějším odstupem se tématu učitelských sborů většina uvedených pedeutologických fenoménů přece jen nějak dotýká. Zvláště v těch případech, kde je „individuální“ učitel zkoumán nutně v souběhu vztahů se svými kolegy, v dynamice konkrétního sboru a na pozadí

fungování školy. Přesto se obecně ukazuje, že logika výzkumného zájmu o sbor jako celek jde svou „induktivní“ cestou od částí, a k uchopení širšího a komplexnějšího celku zatím spíše jen směřuje. Prozrazuje to i snaha hledat souvislosti teprve až později mezi již a priori definovaným, kupříkladu v tématu učitelské účinnosti (Ross, 1994). Navíc se ukazuje, že některé ze zkoumaných témat učitele i při jejich nikoliv vždy neproblematickém vymezení souvisejí až překvapivě úzce s tematikou celku pedagogického či učitelského sboru, a to ve věcné nebo i v metodologické rovině. Příkladem může být oblast profesních přesvědčení učitelů základních škol (Straková et al., 2014), která poměrně úzce koresponduje s kolektivními učitelskými interakcemi, se (společnou) vizí nebo se stylem vedení lidí (v jedné škole). Podobně lze uvažovat i u dalších individuálních témat zaměřených k učiteli, jakými jsou spokojenost učitelů, podmínky práce nebo morální distres učitelů, neboť jsou více či méně vázány na konkrétní prostředí školy. Ty všechny mají potenciál stát se také kolektivně chápanými fenomény.

Ryze individuální témata k učiteli mohou být inspirací pro koncepční transformaci vedoucí až ke kolektivnímu nahlížení jevu. Příkladem je individuálně chápané self-eficacy sledující profesně osobnostní stránku učitele, které je nověji adaptováno na teoretický model a konstrukci nástroje k učitelské „kolektivní efficacy“, tedy ke skupinovému přesvědčení ve společné schopnosti celého učitelského sboru (Vozková, 2018). Ovšem ne všechny kolektivní fenomény stojí na smysluplné individuální podstatě. Platí to právě o sociálním klimatu, kterým se text této publikace zabývá. To, že je nutné zkoumat klima celých sborů (tříd, škol), má řadu důsledků pro výzkumné procedury i interpretaci dat.

Metodologickou paralelu naznačeného postupu od učitele k výzkumu sboru lze pak spatřovat např. v nesourodosti výzkumných nástrojů, které vycházejí z různých empirických zkušeností a teprve implikují vymezenou definici zkoumaného fenoménu. Podobně je tomu i v případě výzkumu našeho tématu, tedy klimatu učitelského sboru (ale i třídy nebo školy). Vymezení sociálního klimatu je totiž často odvozeno až z obsahového zakotvení a z konstrukce výzkumného nástroje (Ježek, 2003). Důsledkem je různorodá ukotvenost, nejednotné chápání a rozdílné vymezení klimatu, jak jej charakterizuje řada autorů (Mareš, 2001; Ježek et al., 2004; Grecmanová, 2008). Přesto se v dalším textu pokusíme klíčové téma naší publikace, tj. klima učitelského sboru, stručně uchopit a vymežit. Poněkud širěji formulovaný úvod měl snahu zdůraznit význam relace individuálního s kolektivním v personální oblasti práce školy, a to ještě před tím, než se budeme zabývat učitelských sborem různých školských stupňů a jejich sociálními aspekty. Konfrontace obou těchto stránek je koneckonců stálým tématem, které dynamizuje každé dané společenství, tedy také učitelský sbor.

1.2

Sociální klima

Sociální klima,¹ které je ústředním tématem této publikace, je sledováno zejména v těch organizacích a profesních skupinách, kde mají vzájemné vztahy mezi aktéry zcela klíčový význam pro fungování celé organizace a pro její výkonnost. Škola jako specifická organizace (Pol, 2007, s. 14 – 21), ve které jsou personální vztahy na všech úrovních imanentní součástí jejího fungování, se v tomto smyslu přímo nabízí, abychom se zajímali o její klima. Navíc připomínáme, že zatímco pro běžné organizace je klima chápáno „jen“ jako jedna z determinant výkonnosti firmy, pak pro školní organizaci představuje nadto i další bonus. Příznivé sociální klima přináší mezi dospělé aktéry i žáky ještě další efekty skrytého kurikula ve smyslu příznivého modelu fungující školní komunity. Zájem o školu a její klima tím otevřel další dimenzi tématu, a to možný výchovný aspekt. Obecně se předpokládá, a potvrzují to i některé výzkumy (Březinová, 2017), že klima školy, příp. i klima učitelského sboru, má dopad na samotné žáky v oblasti sociálního učení.

Pro vyjasnění relativně složitěho tématu je nutné jen stručně upozornit na některé problémy, které s fenoménem sociálního klimatu bezprostředně souvisejí. Jsou mnohdy předmětem teoretických otázek v oblasti konceptualizace, samotného vymezení klimatu nebo jeho terminologie. Důkladněji tyto otázky rozpracovává řada autorů u nás (např. Mareš, 2001; Ježek, 2003a; Grecmanová, 2008; Kantorová, 2015). Nejednoznačný, resp. problematicky ukotvený koncept ale dopadá přirozeně také do diagnostických procedur a v důsledku až do pragmatické roviny interpretace dat v terénu školy.

Pokusíme se proto nejprve charakteristiku sociálního klimatu formulovat, pokud možno klima i „exaktněji“ vymežit. Upozorňujeme současně, že je to vzhledem k různorodému koncepčnímu ukotvení a složitosti fenoménu stále značně problematický akt, o kterém již bylo v minulosti opakovaně referováno v zahraničí i u nás (např. Anderson, 1982, s. 371; Grecmanová, 1998, s. 35; Ježek, 2003a, s. 2). Nicméně, zcela zásadní charakteristikou klimatu je akcent ke vztahové složce fungování (školy, sboru, třídy).

1 Pojmenování námi sledovaného „klimatu“ je terminologicky převzato z přírodních věd (klimatologie) do věd sociálních. Velmi dobře vystihuje polysémnní analogii i ve věcné rovině, vyjadřuje-li v případě obou jevů, tj. přírodního (podnebí) a sociálního klimatu tytéž atributy: např. komplexnost, složitost, výsledek souboru vlivů a zároveň silný potenciál působení na okolí, relativní stabilita, specifičnost klimatu v různých „lokalitách“ a jistě také složitost výzkumu klimatu nebo jeho problematická prognóza.

Vyhýbáme se přitom nepřehlednému aditivnímu navrhování různorodých definic, kterých existuje celá řada, ale vybíráme definičně dostatečně střízlivá a použitelná vymezení.

Nutno připomenout, že definice klimatu byly mnohdy v zahraničí formulovány na pragmatickém základu, teprve v souvislosti již vytvořených nástrojů (Ježek, 2003b), či dokonce zjištěných dat z šetření klimatu těmito nástroji.²

Pro potřeby námi prezentovaných výzkumů v této publikaci vycházíme z dostatečně střízlivých a použitelných českých definic, ke kterým však naši autoři také dospěli v kontextu se zahraničními pracemi protagonistů konceptů sociálního klimatu (např. Anderson 1982; Fraser, 1986); Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Kottkamp et al. 1987; Moos, 1978). Podle Mareše (2001, s. 583) termín sociální klima školy obsahově zahrnuje „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“. Vyhovuje nám i druhá, obsahem korespondující formulace klimatu školy, která předchází doplňuje a upřesňuje. Je vymežována jako „sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 125). Z těchto dvou vymezení interpretačně formulujeme čtyři klíčové atributy, které určují fenomén sociálního klimatu:

1. V obou vymezeních je důraz kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři. Tento subjektivní rozměr klimatu lze považovat za jeden z klíčových koncepčních atributů deklarovaný již před více než půl stoletím Halpinem a Croftem (1963).³ Proto může být pro zjišťování klimatu problematické využití metody (vnějšího) pozorování.
2. Obě definice také vycházejí z předpokladu relativní stability klimatu, byť přirozeně není klima absolutně statické (má také svou dynamickou stránku). Může se například měnit v důsledku zásadních událostí, které se ve škole, resp. ve sboru odehrají. Principálně se ale klima překotně nemění. Relativní stability využívají a také ji empiricky dokladují opakovaná šetření, která identifikují posuny, resp. vývojové trendy ve výsledcích klimatu (sboru).

2 Že tomu tak skutečně je, dokladuje i jeden z překladů vymezení klimatu učitelského sboru: *Sociální klima učitelského sboru chápeme jako soubor názorů učitelů na vztahy a procesy ve sboru, na způsoby řízení a na identifikaci učitelů se sborem* (Mareš, 2001). Formulace věrně kopíruje charakteristiky dílčích dimenzí dotazníku OCDQ-RS.

3 Autory byla zdůrazňována právě subjektivní povaha sociálního klimatu. Vycházeli z toho, že aktuální chování je méně důležité než chování vnímané, neboť vnímání je to, co řídí jedincovy reakce a v důsledku ovlivňuje jeho chování.

3. Obě vymezení (explicitně nebo implicitně) deklarují, že klima je kolektivní podstaty, vyjadřuje tedy společně vnímanou realitu. Zpracování dat je nuceno agregovat dílčí výsledky aktérů; výsledkem není jen průměrná hodnota, ale také shoda výpovědí. Otázkou může být, „homogenost“ zkoumaného kolektivu, resp. je-li podložen dostatečným sdílením na úrovni mentálních reprezentací a konceptualizací charakteristik školního prostředí, jak deklaruje Ježek (2009, s. 46, 47).
4. Hodnocená realita má kontinuální povahu a reflektuje nejen aktuální situaci, ale na pozadí zahrnuje do hodnocení také linii zkušeností od minulosti až k budoucím očekáváním. Lze z toho usuzovat, že v principu lze očekávat rozdílné vnímání klimatu staršími (se zkušeností školní historie) a mladšími („nerozkoukanými“) učiteli ve sboru.

Vymezení klimatu školy, jak jsme již nepřímo v textu naznačili, může být vztahováno i k jiným profesním či žákovským skupinám ve škole, tedy také ke školní třídě nebo k učitelskému sboru, ke kterému je napřen náš zájem. Sbor spoluvytváří klima a současně je každý jedinec klimatem ovlivňován, formován.

Učitelství sbor, který je klíčovým předmětem našich výzkumů a jehož popisem a analýzou se budeme podrobněji zabývat v jiné kapitole, považujeme za zcela klíčovou sociální skupinu ve školní organizaci. Lze se proto domnívat, že rozhodující složkou sociálního klimatu školy je klima učitelského sboru. Učitelé v základní i mateřské škole totiž disponují značnou silou sociálního vlivu a všesměrnými významnými kontakty k ostatním aktérům školního života, tj. k vedení školy, k žákům, k rodičům (Urbánek, 2018, s. 26). Jistě, že opodstatněnost těchto tvrzení je závislá právě na kvalitě klimatu učitelského sboru, na jeho shodě a konzistenci. Předpokládáme, že učitelské sbory na různých školských stupních i v různých školách disponují svými kontakty a vlivem s rozdílnou intenzitou. Sociální klima učitelského sboru sledované ve škole lze proto považovat za výstižný indikátor kvality profesních vztahů, vedení lidí a do jisté míry i charakteristik fungování celé školní organizace.

Impulsem pro zájem a výzkum klimatu školy u nás byly přirozeně zahraniční studie a výzkumy a je zásluhou některých našich odborníků, že k nám byla postupně vnesena témata klimatu školy. V devadesátých letech byly kromě teoretického rozpracování tematiky také přeloženy, adaptovány, ověřovány a výzkumně využity zahraniční nástroje (Lašek & Mareš, 1991; Lašek 2001), používáno bylo i jiných výzkumných technik a metod (rozhovory, dotazníky vlastní konstrukce). Bylo zkoumáno klima školní třídy (Lašek, 1994a; Lašek, 1994b, Linková, 2001; 2002), učitelského sboru mateřské (Kořátková, 2009), základní (Lašek, 2001; Urbánek, 2006; Grecmanová, 2008), střední (Lašek, 2001; Kašpárková, 2007; Kantorová, 2015) i vysoké školy (Grecmanová & Dopita et al., 2013a; 2013b). Rozvíjí se také

teoretické a konceptuální uchopení klimatu (Mareš, 2000; Ježek, 2003b; Ježek, 2004; Ježek, 2005b; Grecmanová, 2008). Klima pedagogického personálu (sboru) bylo u nás zkoumáno i ve specifických výchovných institucích, např. ve škole při nemocničním zařízení nebo ve výchovném ústavu (Mareš, Ježek & Pečenková, 2005; Sekera, 2007).

Uvedeným výčtem dokladujeme, že oblast klimatu školy je u nás vcelku frekventovaným tématem. Jak lze z něj ale také vyvodit, tematika i výzkumné nálezy jsou značně roztržité, epizodické, nesystémové. Chybí větší počet široce založených výzkumů klimatu, které by jednak svým výzkumným záběrem pokrývaly větší část republiky, pracovaly systematicky a dlouhodoběji atd. Přesto nemáme ambice podávat na tomto místě úplný výčet výzkumů a ani jejich hodnocení, odkazujeme v tomto ohledu na autory, kteří k tomu předkládají důkladnější přehledy (Mareš, 2001; Grecmanová, 2008; Kantorová, 2015, aj.).

Tématem naší publikace je sociální klima učitelských sborů, které je nejvíce rozpracováno v oblasti základního vzdělávání. Z tohoto stupně škol lze uvést několik výsledků výzkumů klimatu učitelských sborů. Ty byly především s využitím adaptovaného dotazníkového nástroje realizovány hromadným (kvantitativním) šetřením (Lašek 1994a; Urbánek 2006; Nišpanská & Urbánek 2007; Urbánek et al. 2017). V podstatně menší míře byly prováděny ryze kvalitativní studie klimatu (např. Píšová 2004). Klima v učitelských sborech je také zkoumáno smíšeným přístupem. Tento přístup má sice značné metodologické nároky, ale pro složitost fenoménu klima se ukazuje jako velmi vhodný, což je doporučováno i metodology (Vlčková & Lojdová, 2016). Smíšené výzkumy byly zpravidla realizovány jako součást tematicky širších výzkumných projektů, které zkoumaly např. českou základní školu (Dvořák et al. 2010; Dvořák et al. 2015; Urbánek et al. 2014). Smíšený výzkum se u nás ale uskutečnil i cíleně k učitelským sborům základních škol a k jejich klimatu (Urbánek, Novotová & Rozkovcová et al., 2020).

Naše téma je ale z hlediska školských stupňů a jejich učitelských sborů záměrně šířeji rozkročeno. Kromě výstupů z výzkumu klimatu v základních školách proto připomínáme i několik titulů reprezentujících výzkumné nálezy klimatu z prostředí českých mateřských škol (Dvořáková, 2004; Kořátková, 2009; Vykoukalová, 2018; Vykoukalová, 2019). I z těchto textů je zřejmý rozdíl mezi tématy, se kterými jsou ve srovnání se základními školami konfrontovány sbory mateřských škol.

Výsledky uvedených výzkumů ukazují, že mezi jednotlivými českými školami existují výrazné odlišnosti v parametrech kvality sociálního klimatu sboru. Opakované studie klimatu učitelských sborů potvrzují jeho relativně stabilní charakter (Urbánek et al., 2014; Dvořák et al., 2015; Urbánek et al. 2018 aj.).

2/ METODOLOGICKÉ MOŽNOSTI VÝZKUMU KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ

https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1_2

2.1 Výzkum sociálního klimatu

Vymezení klimatu (učitelských sborů) jsme v souladu s vybranými definicemi postavili na čtyřech klíčových attributech: na subjektivním charakteru; relativní stabilitě; kolektivní podstatě a na kontinuální povaze jevu. Problematická konceptualizace a definování sociálního klimatu jako složitého fenoménu, o kterém jsme referovali výše, nese s sebou přirozeně také důsledky do oblasti výzkumu. Ze své podstaty vykazuje fenomén klimatu určité charakteristiky (složitost samotného jevu, obtížná uchopitelnost, jeho nesnadně určitelná ohraničitelnost a kontextuálnost), které implikují problémy při jeho zkoumání.⁴ Z různorodých pojetí sociálního klimatu vyplývají i různorodé diagnostické přístupy a metody, potažmo jsou využívány i různé výzkumné nástroje.

Uváděna bývá proto až překvapivě velká škála metod a nástrojů, kterými lze klima, potažmo klima učitelského sboru zkoumat. Mareš (2001, s. 592, 593) uvádí např. tyto: pozorování, analýza specifických dokumentů, rozhovor, dotazník. Provedeme jejich bilanci a hodnocení s ohledem na koncept sociálního klimatu, který akceptujeme a jenž jsme výše formulovali.

Pro výzkum učitelského sboru je možno realizovat výzkum metodou pozorování, a to různého druhu. Od nestandardizovaných technik pozorování, kdy je sledován jakýsi „celkový dojem klimatu“ (pozorování učitelů při poradě, v prostorách školy),

4 Problém nejasně ohraničeného fenoménu řeší G. Salomon pomocí *kompozitní proměnné* (Salomon, 2000), která je komplexní a svým způsobem neohraničená. Řešení tematického kontextu klimatu školy může být např. otázka, zda jsou rodiče (vně školy) také jejími aktéry.

přes standardizované formy, které se nikoliv náhodou označují jako „inspekční“ a vyžadují strukturovaný nástroj, až po zúčastněné pozorování (etnografické), jež má své nároky na čas, vytvoření vztahu k pozorovanému sboru a dobrou kvalifikaci výzkumníka. Budeme-li i nadále akceptovat subjektivní charakter klimatu, naráží pozorování, jako přímá výzkumná metoda, na určité metodologické hranice. Navíc je nutné počítat i s riziky této metody, která se nacházejí především na straně výzkumníka. Jejich eliminace pak vyžaduje např. vyšší počet pozorovatelů, zapojení techniky atd., což v případě pozorování učitelského sboru není v běžně velké škole zcela reálné. Využitelnost pozorování proto vidíme ve velmi malých sborech, příp. ve velkých, dobře zajištěných šetřeních (větší množství výzkumníků, delší doba výzkumu apod.). Využitelnost pozorování proto vidíme jen jako možnou doplňující metodu při sběru dat klimatu učitelského sboru jinými (hlavními) metodami, jejichž data může potvrdit, doplnit, zpochybnit apod. Pozorování je jako doplňující metoda v námi prezentovaných výzkumech využito např. v šesté kapitole.

Analýzy specifických dokumentů využila M. Píšová při zjišťování klimatu učitelských sborů informanty z řad studentů na učitelské praxi klinické povahy, resp. začínajících učitelů (Píšová, 2004; Ježek, 2005a; Ježek, 2009). Kromě pozorování byly pro získávání dat a jejich analýzu využity strukturované deníky jako specifické dokumenty. Zjišťování klimatu ve sborech nebylo ale přirozeně hlavním úkolem při vedení deníků praxe, které sloužily především k reflexi vyučovacích zkušeností praktikantů a noviců. Jak je na jiném místě již uvedeno (Urbánek, Novotová & Rozkocová, 2020, s. 44, 45), může zde být ale zpochybněna role „výzkumníků“ při takovém pozorování klimatu sboru. Na druhé straně je třeba ocenit, že začínající učitelé byli do (akčního) výzkumu klimatu sboru aktivně zapojeni. Rozsáhlejší výzkumy mohou využívat specifické školní dokumentace, příp. i jiné školní artefakty. Jde o oficiální dokumenty školy (např. k fluktuaci učitelů ve sboru, která může o vztazích ve škole vypovídat), nebo o další méně formální dokumenty či školní artefakty (výsledky práce žáků; školní časopis). Analýza specifické dokumentace je např. využita v případových studiích při výzkumu české základní školy, jež zahrnoval i výzkum klimatu sboru (Dvořák et al., 2010). Také analýzu specifické dokumentace považujeme při výzkumu klimatu učitelského sboru jako užitečnou, avšak jen doplňkovou k jiným robustnějším a cílenějším metodám výzkumu klimatu sboru.

Častějšími metodami výzkumu klimatu učitelských sborů je dotazování pomocí rozhovorů. Jednak rozhovor akceptuje subjektivní povahu zkoumaného klimatu. Dále také kontakt výzkumníka při interview má rysy osobní povahy, kdy lze při dobře vedeném rozhovoru proniknout hlouběji do témat vztahů ve sboru, zjistit také neexplicitní, běžně nevyslovované, usuzovat z chování informanta apod. Rozhovor je však časově náročný a také vyžaduje určitý stupeň kvalifikovanosti výzkumníka.

Je proto dobré při výzkumu klimatu učitelského sboru využívat rozhovor buď v malých, semknutých kolektivech, kde lze všechny členy rozhovorem obsáhnout (typickým může být sbor mateřské školy), anebo jej kombinovat ještě s dalšími metodami získávání dat o klimatu. Výzkumy klimatu uvedené v této publikaci se o rozhovory také opíraly, např. ve čtvrté kapitole byla při výzkumu klimatu sborů mateřských škol využita výhradně metoda rozhovoru. Případové studie výzkumu české školy (Dvořák et al., 2010) využívaly jiného druhu interview, a to rozhovory v ohniskových skupinách (focus group) s žáky, aby tato data doplnila žákovský pohled na klima ve sborech, resp. na fungování školy.

Pomineme-li sociometrické techniky dotazování, které ovšem více než k našemu pojetí klimatu cílí k diagnostice sociální dynamiky uvnitř sborů, je daleko častěji využívaným a nejspíš je i nejfrekventovanějším nástrojem k výzkumu klimatu učitelských sborů dotazník. Také dvě empirické kapitoly v naší publikaci se opírají o dotazníkové šetření (pátá a šestá kapitola). Dotazník je velmi vhodným výzkumným nástrojem pro zjišťování sociálního klimatu (nejen) učitelských sborů. Jeho použití naplňuje v zásadě všechny čtyři vymezené klíčové atributy. Stejně jako rozhovor zjišťuje subjektivní názory respondentů. Dotazník je ale navíc zadáván (resp. snadno může být zadáván) celému kolektivu učitelského sboru, což je cenné zejména u početně velkých sborů. Dotazník vyhovuje i atributu stability klimatu, neboť jako standardní (neměnný) nástroj může při opakovaných šetřeních citlivě zachycovat změny klimatu ve sboru. Navíc hromadné šetření otevírá řadu dalších interpretačních možností statistické analýzy.

Přirozeně, že kvantitativní uchopení „kvalitativního“ fenoménu má své metodologické hranice a data získaná dotazníkovým šetřením jsou ze své podstaty schematická, šablonovitá, povrchní a interpretačně mělká. Jejich síla je však v kompletních výpovědích od všech členů učitelského sboru, pakliže je jednotkou analýzy právě celek sboru. Navíc lze dotazníkových dat, která mohou plošně pokrývat velké zkoumané zájmové území, využít jako jistého druhu screeningu (Mareš, 2001, s. 593) k výběru sborů se specifickými charakteristikami, které pak mohou být např. výběrem „extrémních hodnot“ dále intenzivněji zkoumány. Některé studie klimatu učitelských sborů jsou právě na tomto principu výběru postaveny (Jursová et al., 2019, 179–182; Urbánek et al., 2020, s. 52–54). Ze 125 učitelských sborů byly v první uvedené studii vybrány čtyři, ve druhém případě devět „klimaticky zajímavých“ učitelských sborů, aby s využitím kvalitativních procedur, tedy s hlubším výzkumným záběrem, byly dále intenzivně zkoumány. V jedné z empirických studií naší publikace (šestá kapitola) je právě takový způsob výběru a s ním spojená kombinace výzkumných přístupů a metod využít. Stejně tak se zde pracovalo s výše zmíněnou položkovou analýzou dotazníku, jež dokladuje možnosti podrobnějšího využití dotazníkových dat.

V zahraničí existuje celá řada dotazníkových nástrojů ke zkoumání klimatu učitelských sborů, potažmo ke zjišťování sociálního klimatu školy. Nutno říci, že se mezi těmito dvěma, dle našeho názoru odlišnými výzkumnými záběry, často nečiní (ani v zahraničí) velký rozdíl. Je to především dáno odlišnými teoretickými přístupy. Může to ovšem dokladovat i námi výše uvedené tvrzení o významném vlivu učitelského sboru, kdy pak může být jeho klima (nepřesně) ztotožňováno s klimatem celé školy. Nejkompletnější přehled zahraničních dotazníkových nástrojů ke zjišťování klimatu sboru (školy) podává Mareš (2001, s. 594) i s jejich základními parametry. Z popisu je zřejmé, kterým směrem může dotazník výzkumně cílit, a to v závislosti na různých teoretických přístupech.⁵ Některé z uvedených dotazníků a jejich dimenze proto vždy nepokrývají téma klimatu učitelských sborů. Ke škodě u nás však není většina uvedených nástrojů přeložena, natož adaptována nebo standardizována pro prostředí českých škol.

Výjimkou je dotazník OCDQ-RS (Kottkamp, Mulhern & Hoy, 1987), jenž přeložil a pro české sbory základních a středních škol adaptoval Jan Lašek již na přelomu tisíciletí (Lašek, 2001, s. 119–129).⁶ Při použití se ukázalo, že v českém prostředí je velmi dobře využitelný pro široký záběr učitelských sborů našich základních a středních škol. Hlubší analýza ukázala, že jisté problémy vykazuje jedna z dimenzí (direktivita). Dotazník má i další varianty pro „elementární“ (elementary) a „střední“ (middle) školy (dle americké terminologie), jejichž české verze u nás nejsou k dispozici. Mají jiný počet položek i dimenzí, jak uvádíme v tabulce 1.

Tabulka 1: Porovnání charakteristik variant dotazníků OCDQ (RE, RM, RS)

Dotazník OCDQ (stupeň školy)	Počet položek	Počet dimenzí	Odkaz
OCDQ-RE (elementary school)	42	6	Hoy & Tarter, 1997
OCDQ-RM (middle school)	50	6	Hoy & Sabo, 1998
OCDQ-RS (secondary school)	34	5	Kottkamp, Mulhern & Hoy, 1987

5 Řada z těchto dotazníků směřuje k výukovým aktivitám a akcentuje zejména učitelovy charakteristiky, z nichž je usuzováno na klima školy (např. dotazník CFK, Kettering). Jiné mají zase široký obsahový záběr od ředitelova řízení školy přes kolegiální ve sboru až ke kázní žáků (School climate, Taylor, Tashakkori). Jako vhodný pro zjišťování klimatu sborů považujeme dotazník s vyváženými dimenzemi (a položkami) mezi řízením školy a sborem (učiteli).

6 Jan Lašek vnesl tematiku klimatu školy, sboru i školní třídy do České republiky. Podnítl tím zájem české teorie i výzkumu o fenomén do té doby neznámý (např. Lašek, 2001). Velký podíl na formulování, vymezení, konceptualizaci nebo výzkumu klimatu školy mají i další naši odborníci, např. Jiří Mareš, Stanislav Ježek nebo Helena Grecmanová.

V metodologické části empirické kapitoly ke klimatu dvou subsborů (5. kapitola) jsme podrobněji vysvětlili důvody, které nás vedly a snad i „opravňují“ používat pro učitelské sbory celé základní školy jedinou verzi dotazníku (OCDQ-RS). Dotazník je používán také v zahraničí, resp. i překládán pro využití v neanglicky hovořících zemích (např. Pernhorst, 2015).

Na tomto místě bychom také měli zmínit snahu vytvořit českou verzi dotazníku pro zjišťování klimatu učitelských sborů (odvozenou od OCDQ-RS), podobně jako se jeho adaptace podařila slovenským odborníkům (Gavora & Braunová, 2010). Dotazník KUS (Klima učitelského sboru) byl vytvořen jako elektronický dotazník (<http://www.nuv.cz/file/62>) v rámci projektu Cesta ke kvalitě (Urbánek & Chvál, 2012). V porovnání s OCDQ-RS má více položek (40), má ale stejný počet i obsahově obdobně chápané dimenze (5), nazývané „klíčové determinanty“, a stejnou, čtyřstupňovou škálu. Oproti OCDQ-RS mu ovšem chybí souhrnné skóre. Dotazník byl středními a základními školami používán při autoevaluačních procedurách. Dotazník KUS skýtá výhody (např. rychlý sběr, rychlé výsledky) i nevýhody (slabá kontrola návratnosti) odpovídající charakteristikám a možnostem využívání elektronických dotazníků.

Protože v této publikaci ve dvou empirických kapitolách (kapitola pátá a šestá) využíváme dotazníkového nástroje OCDQ-RS, resp. se opíráme o data získaná pomocí tohoto dotazníku, popíšeme jej ještě poněkud podrobněji, včetně v dalším textu užívaných symbolů. Z hlediska teoretického přístupu je to nástroj, jenž byl původně vytvořen z organizačního modelu v neškolských institucích, ale jeho současná podoba stojí na přechodu přístupu zaměřeném na vedení a organizaci školy a přístupu zaměřeném na učitelství. To námí akceptovanému pojetí klimatu velmi dobře vyhovuje. Dvě dimenze jsou zaměřeny k vedení školy. Učitelé jimi vyjadřují vnímanou direktivitu (označovaná D nebo DIR) a suportivitu (S; SUP), každá z dimenzí je sycena sedmi dotazníkovými položkami. Další dvě dimenze souvisejí s prací učitele a vyjadřují vztah k žákům, kolegům a ke škole. Angažovanost (A; ANG) je sycena deseti dotazníkovými položkami a dimenze frustrace (F; FRUS) šesti. Hodnoty těchto čtyř dimenzí určují výpočtem celkový index otevřenosti (IO), tedy souhrnné zjištěné skóre klimatu. Pátou dimenzí je intimita (I; INT), sycena čtyřmi položkami a vyjadřující doplňkové informace k neformálním vztahům mezi učiteli. K identifikátorům charakteristik sociálního klimatu sboru patří ještě variabilita výpovědí (směrodatná odchylka) a vzájemná konstelace hodnot pěti dimenzí (kteřou pro její ilustrativnost vyjadřujeme grafem, resp. grafickým profilem). Cenná jsou opakovaná šetření umožňující sledovat vývoj, případně i perspektivu dalšího pohybu klimatu ve sboru.

Výše jsme se již zmínili o možnosti kombinovat různé přístupy, různé metody, různé výzkumné nástroje, ale také využít „kombinaci“ participantů při výzkumu

klimatu. Domníváme se, že vhodná kombinace je pro zjišťování klimatu, tedy velmi komplikovaného fenoménu, přínosná. Abychom dokladovali i posledně jmenovanou kombinaci, zmíníme zajímavé a ve školském terénu užívané zjišťování názorů na sociální klima (v tomto případě školy) od dvou nebo více kategorií aktérů školního vzdělávání.

J. Kašpárková k tomu zkonstruovala výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu (Kašpárková, 2007), aplikovala jej ve školách a parametry dotazníku na datech statisticky ověřila. Dotazník má pět dimenzí (přesněji tematických oblastí), každá z nich je sycena deseti položkami. Dotazník je zajímavý tím, že zcela analogické otázky jsou v dotazníku pokládány v dané škole současně žákům, učitelům a rodičům. Porovnávání pak mohou být oblasti nebo i položky, k nimž se respondenti vyjadřují. Na podobném principu jsou konstruovány i dotazníky klimatu školy komerčních firem (Scio), nicméně zpravidla nedisponují odpovídajícími dimenzemi a jsou odkázány na procentuální vyjádření průměrných výpovědí každé položky.

2.2

Specifikum uchopení našich výzkumů

Metodologické tematice jsme v obecnější rovině dali prostor v předchozí podkapitole. Podrobnější a obsahem specifické metodologické vstupy uvádíme vždy u každé z výzkumných kapitol. Zde jen zdůrazníme zvláštnosti, na které jsme v našich výzkumech narazili. Jak bylo výše již popsáno, ukazuje se, že vhodná kombinace různých přístupů, metod, nástrojů a případně i respondentů nebo informantů (přirozeně, že též instituce) může při výzkumu sociálního klimatu učitelského sboru, příp. klimatu školy, přinést bohatší soubory dat a potažmo i plastičtější (dokonalejší) obraz klimatu ve zkoumaném sboru nebo ve škole. Publikace, sestavená ze tří empirických vstupů výzkumu klimatu, představuje nejen odlišnými přístupy problematiku klimatu v učitelských sborech různých stupňů škol. Na konkrétních šetřeních jsou také ilustrovány možnosti a rizika výzkumu klimatu v českých školách. Zmíníme a zdůrazníme proto ještě i využití (kombinace) různých metodologických přístupů v našich šetřeních.

První ze zařazených empirických studií využila kvalitativního přístupu, když se při zjišťování klimatu učitelských sborů mateřských škol opírala o rozhovory. Kvalitativní studie klimatu učitelských sborů se používají spíše výjimečně, přestože kvalitativní přístup dokáže citlivějším způsobem proniknout až do hloubky fenoménu. Jak jsme i výše uvedli v souvislosti s možností kombinovat výpovědi názorů na vztahy (sboru a vedení), rekrutovali se informanti ze dvou pólů náhledu na sledované téma, přičemž kombinace zdrojů dat reprezentuje učitelský a ředitelský

pohled na klima. Výběr respondentů z několika pracovišť sice neumožnil hlubší záběr a soustředění na klima jediné organizace, poskytl však větší šíři témat, jež se dotýkají profesních vztahů učitelů a ředitelů v mateřských školách.

Druhou empirickou studii lze označit jako kvantitativní analýzu, která se opírala o robustní hromadné šetření a o hutnou základnu dat⁷ (s níž pracovala i poslední výzkumná studie). Mohlo by se proto zdát, že výsledky mohou mít solidní výpovědní váhu. To ale jen při vhodné analýze a citlivé interpretaci. Ukazuje se totiž, že kvantitativní uchopení „kvalitativní“ podstaty sociálního klimatu má své možnosti i meze. Týká se to např. průměrných hodnot, jde-li o plošné šetření velkých souborů (několika škol), nepracujeme-li s celkem školy jako jednotkou analýzy nebo hodláme-li pomocí středních hodnot analyzovat potenciální faktory (např. velikost sboru, věk učitelů nebo pohlaví ředitele), které mohou klima ve sborech ovlivňovat. Komparace klimatu dvou stupňů proto nebyla nikterak jednoduchá. Jiným tématem rizik kvantitativního šetření mohou být i parametry výběru výzkumného vzorku, způsob administrace a návratnost dotazníků. Při statistickém výběru je problémem ochota ke spolupráci oslovených (vybraných škol). Administrace dotazníků byla po celé republice prováděna kontaktně z důvodu kontrolovatelnosti, vyšší návratnosti i zachování anonymity výpovědí uvnitř sboru. Přesto se podařilo dosáhnout návratnosti v průměru jen 86 %. Ve své většině se ale jednalo o náhodnou nepřítomnost učitelů (nikoliv cílenou). Otázkou přesto zůstává, zda takový podíl respondentů a jeho výpovědi mohou korektně reprezentovat celek učitelského sboru. Diskuzi k vhodnosti variant dotazníkového nástroje jsme uvedli již výše (Tabulka 1) a jeho použití zdůvodníme v empirické kapitole. Zde ale ještě připomeneme kulturní odlišnosti země původu dotazníku, včetně vzdělávacího systému a chápání, resp. definování školských stupňů. K provedení dotazníkovému šetření lze tedy nalézt celou řadu pochybností (což má korektní výzkumník také dělat). Nedomníváme se ale, že kontaktní celorepublikové šetření takového rozsahu bylo možné z hlediska výběru sborů, administrace a sběru realizovat výrazně efektivněji.

Také třetí výzkumná studie se v naší publikaci opírá o již uvedené dotazníkové šetření klimatu učitelských sborů základních škol. Využívá také těchto dat, ale pracuje s nimi jiným způsobem. Hromadná data jí primárně slouží jako screening, jenž pomohl vybrat deset sborů typologicky podle kvality klimatu („extrémní typy“). Položkovou analýzou jsou získávány podrobnější údaje, které následně konfrontuje s volnými výpověďmi (otevřené otázky) dotazníku pro ředitele Ř1 (Příloha 2). Data u většiny vybraných sborů jsou ještě obohacena o kvalitativní

7 Kapitoly jsou dílčím řešitelským výstupem výzkumného projektu Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ, podpořený Grantovou agenturou ČR (GAČR č. 16-10057S, 2016–2018).

nálezy (rozhovory, pozorování, analýza dokumentace, obsahová analýza). Jde tedy o smíšený výzkum, a to ve fázi výběru, získávání dat a jejich interpretace (Vlčková & Lojdová, 2016; Eger, 2018).

I struktura empirické části v naší publikaci naznačuje jistou gradaci v možných přístupech při výzkumu klimatu učitelských sborů. Domníváme se, že kombinace kvantitativních a kvalitativních procedur, resp. smíšený výzkum prezentovaný v poslední výzkumné studii, je i přes svou značnou náročnost schopen uchopit zkoumání sociálního klimatu ve sborech s dostatečným záběrem i hloubkou. Má proto potenciál v případě této naší studie plastičtěji popsat a vysvětlit dynamiku vztahů vedení a sborů v základních školách.

3/ **SOCIÁLNÍ ASPEKTY UČITELSKÝCH SBORŮ**

https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1_3

Vzdělávání dětí a žáků se v českém školství uskutečňuje hromadně ve školních třídách. Děti i učitelé se tak stávají součástí sociálního prostředí, které společně utvářejí a ve kterém se vzájemně ovlivňují. Pro učitele nejde ze sociálního hlediska o běžné pracovní prostředí, ale o prostředí v mnoha směrech specifické. Tato kapitola se pokouší tato specifika odhalit a poukázat na význam sociálních vztahů uvnitř učitelského kolektivu. Zdůrazní rozmanitost sociálního prostředí školy a upozorní na význam vztahů uvnitř školy pro kvalitu učitelovy práce.

3.1 Škola jako specifické sociální prostředí

Škola jako instituce, jejímž hlavním úkolem je výchova a vzdělávání společnosti, bývá pod drobnohledem relativně často. Sociální aspekty školního vzdělávání jsou předmětem mnoha tuzemských i zahraničních studií (Lukas & Lojdová, 2018; Reyes, Brackett, Rivers, & White, 2012; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Jak je ale z uvedených zdrojů patrné, obvyklé je zaměření na klima školní třídy, vztahy mezi „žáky“, příp. vzájemné interakce mezi dětmi a učiteli. Méně pozornosti už je věnováno sociálním aspektům pedagogického či újeji učitelského sboru. Kvalita těchto vztahů se však nutně odráží v kvalitě práce celé školy (Urbánek, 2018).

Hned v začátku je třeba vyjasnit jeden terminologický problém, na který v souvislosti s problematikou sociálních vztahů uvnitř školy musíme nutně narazit. Kurikulum pro předškolní (Splavcová & Vatalová, 2018) i základní (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017) vzdělávání pracuje s pojmem

psychosociální podmínky. Stejně tak se s tímto termínem setkáváme ve výroční zprávě České školní inspekce (Zatloukal, 2019). Pokus o analýzu a terminologické vymezení však ukázal, že česká ani zahraniční odborná literatura tento pojem nezná. Obsah pojmu, jak jej vnímají uvedené dokumenty, koresponduje s pojmem sociální prostor, resp. sociální prostředí. Je zřejmé, že také mezi těmito pojmy nacházíme určité rozdíly. *Sociální prostor* (angl. social space) vymezuje Petrušek (2017) jako „specifickou, konstruovanou, ideální sféru, v níž se nacházejí lidé a sociální skupiny“, přičemž dodává, že „najít místo člověka, sociální skupiny či jevu v prostoru sociálním znamená určit jeho vztahy k jiným lidem nebo sociálním jevům vybraným jako referenční body“. Jde tedy o fyzicky a sociálně ohraničený prostor, ve kterém se jedinec či sociální skupina nachází. Naproti tomu pojem *sociální prostředí* zdůrazňuje právě sociální aspekty života v daném prostoru, pro naši problematiku se tedy jeví jako výstižnější. Šilhánová (2017) chápe sociální prostředí jako „souhrn všech sociálních, resp. společenských aspektů životního prostředí“, i když konstatuje, že jde o termín nepřesný a významově se překrývající s dalšími pojmy používanými v souvislosti se sociálním bytím jedince. Průcha, Walterová a Mareš vymezují sociální prostředí jako „souhrn jevů, situací procesů a vztahů, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a v celé společnosti“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 270-271) a zdůrazňují jeho socializační funkci. V zahraniční literatuře se za posledních několik desetiletí vžilo užívání pojmu *social environment* (Boyce, Bazargan, Caldwell, Zimmerman, & Assari, 2020; Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Bullotta, 2017; March & Atav, 2010; Trickett & Moos, 1973).

Ačkoli se v této publikaci zaměřujeme na učitelský sbor, je třeba zdůraznit, že sociální prostředí školy neutváří pouze učitelé. Jak mateřská, tak základní škola má své specifikum mimo jiné v heterogenosti osob, které vzájemně přicházejí do styku. Na utváření společného sociálního prostoru školy se podílejí (1) děti (žáci), (2) zaměstnanci školy (pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci) a (3) rodiče dětí a žáků.

Taková rozmanitost přináší určité benefity, ale také komplikace. Pestrost vztahů, do kterých učitel vstupuje, je podle samotných učitelů obohacující (Štětovská, 2015). Na druhou stranu může být významným zdrojem stresorů (Fontana, 1997; Harmsen, Helms-Loren, Maulan, & van Veen, 2018; Jeon, Buettner, Grant, & Lang, 2019; Lambert, Boyle, Fitchett, & McCarthy, 2019; Richards, 2012).

Děti a žáci

Z mnoha výzkumů vyplývá, že děti patří z pohledu učitelů nejen mezi výrazné stresory, ale také zdroj pracovního uspokojení. Specifický vztah, který učitelé s dětmi mají především v mateřské škole a v nižších ročnících základní školy, je

typický určitou závislostí dětí na učiteli, která je postavena na vyšší míře důvěry a důvěrnosti (Štětovská, 2015). Právě tento vztah určité „oddanosti“ dítěte považují učitelé za obohacující, ale zároveň zavazující. Je jistě příjemné vnímat důvěru dítěte, jeho náklonnost. Zároveň se však od učitele očekává, že tuto důvěru nezklame a nezneužije. Učitel tak přejímá zodpovědnost nejen za školní výsledky dítěte, ale také za vztah s ním. Ten však bývá stále častěji ohrožován problémovým chováním dětí a žáků (Petlák & Baranovská, 2016). Jak v předškolním, tak v základním vzdělávání jde o skupinu velmi různorodou. Nejde „jen“ o rozmanitost dětí v rámci jedné třídy, tedy skupiny, se kterou učitel aktuálně pracuje. Věkové rozmezí, spadající do působnosti učitele v mateřské škole či učitelů prvního i druhého stupně základní školy, je relativně značné. Předškolní věk⁸ je obdobím dynamických změn. Práce s tříletým a šestiletým dítětem je tak diametrálně odlišná jak v oblasti výchovně-vzdělávacích cílů, tak možných postupů učitele. Ke konci primárního vzdělávání se zase u dětí rozvíjí vlastní sebeuvědomování, postupně se probouzí touha po nezávislosti na dospělých, jejich názorech a pokynech. Z dítěte nekriticky vzhlížejícího k učiteli se postupně stává samostatně uvažující jedinec, který svou nezávislost začíná projevat apriorním odmítáním názorů dospělých, často až revoltou vůči nim. Opět se tak výrazně mění možnosti učitelovy práce a nutně se musí proměňovat také učitelův vztah k žákům.

Zaměstnanci školy

Pracovní kolektiv, který tato skupina tvoří, se vyznačuje značnou heterogenitou. Učitel se setkává s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy. Z první kategorie jde o další učitele a management školy (o učitelském sboru v mateřských a základních školách bude pojednáno v další části této kapitoly), vychovatele a asistenty pedagogů. Tyto vztahy jsou bezesporu nejintenzivnější, neboť jsou nedílnou součástí učitelovy práce. Na rozdíl od jiných pracovišť však dochází k intenzivním kontaktům také s profesně odlišně zaměřenými (nepedagogickými) pracovníky, jako je školník, uklízečka či kuchařka. Jistě, také na jiných pracovištích existují vrátní, uklízečky a mnohdy i kuchařky. Intenzita a charakter kontaktů, které jsou především v mateřských školách specifické, však výrazně ovlivňují klima celého pracovního kolektivu školy a přímo i nepřímo ovlivňují samotnou práci učitelů.

8 Předškolní věk je definován jako období od 3 let do nástupu do základní školy, tedy do 6 – 7 let (Langmeier & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015). V posledních letech je však možné přijímat do předškolního vzdělávání děti od dvou let věku. V tomto textu tedy budeme jako předškolní věk chápat věk od dvou let do nástupu dítěte do základní školy.

Celodenní provoz mateřské školy vyžaduje efektivní komunikaci pedagogického a nepedagogického personálu školy týkající se např. organizace a podávání stravy, zajištění odpoledního odpočinku dětí, průběžného udržování pořádku ve třídě po aktivitách, které jsou z hygienického hlediska „náročnější“ apod. Nepedagogický personál školy je v intenzivním, každodenním a v průběhu dne opakovaném kontaktu s učiteli i dětmi, v určitých momentech příležitostně „vypomáhá“ učitelkám⁹, komunikuje s dětmi a tím vším nezanedbatelně ovlivňuje vztahy na pracovišti.

Rodiče dětí a žáků

Rodiče dětí a žáků vstupují sice do vztahů v pracovním kolektivu méně intenzivně, sekundárně si však učitel zkušenost z kontaktu s rodičem přenáší do pracovního prostředí v podobě přetrvávajících emocí, sdílení zážitků a názorů na rodiče s ostatními učiteli apod. Současně mnozí autoři uvádějí komunikaci s rodiči jako výrazný zdroj stresu (Jeon, Buettner, Grant, & Lang, 2019; Lambert, Boyle, Fitchett, & McCarthy, 2019; Petlák & Baranovská, 2016; Richards, 2012; Sas, Boros, & Bonchiš, 2011), který vstupuje nejen do pedagogické práce učitelů, ale také do roviny profesních vztahů. Svou roli zde hraje také vnímání učitelské role rodiči i jejich obecné postoje ke vzdělávání (Straková, 2010).

3.2

Učitelské sbory

Učitelská profese aneb práce všeho druhu

Dvořák et al. (2010) poukázali na zajímavou situaci v českém pedagogickém výzkumu: ředitelé českých škol na jedné straně upozorňují, že bez fungujícího sboru by nebylo možné zajistit chod školy, na druhé straně však problematika učitelských sborů není v české odborné literatuře dostatečně teoreticky rozpracována.

9 Ponecháme stranou diskuzi, zda „pedagogická výpomoc“ je, nebo není v pořádku. Patrně bychom tak či tak dospěli k záporné odpovědi, neboť na pedagogickou práci je ve škole pedagogicky vzdělaný odborník. Uvážíme-li však, že cca 3 – 4 hodiny je učitelka jediným pedagogickým pracovníkem ve své třídě a neměla by ani na okamžik nechat děti bez dozoru, budeme na tuto výpomoc pohlížet shovívavěji. Uklízečka je často také prvním zaměstnancem školy, se kterým se dítě po svém příchodu setká. Zkušenost autora je taková, že několikaminutová komunikace uklízečky s dítětem během přezouvání v šatně mateřské školy dokázala dítě velmi pozitivně naladit a usnadnila tak loučení dítěte s rodičem.

Učitel'ský sbor je tvořen učiteli dané školy. Jde o profesi bohatě zastoupenou. Data MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019) ukazují, že ve školním roce 2018/2019 působilo v České republice více než 150 tisíc učitelů, z toho na 30 tisíc v mateřských školách, více než 45 tisíc učitelů 1. stupně základních škol a přes 41 tisíc učitelů 2. stupně základních škol. Učitel'ská profese je vděčným tématem řady studií i knih. Její vymezení však není tak snadné, jak se na první pohled zdá. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 326) chápou učitele jako osobu „*podněcující a řídící učení jiných osob,*“ resp. jako jednoho „*z hlavních aktérů vzdělávacího procesu profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, vykonávajícího učitel'ské povolání*“. Průcha (2002) poukazuje na definici expertů OECD, která učiteli přisuzuje předávání poznatků, ačkoli v českých podmínkách je toto pojetí spíše odmítáno a je zdůrazňováno aktivní pronikání žáka či dítěte do probírané problematiky a vlastní konstruování systému poznatků (Mareš, 2013).

Pracovní náplň učitelů zahrnuje bohatou škálu činností. Vašutová (2004) popisuje deset druhů činností typických pro učitel'skou profesi:

- projektování (systematické promýšlení a vytváření vzdělávacího programu školy, koncipování vyučovacího předmětu a jeho výuky);
- vlastní vyučování (realizace projektu);
- hodnotící činnosti (diagnostikování pokroků dítěte a jejich hodnocení);
- konzultační činnosti (směřovány na žáky, jejich rodiče a další kolegy v učitel'ském sboru);
- koncepční činnosti (tvorba ŠVP,¹⁰ inovací ve výuce, organizačního systému školy apod.);
- administrativní činnosti (vedení agendy žáků, výkaznictví, korespondence apod.);
- operativní činnosti (dozory, suplování, porady, kulturní či sportovní akce školy);
- styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery (veřejný život dané lokality, kontakty s místním zastupitelstvím, poradenskými pracovníky a institucemi);
- seberozvoj (směřující ke zkvalitňování vlastní práce a v konečném důsledku k rozvoji profese);
- specifické činnosti (řízení školy a výkon dalších funkcí).

Jak je vidět, činnosti učitelů představují neuvěřitelně bohatou škálu. Je třeba také zohlednit vývoj integračních snah v posledních letech, které dále rozšiřují škálu profesních aktivit učitele. V určitých situacích se navíc učitel dostává do

10 Školní vzdělávací program

role psychologa. Lazarová (2005) popisuje situace, ve kterých učitel poradensky řeší osobní problémy žáků (strach z hněvu rodičů při špatné známce, těhotenství žákyně základní školy apod.). Málokterá profese se navíc „těší“ takovému zájmu široké veřejnosti jako právě učitelská; učitelé jsou neustále pod drobnohledem, posuzují je nejen děti a žáci, ale také rodiče a odborná i laická veřejnost. Taková souhra podmínek a rozmanitost profesních činností klade na učitele nemalé nároky. Nestačí pouze škála osvojených sociálních dovedností, arzenál postupů a strategií používaných mechanicky. Učitel musí „*pracovat s různými modifikacemi příslušných dovedností*“ (Gillernová, 2001, s. 135). Jak upozorňuje Průcha (2002, s. 42), teoretický výčet činností učitele nebude nikdy úplný, „*neboť to, co se odehrává v každodenní interakci učitelů a žáků ve třídách, je jen z malé části zachytitelné takovými metodami registrace činností, jako jsou profesiogramy*“.

Je tedy zřejmé, že učitelská profese má komplexní charakter. Kvalifikační nároky na učitele ve spojení s fyzikálními i psychosociálními charakteristikami třídy a školního prostředí klade na učitele vysoké nároky zejména na psychiku učitele, jeho aktivitu, neustálou pozornost, pohotovost, schopnost improvizace a s tím spojenou kreativitu. Vysoká psychická odolnost učitele je tak jakousi samozřejmostí.

Učitelský sbor jako sociální skupina

Kvalita práce učitele se bezpochyby odráží v jeho pedagogické práci. Je však třeba zdůraznit, že učitel ve škole nevystupuje pouze sám za sebe, jeho práce ve třídě není pouze odrazem jeho pedagogických a osobnostních kvalit. Individuální práce učitele se realizuje na pozadí celého učitelského sboru. Dvořák et al. (2010) zdůrazňují, že toto působení je oboustranné: učitelé jako jednotlivci sbor spoluutvářejí, na druhou stranu jsou však sborem v různé míře regulováni.

Učitelský sbor lze v obecné rovině charakterizovat jako sociální skupinu. Ta bývá obvykle vymezována počtem tří a více jedinců, mezi kterými existují sociální vztahy, vazby a interakce. Právě sociální jevy tvořící mezi členy skupiny bohatý systém vztahů je základní charakteristikou sociální skupiny, která tuto odlišuje od jiných seskupení (Nakonečný, 2009; Hogg & Vaughan, 2014; VandenBos, 2015; Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019). Jak bude uvedeno dále, z četných výzkumů vyplývá, že jde v mnoha ohledech o nepřilíhající homogenní skupinu.

Z poněkud specifičtějšího pohledu, než nabízí sociálně psychologická perspektiva, můžeme učitelský sbor vymezit jako pracovní skupinu. Učitelský sbor naplňuje její základní znaky, mezi které Bedrnová a Nový (2002) řadí

- společné cíle,
- společnou činnost,

- vnitřní strukturu pracovních pozic a rolí,
- časté vzájemné osobní kontakty mezi spolupracovníky,
- relativně trvalé sociální vztahy,
- společné pracoviště,
- vědomí příslušnosti ke skupině.

Vztáhneme-li tyto znaky na učitelský sbor, je zřejmé, že tato skupina se od většiny pracovních skupin v mnohém odlišuje, např. společná činnost probíhá do značné míry na individuální úrovni, postupy preferovanými jednotlivými učiteli a v prostoru fyzicky i sociálně vymezeném konkrétní třídou. V následující části se proto zaměříme na některá specifika učitelského sboru, která jsou tolik typická právě pro školní prostředí.

Pro pochopení všech aspektů této heterogenity je vhodné nejprve vymezit pojmy *učitelský* a *pedagogický sbor*. Opřeme se přitom o Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících¹¹, který vymezuje, že „*pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“.¹²

Pedagogický sbor tedy tvoří nejen učitelé, ale také pedagogové v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagogů, trenéři, metodici prevence a vedoucí pedagogičtí pracovníci. Je vidět, že škála profesí, potenciálně tvořících pedagogický sbor školy, je skutečně velmi různorodá a vztahy, do kterých učitelé v rámci pedagogického sboru vstupují, kladou na učitele nemalé nároky.

Mnohem více sourodý je **učitelský sbor**. Je součástí pedagogického sboru, ve srovnání s ním je však „*užším, personálně semknutějším a pracovním homogennějším celkem vázaným na školní organizaci a zaměřeným zejména na realizaci vyučovacích aktivit*“ (Urbánek, 2018, s. 13). Ani zde však nelze hovořit o jednotných charakteristikách učitelských sborů napříč českými školami, neboť jednotlivé učitelské sbory se mohou značně lišit velikostí, odborným zaměřením (mateřské školy vs. základní školy, základní školy zahrnující první i druhý stupeň vs. základní školy zajišťující pouze primární vzdělávání), věkovým složením, kvalifikovaností a dalšími charakteristikami.

11 Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

12 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Jako klíčové charakteristiky učitelských sborů identifikoval Voda (2012) velikost, kvalifikovanost, gender, věkovou skladbu, organizaci (integraci různých stupňů škol, budovy a pavilony, velikost obce atd.), vztahy mezi učiteli, soudržnost související se spoluprací a celkovou atmosférou, pracovní potenciál a politické názorové spektrum včetně kulturních a jazykových odlišností. Je tedy vidět, že rozdíly mezi jednotlivými sbory mohou být opravdu značné.

Specifika učitelského sboru

Je zřejmé, že učitelský sbor v mateřské škole se v mnoha ohledech liší od učitelského sboru v základní škole. V následujícím textu proto upozorníme jak na společné charakteristiky učitelských sborů obou stupňů škol, tak na jejich specifika.

Poukažme na některé společné charakteristiky učitelských sborů, jak je odkrývá Urbánek (2005; 2018). Z hlediska učitelské profese jde o velkou profesní skupinu, na kterou jsou kladeny vysoké kvalifikační nároky. Přesto se i v současnosti české učitelské sbory potýkají s relativně vysokým podílem nekvalifikovaných pracovníků. Dále je pro učitelské sbory typický vysoký podíl žen a vysoký věkový průměr učitelů. Jednotlivé sbory se dále liší svou velikostí a vnitřní organizační strukturou.

Kvalifikovanost sborů

Jak bylo řečeno výše, pro výkon učitelské profese je v České republice požadována určitá kvalifikace. V obecné rovině jde o vzdělání v jasně daných oborech či oblastech studia. Pro učitelství v mateřské škole je požadováno minimálně středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou (ačkoli čím dál více je zdůrazňována potřeba vysokoškolského vzdělání), v případě učitelství pro 1. stupeň základní školy je požadováno vzdělání vysokoškolské¹³. Údaje MŠMT¹⁴ ukazují, že ve školním roce 2019/2020 působilo v mateřských školách 5,8 % nekvalifikovaných učitelů, v případě 2. stupně základních škol 7,3 % a na 1. stupni základních škol se jednalo dokonce o 8,5 % učitelů bez formální kvalifikace. Podle údajů získaných k datu 1. 1. 2019 v rámci mimořádného šetření (Maršíková & Jelen, 2019) byla data

13 Zájemce o podrobnější informace o požadavcích na kvalifikovanost učitelů odkazujeme na příslušnou zákonnou úpravu (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2016).

14 <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

obdobná: na 1. stupni základních škol působilo 8,9 % nekvalifikovaných učitelů, z toho 5,3 % učitelů si právě kvalifikaci doplňovalo. V případě 2. stupně základních škol byla situace nepatrně příznivější: učitelů bez patřičné kvalifikace působilo 7 %, ovšem pouze 2,4 % z nich si kvalifikaci doplňovalo. Nejpriznivější byla situace v mateřských školách, kde působilo 5,4 % nekvalifikovaných učitelů, z toho 3,8 % si v dané době doplňovalo kvalifikaci. K uvedenému datu tedy stále zůstávalo 1,6 % učitelů MŠ, 3,6 % učitelů 1. stupně ZŠ a 2,4 % učitelů 2. stupně ZŠ, kteří působili v praxi, aniž by si doplňovali příslušnou kvalifikaci. Neuspokojivé je ohlednutí za posledními třemi roky, ve kterých se situace nijak výrazně nelišila. Rozdíly mezi jednotlivými roky v počtu nekvalifikovaných učitelů MŠ a ZŠ se pohybovaly v řádu desetin procent.

Je třeba upozornit, že situace v jednotlivých krajích České republiky je značně odlišná. Existují kraje, ve kterých působilo nekvalifikovaných učitelů značné množství (např. ve Středočeském kraji jde o 9,9 % nekvalifikovaných učitelů v mateřských školách, v Karlovarském kraji dokonce 16,9 % nekvalifikovaných učitelů v základních školách) a naopak kraje, ve kterých bylo nekvalifikovaných učitelů velmi málo (v mateřských školách Kraje Vysočina působilo jen 2,6 % nekvalifikovaných učitelů a ve Zlínském kraji dokonce méně než 1 %).

Ze statistik také vyplývá, že z hlediska kvalifikovanosti učitelů jsou hodnoty méně příznivé pro základní školství, a to jak ve školním roce 2019/2020, tak z dlouhodobého hlediska. Tento trend je patrný napříč všemi kraji s výjimkou krajů Jihočeského (za všechny uvedené roky), Plzeňského (školní rok 2010/2011) a Moravskoslezského (školní rok 2019/2020), kde byla situace opačná.

Nesmíme opomenout, že v tomto textu se opíráme výhradně o statistická data postihující pouze formální hledisko kvalifikace dané zákonem. Nelze z nich usuzovat skutečnou kvalitu učitelského sboru, ve které se kromě naplnění formálních požadavků odráží profesní kvality vycházející z osobnostních charakteristik učitele, jeho praktických učitelských zkušeností a dalších charakteristik.

Věková struktura

Při analýze věkové struktury českých učitelů se opřeme o data MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019). Z nich vyplývá, že v českém školství působí především starší učitelé. K 1. 1. 2019 byl průměrný věk učitelů napříč všemi stupni škol 47,2 roku. Téměř 57 % učitelů bylo starších 45 let, zatímco mladších 30 let bylo pouze 8,5 % učitelů. Podíváme-li se na specifickou skupinu učitelů v mateřských školách, je situace jen nepatrně lepší. Průměrný věk učitelů byl 45,4 let (ženy 45,4, muži 36,1). Na rozdíl od kvalifikovanosti učitelů se věková struktura mezi jednotlivými kraji České republiky příliš neliší. Obdobná je situace u učitelů 1. a 2. stupně základních škol:

průměrný věk učitelů 1. stupně je shodný s průměrem všech učitelů v ČR (47,2), přičemž rozdíl mezi muži (46,0) a ženami (47,3) není nijak zásadní. Na 2. stupni základních škol je průměrný věk učitelů 46,3 let a opět je rozdíl mezi muži (45,3) a ženami (46,7) zanedbatelný. Věkový průměr učitelů je tedy relativně vysoký. Zlepšení situace nenaznačuje ani fakt, že v posledních letech se průměrný věk učitelů každým rokem zvyšuje o jeden rok. Mezinárodní srovnání však ukazují, že se Česká republika nijak výrazně nevymyká jiným evropským zemím (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2010; Průcha J., 2002; Urbánek, 2005).

Předložená data nevypovídají přímo o věkové struktuře učitelských sborů. Lze však na jejich základě vyvodit, že také věkový průměr mnohých učitelských sborů bude nabývat obdobných hodnot. Zároveň však starší učitelé jsou ve sboru konfrontováni s mladšími kolegy. To nabízí jisté možnosti obohacení pro obě skupiny, zároveň však tato situace může být zdrojem konfliktů. Na obě zmíněná témata – vysoký věk učitelů i konfrontace starších a mladších kolegů – se zaměříme v následujících odstavcích.

Ačkoli vysoký věk učitelů je obecně vnímán jako problém, ukazuje se toto téma jako mnohem složitější a komplexnější. V odborné literatuře nacházíme důkladně popsané změny související se stárnutím (Berk, 2018; Upton, 2011). V souvislosti s učitelskou profesí však zmíníme jen ty, které se mohou ve větší míře promítat do života učitelského sboru.

Jedním z výrazných limitů starších učitelů je snižující se psychická odolnost a s tím související intenzivnější působení stresogenních faktorů (Paulík, 2017a). Jak jsme ukázali v předchozím textu, učitelská profese je po psychické stránce velmi náročná. Negativní prožívání situací souvisejících jak s prací s dětmi, tak z kontaktu s rodiči i ostatními pracovníky školy, psychické napětí a podrážděnost se promítají také do komunikace s dalšími učiteli.

U mladých učitelů ředitelé oceňují flexibilitu, angažovanost, aktivní a tvořivý přístup k práci s dětmi. V případě začínajících učitelů je však třeba počítat s již zmíněnou absencí zkušeností, ale také s fenoménem tzv. *šoku z reality (profesního nárazu)*. Šimoník (in Průcha, 2002) za největší obtíže začínajících učitelů považuje práci s neprosívajícími žáky, udržení kázně a pozornosti dětí a žáků. Problémem v profesních vztazích s kolegy, příp. s vedením školy bývá tendence k radikálnějšímu a agresivnějšímu prosazování vlastních myšlenek.

Každá věková kategorie disponuje určitými benefity na jedné straně a limity na straně druhé. Jako významný přínos se jeví zkušenosti učitele, které lze získat pouze praxí. Nejde pouze o zkušenosti v oblasti pedagogické práce a praktické zkušenosti získané výchovou vlastních dětí. Pro fungování v učitelském kolektivu jsou neméně důležité zkušenosti sociálního charakteru, po léta budované a v praxi ověřované komunikační strategie, ale i určitý profesní i osobní nadhled.

Ukazuje se navíc, že sebezařazení učitele do jedné z věkových kategorií souvisí kromě věku také s dalšími charakteristikami, jako je délka praxe učitele, délka jeho působení na dané škole a v konkrétním učitelském sboru a věková skladba tohoto sboru (Novotný & Brücknerová, 2014). Učitel nižší věkové kategorie tak může mít pocit výraznější „oprávněnosti“ a odbornosti v diskuzi s kolegou sice starším, avšak profesně méně zkušeným, nebo s kolegou, který má sice bohaté pedagogické zkušenosti, ale v daném sboru je nováčkem.

Problémem současného školství je tedy vysoký věk učitelů. Jak ovšem poukázal Liška již v roce 1969 (in Urbánek, 2018), také opačný pól se jeví jako problematický. Pokud situaci v její složitosti a komplexnosti poněkud zjednodušíme, lze říci, že v příliš mladém učitelském sboru se setkávají učitelé plní energie, nadšení a touhy „změnit svět“, kteří mohou až živelně realizovat své nápady. Nepracují se zkušenostmi, které by v určité míře usměřňovaly jejich kroky. Ukazuje se tedy, že ani příliš mladý sbor není optimálním řešením. Nejvýhodnějším stavem se tedy zdá být věkově vyvážený učitelský sbor, ve kterém jsou zastoupeni jak učitelé plní nadšení, nápadů a energie, tak učitelé klidnější, kteří však mohou zúročit své bohaté pedagogické zkušenosti.

Feminizace učitelských sborů

Feminizace učitelských sborů je dlouho diskutovanou problematikou nejen v českém, ale i zahraničním školství (Walterová, 2002; Warin & Adriany, 2015). Vysoký stupeň feminizace je pro učitelské sbory zcela příznačný. To platí v plné míře pro sbory nižších stupňů škol, tedy pro školy mateřské a pro 1. stupeň škol základních. Podle dostupných údajů MŠMT působí na 1. stupni základních škol z celkového počtu 41 062 učitelů 37 538 žen (91,4 %). O něco příznivější je situace na 2. stupni základních škol, kde ze 41 221 učitelů jsou ženy zastoupeny počtem 30 956 (75,1 %). Nejnápadnější je situace logicky ve školách mateřských – z celkového počtu 34 469 učitelů 34 236 žen (tedy 99,3 %). Podle Urbánka (2018) existují značné rozdíly mezi učitelskými sbory jednotlivých škol. Na úrovni 1. stupně základní školy představoval k 30. září 2017 výhradně ženský kolektiv učitelů 55,8 % ze všech těchto sborů. Je pochopitelné, že v prostředí mateřských škol je tento nepoměr ještě výraznější, uvědomíme-li si, že ve většině krajů je učitelů-mužů v předškolním vzdělávání méně než dvě desítky a v některých krajích dokonce v řádu jednotek. Tento stav se odráží jak v hovorech laické veřejnosti (pro učitele v obecném pojetí bez ohledu na pohlaví je užíváno slovo „učitelka“), ale také v odborné literatuře, např. Průcha (2016) v publikaci věnované dítěti předškolního věku používá v souvislosti s učiteli téměř výhradně slovo označení „učitelka“. Stejná tendence je patrná z názvu publikace Psychologie pro učitelky mateřské školy (Mertin & Gillernová, 2015). Této

problematice je věnováno dokonce jedno celé číslo odborného časopisu *European Early Childhood Education Research Journal*.¹⁵

V uvedeném periodiku se autoři Peeters, Rohrmann a Emilsen (2015) pokouší odhalit důvody tohoto stavu. Jako zásadní spatřují lepší psychické předpoklady žen k péči o děti. Mezi další často zmiňované důvody patří historický kontext, spočívající v tradiční dělbě práce (Bendl, 2002). Tento stereotypně přetrvávající názor přisuzuje péči o dítě ženám. Tento názor bývá podporován také přesvědčením, že ženy mají lepší osobnostní předpoklady pro práci s malými dětmi (Urbánek, 2005; Vašutová, 2004). Postavení a role obou rodičů v péči o dítě se však v posledních letech poněkud mění, muži se do péče o dítě stále více zapojují a tráví s ním mnohem více času¹⁶, jak ukazuje např. výzkum společnosti Liga otevřených mužů (Friedlaenderová, 2020) i mnohé zahraniční studie (Brownhill, 2015; Pirard, Schoenmaeckers, & Camus, 2015). Podobně přetrvává vnímání muže jako živitele rodiny (je třeba podotknout, že především z pohledu mužů). V důsledku toho se vynořuje další možný důvod, a sice nízké finanční ohodnocení učitelské profese (podobněji např. Bendl, 2002, Havlík & Koťa, 2002).

Ačkoli nejsou jednoznačně prokázány dopady feminizace učitelských sborů na školní výsledky dětí a žáků, již koncem 70. let minulého století označoval Liška (in Urbánek, 2018) tento fenomén jako „*obzvláště ožehavý problém*“. Z hlediska působení na dítě existuje řada výzkumů, které se snaží (pozitivní i negativní) dopady feminizace školství na dítě vysledovat. Patrné jsou rozdíly v samotné práci učitelů a učitelek, volbě činností a postupů v práci s dětmi i rozdíly v chování mužů a žen k chlapcům a dívkám (Brandes, Andrä, Röseler, & Schneider-Andrich, 2015). Méně příznivé dopady výrazné převahy žen v učitelských sborech však studie dokládají na fungování samotného sboru. Bendl (2002) shledává odlišnosti v dynamice fungování převážně ženského kolektivu a zmiňuje také negativní dopady nevyváženého učitelského sboru na jeho klima. Negativní vliv feminizace na klima však do jisté míry vyvrací výzkum Urbánka (2006). Lazarová (2011) poukazuje na vyšší tendenci mužů k fluktuaci. Ženský kolektiv tak může přispívat k potřebné personální stabilitě učitelského sboru.

Uzavřeme tuto část konstatováním, že odkrývání důsledků převahy ženského elementu v učitelských sborech mateřských a základních škol je metodologicky velmi obtížným úkolem. Situaci značně komplikuje absence genderově vyvážených sborů

15 *European Early Childhood Education Research Journal: Gender balance in the ECEC work force.* (2015) (Vol. 23). Taylor & Francis. <https://www.tandfonline.com/toc/recr20/23/3?nav=tocList>

16 Je však otázkou, zda mají tyto změny trvalý charakter jako důsledek skutečné proměny otcovské role při výchově potomků, nebo zda jde spíše o pomíjivý stav reagující na současné tendence postmoderní společnosti vybočovat ze zaběhlých tradic nejen v oblasti péče o děti.

na těchto stupních vzdělávání a učitelské sbory na vyšších stupních mají poněkud odlišná specifika, způsoby práce a pravděpodobně učitelé v těchto sborech disponují poněkud odlišnými osobnostními charakteristikami včetně motivů k učitelskému povolání, jak naznačují práce Pacholíka (2011) a Lukášové a Pacholíka (2017).

Management učitelských sborů

S otázkou převahy žen v učitelských sborech a personální otázkou vůbec souvisí další zajímavá problematika – vedení učitelských sborů. Již z předchozího textu je patrné, že oproti jiným pracovním skupinám bude i tato oblast mít svá specifika. Urbánek (2006) při analýze klimatu učitelských sborů zjistil, že pohlaví ředitele školy má jistý vliv na klima učitelského sboru. Z výzkumu vyplývá, že příznivější klima je učiteli vnímáno na školách vedených ředitelkami. Rozdíly byly patrné především v oblasti podpory a celkové otevřenosti. Ředitelky ve sledovaných školách jsou tak vůči zaměstnancům vstřícnější než ředitelé. Důsledkem může být taktéž pozorovaná vyšší ochota učitelů ke spolupráci s ředitelkami. Zajímavé však je, že i přes tato zjištění učitelky (zvláště na základních školách) preferují ve vedení muže (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2010).

Ředitel školy je zodpovědný za personální strukturu školy. Autonomie české školy patří mezi nejvýraznější ve srovnání s jinými evropskými státy. Podle Svobodové a Trojana (2018) jsou pravomoci školy v obdobném rozsahu jen ve Spojeném království a v Nizozemsku. Pozice ředitele školy je proto z hlediska budování učitelského sboru a jeho formování klíčový. Jak ovšem autoři uvádějí, tato svoboda má také svá úskalí: možnost volného výběru učitelů do učitelského sboru školy (a naopak prakticky neomezená možnost učitele volit školu, ve které bude působit) umožňuje „*koncentraci učitelů v ,lepších‘ školách či u ,lepších‘ ředitelů a může mít dopad na výsledky vzdělávání ve školách, jejichž ředitelům se nedaří sehnat kvalifikované pedagogické pracovníky*“ (Svobodová & Trojan, 2018, s. 63).

Problémem se také zdají být podmínky, které ředitel může při řízení využívat. Škola není běžným tržním prostředím. Prostředky, které v jiných oblastech mohou vedoucí pracovníci účinně využívat (nadstandardní finanční ohodnocení, benefity nefinančního charakteru, nabídka pracovního trhu), jsou v případě ředitele školy velmi omezené. Nesmíme také zapomenout, že ředitel školy není ekonomem ani personalistou. Studium pro ředitele škol a školských zařízení (tzv. funkční studium) jistě rozšíří jeho manažerské kompetence, ředitel však stále zůstává především učitelem.

Je zřejmé, že v oblasti vedení učitelského sboru mateřské a základní školy budou značné rozdíly. Ty lze spatřovat především v následujících oblastech:

Velikost učitelského sboru

Srovnáváme-li typické zástupce základní školy (škola zahrnující všech 9 ročníků se dvěma až třemi třídami v každém ročníku) a mateřské školy (škola se dvěma až třemi třídami fungující jako samostatný subjekt), je velikost obou sborů nesrovnatelná. Zatímco v mateřské škole bude učitelský sbor čítat kolem šesti učitelů, na základní škole se bude jednat o tým sestávající ze dvou až tří desítek učitelů. Lze předpokládat, že ředitelé obou subjektů budou muset uplatňovat jiné formy komunikace i jiné strategie řízení. Koťátková (2009) podrobila analýze mateřské školy fungující jako samostatné subjekty, mateřské školy slučující více pracovišť a mateřské školy sloučené se školami základními. Výsledky ukazují, že mateřské školy samostatné, sloučené z více pracovišť a spojené se ZŠ se téměř shodují ve formách spolupráce mezi učiteli, formách spolupráce mezi učiteli a řediteli i ve formách práce, do kterých se nejvíce ve svých školách začleňují ředitelky. Naopak rozdílný se ukazuje styl řízení. Zatímco v samostatných mateřských školách převládá demokratický styl řízení (79 %), méně zastoupený byl styl participující (18 %) a jen nepatrně se objevoval styl autoritativní (3 %), ve zbývajících typech mateřských škol narůstá podíl řízení autoritativního (29 % v MŠ sloučených a 16 % v MŠ se ZŠ) a zcela vymizel styl participujícího řízení. Ukazuje se tedy, že se zvyšujícím se počtem zaměstnanců se objevuje více prvků autoritativního řízení.

Vnitřní heterogenita sboru

Kruse (in Nakonečný, 2009) popisuje množství určujících charakteristik každé sociální skupiny, mezi které patří také míra homogenity (či naopak heterogenity). Ta vychází z individuality každého jedince. Jde jak o osobnostní charakteristiky, tak např. o odbornou kvalifikaci, věk či již zmiňovanou genderovou otázku. Pro libovolný učitelský sbor tak platí, že jej tvoří méně či více rozdílní učitelé. Míra takové rozdílnosti je do určité míry závislá také na velikosti sboru. V méně homogenních sborech je obtížné sladit požadavky a názory všech členů a ředitel tak musí častěji hledat kompromisní řešení, nebo využít svého práva a rozhodnout sám podle svého uvážení.

Uvedený problém lze považovat za univerzální napříč různými pracovními skupinami. Srovnáme-li však učitelské sbory základních a mateřských škol, nacházíme ještě specifičtější rozdíly v jejich skladbě. Na rozdíl od učitelů mateřských škol jsou učitelé základních škol mnohem rozdílnější svým odborným zaměřením; zahrnují učitele se všeobecným zaměřením (1. stupeň), učitele zaměřené historicky, technicky, přírodovědně, tělovýchovně atd. Každý z nich vyžaduje jiné výukové pomůcky, prostory a další podmínky. Ředitel tak musí sladit rozdílné požadavky, hospodařit s finančními prostředky šetrně, zároveň zajistit nejpotřebnější požadavky učitelů tak, aby nebyla ohrožena kvalita výuky. Uvědomíme-li si navíc tradiční subjektivně

vnímanou „nadřazenost“ předmětu nad ostatní předměty, lze očekávat určité třecí plochy při uspokojování požadavků vyučujících jednotlivých předmětů.

Prostorové uspořádání pracoviště a fyzická blízkost učitelů

Architektura vaječných kartonů¹⁷ – tak označují York-Barr, Sommerness a Hur (2008) prostorové uspořádání tradiční školy. Konstatují, že každá třída je převážně soukromou praxí každého učitele. Dále poukazují na možný pocit osamělosti a obtížnou komunikaci mezi jednotlivými učiteli.¹⁸ Především na začínající učitele klade nutnost samostatného, okamžitého řešení nečekaných situací ve třídě bez možnosti rychlé konzultace či pomoci zkušenějších kolegů značné nároky. Zároveň však Urbánek (2005) podotýká, že mezi učiteli existuje jakási profesní závislost. Návaznost vzdělávání dítěte či žáka v jednotlivých ročnících působí, že každý učitel je závislý na práci kolegy, který pracoval s dítětem dříve, a vytváří podmínky pro učitele, který na jeho výsledky bude navazovat v dalších letech. Podobné efekty je možné pozorovat také na horizontální úrovni, v rámci jednoho ročníku. Na žáka působí souběžně více učitelů, jejichž vliv může práci kolegy podporovat, ale může ji také narušovat a komplikovat. Kolektivnost učitelské profese tak vyžaduje intenzivní spolupráci mezi učiteli, avšak prostorová organizace prostředí školy do určité míry znesnadňuje řízení učitelského sboru a přímou, okamžitou interakci mezi ředitelem a učiteli. V menších školách nemusí mít dokonce učitelé k dispozici žádný prostor (sborovnu), který by umožňoval volné setkávání učitelů během dne (Voda, 2012).

S těmito problémy se potýká vedení každé základní školy sdružující jak první, tak druhý stupeň. Podrobně se tématem „dvou světů základní školy“ zabývá autorský kolektiv pod vedením Elišky Walterové (Walterová, et al., 2011). Jak v této publikaci uvádí Holubová (2011), učitelé základních škol se shodují, že první stupeň poskytuje lepší podmínky pro vzájemnou kooperaci mezi učiteli, čímž podle jedné účastnice výzkumu „*ten první stupeň vypadá sebraněji než třeba ten druhý stupeň*“ (s. 240). Je jistým paradoxem, že ony „lepší podmínky“ nemusejí nutně korespondovat se skutečnou potřebou. Učitel 1. stupně je pro působení na žáky konkrétní třídy

17 Orig.: egg carton architecture

18 I když je zajímavé, že autoři Bernstein a Turban (2018) z Harvard Business School v Bostonu ve svém výzkumu zjistili, že otevřený prostor (open space) vedl ve srovnání s klasickými uzavřenými pracovnami až k 70% snížení bezprostřední komunikace, která byla nahrazena komunikací prostřednictvím e-mailů a jiných technických prostředků tzv. „rychlých zpráv“ (instant messaging). Nutno dodat, že výzkum byl realizován ve velkých podnicích komerční sféry, nikoli ve školním prostředí. Jak ale dokladuje i praxe škol v době jejich nuceného uzavření v důsledku coronavirové pandemie, je ve výchovně-vzdělávacím procesu bezprostřední komunikace učitele a dítěte (žáka) nenahraditelná.

klíčový a jen zřídka je jeho působení střídáno jiným učitelem (zpravidla jde jen o výuku cizích jazyků, příp. o hudební, výtvarnou či tělesnou výchovu). Naproti tomu na 2. stupni základní školy se na výuce žáka v daném ročníku podílí více učitelů s rozdílným zaměřením, požadavky i nároky. Takové působení vyžaduje intenzivnější komunikaci mezi učiteli vedoucí k souhře napříč všemi vyučovanými předměty. Porovnání sociálního klimatu mezi učitelskými sbory dvou stupňů základní školy je i dále předmětem jedné empirické kapitoly v této publikaci.

Situace, kdy jeden učitelský sbor tvoří fakticky více dílčích „jednotek“, se však netýká pouze dvou stupňů základních škol. V praxi se setkáváme také se školami (mateřskými i základními), které původně tvořily samostatné subjekty, které však byly následně integrovány pod jedno ředitelství. Učitelé takových škol formálně vystupují jako jeden sbor, každý však funguje na jiném pracovišti a v určité míře samostatně pod vedením vedoucí učitelky, příp. učitelky pověřené řízením. Absenci participujícího stylu řízení v mateřských školách slučujících více pracovišť a mateřských školách sloučených se školou základní (oproti školám fungujícím jako samostatné subjekty), kterou pozorovala Koťátková (2009), je patrně také možné spatřovat ve fyzické odloučenosti učitelských sborů jednotlivých pracovišť.

Konzistentnost a stabilita sboru

Individuální rozdíly mezi učiteli, vedoucí k již zmíněné heterogenosti učitelského sboru, vytvářejí předpoklady pro nejednotné pohledy na různá témata. Jak zmiňují Dvořák et al. (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2010), i v kvalitních týmech se ukazuje, že každý učitel preferuje svou individuální představu nejen o své práci, ale také o směřování celého kolektivu či celé školy. Představuje to nejen riziko pro fungování školy jako celku, ale také ze strany žáků v základních školách jsou negativně vnímané rozdílné nároky jednotlivých učitelů. Nesoulad v názorech na řešení různých pedagogických situací, prohřešky žáků či snížení požadavků na děti „prominentních“ rodičů se ukazují jako problém vyplývající na povrch během porad učitelských sborů¹⁹. Názorová nejednotnost členů učitelského sboru se může negativně projevit nejen ve vzájemných vztazích mezi učiteli, ale může snížit jeho prestiž a kvalitu v očích dětí, rodičů, zřizovatele i široké veřejnosti. Konzistentnost sboru se tak ukazuje jako důležitá charakteristika fungujícího učitelského sboru a jeho stability.

19 Zdrojem jsou soukromé rozhovory autora s učiteli základních i mateřských škol.

Z hlediska stability je třeba zmínit ještě jeden značně rizikový faktor – personální pohyb. Fluktuace učitelů může mít tři podoby: Migrace představuje pohyb učitelů uvnitř systému. V praxi jde tedy o přechod učitele mezi stupni škol, kariérní postup či přechod mezi školami. Úplný odchod učitele mimo učitelskou profesi je označován jako atrice. A konečně přirozený odchod představuje odchod do důchodu, na rodičovskou dovolenou, příp. úmrtí. Je zřejmé, že migrace učitelů nenaruší systém jako celek. Tento problém je tedy obtížně zachytitelný na globální (národní) úrovni. Projeví se však buď regionálně (např. z důvodu přesouvání obyvatel z ekonomicky slabších lokalit do větších měst či ekonomicky silnějších regionů), nebo je pocíťován zcela lokálně v konkrétní škole. Stability učitelského sboru lze docílit jen za předpokladu relativně stabilní personální struktury. Také z hlediska pracovní efektivity zmiňují odborníci význam stabilního pracovního týmu (Armstrong, 1999), jehož složení se nemění příliš často a případné změny jsou účelné. Časté odchody stávajících a příchody nových učitelů jsou problémem, který může negativně ovlivňovat nejen pracovní výkony, ale také vztahy uvnitř učitelského sboru. Podstatný problém častých personálních obměn představuje nezbytná adaptace nového pracovníka, která nezahrnuje pouze seznámení se s pracovními postupy²⁰. Nový učitel se ocitá v novém pracovním prostředí, dosud neznámé struktury interpersonálních vztahů a v systému zvyklostí a nepsaných pravidel, který je typický právě pro tento kolektiv. Bedrnová & Nový et al. (2002, s. 302) v tomto směru uvádějí, že „jde především o seznámení se s podnikovou kulturou, o její přijetí a v optimálním případě o identifikaci s ní“. Tím se opět dostáváme k otázce řízení, neboť klíčovou úlohu v oblasti personálního řízení má opět ředitel školy. Mezi úkoly personálního managementu patří nejen výběr a získávání pracovníků, ale také jejich motivace k setrvání na konkrétním pracovišti a v ideálním případě také, jak bylo zmíněno výše, souznění učitele s cíli školy, její vizí i kulturou tak, aby učitel cítil potřebu aktivně se zapojovat do aktivit školy a přispívat k její kvalitě.

Za jeden z důvodů nedostatku učitelů se považuje vysoký počet učitelů odcházejících do důchodu a současně nízký počet nově nastupujících učitelů (k problematice *drop-out*, jak bývá označován fenomén odchodu začínajících učitelů, se ještě vrátíme v následujícím odstavci). Zde jde tedy o kombinaci přirozeného jevu (odchod do důchodu) s jevem velmi specifickým (*drop-out*). Nelze opomenout

20 Nejedná-li se o školu se specificky realizovanou výukou a nevyžaduje-li se po učiteli jiné odborné zaměření, než tomu bylo na předchozím pracovišti (např. působení v jiném ročníku základní či mateřské školy), nebude nejspíš tato stránka adaptace ve školní praxi představovat výrazný problém.

ani demografickou situaci, zatímco v základních školách přibývá žáků v důsledku druhé populační vlny, velmi silné ročníky učitelů odcházejí do důchodového věku. Mezi další důvody podle českých i zahraničních výzkumů (Ingersoll, 2001) se nejčastěji objevuje nízké finanční ohodnocení a prestiž profese²¹, chování dětí a žáků a vedení školy. Smith a Ulvik (2017) dále doplňují, že učitelé ve své profesi nevnímají dostatečně silné profesní výzvy a kariérní příležitosti.

Závažným tématem jsou pak odchody začínajících učitelů ze škol a nenastupování absolventů učitelství do učitelských profesí. Podrobně tuto problematiku rozpracovává Hanušová et al. (2017). Autoři identifikovali nejvýznamnější důvody odchodů začínajících učitelů (seřazeno od nejčastěji po méně často zmiňované):

- vztahy se žáky;
- vedení školy;
- vztahy s kolegy;
- vztahy s rodiči, prolínání osobního a profesního života učitelů, v širším kontextu pak vzdělávací politika, prestiž učitelského povolání;
- kultura školy.

Z uvedeného je patrné, že vztahová rovina je pro setrvání v učitelské profesi a fungování učitelského sboru jako celku velmi důležitá. Zájem o vztahy uvnitř učitelského sboru a výzkum sociálního klimatu těchto sborů se tedy jeví jako nanejvýš důležité.

Fluktuace, především přechody učitelů mezi školami (a tedy i učitelskými sbory) a odchody učitelů ze školství, představuje pro stabilitu učitelského sboru nemalé riziko. Na druhou stranu příliš rigidní, „zakonzervovaný“ sbor také není optimální cestou ke kvalitnímu učitelskému sboru. Jak s odkazem na zahraniční studie uvádějí Rozkocová a Urbánek (2017, s. 27), „*zdravá míra fluktuace vytváří protiváhu rigidnímu personálnímu stavu ve sboru a dynamizuje jej*“. Problémem jsou její krajní polohy, které se negativně odrážejí v pedagogické práci i ve vztazích uvnitř učitelských sborů.

21 Vnímaná nízká prestiž je zřejmě především subjektivního charakteru a souvisí dost možná právě s nedostatečným finančním ohodnocením. Naopak v pravidelně aktualizovaném žebříčku profesí (Tuček, 2019) se od roku 2004 až do prozatím posledního šetření v červnu 2019 pohybuje učitel na základní škole na 4., příp. 5. místě z více než 20 hodnocených profesí.

3.3

Sociální vztahy v učitelských sborech

Interpersonální vztahy ve škole jsou tak mnohotvárné, že neexistuje jeden jediný recept na jejich poznání či zvládnutí. Vždy je přítomen učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy, partner (žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel) s jeho charakteristikami a samozřejmě konkrétní situace a konkrétní prostředí s řadou situačních proměnných (Gillernová, 1998, s. 273).

Tento úryvek stručně, ale zcela výstižně představuje složitost sociálních vztahů učitelů v učitelských sborech. Již dříve jsme zmínili, že bohatost a především rozmanitost interpersonálních vztahů, do kterých učitel při výkonu své profese vstupuje, vyžaduje sociální dovednosti na vynikající úrovni. Komunikace s dítětem, s rodičem, kolegou či vedením školy, s nepedagogickými pracovníky školy či subjekty mimo školu – každý tento kontakt sleduje jiné cíle, vyžaduje zcela jiný přístup, specifické komunikační strategie. To vše se násobí rozrůzněností situačních proměnných. Jiné strategie použije učitel v pedagogické komunikaci s plačtivým dítětem při prožívání neúspěchu, zcela jiné budou potřeba při řešení opakovaných kázeňských přestupků dítěte. Předpokladem úspěchu je tak dostatečná přizpůsobivost učitele, schopnost pružně a pohotově reagovat, správně situace a jejich průběh vyhodnocovat a volit tak adekvátní strategie. Ačkoli se v této publikaci omezujeme především na vztahy uvnitř učitelského sboru, zůstává problematika dostatečně bohatá. Je také nutné zdůraznit, že jde o jakési umělé izolování dílčího tématu z komplexního rámce. Je zřejmé, že negativní zážitek ze třídy či z komunikace s rodičem si učitel přenáší také do vztahu s kolegou²². Bude však záležet na konkrétním sboru, jeho složení, klimatu a dalších charakteristikách, jestli se učitel v takové situaci od kolegů dočká opory, ignorace či kritiky.

Mnohé aspekty těchto vztahů již byly psány v jiných částech textu. Tato část proto může dobře posloužit jako závěrečné shrnutí doplněné o některé nové postřehy.

Podobně, jako v každém pracovním kolektivu, hrají také v učitelských sborech mezosobní vztahy nemalou úlohu. Připomeňme, že sociální faktory a touha lidí uspokojovat své sociální potřeby (včetně vztahových) patří vedle finančních, sebe-realizačních a dalších mezi významné faktory pracovní motivace (Armstrong, 2007;

22 Zájemce o podrobnější přehled možných souvislostí lidských emocí a mezilidských vztahů odkazujeme na publikaci *Emoce a interpersonální vztahy* (Slaměnk, 2011).

Nakonečný, 1992). Právě v učitelské profesi je vztahová rovina velmi významná, jak bylo ukázáno v předchozím textu. V podmínkách stárnoucích učitelských sborů se objevuje nová dimenze vztahů – jejich proměny související s věkem. Lazarová (2011) s odkazem na další výzkumy uvádí, že starší lidé mají tendenci své sociální kontakty omezovat, mění se motivy k jejich navazování a udržování. Partnery k rozvíjení sociálních vazeb si vybírají spíše podle toho, jaké informační a emocionální zisky lze u nich očekávat.

Ve vztahu ke kolegům naplňuje sociální potřeby učitele pocit sounáležitosti, vědomí příslušnosti ke kolektivu a subjektivně vnímaná „platnost“, užitečnost pro pracoviště. To může být rizikem nejen pro starší učitele, ale také pro nové členy učitelského sboru (ať už se jedná o zkušeného učitele, který však vstupuje do již existujícího a v určité míře stabilního systému interpersonálních vztahů a svou snahou o vlastní integraci tento systém vlastně nabourává, nebo o čerstvého absolventa, který navíc musí před zkušenějšími kolegy „prokázat“ své odborné kvality). Problematická se ukazuje také konfrontace učitelů s různým stupněm kvalifikace. Formální kvalifikační požadavky na učitelky mateřských škol umožňují různý stupeň vzdělání. Na rozdíl od předchozích let, kdy byly obory předškolního vzdělávání výhradně záležitostí středních odborných škol, současní studenti mají možnost pokračovat vysokoškolským studiem bakalářského, dokonce i magisterského stupně. V praxi tak dochází k situacím, kdy absolventka bez zkušeností, ale s vysokoškolským diplomem, přichází do sboru starších učitelek s bohatou praxí, avšak se středoškolským vzděláním. Na jedné straně se začínající učitel setkává s reakcí starších učitelů typu „tak se ukaž“. Protipólem je možná až vysoké mínění absolventky o vlastních pedagogických kompetencích, vycházejícího však pouze z vědomí vyššího vzdělání. Na druhé straně fungují sbory s ryze partnerským přístupem obou stran, ve kterém starší učitelé uvítají inovační snahy mladších, ty však zároveň vítají názory zkušenějších učitelů. Jak ukazuje výzkum Lazarové (2011), druhá možnost nepatří v českých školách různých stupňů mezi zcela běžné situace, neboť jen asi 45 % učitelů vítá zkušenosti profesně starších kolegů. Podle téhož výzkumu ředitelé škol však obecně vztahové proměny starších kolegů vnímají pozitivně, neboť starší učitelé jsou podle mínění ředitelů více tolerantní, mají větší pochopení, nadhled a dokáží se více vcítit do druhých.

Ačkoli je učitel součástí velkého množství vztahů, „*je při své práci de facto „izolován“ od okolí, je relativně „nezávislý“ na ostatních*“ (Urbánek, 2011, s. 273). To je patrné především v horizontální rovině, a podle Urbánka (tamtéž) je otázkou, zda se tento individualismus promítá také do roviny vertikální spolupráce. Vzájemná komunikace a spolupráce mezi MŠ a ZŠ se zdá být podstatná pro plynulý a úspěšný přechod dítěte z MŠ do ZŠ a zvládnutí klíčových požadavků školy i případných problémů dítěte – nového žáka. Přesto, že na potřebu takové spolupráce upozorňují

odborníci na školní zralost a připravenost (Mertin, 2015), není spolupráce učitele MŠ a ZŠ zcela běžnou praxí²³.

Z rozmanitosti učitelských sborů, odlišných charakteristik sboru jako takového, individuálních charakteristik učitelů i vnějších pracovních podmínek a možností na konkrétní škole vyplývá, že veškeré teoretické koncepty a poznatky z oblasti interpersonálních vztahů učitelských sborů je třeba vnímat na pozadí konkrétních a zcela jedinečných podmínek dané školy a jejího učitelského sboru. Vždy závisí na struktuře, personálním složení sboru, jeho charakteristikách (věkových, kvalifikačních apod.), ale také na individuálních charakteristikách jednotlivých členů sboru včetně ředitele školy, jaké kvality budou mít jejich vztahy a jak se podaří jednotlivým učitelům integrovat do sítě interpersonálních vztahů učitelského sboru.

23 Osobní zkušenosti autora však potvrzují, že existují i takové mateřské školy, které jeví zájem nejen o přípravu dítěte na požadavky základní školy, ale také o jeho zdárný vstup do prostředí 1. třídy. To se odehrává prostřednictvím osobních návštěv základních škol v okolí mateřské školy a komunikací s potenciálními budoucími učitelkami dětí. Ani odchodem dítěte z mateřské školy tento zájem nekončí a komunikace s (již konkrétními) učitelkami dětí pokračuje nejméně v průběhu prvního pololetí.

4/ MATEŘSKÁ ŠKOLA V SÍTI VZTAHŮ POHLEDEM UČITELEK A ŘEDITELEK

https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1_4

Klima učitelského sboru mateřské školy ovlivňuje zejména vedení a učitelé, určitou roli však hraje i širší kontext, k němuž patří především rodičovská komunita. Cílem této kapitoly je přiblížit problematiku specifického klimatu učitelských sborů v mateřských školách. Záměrem představeného výzkumu bylo zachytit klima nejdříve perspektivou učitelek a následně tento pohled doplnit o vnímání ředitelek prostřednictvím jejich výpovědí.

4.1 Učitelský sbor v mateřské škole

Specifika učitelských sborů mateřských škol

Klima učitelského sboru se vztahuje na osoby, které se podílejí a participují v relativně uzavřeném prostoru v rámci určité školy (Urbánek, 2003). Klima učitelského sboru mnohdy nepřímá, avšak výraznou měrou ovlivňuje vnímané klima sub-komunit všech aktérů školy a determinuje tak efektivitu vzájemné spolupráce. Tento proces působí i směrem od jednotlivých aktérů a menších skupin směrem k celkovému klimatu, protože klima v určité pracovní skupině má vliv na výkonnost jejích členů, ale i celé skupiny (Průcha, 2002). Učitelský sbor mateřské školy je v porovnání se základními a středními školami počtem aktérů relativně malý. Ačkoliv podle Koťátkové (2009) je právě z tohoto důvodu zkoumání sociálního klimatu, které by mapovalo vztahy v učitelském sboru v mateřských školách, méně zastoupeno, lze uvažovat o tom, zda jednotlivé třídy mateřské školy nevytváří

do jisté míry uzavřenou sub-komunitu dané školy. Fungování mateřské školy je naprosto jedinečné tím, že v každé třídě působí vždy dvě učitelky. V posledních letech se k nim navíc častěji přidružuje asistentka učitele či dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo chůva, jež pomáhá zajišťovat péči ve třídách s dětmi mladšími tří let. Podstatným faktorem klimatu jsou pak vztahy mezi učitelkami a dalšími nepedagogickými pracovníky při nutnosti každodenní spolupráce. Takto úzký vztah mezi učiteli v jedné třídě nacházíme běžně jen v mateřských školách.²⁴ Obě učitelky si musí jasně vymezit pravidla spolupráce, podílu na přípravě činností pro děti, akcí pro rodiče či širší veřejnost, administrativních úkonech. Učitelky se nesetkávají „jen“ na chodbách a ve sborovně. Vzhledem k věkové skupině dětí, s nimiž pracují, musí očekávat neustále se měnící potřeby dětí, řeší množství nej-různějších pedagogických i jiných situací, do nichž vstupují výrazně i rodiče a další aktéři. Schopnost efektivně komunikovat a přizpůsobit vlastní záměry společným cílům ve vztahu k dětem jsou tak klíčové.

Budoucí učitel mateřské školy ve fázi profesní přípravy má již určité představy o vlastním působení v roli učitele, vytváří si preference ve vztahu k pedagogickým strategiím, jaké chce v praxi využívat. Na vývoj a formování identity budoucího učitele má pregraduální příprava silný vliv, především pokud profesi učitele nevnímá jen jako případnou druhou možnost, když nenajde uplatnění v jiné profesní oblasti (Švaříček, 2011, s. 255). V případě učitelů mateřských škol se přitom ukazuje, že volba stát se učitelem je silně motivována rodinným prostředím a osobnostními faktory, které výrazně determinují přesvědčení o volbě profese již před přípravou na univerzitě (Wiegerová & Gavora, 2014). Vyladit vybudované představy o edukaci dětí především mezi začínajícím a zkušeným učitelem může být předmětem nedorozumění a neshod, což ukazují i výpovědi participantek dále představeného výzkumu. Klima třídy a následně školy ovlivní to, jak začínající učitel vnímá své přijetí do učitelského sboru, jak se vypořádá s šokem z reality (Wiegerová & Navrátilová, 2019).

Obtíže začínajícího učitele lze identifikovat již v přípravné fázi na profesi, typicky při souvislé praxi. Na studenty učitelství jsou kladeny již vyšší požadavky, musí zvládnout samostatně většinu běžných činností učitele mateřské školy. Přechází z teoretické roviny do roviny praktické. Všechny dosavadní poznatky musí umět aplikovat v praxi. Zároveň však ještě nejsou právoplatnými členy učitelského sboru, nestávají se součástí týmu, plný rozsah nároků na fungující spolupráci s kolegy

24 Tento model lze pak na základních školách najít v alternativních školách, kde v jedné třídě působí kupříkladu dva učitelé, z nichž jeden je anglickým roditelým mluvčím. Mimo alternativní školy a případné inovace v rámci běžných škol však dvojice učitelů v jedné třídě působí jen krátkodobě při projektech, zapojení odborníků z praxe apod.

a vedoucími pracovníky čeká na začínající učitele při nástupu do profese. V tom okamžiku náhle přijímají plnou zodpovědnost za bezpečnost, výchovu a vzdělávání dětí. Stávají se již plně členem pracovního kolektivu - učitelského sboru. Vše, co během předchozí přípravy měli právo činit s neúspěchy, mají náhle zvládat nejlépe bez chybných rozhodnutí. Zároveň se musí vyrovnat s tlakem rodičů, s nimiž je interakce rovněž frekventovanější a těsnější než na dalších vzdělávacích stupních. Adaptace začínajícího učitele je závislá na jeho předpokladech, připravenosti a motivaci (vnitřní faktory adaptace), ale podstatnou roli hraje pochopitelně klima třídy a školy, do nichž vstupuje. Důležitým ukazatelem je, zda je začínající učitel schopen ptát se v případě nejasností a vyžádat si pomoc od druhých kolegů (Syslová, 2012). Zároveň se začínajícím učitelům mateřské školy doporučuje, aby se snažili zjistit co nejdříve, jaká platí ve sboru nepsaná pravidla respektovaná členy učitelského sboru, navrhnout nová opatření nejdříve půl roku po nástupu do školy a aby se zdrželi s případnou kritikou chodu a řízení mateřské školy do doby, kdy nebudou jen pod vlivem vlastních idejí, ale budou již vnímat citlivěji klima mateřské školy a potřeby jejích aktérů (Wiegerová, 2015).

Šok z reality nemusí nastat pouze u začínajících učitelů. Setkat se s ním můžeme také u učitelů, kteří se po delší době vrátili zpět do pracovního procesu, typickým příkladem jsou návraty po víceleté mateřské dovolené. Spojení nároků pracovního procesu s řešením osobních záležitostí vyvolává napětí a vnitřní konflikty. Učitelka má náhle dvě role, jimž musí dostát – matka a učitelka. Pokud učitelka má jistou představu, která se nenaplní a je doprovázena osobními problémy, může dojít právě k šoku z reality. To se projevuje na chování, přístupu a postojích dané učitelky a vnitřní konflikt pak může přerůst v problémy pociťované v celém učitelském sboru.

Specifikem učitelského sboru v mateřské škole je možnost působení učitelů s odlišným dosaženým vzděláním. Účelem tohoto textu není vyjadřovat se k tomu, zda středoškolské vzdělání je pro učitele mateřské školy dostatečné, ale poukázat na to, že i tento faktor může ovlivňovat klima školy. Zmíněné riziko vzniku třecích ploch v interakci mezi začínajícím učitelem a učitelem, který již nemá zájem měnit zavedené postupy práce s dětmi či v jiných aspektech, se znovu může objevit, pokud si jeden z učitelů ve třídě (či ve škole) doplní vzdělání o bakalářský, případně magisterský stupeň v oboru předškolní pedagogiky. Je žádoucí, aby učitelé další vzdělávání přineslo nové poznatky a podněty, pro které ale kolegové z učitelského sboru nemusí mít pochopení. Učitel pod vlivem změn u sebe i v rámci sboru zvažuje své další působení, může se mu podařit získat spojení, může rezignovat na nové trendy, aby se vztahy mezi učiteli dále nenarušovaly. Fluktuace učitelů, jež je zásadním rizikovým faktorem pro stabilitu učitelského sboru (Rozkocová & Urbánek, 2017), je ovlivněna také okamžiky, kdy si učitel uvědomí, že jeho nově

nabyté znalosti a dovednosti ve spojení s profesními ambicemi vyžadují změnu školy nebo pozice v hierarchii školy.

Otázkou je také kvalifikace ředitele mateřských škol. V praxi se můžeme setkávat s ředitelkami, které vysokoškolské vzdělání nemají nebo si právě zvyšují kvalifikací. „Ředitelky začínají být absolventkami vysokoškolského studia školského managementu, aniž absolvovaly příslušný bakalářský pedagogický obor nebo mají v základu pouze středoškolské vzdělání. V praxi se pak často objevuje nesoulad mezi těmito ředitelkami a učitelkami, absolventkami pedagogického oboru učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě.“ (Koťátková, 2014, s. 594) Kvalifikace učitelek může být také předmětem konfliktů mezi učitelkou a vedením mateřské školy. Dochází tu ke střetu zájmů učitelky a ředitelky, jejichž kvalifikace je odlišná, jiným úhlům pohledu na vnímání problematiky a hlavně rozdílným řešením problémů. Tyto protichůdné tendence mohou být příčinou neshod.

Učitelská profese v MŠ je genderově nevyvážená, převažují homogenní, ženské kolektivy. Muži se v této profesi objevují výjimečně, spíše na řídicích pozicích, i když jejich zastoupení v mateřských školách meziročně stoupá. V roce 2005–2006 tvořili muži učitelé v českých mateřských školách přibližně 0,1% podíl (Majerčíková, Kasáčová & Kočvarová, 2015), poslední údaje MŠMT z roku 2019 uvádí nárůst na 0,5% podíl učitelů a 1,2% v případě řídicích pracovníků pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2011–2019). Profese učitelky mateřské školy je výrazně feminizována z toho důvodu, že převážně ženy tíhnou k mladším dětem a je pro ně přirozenější se o ně starat a vnímat jejich potřeby. Svou roli může hrát dlouhodobě diskutovaný obraz profese, kdy společnost vnímá učitele mateřské školy jako „lepší variantu hlídání dětí“, a to dříve, než „půjdou do školy“ (Wiegerová, 2015). Dalším kritériem může být i finanční ohodnocení, prosperita a možný kariérní růst.

Zajímavým případem z hlediska zkoumání klimatu učitelského sboru jsou jistě sdružené mateřské školy. V prezentovaném výzkumu této kapitoly jsou některé participantky právě z tohoto typu školy, ovšem jejich výpovědi jsou dílčí, záměrem nebylo zkoumat specificky klima v prostředí sloučené mateřské školy. Sloučené mateřské školy byly také zahrnuty do šetření Koťátkové (2009), kdy podle učitelek dochází jen v 38 % ke spravedlivému delegování pracovních úkolů (s. 77). Je však otázkou, zda učitelky na jednotlivých pracovištích mají skutečně vhléd do problematiky řízení a delegování v případě sloučení více subjektů, zda mají dostatek informací, a roli může hrát i čas. U sloučených pracovišť jsou jistě kladeny vysoké nároky na manažerské a komunikační kompetence ředitele mateřské školy tak, aby škola fungovala co nejvíce jako celek organizačně i na bázi sdílené filozofie školy. Domníváme se, že by pohled na klima v těchto institucích, stejně jako v následně uvedeném případě, kde se slučuje mateřská škola se základní, mohl být zajímavým námětem na případovou studii.

Dalším případem jiného zřízení a fungování mateřské školy, jaký se však neobjevil v prezentovaném výzkumném šetření, je učitelský sbor v mateřské a základní škole, které tvoří jeden právní subjekt. Učitelé mateřských škol zůstávají sice stále poměrně izolovanou skupinou, často se rovněž nacházejí v jiné budově v obci, celou instituci však řídí jeden ředitel, který nemusí mít kvalifikaci v oblasti předškolního vzdělávání. Dokonce se stalo pravidlem, že ředitelem je právě pedagogický pracovník ze základní školy (Koťátková, 2009, s. 76). Pro řízení školy je stejně jako v případě sdružených mateřských škol zásadní role vedoucí učitelky, která ředitele zastupuje intenzivně ve všech záležitostech, které se odehrávají přímo v mateřské škole. Je zde také předpoklad, že mnohdy lépe rozumí potřebám pramenícím specificky z práce s dětmi předškolního věku. Klima učitelského sboru je jistě ovlivňováno vším, co se děje také na základní škole, ředitel by měl být mimo jiné schopným mediátorem v případě konfliktu mezi učitelskými sbory. Učitelé mateřské školy mají nastavenou užší spolupráci s učiteli na prvním stupni, i když se odehrává spíše ve formě společných akcí pro rodiče a veřejnost (Davidová, 2020).

Co víme o klimatu v mateřské škole z výzkumných šetření

Klimatem mateřské školy se v českém prostředí zabývala Koťátková (2009), která se snažila zachytit subjektivně vnímané klima za použití skupinových rozhovorů a následně dotazníků pro vybrané skupiny respondentek. Postupné dotazování jak učitelek, tak i ředitelky ukázalo, že skupiny se shodnou v základním faktoru pozitivně vnímaného klimatu, a tím jsou vzájemné vztahy na pracovišti. Při vymezování dalších působících faktorů pak bylo patrné stejně jako v námi prezentovaném výzkumu, že na ně respondentky nahlízejí již skrze specifické činnosti dané pozice – učitelky se soustředily na spolupráci s kolegy, ředitelky na potřebné charakteristiky vedení a organizace. Učitelky také uváděly, že by si pro zlepšení klimatu ve škole přály více komunikace ze strany vedení a dalšího personálu, ředitelky pak lepší spolupráci všech aktérů. Toto dvojí nahlížení na klima a faktory, jaké by přispěly k jeho zlepšení, deklarovaly rovněž participantky našeho výzkumu. Obě strany tedy vzájemně očekávají určité kroky, je zřejmě potřebné mít možnost otevřeně o nich ve škole komunikovat, vyjasňovat nejen očekávání, ale stabilně si poskytovat zpětnou vazbu. Pro aktéry učitelského sboru v mateřské škole by to mělo být jednodušší právě proto, že jsou většinou početně menším týmem. Jak jsme již uvedly, mapování klimatu mateřské školy není v českém výzkumu časté právě z tohoto důvodu. Učitelky a vedení mohou mít obavy, že nelze dodržet anonymitu šetření, vypovídají tak zkresleně. Dalším důvodem podle Koťátkové (2009) může být samotné prostředí mateřské školy, kdy děti do 6 let nevytvářejí vážné

konfliktní situace a pracoviště se může jevit jako zdánlivě bezproblémové i v oblasti mezilidských vztahů (s. 70). Ve výzkumu se přesto objevily negativně laděné výpovědi učitelek o klimatu školy, které cítí jako chladné s napjatou atmosférou.

Mateřskou školu v průběhu posledních dvou desetiletí ovlivnily zásadní změny dané vzdělávací politikou státu, snaha přizpůsobit vzdělávací procesy úrovni celoevropských standardů a především tedy přechod na dvojúrovňové kurikulum. Již v roce 2003 byly tak publikovány ve sborníku konference České pedagogické společnosti dva příspěvky zaměřené na klima tehdejší mateřské školy. Kropáčková (2003) představila stručně výsledky analýzy rozhovorů s ředitelkami mateřských škol s cílem zachytit psychosociální klima škol různého typu (městská, soukromá, málotřídní) ve vybraném regionu České republiky. Výzkum reagoval na zásadní proměny v předškolním vzdělávání, na něž se školy začaly připravovat, především vznik rámcových vzdělávacích programů přinášejících větší autonomii mateřským školám při tvorbě kurikula. Rámcový vzdělávací program včetně manuálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu byly již ředitelkám známy. Výsledky jsou vztaženy pouze ke spokojenosti ředitelky s transformačními změnami, a jak autorka uvádí, „jedná se o subjektivní obraz skutečnosti pouze jedné skupiny aktérů edukačního procesu (ibid, s. 115). Navzdory celkově spíše negativně laděnému obrazu s vyslovením obav z daných změn spatřuje autorka i pozitivní odraz v možnosti diskutovat v učitelském sboru nad problémem, který by tak mohl vlastně celý tým při tvorbě školního programu stmelit.

Příspěvek Prášilové, Šmelové a Tomanové (2003) řeší taktéž odraz změn ve školství na pracovním klimatu mateřských škol. Nevyznívá však nijak pozitivně, nové nároky podle autorek přinesly chaos nejen v organizaci, ale i s odrazem v mezilidských vztazích na pracovišti (s. 157). Nepřipravenost učitelských sborů na tvorbu vlastního školního kurikula znamenala ve vyjádřeních učitelek a ředitelky zhoršení klimatu ve školách s pocity selhání a nejistoty do budoucna. Účastnice šetření se stavěly skepticky a neochotně také k hlubší evaluaci školy a klimatu.

Předpokládáme, že zahraniční perspektiva klimatu sboru mateřské školy může být rozdílná vzhledem k tomu, jaké jsou možnosti předškolního vzdělávání v různých zemích. S tím souvisí odlišnost prostředí a podmínek všech členů sboru. Komparace situace u nás a v zahraničí bude ovlivněna rovněž tím, jakými změnami prochází vzdělávací systém a jak změny zasahují právě učitelský sbor, což se odrazí v zájmu výzkumníků o problematiku. Při pohledu na zahraniční studie zabývající se klimatem v mateřské škole si můžeme každopádně povšimnout, že se orientují často na klima ve vztahu k dětem, tedy podpoře emočně stabilního, příjemného prostředí pro rozvoj dětí v mateřské škole, věnují se především vlivu klimatu na podmínky pro učení dětí. Učitel je nahlížen jako klíčový faktor pro kvalitu klimatu.

Pohled na klima třídy perspektivou učitele či celé mateřské školy nabízí studie, v nichž shodně rezonuje klíčové slovo „stres učitele“ a zvolená výzkumná strategie, jedná se o kvantitativně orientovaná šetření. Zkoumání vlivu vybraných aspektů školního klimatu na stres pociťovaný učiteli mateřské školy s netypickým začleněním vnímané zdatnosti jako mediátoru stresu se věnoval autorský kolektiv Hu, Li, Wang, Reynolds, & Wang (2019). Empirické potvrzení opačného procesu působení, tedy vlivu stresu u učitelů na klima třídy přinesla studie autorek Sönmez & Kolaşınlı (2020). Výzkumy reagují případně na specifické podmínky mateřské školy vzhledem k prostředí. Stres vyvolávaný náročností profese ve třídách s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí tak řešili kupříkladu autoři Sandilos, Czyk, Hammer, Sawyer, López & Blair (2015). Studie zabývající se vztahy mezi učiteli mateřské školy zkoumající zároveň klima učitelského sboru v mateřské škole nejsou zastoupeny.

Zajímavý je nástroj na měření klimatu mateřské školy jako organizace mexického autorského kolektivu (Orozco, Guadalupe, Ruiz, Hidalgo, Manjarrez & Nidia, 2016). Na základě ověření dospěli autoři k závěru, že prostřednictvím dimenzí nástroje, jimiž jsou kolaborativní prostředí, manažerské vztahy, profesní rozvoj, kompenzace, členství, informace, školení, organizace a pracovní média, lze organizační klima objasnit i v institucích předškolního vzdělávání.

Ředitel v síti vztahů mateřské školy

Vedoucí pozice ředitele nebo ředitelky mateřské školy s sebou nese různá úskalí. Může být velmi náročná, stresující a z části i demotivující, a to zejména z toho důvodu, že se jedná o řídicí funkci, kdy je vyžadován profesionální přístup a vysoká míra zainteresovanosti a zodpovědnosti. Od ředitele se očekává, že by měl zastávat roli leadera a manažera, který zodpovídá jak za fungování mateřské školy jako instituce, tak i za práci provozních zaměstnanců a učitelského sboru. Na mnoho úkonů si ředitelé musí vystačit sami bez pomoci někoho druhého (zástupce ředitele, administrativní pracovník apod.). Nejedná se tak jen o podílení se na chodu mateřské školy, ale zabezpečení celkové kontinuálnosti. Nejobtížnější se ovšem stává právě vedení lidí. Z tohoto důvodu je daná pozice mnohdy „nevděčná“, „nedocenená“ a představuje „mravenčí práci“. Způsoby chování a projevy ředitele by měly být založeny na vzájemném pochopení a úctě k druhým – k učitelům dané školy. Ředitelé by měli být těmi, kdo ve svých zaměstnancích budí pocit jistoty a důvěry. Z tohoto důvodu by měl ředitel vystupovat a projevovat se asertivně a hájit své zájmy a názory, avšak s ohledem na respektování názorů a potřeb kolegů. Ředitel by se měl snažit hledat cestu k sebeprosazení v komunikaci, avšak bez agrese, bez

zbytečných ústupků (Gruber, 2005). Celkové jednání a vystupování ředitele se pochopitelně významně podílí na utváření klimatu mateřské školy.

Významným prostředkem zajištění komunikace ředitele s učitelským sborem je organizovaná komunikace při pedagogických radách a poradách sboru. Jedná se o interní záležitost každé mateřské školy a je jejím komunikačním prostředkem. Pedagogická porada se vztahuje k učitelskému sboru a provozní porada se týká provozních zaměstnanců. Nedílnou součástí komunikačních prostředků tvoří i moderní technologie a počítačové softwary, tedy spíše zprostředkovaná komunikace. Právě porady by ředitelé mateřských škol mohli využívat jako jistý prostor pro komunikaci se svými zaměstnanci, aby měli mimo jiné přehled o fungování mateřské školy a učitelského sboru.

Je v režii mateřské školy a jejího vedení, co bude cílem a obsahem porady nebo rady. Jelikož se jedná o organizovanou komunikaci, je nutné dané setkání promyslet, aby bylo efektivní. Na poradách a radách školy mají ředitelé mateřských škol prostor předat i zpětnou vazbu svému učitelskému sboru a jeho jednotlivým členům. Tato interakce by však měla být oboustranná. Často se však projednávají pouze organizační záležitosti namísto těch pedagogických (ČŠI, 2014 in Průcha et al., 2016). Mezi jeden z důvodů, proč ředitelé zvolí jejich svolání, je potřeba upřesnit, doplnit nebo i zdokonalit původní rozhodnutí. Porady mohou být také svolány na základě aktuálních potřeb. Organizovaná komunikace podporuje participaci, spolupráci a podněcuje vzájemnou zainteresovanost učitelského sboru (Střížová, 2001).

Schenkova (in Syslová et al., 2016) předkládá, že právě pedagogická rada představuje prostor pro komunikaci, spolupráci, ale i účast na společném rozhodování, avšak musí tomu odpovídat i styl vedení (partnerský styl) a proaktivní přístup jednotlivých aktérů. Autorka také uvádí, že důležitost pedagogických rad předkládá zejména požadavek ze školského zákona, kdy závěry porad jsou nejen závazné, ale i vymahatelné. Pedagogické rady představují jeden z nejdůležitějších nástrojů pro řízení. Porady přispívají ke spolupráci daného týmu (týmové spolupráci), pokud jsou smysluplné, užitečné, ale i příjemné. V rámci skupiny probíhá diskuze, která podporuje kreativitu, poskytuje možnost nahlížet na problém z více úhlů pohledu, hledat a objevovat nová řešení, předkládat návrhy aktérů.

Efektivní řízení školy ředitelem mateřské školy vyžaduje dodržení řady aspektů. Jedná se i o problematiku výběru zaměstnanců. Ředitel školy má zásadní vliv na vytváření týmu, kdy sleduje žádané vlastnosti učitelů jako flexibilita, komunikativnost, spolehlivost, ale i odolnost vůči stresu a stresovým situacím.

Klima učitelského sboru může ovlivnit řada faktorů. Mezi ně řadíme i výše zmiňované interpersonální vztahy a vzájemnou komunikaci uvnitř učitelského sboru mezi jednotlivými aktéry. Odraz však můžeme spatřit i v rámci komunikace ředitele s učitelským sborem a komunikaci učitelského sboru s ředitelem mateřské

školy. Učitelé nesouzní vždy s vedením mateřské školy, zároveň však mnoho učitelů nemá srovnání na základě práce pro jiné vedení mateřské školy (jiného ředitele mateřské školy) v rámci odlišného učitelského sboru. Mohlo by být podnětné, aby učitelé měli možnost vyzkoušet si působnost v další mateřské škole, tedy v rámci sdílené praxe. Ta však u nás prozatím není rozšířená, roli hraje jistě komplikovanost organizace podobné výměny i dopady změn v chodu třídy na děti. Nabízí se tedy alespoň možnost zapojení učitelů do projektů se síťováním škol, kde si mohou vyměnit zkušenosti vztahující se ke komunikaci učitelů s vedením školy.

4.2

Metodologie výzkumu

Následující kapitoly představují výsledky dvou realizovaných výzkumných šetření ve vybraných mateřských školách Zlínského kraje²⁵.

Výzkumný soubor 1 – učitelky mateřských škol

Cílem prvního výzkumu, který byl realizován v roce 2018, bylo popsat klima sborů mateřských škol z pohledu učitelek jako hlavních aktérů. K dílčím cílům pak patřilo odkrýt, jak je do učitelského sboru začleňována začínající učitelka a naopak zkušená učitelka v předdůchodovém věku. K těmto aspektům se část věnovaná zjištěním v této kapitole vrací jen okrajově. Vzhledem k záměru zjistit vnímání učitelského sboru každou učitelkou mateřské školy oslovenou v rámci výzkumného šetření a zjistit, co vše se podle nich může odrazit na klimatu učitelského sboru, byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie s využitím interview s deseti učitelkami z vybraných sedmi mateřských škol.

Učitelky byly do výzkumu vybrány při splnění podmínky aktuálního působení na pozici učitelky či vedoucí učitelky mateřské školy, a to nejméně s minimální roční zkušeností ve státní či soukromé škole. Vzhledem k dílčím cílům výzkumu zahrnoval výběr učitelek jak začínající, tak i zkušené učitelky předdůchodového věku. Výsledný soubor byl však ovlivněn rovněž ochotou učitelek participovat na výzkumu v tématu, jež může být vnímáno jako citlivé.

25 Tato kapitola vznikla ve spolupráci s PhDr. Janou Vykoukalovou, která je autorkou diplomové a rigorózní práce k tématu (Vykoukalová, 2018; 2019). Za souhlas s využitím daných zdrojů tímto děkujeme.

Charakteristika participantek

Učitelka 1 - má 25 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Rok po ukončení studia pracovala jako asistentka pedagoga u chlapce v sedmé třídě. Toto povolání ji nenaplněovalo a vzala ho jen z nouze, chtěla raději pracovat u mladších dětí. V mateřské škole pracuje nyní tři roky a ráda by v ní zůstala nadále.

Učitelka 2 - má 23 let. Vystudovala střední školu s maturitou. V aktuální mateřské škole pracuje čtyři roky a předtím získala praxi jako pečovatelka v oddělení pro děti ve věku od 1 do 3 let. V současnosti vede ještě i pohybový kroužek, který je určen dětem předškolního a mladšího školního věku.

Učitelka 3 - je předdůchodového věku. Vystudovala střední pedagogickou školu. V mateřské škole pracuje čtyřicet let. V aktuální mateřské škole pracuje již sedm let. Před touto mateřskou školou pracovala třicet dva let v jiné mateřské škole ve Zlínském kraji. Do nynější mateřské školy se velmi těšila, protože se jednalo o úplně nové zařízení.

Učitelka 4 - má 24 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Jako učitelka pracuje tři roky. V aktuální mateřské škole je viditelný vysoký věkový rozdíl mezi učitelkami.

Učitelka 5 - má 23 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. V nynější mateřské škole pracuje zhruba půl roku. Předtím pracovala jako učitelka mateřské školy v soukromé mateřské škole ve větším městě. K odchodu z prvního zaměstnání se rozhodla sama, jelikož jí dlouhodobě trápil přístup vedení mateřské školy.

Učitelka 6 - má 31 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Nyní pracuje již 6 let jako učitelka mateřské školy. V nynější mateřské škole pracuje 4 roky. Předtím pracovala 2 roky v mateřské škole na okraji města. Z tohoto zaměstnání odešla z toho důvodu, že jí ředitelka mateřské školy slibovala navýšení úvazku, což se však nestalo.

Učitelka 7 - má 25 let a pracuje v soukromé mateřské škole ve Zlínském kraji. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Před tímto zaměstnáním pracovala jako vedoucí dobrovolnického centra, kde doučovala děti ze sociálně slabých rodin. Nyní pracuje čtyři roky jako učitelka mateřské školy.

Učitelka 8 - má 26 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy a nyní si zvyšuje kvalifikaci navazujícím magisterským studiem. Její první zaměstnání byl asistent pedagoga. Následně pracovala dva roky jako učitelka v mateřské škole. Z ní odešla z důvodu nepřiměřených nároků ředitelky školy. Nyní pracuje 4 roky v jiné mateřské škole.

Učitelka 9 - má 25 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Speciální pedagogika předškolního věku a následně si rozšířila kvalifikaci na navazujícím magisterském

studiu v oboru Řízení volnočasových aktivit. Nyní pracuje třetím rokem jako učitelka mateřské školy, ale vedení ji využívá i jako speciálního pedagoga. V první mateřské škole působila v logopedické třídě, kde neměla k sobě stabilní kolegyňi, ačkoliv byla tehdy začínající učitelkou.

Učitelka 10 - je učitelka předdůchodového věku. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy a nyní si zvyšuje kvalifikaci navazujícím magisterským studiem. V poslední mateřské škole pracovala 14 let. Ráda by si našla novou pracovní pozici a dělala práci, která ji baví a naplňuje. Místo, kde spolu učitelky i vedení vychází a kde není problém, že i učitelka v jejím věku má zájem si zvýšit kvalifikaci.

Participantky pracují v mateřských školách, kde je obvykle počet 4–6 učitelek na dvě až tři třídy. Výjimkou bylo zapojení participantek ze sdružené mateřské školy. Kromě jednoho uvedeného případu soukromé mateřské školy se jednalo o běžné státní mateřské školy.

Výzkumný soubor 2 - ředitelky mateřských škol

Druhý výzkum proběhl v roce 2019 a vznikl jako žádoucí doplnění zjištění z interview s učitelkami mateřských škol. Cílem výzkumu bylo otevřít problematiku vnímaného klimatu z pohledu ředitelek mateřských škol, konkrétně pak odhalit, jak ředitelky komunikují a spolupracují s učitelkami v dané škole, jak je motivují a jak podporují vzájemné vztahy na pracovišti. Výzkum byl opět realizován prostřednictvím interview, a to s osmi ředitelkami mateřských škol Zlínského kraje. Otázky ředitelkám již reagovaly na předchozí zjištění ve výpovědích učitelek. Bohužel se nepodařilo k participaci na výzkumu přesvědčit právě ty ředitelky, které vedou mateřské školy, kde působí učitelky z předchozího šetření.

Charakteristika participantek

Ředitelka 1 - má 46 let a vystudovala dvě střední školy zakončené maturitní zkouškou. Následně si své vzdělání doplnila o bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Sama pracovala dva roky jako učitelka mateřské školy na nynější mateřské škole. Jako ředitelka mateřské školy pracuje 17 měsíců. Tuto práci přijala na podnět bývalých kolegyň, které v ní viděly ideálního kandidáta na tuto pozici.

Ředitelka 2 - má 28 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Speciální pedagogika - specializace logopedie a surdopedie. Nyní dokončuje navazující magisterské

studium. Vnímá, že přibývá případů dětí s narušenou komunikační schopností, proto vytvořila i do ŠVP mateřské školy „Sborník preventivních logopedických chviliek“, který je přístupný všem učitelkám dané mateřské školy. Jako učitelka pracovala 6 let a měla možnost pracovat ve 3 mateřských školách (z důvodů zástupů za mateřskou dovolenou). Na základě toho má srovnání, jak fungují jiné mateřské školy. Jako ředitelka dané mateřské školy pracuje druhým rokem. Zájem o tuto pozici přišel díky podnětu její bývalé ředitelky, která v ní viděla jisté vlohy.

Ředitelka 3 - má 59 let. Vystudovala bakalářský obor zaměřující se na management a řízení škol. S odstupem času se rozhodla pro navazující magisterské studium v oboru Předškolní pedagogika, které nyní úspěšně zakončila. Kvalifikaci si doplnila, aby byla příkladem jejím učitelkám v mateřské škole. Participantka pracovala jako učitelka mateřské školy 23 let. V pozici ředitelky mateřské školy pracuje již 16 let. Mateřskou školu bere jako své dítě, které chce nadále rozvíjet, podporovat a vést určitým směrem, k určité vizi.

Ředitelka 4 - je ve věku 30–35 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Před nástupem do pozice ředitelky mateřské školy pracovala sama jako učitelka v mateřské škole. Z důvodu nesouhlasu a nesouladu s vedením mateřské školy odešla z daného zaměstnání. Jako ředitelka dané mateřské školy pracuje již od roku 2013. Tuto pozici má ráda, a to zejména, že má možnost jisté situace ovlivnit, což v předchozím zaměstnání nemohla. Baví ji rozmanitost dané funkce.

Ředitelka 5 - má 25 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. V rámci své profesní dráhy zvažuje navazující magisterské studium, aby si zvýšila svou kvalifikaci. Poznatky získané v rámci studia by ráda uplatnila ve své pozici. Jako učitelka pracovala 4 roky. Na tuto zkušenost vzpomíná se smíšenými pocity. Participantka pracuje jako ředitelka druhým rokem. Naskytla se jí příležitost pracovat v této pozici ve stejné mateřské škole, kde pracovala jako učitelka.

Ředitelka 6 - má 56 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Původně pracovala v DDM jako lektorka téměř 20 let. Na tuto dobu vzpomíná v dobrém. Jako ředitelka pracuje 10 let a 10 let jí dělá i oporu zástupkyně ředitelky. Má tak možnost projednávat své kroky nejen s učitelským sborem, ale i se zainteresovanou osobou, která nese částečné břímě ve vedoucí pozici.

Ředitelka 7 - má 49 let. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Své učitelky podporuje ve studiu na vysoké škole a z toho důvodu ji i sama vystudovala. Chtěla si rozšířit obzory a srovnat různé přístupy. Participantka pracovala jako učitelka ve 3 mateřských školách a 11 let působí jako ředitelka dané mateřské školy. Ucházet se o tuto pozici vnímala jako výzvu.

Ředitelka 8 - blíží se důchodovému věku. Stále se však cítí plná síly a elánu, což vyzařovalo i z jejího postoje a osobnosti během interview. Má vystudované dvě

střední školy. Pracovala 7 let jako učitelka mateřské školy, a to ihned po ukončení studia. Na tyto začátky vzpomíná v dobrém. Jako ředitelka mateřské školy pracuje 32 let, a to ve stejné mateřské škole, kde začínala jako učitelka mateřské školy. Na vedoucí pozici byla spíše dosazena z důvodu odchodu původní ředitelky, která nesympatizovala s podmínkami ve škole, a zároveň pozici ředitele nikdo ze stávajících učitelů vykonávat nechtěl.

Všechna interview s učitelkami i ředitelkami probíhala v prostředí podle jejich preferencí a trvala přibližně 30–60 minut. Interview byla nahrávána na záznamové zařízení. Snahou bylo zachovat autenticitu výpovědi učitelek a jejich postřehy, náměty a zkušenosti. Participantky byly ujištěny o anonymitě uvedených informací a potvrdily informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření.

Zvolená kvalitativní strategie vedla výzkumné kroky i při práci s datovým materiálem. V první fázi se jednalo o často využívanou volbu otevřeného kódování veškerých získaných dat. Opakovaný, zaostřující se pohled na vzniklé kódy pak vedl k tvorbě konceptů, které se již staly základem pro kategorie. Výsledkem procesu kategorizace jsou schémata představená na obrázku 1 a 2 a v textu dále interpretována.

4.3

Klima pohledem učitelek mateřských škol

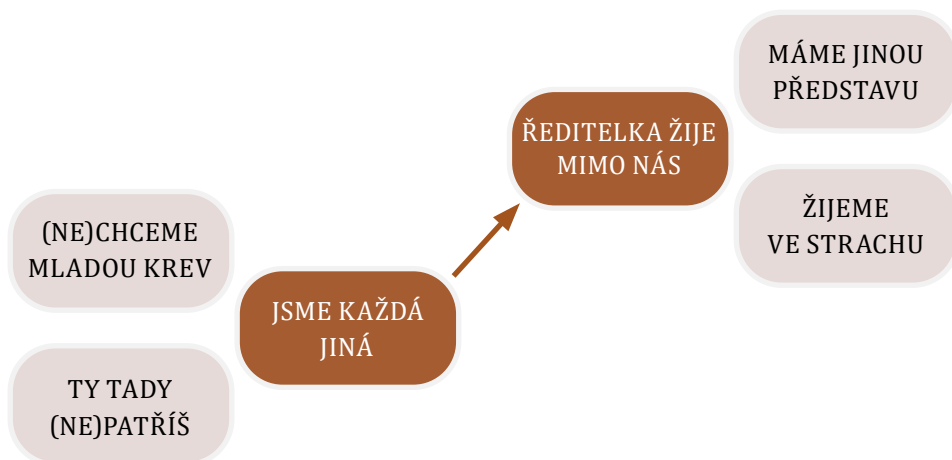
Analýza výpovědí participantek ukázala spíše očekávanou různorodost pohledů pod vlivem jejich zkušeností, celkový obraz však vyznívá poměrně negativně, jako by učitelky měly potřebu sdílet především obtíže, s nimiž se ve vzájemných vztazích potýkají.

Klima mateřské školy nahlížely učitelky přirozeně optikou vzájemných vztahů a komunikace. Uvědomují si, že mnohé neshody jsou zbytečné a malicherné, přesto ovlivní na určitý čas, jak se mezi kolegy cítí. Reflektují vlastní chyby v interakci, především zbytečný důraz na první dojem, který nová učitelka vyvolá.

„... já dávám hodně na první dojem a tak. Víím, že to není moc dobře, ale prostě to tak mám...“ (U6)

Všechny učitelky pak měly potřebu mluvit o ředitelce školy, kterou považují za základní stavební kámen stabilního klimatu školy. Jejich pohled však vyjadřoval negativní konotace, jež se nejvíce týkaly nevhodného jednání či chybějící komunikace.

Klima mateřské školy tedy sledovaly učitelky optikou vztahů a komunikace s ostatními učitelkami a ředitelkou. Spíše výjimečně se objevovala vyjádření reflektující jejich vlastní působení a ovlivnění klimatu třídy či školy.



Obr. 1: Model pohledu na klima očima učitelek mateřských škol

Jak ředitelka působí na „naše“ společné klima sboru

Participantky výzkumu si uvědomují, že práce ředitelky zahrnuje množství činností, kde nestačí kompetence, jakými disponuje učitel. Ředitelka musí zvládnout pracovní nároky zahrnující plánování, organizování, vedení lidí, personalistiku a kontrolní činnosti (Průcha et al., 2016). Pokud učitelky cítí, že se ředitelce daří tyto nároky naplňovat, jsou schopné to ocenit. Určitě by tak bylo dobré, kdyby pozitivní zpětnou vazbu vyjádřily i přímo ředitelce stejně tak, jako samy potřebují uznání za vykonanou práci a veškeré úspěchy.

„... tady ta nynější paní ředitelka je dobrý člověk, ona je úplně úžasná manažerka a strašně moc tu školku vypracovala, fakt jako maká a šlape ta školka tak, jak má. Celkově i vybavení úžasně a všechno...“ (U8)

Mnohem významnější je však z pohledu učitelek způsob, jakým s nimi ředitelka komunikuje a zda je schopná motivovat je v další práci. V obou aspektech se již nesetkáváme ve výpovědích participantek s pozitivně laděnými postřehy, ale rezonuje v nich nespokojenost s aktuální situací. Učitelkám chybí právě ohodnocení, které by je více motivovalo. V současných podmínkách není stanoveno, jakým způsobem by ředitelé mateřské školy měli podněcovat své zaměstnance. Může se jednat o slovní ohodnocení, pochvalu nebo finanční benefit, rozhodnutí je právě v kompetenci ředitelky mateřské školy.

„... určitě bych chtěla osobní ohodnocení, protože žádné nemáme, tudíž ta motivace zaměstnanců celé školky je naprosto nulová, žádná z těch třídních nechtějí dělat žádnou aktivitu navíc, protože nevidí tu zpětnou vazbu k tomu, že by je někdo třeba ocenil, nějakou třeba velkou finanční byt', nebo jenom pochvalou, takže určitě tyto dvě věci bych změnila.“ (U4)

Ředitelé mateřských škol by měli vnímat sílu motivace a stimulů. Stimulace je jednodušší než motivace. Stimulem může být právě finanční ohodnocení nebo odměna. Doba trvání a působnosti těchto stimulů je ovšem krátkodobá. Je nutné je opakovat a obměnit (Šlapalová, 2013). Pokud učitelský sbor není motivován, nemůžeme čekat dlouhodobě kvalitní výkon a přístup k dané profesi. Podstatná je také zpětná vazba, která vypovídá o kvalitě práce učitele, zahrnující jak slabé, tak i silné stránky jeho práce. Opakovaná zkušenost, že se o práci učitelky a její snahu o zvýšení kvality školy nikdo nezajímá, může přerůst ve zcela demotivovaný postoj.

„... tak jsme měli vždycky sepsaný seznam požadavků, nebo nějakých jako dotazů našich nebo třeba nápadů na nějaké akce nebo tak a ona to vůbec nechtěla řešit...“ (U7)

Učitelky také vidí problém v tom, že se ředitelka objevuje v mateřské škole minimálně. Je překvapující, že téměř všechny participantky z různých mateřských škol uvedly, že se s ředitelkou během pracovního procesu téměř nesetkávají.

„... paní ředitelka má tolik pracovišť, že to nemůže pokrýt...“ (U3)

Problémem může být zodpovědnost ředitelky za více sloučených pracovišť, jak dokládá výrok výše, kdy nepřítomnost ředitelky lze odůvodnit potřebou věnovat se intenzivněji organizaci na jednom (či více) z nich, zatímco málo navštěvované pracoviště vidí ředitelka jako bezproblémové, které její přítomnost aktuálně nevyžaduje. Je ovšem pochopitelné, že takový stav by neměl zůstat jako dlouhodobý, ředitelka má možnost vyřešit chybějící kontakt společnými setkáními formálního či neformálního charakteru, případně na čas komunikovat s některým z pracovišť alespoň distančně.

„... Jako domluvit si schůzku s ředitelkou je nemožné, ona vždycky řekne, že leda po telefonu a věčně spěchá nebo není dostupná. A já zas toto třeba po telefonu řešit nechci, přijde mi to takové nevhodné. A vedoucí ta vůbec – ta tuší, že to vím, a proto se mi ještě víc vyhýbá, jak dřív, protože se mnou nechce nic řešit prostě.“ (U7)

Učitelky podrobně popisovaly, jakým způsobem komunikují s ředitelkou mateřské školy. Celkově je patrné, že převládá komunikace prostřednictvím distančních prostředků. Bohužel ve zkoumaných případech v učitelských sborech vážně osobní komunikace s ředitelem mateřských škol a tuto skutečnost vnímáme jako silný negativní faktor ovlivňující klima ve sboru. Určité situace vyžadují osobní kontakt, ředitelka se navíc musí zajímat o kvalitu práce učitelky s dětmi, což nelze řešit dlouhodobě jinak než pravidelnou osobní hospitací a společným rozbořem s danou učitelkou. Za alarmující lze považovat výpověď učitelky, že „... nestalo se mi ještě za celé ty čtyři školní roky, že by se přišla na mě podívat paní ředitelka, tak já nevím, jak tohle funguje v jiných školkách...“. (U2)

Z některých výroků vyplývá, že ředitelka často využívá komunikaci prostřednictvím třetí osoby, otázkou zůstává, zda je to neúmyslné opomenutí základních komunikačních pravidel, zmiňovaný nedostatek času nebo se třetí osoba stává jednodušším spojením mezi ředitelkou a učitelkami, s nimiž se kvůli opakovanému komunikačnímu šumu či sporům raději nechce osobně setkávat.

„... U nás jako hodně vážne komunikace, třeba některé důležité věci se vlastně vzkazují po ukli zeškách, pak se to k nám donese nějak už nesmyslně zkomolené, pak je problém, protože nikdo nic neví, pak se vyvolává ředitelce, co je za informace jako a ta se pak jako zlobí, že jako už nám to vzkazovala...“. (U8)

Z komunikace s vedením si některé participantky odnesly velmi nepříjemné zkušenosti. Zmiňují nevhodné projevy ředitelky mateřské školy vůči zaměstnancům a konflikty na pracovišti.

„... Postupně už jsem to ani ředitelce neříkala, že to třeba fakt bylo náročné a tak, protože mi bylo nepříjemné, jak nás vždycky zesměšnila, a když byla blbě naladěná, tak zrovna odfrkla něco ve stylu – a co sis myslela? Tady nejsi ve školce, toto je prostě firma, tady se musí makat.“ (U7)

Většina participantek se shodla na tom, že vnímají ředitelku mateřské školy jako někoho, kdo si často hájí své zájmy, což ovšem vyplývá z její pozice a komunikace se zřizovatelem. Ředitelka tak činí manažersky nezbytné kroky. Na učitelky však jednání ředitelky může působit demotivačně, mnohdy se stává, že učitelky postupy ředitelky mateřské školy nechápou a nesouhlasí s nimi. Ředitelka pochopitelně nemůže s učitelským sborem sdílet veškeré záležitosti chodu školy, ovšem pokud chce učitelky přesvědčit o správnosti či nutnosti řešeného, jsou sdílené informace základem. Ředitelé mateřských škol by měli mít jasnou představu o záměrech při

budování týmu v mateřské škole, mít jistou vizi a cíle pro směřování školy a najít formu, jak je sdílet. Vzhledem k tomu, že učitelky postrádají celkově kontakt s vedením i v osobních záležitostech, není překvapivé, že nerozumí ani dalšímu dění v mateřské škole.

Učitelka mateřské školy musí být odborníkem ve své profesi a jednoznačně tak působit na rodiče dětí a širší okolí. Příprava předškolních pedagogů v rámci terciální úrovně umožňuje učitelkám mateřských škol získat hlubší vhled a profesionální dovednosti, specifické odborné znalosti z různých okruhů oboru, lépe reflektovat vlastní činnost a tím modifikovat postupy práce s dětmi (Opravilová, 2016; Syslová & Hornáčková, 2014). Vyšší kvalifikace zabraňuje rutině a pouhé intuitivnosti učitelovy práce (Helus, 2014; Wiegerová, 2015). Na základě toho ředitelé mateřské školy začali v posledních letech více uvažovat o kvalifikaci svých zaměstnanců a spatřovat ve vyšší kvalifikaci výhody a benefity. Participantky mají však pocit, že jejich snaha zvýšit si kvalifikaci je na úkor osobního volna bez ocenění ze strany ředitelky, která naopak jejich úsilí leckdy brzdí a není spokojená s absencí učitelky na pracovišti. Kromě toho negativně vnímají konkurenci učitelek s vyšším dosaženým vzděláním, nechtějí změny v učitelském sboru, pokud se nově přijaté učitelce nedaří zvládnout především administrativní úkony, cítí se ohrožené a mají obavy o svou pozici v mateřské škole.

„... naopak ta učitelka je téměř neschopná, jsou na ni jen stížnosti, věčně má papírování špatně nebo to za ni musí někdo dodělovat, ale paní ředitelka si ji raději nechá, protože má například nějaké vzdělání v oboru třeba se speciální pedagogikou, místo toho, aby si nechala jinou řádovou učitelku, která toto zaměření třeba nemá, ale naopak, co se týče papírování, práce s dětmi, nápady, ochotnost třeba přijít i dříve do školky, když je nějaká akce, vymýšlet nejrůznější prostě akce a tady toto všechno, tak o ni (důraz) paní ředitelka třeba zájem nemá, protože kdyby měla zaplnit jedno místo, tak tam dá radši paní učitelku se vzděláním...“ (U2)

V mateřské škole tak učitelky specificky mohou pociťovat konkurenční nátlak ve vztahu k odlišnému dosaženému stupni vzdělání některé z učitelek ve sboru a zároveň sledují, zda mezi nimi a kolegyněmi nejsou nerovné podmínky ze strany vedení. Nejvíce mají možnost porovnávat se další učitelkou ve třídě.

„... bych chtěla změnit to, aby byl jednotný systém přístupu ke všem, protože u nás ve vedení jde vidět, že někdo někomu víc nadržuje a někdy někomu víc tak jako peskuje. Třeba já jsem si všimla, že moje kolegyně na třídě může daleko víc věcí než třeba já. Já jsem tak víc kontrolovaná a nejsme stejným metrem měřeni...“ (U4)

Jaká by tedy ředitelka měla být podle participantek výzkumu?

„... zajímat se o ty své zaměstnance, myslím si, že přece by ten vedoucí neměl být jen takový manažer učitel, který prostě tam jen řeší přípravu akcí a chod školy, prostě měl by být fakt oporou pro ty své zaměstnance, prostě naslouchat jim a pomáhat, nezapomínat opravdu na ně, být ten leader a manažer...“ (U5)

„Mladí a staří“ v našem učitelském sboru

Participantky ve výpovědích zmiňovaly, jak je vnímána a začleňována začínající učitelka do učitelského sboru a mezi ostatní nepedagogické pracovníky. Tato zkušenost může ovlivnit nejen setrvání v dané mateřské škole, ale celkově profesní vývoj učitele. Obtížné začátky učitelů v praxi mají dopad i na stabilitu učitelského sboru, nejen z důvodu případného odchodu (obvykle) mladého učitele.

Při zjišťování, jak podle učitelek probíhá začleňování začínajících učitelek a jak vnímají v kolektivu spolupráci s učitelkou, která je již ve fázi před odchodem do důchodu, se objevily pohledy ambivalentní, jak naznačují i názvy kategorií v níže prezentovaném modelu. Výpovědi participantek nastínily dva různé úhly pohledu. Jedno stanovisko vypovídá o začínajících učitelkách jako o nezkušených dětech. Druhý úhel pohledu se zaměřuje na vzájemné pochopení učitelek a snahu cítit se do začínajících učitelek, protože i ty zkušenější jsou si vědomy, co tato profese obnáší a že každá z nich taktéž někdy stála na samém začátku. Popisovaná spolupráce s kolegyňemi staršího věku již vykazovala převažující limity, jako je ztráta trpělivosti při práci s dětmi a řešení problémů, v menší míře se participantky vyjadřovaly také o opačné zkušenosti, kdy kolegyni v předdůchodovém věku oceňují, *„protože to není taková typická vyhořelá důchodkyně“.* (U8)

V mateřské škole jsou obtíže začínajícího učitele umocněny tím, že může vstoupit do praxe již po absolvování střední školy, tedy přibližně ve věku 20 let, kdy musí být náročná především komunikace s rodiči a budování si respektu jak u nich, tak i kolegyn v učitelském sboru.

„... ale přišlo mi, že se mnou jednájí jako s dalším "děckem", že jakoby že nebrali, že jsem kolegyně jakožto další pedagog, ale že něco jak když dítě učilo děti, a taky mi to i říkali...“ (U2)

Učitelka zde nastínila otázku různého věkového zastoupení v učitelském sboru, který působí jako jeden z činitelů ovlivňujících vnímání učitelky v kolektivu a jejich vzájemné soužití a spolupráci. Začínající učitelky přitom nemusí samy sebe

chápat jako rovnocenné se zkušenějšími učiteli právě proto, že jim ještě chybí znalost prostředí, nesou si i z jiného prostředí zkušenost, že starší generaci mají respektovat a poslouchat, obávají se důsledků, pokud by jednaly jinak než podle nepsaných pravidel.

„... ten věk, že jsem jako začínající nebo v uvozovkách začínající, ale taky si myslím, že moje kolegyně je taková víc tvrdá a spoustu věcí si nenechá líbit a ona to řekne, ona si to vyjasnila, ale bohužel já ze své pozice nemůžu si to k vedoucí toto dovolit, že bych byla potom nazývána třeba, že jsem drzá anebo, nevím, jak to mám teďka popsat, ale prostě není to vhodné z mé strany, jako mladá holka bych měla spíš vedoucí poslouchat a dělat to, co říká.“ (U4)

Pro začínajícího učitele je potřebné porozumění starších, zkušených učitelek ve sboru. Problematika chybějící opory v podobě systému mentoringu byla již v českém prostředí diskutována (např. Wiegerová, 2015). Při rozvíjení kontaktů s mateřskými školami ve Zlínském regionu pro účely zajištění praxe studentů učitelství pro mateřské školy se často setkáváme s odmítáním učitelek věnovat se kromě vlastní přímé práci také „mladé krvi“. Zdá se, že učitelky někdy zapomínají na své začátky, ovšem i mezi participantkami se našla výjimka, učitelka, která možná vzhledem ke změně místa působení a nástupu mezi mladé kolegyně uvažovala nad situací odlišně.

„Já když jsem tady nastoupila, tak jsem tady šla s vědomím, že ty děvčata jsou po škole a tuto samou situaci jsem zažila před pětatřiceti lety, když jsem nastupovala na novou školku. Také jsme byli po škole...“ (U3)

S podporou zkušených učitelek a dostatečnou vnitřní motivací začínající učitelka může obtíže zvládat lépe.

„Byla jsem z toho v rozpacích, ale byla jsem zapálená a věděla jsem, že to je to, co chci dělat. Začátek to byl ale těžký, někdy jsem si říkala, že asi na to nejsem stavěná a asi na to nemám, jako dělat tuto práci. Jako začínající učitelka jsem zjistila, co vlastně ta práce obnáší.“ (U3)

Při rozhovorech s učitelkami nás zajímalo, jaký pohled mají naopak na učitelky předdůchodového věku a jak vnímají jejich roli v učitelském sboru. Současná data statistik MŠMT (2011–2019) ukazují, že nejvyšší zastoupení učitelů v institucích předškolního vzdělávání je ve věku 55–59 let (19 %), následuje věková kategorie 50–54 let (14 %). Podíl věkově starších, zkušených učitelů mateřských škol je tak

významným faktorem vztahů a tím i klimatu mateřských škol. Pohled partici- pantek byl ambivalentní, ovlivněný zkušeností s konkrétními učitelkami a jejich osobnostními charakteristikami.

„... moje bývalá kolegyně, tak ta už stříhala metr před důchodem, a to se odráželo i v náladě a postavení vůči mně a dětem a i v komunikaci mezi námi. Byla na mě dost ostrá a asi to už moc nezvládala...“ (U6)

Vcítit se do toho, čím si prochází začínající učitel, je zřejmě snazší než reflektovat obtíže učitele v předdůchodovém věku. Zkušenost začínajícího má totiž každá učitelka v praxi. Reflektivní model učení se učitele (Píšová, 2006) staví na zkušenosti, její reflexi a konceptualizaci pro další vývoj učitele v profesi. Dokud učitelka sama neprožije další část profesního života včetně fáze profesního konzervatismu či vyhasínání, může reflektovat pouze zprostředkovanou zkušenost ze spolupráce s učitelem předdůchodového věku. Kromě negativně laděných výpovědí jsme zaznamenaly také ocenění stále energického přístupu starších kolegyně, což bylo opakovaným kritériem pozitivního pohledu na společné soužití v mateřské škole.

„... akorát jedna učitelka je teda starší, má dlouholetou praxi, ale do kolektivu zapadá, myslím si, že úplně geniálně, protože má hodně energie a chuť do práce.“ (U4)

Každý učitelský sbor je jedinečný svými vztahovými vazbami, jež jsou různorodé a zejména na různých úrovních. Nejen ředitel mateřské školy, ale i samotní učitelé do dané skupiny přináší své postoje, přístupy, názory, priority a zkušenosti, se kterými se musí učitelský sbor potýkat. Klima vybraných učitelských sborů je silně ovlivněno pohledem učitelek na komunikaci a jednání ředitelky dané mateřské školy. Z výroků jednotlivých učitelek lze usuzovat, že klima na základě tohoto zásadního faktoru nevnímají jako příznivé a stabilní.

Pohled učitelek na ředitelky je významným faktorem klimatu dané mateřské školy. Bez náhledu na problematiku právě ředitelkami, které byly vnímány jako důležité osoby ovlivňující klima, by však obraz nebyl kompletní. Ačkoliv byl následný výzkum s ředitelkami realizován v jiných mateřských školách, doplňuje zjištění o klimatu v mateřských školách perspektivou zodpovědnosti vedoucího pracovníka.

4.4

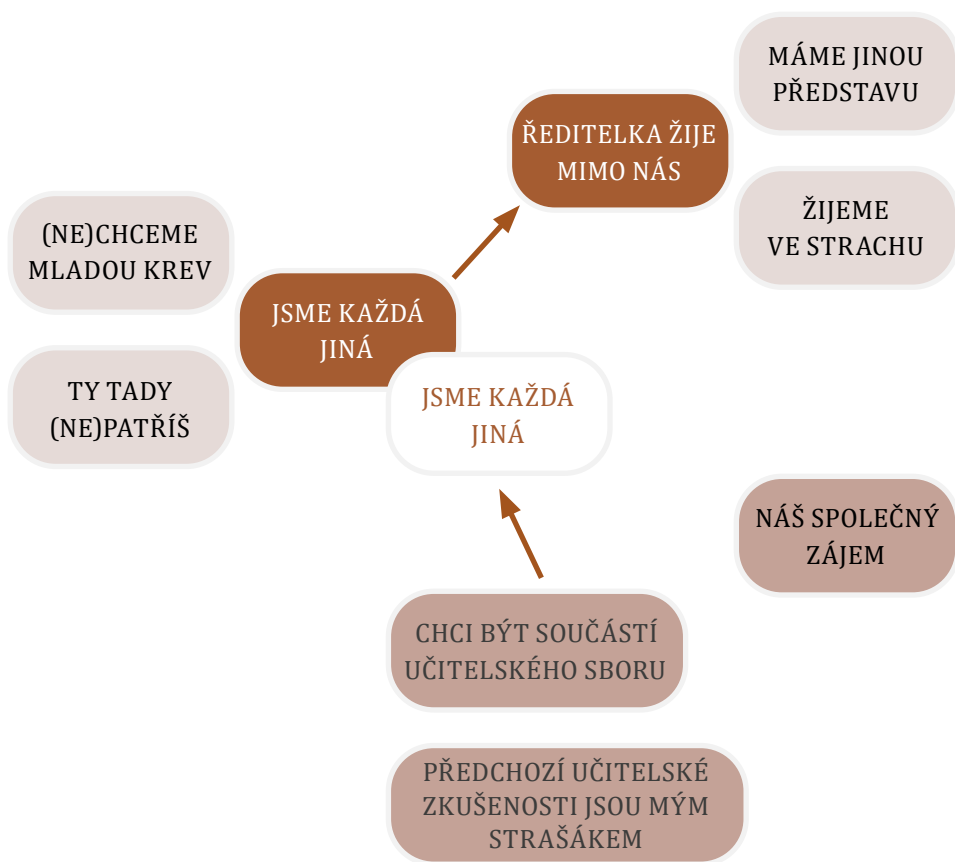
Klima pohledem ředitelů mateřských škol

Pohled ředitelky se prolíná v teoretické rovině s optikou učitelky mateřských škol tím, že ředitelky působily v předchozích letech na pozici učitelky a do nové role vnášejí své zkušenosti, které podle jejich vyjádření ovlivnily především preferovaný styl vedení. Střetly se s autoritativním a direktivním vedením, jež nechtějí napodobit.

Ačkoliv ředitelky uvedly, že komunikaci s učitelským sborem vnímají jako stěžejní pro dobré klima na pracovišti, využívají především komunikačních technologií, jako jsou e-maily, mobilní telefony, mobilní aplikace nebo software. Důvodem je zejména časová a pracovní vytíženost, již přiznávají, nedomnívají se však, že by to jejich možnost komunikace s učitelkami negativně poznamenalo, jak se ukázalo v předchozích zjištěních právě z rozhovorů s učitelkami.

Ředitelky zmiňovaly potřebu participace na důležitých rozhodnutích společně s učitelským sborem (ovšem jak dodávaly, v rámci možností). Proklamovaly, že je nutné problémy řešit hned bez kumulace konfliktních střetů, které pak zásadně ovlivňují spolupráci jednotlivých aktérů učitelského sboru. Tímto krokem se podle svých slov aktivně podporují fungující vztahy na pracovišti. Mezi další řadí participaci učitelů na chodu a fungování mateřské školy. Ředitelky se zajímají o názory učitelského sboru, nechtějí učitele distancovat od rozhodování nad záležitostmi školy. V případě potřeby jsou ředitelky ochotné svolat poradu a řešit problém společně, neodkládat ho. Učitelský sbor má podle nich dveře otevřené, učitelé se tak mohou kdykoliv na ředitelky obrátit. Ředitelky také uvádí, že jsou ochotné změnit názor a diskutovat nad problémy s učitelkami.

Odkrývá se nám tak pohled, jenž je diametrálně odlišný od toho, jak možnosti komunikace a spolupráce vnímají učitelky. Nelze samozřejmě jednoduše komparovat pohledy těchto aktérek, protože se jedná o výzkum v odlišných mateřských školách, přesto je zajímavé, nakolik se vnímání klimatu v těchto případech liší. Ředitelky jsou ve svých výpovědích opatrnější, stav v učitelském sboru zřejmě popisují perspektivou žádoucí podoby klimatu školy. Pokud bychom si představili obě perspektivy společně, vypadal by podle vnímání klimatu následovně (Obr. 2).



Obr. 2: Model pohledu na klima očima učitelek a ředitelek mateřských škol

Předchozí zkušenosti na pozici učitelky

Mnohé výroky ředitelek vypovídají o jejich zkušenostech s bývalým vedením mateřské školy a přístupu k řízení a vedení mateřské školy, ale zejména přístupu k učitelkám mateřských škol. Ředitelky se vyjadřovaly ke zkušenostem, které získaly v rámci své pedagogické praxe v pozici učitelky mateřské školy a z nichž si vzaly ponaučení týkající se postupů, jaké do své vedoucí pozice nechtějí přenést, měly představu, čeho se chtějí vyvarovat.

„Nesnažím se prostě vše dělat příkazy, autoritativně nebo direktivně, samozřejmě některé věci se musí, ale spíš takovým nebo tak, aby se došlo k myšlenému záměru

a aby to bylo schůdné pro všechny, aby prostě někdo neměl pocit, že dělá něco, k čemu je nucený, nebo že to je proti jeho přesvědčení.“ (Ř3)

Trojanová (2014) uvádí, že při jedné z debat ředitelů základních a středních škol vyplynula skutečnost, že ředitelé nemají vzor pro působení ve své funkci. Pouze jeden z ředitelů okomentoval svůj negativní vzor. Ředitelé tak celkově čerpají ze sledovaných chyb svých předchůdců, ale nemají z vlastní praxe větší zkušenost s ideálními vedoucími. Podobně ukazují převažující negativně laděné výroky ředitelů mateřských škol, že se soustředí především na aspekty vedení a řízení, jaké nepřevzou, nikoliv na příklady dobré praxe.

Zkušenosti učitelky, která vnímá, zda má stejné podmínky a příležitosti jako její kolegyně, přenáší rovněž ředitelky do současné praxe. Jejich záměrem je vytvořit prostředí, v němž budou učitelky cítit, že pro všechny platí shodná pravidla a ředitelka nikoho neprotěžuje. Favoritismus je běžnou součástí probíhajících interakcí ve skupinách, týká se koneckonců i chyb, jakých se učitelé dopouští ve vztahu ke skupině dětí/žáků. Oblíbencem se může stát učitelka, jež situace pohledem svých kolegyně využívá, určuje si lepší podmínky, za kterých bude pracovat, získává informace z první ruky, ředitelka jinak pohlíží na její případné chyby. Výhodnější pozici oblíbené kolegyně učitelky v předchozím výzkumu silně vnímaly, proto ředitelky vypovídají o zajištění stejného přístupu vůči všem v učitelském sboru.

„Já si totiž myslím, že zase je to o tom, to je zase o mně asi, já si myslím, že každý, kdo tady pracuje, tak se snaží v rámci svých možností pracovat dobře. Neexistuje prostě míra toho, že bych já řekla „takhle je prostě moje oblíbenkyně“, když to řeknu takhle...“ (Ř6)

„Že potom můžou vznikat ti oblíbenci, ti neoblíbení a s tím se podle mě ti ředitelé hodně potýkají.“ (Ř5)

Ředitelky v nově nabitě vedoucí pozici začaly vnímat problematiku řízení mateřské školy i z druhé strany a žádají po svých kolegyních učitelkách porozumění. „Zkusit se vžít do té pozice toho ředitele, že to taky nemá jednoduché, aby byl spravedlivý...“ (Ř5) S nástupem do pozice ředitelky prožívaly zásadní zlomový okamžik, opět se vyrovnávaly s obtížnými začátky. Podobně jako začínající učitelé by ocenily nejen porozumění, ale i pozitivní zpětnou vazbu od učitelského sboru.

„Jsou to takové vlny, jo. Někdy jsem na takové vlně, že si říkám „a už dost!“, protože se to tak nějak hrne ze všech stran. Rodiče, zaměstnanci, město, stát, jo, tak si říkám, stojí mi to za to, nebo nestojí mi to za to? Spíš mám takové stavy, kdy mě to hrozně mrzí, ale mrzí mě to z toho lidského hlediska, že to nikdo neocení.“ (Ř6)

Chci být součástí učitelského sboru

Ředitelky se nadále snaží udržet partnerskou pozici v kolektivu, což některé participantky vnímaly jako velmi obtížný krok, protože budování respektu po přechodu na vedoucí funkci trvalo dlouho a byly chvíle, kdy svého rozhodnutí litovaly z důvodu ztráty původně přátelských vztahů. Opětovného zakotvení v učitelském sboru se snaží dosáhnout formou oceňování práce učitelek, spravedlivým jednáním a otevřeností ve vztahu k řešení záležitostí školy. Participantky se ve svých výpovědích shodly zejména na tom, že motivují své učitelky finanční odměnou. Odvíjí se od odvedené práce učitelek nad rámec jejich pracovní náplně, týká se tedy různých akcí mateřské školy a vedení nadstandardních aktivit mateřské školy (např. anglický jazyk, logopedie apod.).

„Vedu si systematicky přehled o zainteresování pracovníků na jednotlivých akcích MŠ, tvorbě jejich projektů, o způsobu jejich práce s dětmi a spolupráci s rodiči a náležitě, spravedlivě je za toto snažení odměňuji finančně.“ (Ř7)

Ve výpovědích jsme zachytily i vyjádřenou spokojenost s potvrzením funkčnosti ocenění práce učitelky. Zajímavé je, že v předchozím výzkumu participantky z řad učitelek nebyly podle svých slov ohodnocovány ani finančně, ani jinou formou.

„Co mě jako pedagoga velmi potěšilo a motivovalo mě to zase pokračovat dál, že ten zaměstnanec vidí, že ten nadřizený si všímá té práce, že to není jen o tom, že přijde, odejde, dá příkaz, rozkaz, ale že opravdu dokáže docenit tu běžnou práci.“ (Ř2)

Za důležitý motivační prvek pro fungování učitelského sboru a budování dobrého klimatu ve škole ředitelky považují otevření prostoru pro návrhy a řešení ze strany učitelek.

Šanci stmelit učitelský sbor a být zároveň součástí jednání v týmu tak vytváří tým, „... že jim možná dávám tu důvěru, že v ně věřím a nechávám jim určité pole volné působnosti, jo, že jim přesně nedávám mantinely, nechávám je, ať jsou kreativní, jo, ať tvoří, vymýšlí...“. (Ř1) Až přehnaně idealisticky působí některé výpovědi, kdy ředitelka vytváří představu dokonalé otevřenosti při řešení jakékoliv situace: „... že kdykoliv a jakkoliv mají potřebu něco řešit nebo se zeptat nebo prostě zjistit, takže kdykoliv můžou přijít. Nemám žádné úřední hodiny, že bych řekla: nechoďte mi sem, nemám čas, řeším si tady tohle, mám něco rozepsané, rozdělané. Neexistuje, vždycky jsou ty dveře otevřené a my tady máme takové poznávací znamení, že pokud jsou klíče ve dveřích, tak že ví, že tady jsem a že můžou neomezeně kdykoliv, jakkoliv.“ (Ř6)

Jedná se přitom o velmi zkušenou bývalou učitelku a současnou ředitelku, takže lze předpokládat, že takto nastavená pravidla nejsou jen odrazem počátečního nadšení začínající ředitelky. Své kroky naopak neustále reflektuje a aktuálně si stanovila za cíl vymyslet, jak své učitelky motivovat k oboustranné zpětné vazbě.

Náš společný zájem?

Úvahy nad tím, jaké spatřují ředitelky možnosti vybudovat v mateřské škole funkční tým, učitelky provázejí v každodenních situacích. Stejně jako v předchozím výzkumu vyjadřovaly učitelky nespokojenost s vedením, i v tomto případě si ředitelky postesklly, že jejich záměry prozatím nenacházejí oporu v učitelském sboru.

„... udělat tam nějaké společné akce a podobně, ale zatím v tuto chvíli mám kolektiv, který tomu není přístupný a nebyl by ochotný tomu věnovat čas. Takže je to běh na dlouhou trať a tím, že se mi každý rok vlastně mění ti zaměstnanci, tak těžko se budují vztahy, když každý rok je to jiné a po dvou letech se to nedá ještě vybudovat.“ (Ř2)

Fluktuace zaměstnanců trápí učitelské sbory napříč stupni vzdělávání. Vysoká míra fluktuace učitelů může mít vliv na stabilitu učitelského sboru a zkomplikovat kvalitu práce školy (Rozkovcová & Urbánek, 2017). Učitelský sbor mateřské školy je téměř výhradně ženským kolektivem, proto ředitelky často řeší po zvládnutí prvotních obtíží začínajících učitelek jejich následný odchod na mateřskou dovolenou. Dopad na obvykle menší sbor mateřské školy než v případě základní školy je citelnější.

4.5 Diskuze

Měli jsme možnost nahlédnout na klima mateřských škol, kde výrazně kritický pohled učitelek vyvolává otázky, jak budou školy fungovat v další perspektivě. Je však třeba vzít také v úvahu, že učitelky mohly mít tendenci zdůrazňovat vše, co by se podle nich mělo odehrávat lépe, vnímaly interview jako příležitost vyslovit to, co by měly sdílet s vedením školy, ale z důvodu popisované chybějící či pouze zprostředkované komunikace k tomu nemají dost příležitostí. Roli hraje také pozice začínajícího učitele, kdy participantky měly pocit, že si nemohou dovolit kritizovat kroky vedení stejně, jako to činí jejich zkušenější kolegyně. Participantky konstatovaly, že si uvědomují, že je ovlivňují osobnostní charakteristiky všech aktérů sboru, jsou odlišné, mezi sebou však vidí možnosti pro kolegiální.

Kolegialita představuje vzájemnou motivaci, podporu a poskytnutí pomoci kolegoví nebo kolegům v dané mateřské škole. Vyznačuje se zainteresovaností jednotlivých členů na chodu a fungování mateřské školy. Kolegialita učitelů může být určována i dle míry, frekvence a způsobů vzájemné komunikace mezi aktéry ve sboru. Komunikace je podmínkou a ukazatelem vzájemné pomoci a podpory mezi aktéry (v našem případě v rámci učitelského sboru). Je také ukazatelem změn a úspěchu při jejich naplňování. Z těchto důvodů je nutností posilovat spolupráci učitelů a jejich pocit kolegiality (Fullan, 2001). Učitelská spolupráce pomáhá ke zvýšení kvality, podporování a poskytování pomoci, ale také k budování vzájemné důvěry. Spolupráce učitelů tak představuje jistý prostředek ke zdokonalování dané školy (Stanković, 2009) a stabilizuje její klima. Vede se mnoho diskuzí o spolupráci učitelů. Je pro nás zajímavé, že klima učitelského sboru učitelky hodnotí především prizmatem spolupráce s ředitelkou školy. Zásadní význam při budování kvalitní spolupráce má totiž rozhodně i učitel. Kolegialita, stejně jako profesní rozvoj, tvoří podstatu zdokonalení školy.

Klima mateřských škol pohledem jejich ředitelky vyznívá mnohem pozitivněji než v předchozím případě, kdy jsme se dotazovaly učitelek, jež pojmenovaly spíše negativní aspekty společného soužití v učitelském sboru. K důkladnému poznání, zda tento rozpor vzniká mezi vedením a učitelkami by bylo třeba uchopit problém jako vícepřípadovou studii, což původně nebylo záměrem výzkumu, jenž byl realizován postupně, a ředitelky byly osloveny k participaci až později. Možná právě proto, že učitelky v mateřských školách cítily neshody a vnímaly klima spíše negativně, neměly ředitelky těchto škol zájem ve výzkumu participovat. Možnost porovnat jejich hlediska se tak uzavřela.

Pokud učitelky mají dojem, že ředitelka s nimi komunikuje nedostatečně, nevěnuje se jejich problémům, vyhýbá se jim, může být příčinou neadekvátní řízení ze strany ředitelky na bázi formálně a distančně laděné komunikace s učitelským sborem. V úvahu je třeba brát i pohled učitele, který sám nikdy neměl zkušenost s vedoucí pozicí. Tomu lze ovšem předcházet tím, že ředitelka intenzivněji zapojuje učitele do společných projektů, projednává s nimi některé problémy, kde názory a náměty učitelek mohou být pro ředitelku (třeba i překvapivě) užitečné. Zároveň je však možným vysvětlením komunikační šum nebo i blok, neporozumění na straně učitelek či vzájemné nepochopení. Pak působí nevyřešení problémů učitelkami demotivačně na jejich ředitelku, jak k tomu jedna z nich uvedla:

„Nikdo vám to neřekne přímo do očí, takto, jo. Pořád je to o tom, že vlastně oni určitě mají negativní komentáře, určitě jsou nespokojené s určitými věcmi, které jsem tady já jako zaváděla nebo zavádím, ale nikdo vám to napřímou neřekne. Takhle to prostě funguje a ať se snažíte s těma lidma komunikovat, mluvit, vyzývat je k tomu,

co mají, tak aby to řekli, přišli, tak to stejně neudělají, ale na těch třídečkách a v těch svých jakoby chvilkách, které mají spolu, já nevím co, na zahradě nebo i v té třídě, tak to probíhá. Nedělám si žádné iluze o tom, jo, to určitě ne.“ (Ř6)

Učitelky by mohly nahlížet na klima nejen skrze hodnocení komunikace ředitelky, ale i prizmatem vlastního působení. Jak se ukazuje i při práci s učitelkami mateřských škol, které studují Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně, oblast sebereflexe a sebehodnocení učitelek je u nich potřeba stále rozvíjet. Stejně jako se jejich náhled na klima krystalizuje na základě vztahu a spolupráce s ředitelkou, svou práci s dětmi typicky hodnotí skrze úspěch dětí a jejich chování v připravených činnostech. To už je však námět patřící do problematiky profesionalizace učitele mateřské školy.

Výzkumné limity

Tato kapitola přináší zjištění ke klimatu ve vybraných mateřských školách Zlínského kraje, a to optikou deseti učitelek. Za výhodu v tomto případě vnímáme jejich různorodou praxi a to, že působí v sedmi různých učitelských sborech. Stále se však jedná o omezený výběr, ovlivněný pochopitelně i osobnostmi participantek. Stejně tak interview s ředitelkami mateřských škol ve stejném kraji zahrnuje pohled pouze osmi z nich.

Zásadním limitem je omezená možnost propojit zjištění z výpovědí participantek obou „táborů“. Šetření učitelek a ředitelk z různých sborů – tak nelze snadno porovnat, vyvodit lepší závěry tak, jako by to bylo kupříkladu u případové studie.

4.6 Závěr

Klima učitelských sborů mateřských škol je odrazem velmi křehkého společenství učitelského sboru, které může mít snadno narušenou stabilitu. Na základě zjištění z interview s učitelkami (ale i ředitelkami) se zdá, že nejvýraznějším činitelem, který ovlivňuje učitelský sbor a „láme ledy“ či „lepší vztahy“, je ředitelka mateřské školy.

Ačkoliv nemáme možnost opřít se o výpovědi učitelek a jejich nadřízených, ale jde o participantky sborů z různých škol, ukazuje se, že vnímání klimatu sboru učitelkami a ředitelkami se liší natolik, že zřejmě vzniká určitá bariéra, která jim neumožňuje pohled na fungování sboru diskutovat, podílet se na nápravných krocích, sdílet cíle pro vytvoření dobrého týmu a budovat tak příznivější klima. Shoda

naopak panuje v konstatování, že komunikace mezi učitelkami a vedením školy se odehrává především distančními prostředky, případně se některá témata otevírají na běžných poradách za přítomnosti všech členů učitelského sboru. Učitelky tento způsob s výhradami akceptují, ředitelky zdůvodňují administrativní zátěží. Doporučení pro efektivnější komunikaci tak zůstávají jen na bázi teoretických možností, pokud škola, ředitelka a učitelky nevyužívají v dostatečné míře přímou osobní komunikaci, a to nejen v případě již vzniklého problému. Naše zjištění se opírají o malý vzorek, bereme v úvahu možnost, že se situace v mnoha jiných sborech mateřských škol snad liší. Přesto jde o zjištění, která nekorespondují s představou o sboru mateřské školy jako o semknuté skupině několika učitelek a vedení, která má možnost a musí stále komunikovat. Už jen proto, že v každé třídě mateřské školy působí dvě učitelky, z nichž jedna může být právě ředitelkou.

5/ SOCIÁLNÍ KLIMA UČITELSKÝCH SBORŮ ZŠ: 1. A 2. STUPEŇ

https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1_5

Předmětem výzkumného zájmu této kapitoly je sociální klima učitelských sborů české základní školy se zvláštním zřetelem ke klimatu subsborů prvního a druhého stupně a k popisu a analýze jejich odlišností.²⁶ Specifikum struktury základní školy dává příležitost přirozeným „vertikálním“ dělením učitelského personálu zjišťovat klima ve dvou relativně separovaných celcích učitelů prvního a druhého stupně, které spolu tvoří učitelský sbor jedné školy. Nálezy ze dvou oddělených subsborů tak mohou obohatit data obrazu sociálního klimatu učitelského sboru jako celku. V případě učitelských sborů jiných stupňů nebo typů škol by bylo možné analogicky uvažovat o „horizontálním“ personálním dělení skupin učitelů, nejspíše však s nižším výzkumným potenciálem a také i s menším praktickým využitím.²⁷

Klima zkoumáme ve sborech základní školy, která je organizačně specifická svou značnou délkou obligatorní docházky vzdělávaných žáků. Prochází jí téměř veškerá žákovská populace a v porovnání s ostatními školskými segmenty jsou

26 V textu budeme užívat pojem „subsbor“. Ve smyslu organizace práce na nižším a vyšším stupni ZŠ tím míníme dvě relativně samostatné (specifické), zpravidla homogenní a konzistentní součásti učitelského sboru jako celku. Jazykové zdůvodnění tohoto mluvnického tvaru vysvětlujeme na jiném místě (Urbánek et al., 2020, s. 23–24).

27 Zkoumat by bylo možné např. ve sborech středních odborných škol odlišnosti ve vnímání klimatu mezi učiteli všeobecných, odborných a praktických předmětů. Otázkou je, zda by takový způsob dělení byl pro hodnocení klimatu celého učitelského sboru přínosný. V prostředí českých středních odborných škol navíc mnoho výzkumných nálezů ke klimatu učitelských sborů neexistuje. Lašek (2001, s. 121) kromě gymnázií zkoumal klima sboru také na třech odborných školách, ale kategorizací odborné profilace učitelů se nezabýval. Kašpárková (2007) zkoumala klima sboru střední pedagogické školy a také nezohlednila zvláště výpovědi učitelů všeobecných a odborných předmětů. Kantorová (2015) se klimatem školy zabývala na středních učilištích, avšak při dotazování vycházela (jen) z názorů žáků.

žáci základních škol nejpočetnější vzdělávanou skupinou. V důsledku toho představuje také počet učitelů v základních školách nejmohutnější učitelskou profesní skupinu.²⁸ V základní škole jsou požadavky na žáky výrazně standardizovány, je zde nabízen vzdělanostně kultivační základ a motivační rámec edukace, na jejichž výstupech může být teprve stavěna další, již profesně zaměřená edukační trajektorie absolventů. Více než v jakékoliv jiné škole je tak vzdělávaná žákovská populace základní školy výrazně heterogenní, a to přinejmenším ve smyslu sociálním, věkovém a mentálním.

Všechny tyto skutečnosti implikují řadu charakteristik, které mají pro fungování školy i učitelského sboru své důsledky. Zejména v oblasti spolupráce s externími subjekty, při vnějším hodnocení práce i v přímé výchovné práci učitelů jsou uvedené zvláštnosti základní školy ještě umocňovány realitou postmoderních proměn. Příznačným pro vztah základní školy k vnějším subjektům je situace stálého a významného zájmu laické, resp. rodičovské veřejnosti o její fungování. Očekávána je proto otevřenost školy, která je však spojena i s určitými riziky. Ta mohou spočívat v různorodých vnějších intervencích decize nebo v tlaku a prosazování rozmanitých individuálních výchovných konceptů rodičů, s nimiž se musí umět škola při naplňování vlastní vize vyrovnat.

Z hlediska vnitřní organizace sdružuje u nás plně organizovaná základní škola tradičně primární a nižší sekundární stupeň. Koncept uceleného základního vzdělávání ve dvou stupních, které je poskytované jedinou institucí, se u nás datuje od roku 1953. Při srovnání s jinými školskými systémy, kde je toto organizační řešení spíše neobvyklé, je tím česká základní škola v jistém smyslu originální a specifická. Například anglosaská tradice nemá pro takové spojení institucionální oporu (Walterová et al., 2011, s. 49–55). Devítiletá délka trvání základní školy ve spojení se značnou dynamikou vývoje žáků v typickém věkovém rozpětí 6 až 15 let si vynucuje dělení na dva stupně nestejněho zaměření, avšak s nutnou koncepční, metodickou i obsahovou návazností. To má důsledky nejen pro organizační a kurikulární rovinu, ale také klade nároky na personální oblast práce školy a vztahy mezi učiteli při jejich (odlišném) fungování a (diferencovaném) vedení dvou koexistujících subsborů. Jak jsme již konstatovali výše, je síť sociálních vztahů ve škole, do které je učitel zapojen (ve směru k žákům, k vedení, ke kolegům nebo

28 Počet žáků základních škol v ČR činil 952 946 (2019/2020), přičemž podílem 59 % převažovali žáci prvního stupně. Rozdíl je dán vyšším počtem ročníků prvního stupně a aktuálně také parametry demografického vývoje žákovské populace. Nejvyššímu počtu žáků ZŠ v resortu školství odpovídá i vysoký počet učitelů ZŠ. Ve školním roce 2019/2020 čítal počet učitelů (fyzických) v základních školách 82 283, s vyrovnaným počtem učitelů prvního a druhého stupně. (Údaje čerpaný z databáze MŠMT viz <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>; resp. výpočet z těchto dat).

k rodičům), mimořádně rozsáhlá, spletitá a komplikovaná. V prostředí základních škol ji navíc charakterizuje značná intenzita a dlouhodobost působení. Kromě toho, jak uvádí Gillernová (2003, s. 86, 87), vyžadují symetričtější komunikační situace mezi učiteli použitím jiných dovedností, resp. jiné interakční strategie, což je pro učitele problematičtější než komunikace s žáky.

Základní škola jako ohraničený institucionální celek reprezentuje ve školském systému povinný sektor vzdělávání. Připomínáme, že změna legislativy, administrativní požadavky zřizovatelů i akcent na edukativní složku výchovy předškoláků (přičemž zde nehodnotíme jeho smysluplnost) mohou přirozeně nabízet i další varianty spojení školských stupňů v jeden celek, konkrétně spojení primárního a preprimárního stupně.²⁹

Spojení primárního a nižšího sekundárního stupně v jeden celek má ale především svou edukativní logiku a také vhodněji naplňuje obecné výchovné paradigma komplexního a integrujícího přístupu v oblasti základního vzdělávání. Přirozeně, že koexistence obou stupňů v základní škole může představovat v natolik širokém edukačním záběru i problematické stránky a nevyužité možnosti. V souladu s jinými autory (Walterová et al., 2011) se ale domníváme, že ve spojení obou stupňů v jeden celek základní školy převažují ekonomické, organizační a především výchovné výhody takového uspořádání. Ve srovnání s jinými stupni nebo typy vykazuje základní škola některá specifika s řadou důsledků pro její vlastní práci.

Námi řešená tematika učitelských sborů dvou stupňů sice nepřihlíží přímo k důsledkům spojení primárního a nižšího sekundárního stupně základní školy, které dopadají na žáky. Spolupráce učitelů obou subsborů a způsoby vedení sborů se přesto školního života žáků závažně dotýkají. Fenomén, který je v této souvislosti více v zahraničí, méně u nás, sledován a teoreticky i výzkumně rozpracován (např. Griebel & Berwanger, 2006; Dvořák, 2011; Walterová et al., 2011; Sikora, 2018), si všímá zejména problému přechodových procedur mezi stupni, resp. dopadů spojených s adjustační zátěží žáků. Problémy přechodu žáků mezi oběma stupni mohou v závislosti na specifiku národního systému souviset s konzistencí

29 Novela školského zákona (Zákon č. 178/2016 Sb.) zavedla od školního roku 2017/2018 povinný rok předškolního vzdělávání, a tím rozšířila povinné vzdělávání i mimo ZŠ, tedy jedním rokem do posledního ročníku mateřské školy. Administrativní propojení mateřských a základních škol není u nás nikterak neobvyklé, zřizovatel může v této fúzi shledávat i finanční úsporu (Dvořák et al., 2015, s. 136). Podle databáze MŠMT bylo v roce 2017 v celém školském systému evidováno 4 182 základních škol. Školy, které ve svém oficiálním názvu uvádějí spojení základní a mateřská (resp. mateřská a základní) škola, byla plná polovina (2 094, tj. 50,07 %). Takový název je dán zpravidla administrativní a ekonomickou integrací malých školských jednotek a nesouvisí pouze s venkovským prostředím, neboť je lze identifikovat i v katastrech největších českých a moravských měst. V některých školách nemusí jít (jen) ale o formální integraci, spojení může představovat i lokální, resp. personální propojení učitelského sboru.

spojené školní organizace, s problematickou návazností, s odlišnými požadavky a nestejnou kulturou edukace na dvou stupních, s tvorbou nového žákovského kolektivu aj. (Walterová et al., 2011). Dvořák (2011, s. 58, 59) s odkazem na zahraniční zkušenosti nespátřuje rizika přechodu pro žáky ani tak v sociální nebo organizační rovině odlišností dvou stupňů, které podle něj lze redukovat vhodnými zásahy. Upozorňuje ale na oblast učení žáků, když zásadní problém shledává zejména v diskontinuitě kurikula mezi oběma stupni. Negativní důsledky dokladuje na datech (2009) vysokého nárůstu žáků, kteří v počátečních ročnících druhého stupně opakují.

Přechody žáků mezi primárním a nižším sekundárním stupněm mohou mít povahu transferu nebo tranzice. Transfer představuje pro žáky velmi zásadní změnu spojenou nejen s přechodem mezi stupni, ale s přesunem mezi dvěma samostatnými (často odlišně fungujícími) školami. Může se jednat o přestup z neúplně organizovaných škol prvního stupně na plně organizované základní školy, případně na nižší stupeň gymnázia. Transfer bývá navíc téměř vždy spojen s dalšími změnami v životě školáka, zpravidla s odlišnými (vyššími) nároky na jeho denní režim.

Při tranzici se jedná v plně organizovaných základních školách o přechod mezi stupni v téže školní organizaci. Odehrává se u nás přibližně ve dvou třetinách všech základních škol. Zdálo by se tedy, že v plně organizovaných základních školách nemusí být přechodová procedura pro žáky zvláště problematická. Tým kolem Elišky Walterové (Walterová et al., 2011, s. 55, 56) upozorňuje ale na to, že i tranzice v rámci jedné školy je pro žáky „skrytým přechodem do nové školní situace“ se všemi důsledky. Propojení plně organizovaných základních škol tedy vždy nemusí garantovat hladký přechod mezi stupni. Dokonce zakrývá některé rozdíly mezi nimi a nutně nevede k efektivní spolupráci mezi učiteli obou stupňů (Dvořák, 2011, s. 57). Významně závisí na kultuře základní školy, resp. na kohezi a souladu dvou stupňů, na spolupráci učitelů obou subsborů a na způsobu vedení lidí ve škole. Charakteristiky klimatu sborů obou stupňů, resp. jeho porovnání tak může být výstižným indikátorem potenciálu školy úspěšně řešit přechodové procedury žáků mezi prvním a druhým stupněm základní školy i problémy mezi oběma stupni obecně.³⁰

30 Zvážíme-li, že neplně organizovaných ZŠ bylo v Česku (2017) téměř jedna třetina (32,1 %; Urbánek, 2018, s. 15), nelze hovořit o tématu transferu žáků z prvního na druhý stupeň jako marginálním. K tomu lze ještě přičíst transfer spojený s přechody na nižší stupeň gymnázia, příp. na další výběrové školy. Všechny ostatní žáků pátých ročníků se týká (mnohdy také problematická) tranzice. Pro školu a učitele to vyžaduje vytvořit cílená opatření, která eliminují negativní dopady transferu i tranzice. Kvalitativní studie klimatu sborů dokladuje, že ve školách s kvalitně spolupracujícími subsbory, které vykazují kompaktní, resp. relativně homogenní klima s nízkým rozptylem hodnot, se přechodové procedury žáků daří dobře zvládat (Urbánek, Novotová, & Rozkvcová et al., 2020).

Náš výzkumný zájem je upoután k plně organizovaným základním školám se dvěma stupni, v nichž lze na základě identifikace rozdílů v sociálním klimatu mezi oběma koexistujícími subsborny diskutovat důsledky personálního spojení primárního a nižšího sekundárního stupně pro učitelský sbor základní školy. Současně se domníváme, že žákovská populace základních škol je ve svých proměnách značně citlivá a vnímavá k sociálnímu kontextu dospělých. Vztahy uvnitř vyučovacího personálu proto mohou mít pro žáky zásadní výchovný význam.

5.1

Specifikum sborů prvního a druhého stupně ZŠ

Obecné aspekty učitelských sborů jako specifických profesně sociálních skupin jsme popsali, vymezili a diskutovali ve třetí kapitole. Na tomto místě ale musíme ještě téma precizovat a zdůraznit odlišnosti a specifika, která se váží k učitelským subsbornám na jediném pracovišti v případě plně organizované základní školy. Výše již bylo naznačeno, na jiných místech je i dokladováno (Urbánek, 2011, s. 276) a nelze zpochybnit, že plně organizovaná základní škola i přes svou typickou strukturu na dva stupně musí více či méně fungovat jako jednotný celek.³¹ Totožné (a potenciálně sjednocující) pro obě části sboru je především vedení školy, byť s možnou specifikací zástupců ředitele, a tím i případně rozdílnými styly vedení učitelů v každém subsboru. Život základní školy spojuje zpravidla i jedno stejné místo, které umožňuje přirozené interakce a profesní sdílení učitelů (i žáků) celé školy. (Nebývá však ani výjimečné, že na plně organizované škole jsou oba stupně od sebe stavebně odděleny nebo lokalizovány na odlišných místech.)³² V principu jsou školou dána pro učitele (i žáky) obou stupňů stejná pravidla. Na obou stupních je profesním zájmem učitelů výchova „téhož žáka“ (v přirozeném časovém posunu mezi prvním a druhým stupněm). Totožné jsou obecné cíle, obdobné jsou prostředky, navazující, resp. prohlubující je obsah školní výuky. Vzdělávací výstupy jsou výsledkem práce školy jako celku atd.

Všechny naznačené jednotící prvky v ideové i realizační rovině považujeme pro autentičnost a konzistentnost fungování základní školy, pro její vnitřní rozvoj a vnější odpovědnost (Pol, 2007, s. 42, 43) jako žádoucí. To, co základní školu jako

31 Nikterak tím nezpochybňujeme výstižný název studie k tomuto tématu, která problematiku odlišností dvou stupňů symbolicky vyjádřila jako „dva světy ZŠ“ (blíže Walterová et al., 2011).

32 Na druhé straně byly nikoliv mimořádně objeveny i školy, ve kterých jsou v zájmu integrace obou stupňů rozmístřovány třídy prvního a druhého stupně záměrně vedle sebe (Urbánek, Novotová, Rozkocová et al., 2020).

celek s různou silou sjednocuje, je velmi cenné a týká se primárně personální oblasti dospělých aktérů, avšak může intenzivně pronikat až k žákovským kolektivům. Ideově realizační propojení všech aktérů školy teprve naplňuje smysl její práce a jako skryté kurikulum představuje pro žáky reálný model fungující komunity. Existenci takových škol dokladují kvalitativní sondy v učitelských sborech s excellentním klimatem (Urbánek et al., 2020), na které dále upozorníme. V těchto školách se ke klíčovému tématům vyjadřovali „stejným jazykem“ učitelé, vedení školy i žáci. Systémem sdílených hodnot, společných aktivit, identitou a „kulturou péče“ o mezilidské vztahy se může sbor i škola postupně dopracovat až k vyšším formám fungování pracovních kolektivů a organizací s „morálním klimatem“ (Sergiovanni, 2003) typu pospolitosti (Pol, 2007, s. 21, 22). Sociální kohezi školní organizace lze zjišťovat prostřednictvím kvality sociálního klimatu, interpretovat jako jednu z charakteristik kultury školy (Pol et al., 2005; Hloušková, 2008) a v perspektivní rovině definovat jako výsledek společně formulované, akceptované a naplňované vize školy (Eger, 2002, s. 16–20; Pol et al., 2003).

I přes žádoucí výchovnou, ideovou a do jisté míry i organizační kompatibilitu práce (jediné) školní organizace se dvěma stupni, lze však mezi učiteli prvního a druhého stupně identifikovat některé zásadní odlišnosti. Učitelé dvou stupňů základní školy, a potažmo i subsbor daného stupně téže školy jako celek, se liší svými charakteristikami, především ve třech významných oblastech (Urbánek, 2011, s. 276):

První z nich souvisí s odlišnou „profesní genezí učitele“, tedy s prvotními osobnostně profesními „dispozicemi“, se kterými adept přichází a vstupuje do studia učitelství. Typicky odlišné bývají profesní motivy adeptů učitelství prvního a druhého stupně, jiné je jejich odborné zaměření a orientace k učitelství, resp. na žáky, jiná jsou profesní přesvědčení aj.³³

Druhou oblastí, která dále generuje a ještě více umocňuje odlišnosti mezi učiteli obou stupňů, je rozdílný model učitelské přípravy, kterým studenti učitelství procházejí. Zcela jiný je koncept a zaměření studia, rozdílné jsou vzdělávací obsahy budoucích učitelů prvního a druhého stupně. Lze se také právem domnívat, že akt strukturace učitelského studia, který učitelství primárního stupně nepostihlo, od sebe ještě více vzdálil koncepční, obsahové i metodické parametry ve vzdělávání učitelů prvního a druhého stupně (tedy budoucích učitelů jedné základní školy).

33 I když již nejde o zcela aktuální nálezy, v rozsáhlém šetření studentů učitelství dvou pedagogických fakult (Havlík, 1995) se ukázalo, že např. výrazně vyšší motivaci ke studiu vykazovali studenti učitelství primárního stupně (ve srovnání se studenty učitelství druhého a třetího stupně). Vyšší motivace nejspíše také ovlivnila jejich větší spokojenost se studiem. Jako zpravidla příznivější se u studentů prvního stupně jevíly i další profesní parametry (Pedagogická fakulta očima studentů, 1993).

Třetí oblast se týká rozdílného profesního prostředí, organizace práce, podmínek a reálných činností, se kterými jsou učitelé, byť na téže škole, na prvním a druhém stupni jiným způsobem konfrontováni. Rozdílné jsou již demografické charakteristiky celé profesní skupiny učitelů prvního a druhého stupně, které se přirozeně promítají i do složení jednotlivých sborů. Nejnápadnější a již dlouhodobý je rozdíl ve stupni feminizace, který ve školním roce 2019/2020 dosahoval u učitelů prvního stupně podstatně vyšších hodnot (91,4 %) ve srovnání s učiteli druhého stupně (75,1 %). Důsledkem pro naše téma feminizace učitelských sborů je skutečnost, že více než ve čtvrtině všech sborů ZŠ (27,1 %) nebyl zastoupen žádný muž (2017/2018). Z pohledu rozdílů mezi feminizací sborů obou stupňů představuje většina všech subsborů prvního stupně (55,8 %) výhradně ženské kolektivy (Urbánek, 2018, s. 18)³⁴, zatímco v subsborech druhého stupně mají učitelky stoprocentní zastoupení pouze v každé patnácté plně organizované škole (6,4 %).

Výzkumně byly také zjištěny rozdíly v profesním přesvědčení učitelů prvního a druhého stupně (Straková, Spilková, Friedlaenderová et al., 2014) nebo v subjektivní odpovědnosti za výsledky žákova učení (Lukášová, 2012).³⁵

Uváděný průměrný podíl nekvalifikovaných učitelů základních škol, resp. nekvalifikované výuky na jednotlivých stupních, je sice jen nevýrazně vyšší na prvním stupni (6,94, resp. 8,51 %) než na stupni druhém (5,98, resp. 7,34 %).³⁶ Přesto ale dopady nekvalifikované výuky mohou být v důsledku výrazněji odlišné mezi prvním a druhým stupněm. Nestejné jsou také požadavky a očekávání, které jsou kladeny reálným školským terénem i rodičovskou veřejností na učitele jednotlivých stupňů.³⁷

Všechny uvedené a případně i další (zde explicitně neformulované) odlišnosti učitelů prvního a druhého stupně určují ve svých důsledcích rozdílné profesní a osobnostní charakteristiky učitelů dvou subsborů základních škol. Lze proto očekávat, že odlišně bude vnímáno také sociální klima kolektivem prvního a druhého stupně téže základní školy.

34 Oproti tomu čistě mužských subsborů druhého stupně registruje databáze MŠMT (2017/2018) pouhých 6, přičemž jde výhradně o velmi malé sbory základních škol speciálních nebo základních škol při dětských domovech.

35 Např. podle Lukášové (2012) přisuzovali učitelé prvního stupně příčiny žákovských úspěšných výsledků sobě (učiteli) ve větší míře (55,60 %) než učitelé druhého stupně ZŠ (50,10 %). Učitelé druhého stupně častěji vidí příčinu neúspěchu na straně žáků (65,00 %) než učitelé z prvního stupně (56,30 %) apod.

36 <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

37 Rozdíly jsou v zásadě definovány již i nestejnými kurikulárními parametry rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé vzdělávací stupně škol, tedy ISCED1 a ISCED2 (odlišné jsou specifické cíle, obsahy, očekávané výstupy).

5.2

Cíle výzkumu, stanovení hypotéz

Výše popsané odlišnosti mezi učiteli sborů prvního a druhého stupně základní školy a rozdíly v organizaci jejich práce otevírají přirozeně také otázku nestejně vyjadřovaného sociálního klimatu obou subsborů a specifik obou částí učitelského sboru.

Cílem této empirické kapitoly je vybrat a upozornit na odlišnosti charakteristik sociálního klimatu učitelských subsborů základních škol a zjistit, jaké jsou rozdíly sociálního klimatu mezi učitelskými sbory prvního a druhého stupně ZŠ. V kontextu k vymezenému cíli a na základě zjištěných nálezů a indicií kvalitativního šetření (Urbánek, Novotová & Rozkovcová et al., 2020) jsme si stanovili tři hypotézy:

H1: Subsborny prvního stupně budou ve srovnání se subsborny druhého stupně vykazovat příznivější celkovou charakteristiku sociálního klimatu (IO) a příznivější hodnoty alespoň ve dvou dílčích dimenzích (SUP, DIR, ANG, FRUS, INT).

H2: Vyšší kvalita klimatu učitelského sboru jako celku (vyšší hodnota IO) implikuje menší rozdíly v hodnotách klimatu mezi jednotlivými subsborny.

H3: Dimenze angažovanosti (ANG) je subsborny prvního stupně významněji sycena k žákům ve srovnání se subsborny druhého stupně.

5.3

Metodologie šetření

Metodologické přístupy ke zkoumání klimatu jsou v obecnější rovině popsány a analyzovány ve druhé kapitole této publikace. Zde ale stručně popíšeme kontext a specifika našeho konkrétního výzkumu, ve kterém jsme zkoumali rozdíly v sociálním klimatu učitelských sborů prvního a druhého stupně.

Výzkum a komparace sociálního klimatu učitelských sborů dvou stupňů základní školy vychází z dat kvantitativního dotazníkového šetření (dotazník OCDQ-RS) v roce 2016, které bylo realizováno kontaktně na souboru 125 učitelských sborů ZŠ v ČR (náhodný statistický výběr, $Z = 4\ 125$, resp. po redukci velmi malých sborů $Z1 = 2\ 814$). Z důvodu zajištění anonymity respondentů a v zájmu maximální návratnosti dotazníků byla jejich administrace důsledně kontaktní.³⁸ Šetření bylo

38 Při zkoumání klimatu učitelského sboru není jednotkou analýzy učitel, nýbrž celek učitelského sboru. Problém kvalitního sběru dat tkví v návratnosti dotazníků od všech (nebo alespoň většiny) členů učitelského sboru. Dobrá organizace sběru a osobní kontakt administrátorů může návratnost zlepšit.

součástí, resp. první fázi rozsáhlejšího výzkumného projektu, který opakovaně zjišťoval charakteristiky klimatu učitelských sborů téhož vybraného souboru ZŠ a sledoval jeho posuny v dvouletém odstupu. Důkladnější popis problematiky výběru, použitého nástroje i samotné realizace tohoto šetření uvádějí na jiném místě Urbánek, Novotová, Rozkocová et al. (2020, s. 48–50) a k tomuto titulu také odkazujeme. Souhrnné výsledky klimatu sborů plně organizovaných škol naznačovaly rozdíly mezi vnímáním klimatu učiteli prvního a druhého stupně a vybízely k jejich hlubší analýze a srovnání. K objasnění specifik naší analýzy zde uvedeme tři zásadní metodologické glosy.

Výběr výzkumného souboru

První poznámka se týká výběru komparovaných sborů. Naše ambice, sledovat odlišnosti vykazovaného sociálního klimatu mezi učiteli prvního a druhého stupně, nám dovoluje porovnávat z původního výzkumného souboru jen učitelské sbory plně organizovaných základních škol. Vzhledem k tomu, že se výpovědi respondentů (učitelů obou stupňů) vždy váží k sociální realitě jedné konkrétní školy, domníváme se, že korektnější je porovnat klima pouze mezi subsbory plně organizovaných ZŠ (N = 108), které výběr nabízí. Do průměru tedy nezahrnujeme data učitelských sborů prvního stupně neplně organizovaných ZŠ.

Tabulka 2: Srovnání souhrnných charakteristik klimatu učitelských sborů ZŠ v ČR: výběrový soubor učitelských sborů ZŠ; redukovaný soubor učitelských sborů plně organizovaných ZŠ

OCDQ-RS (šetření 2016)	N		SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
Výběrový soubor učitelských sborů ZŠ	125	\bar{x}	20,77	17,35	27,79	11,14	8,98	20,08
		σ	3,47	2,52	3,50	2,28	2,03	7,26
Redukovaný soubor učitelských sborů plně organizovaných ZŠ	108	\bar{x}	20,84	17,37	27,74	11,20	8,99	20,01
		σ	3,49	2,56	3,54	2,33	2,09	7,35
Statistická významnost rozdílů hodnot výběrového a redukovaného souboru		\bar{x}	NE	NE	NE	NE	NE	NE
		σ	NE	NE	NE	NE	NE	NE

Legenda: N = četnost souboru; SUP = učiteli vnímaná suportivita (podpora); DIR = učiteli vnímaná direktivita (pevnost vedení); ANG = učiteli vnímaná angažovanost; FRUS = učiteli vnímané frustrace; INT = učiteli vnímaná intimita (přátelské vztahy); IO = celkový index otevřenosti klimatu; \bar{x} = aritmetický průměr; σ = směrodatná odchylka; jednovýběrový t-test; statistická významnost na hladině $\leq 0,05$ ($\leq 5\%$).

Jak se ukazuje (Tabulka 2), nejsou předpokládáné rozdíly průměrných hodnot dílčích dimenzí (SUP, DIR, ANG, FRUS, INT) ani celkového indexu otevřenosti (IO) sociálního klimatu mezi původním (N = 125) a redukováným (N = 108) výzkumným souborem učitelských sborů významné.³⁹

Z důvodu metodologické čistoty pracujeme přesto „jen“ s redukováným souborem učitelských sborů plně organizovaných základních škol (N = 108). Učitelské sbory samostatně organizovaných prvních stupňů, resp. sbory málotřídních škol (N = 17) byly pro účely této komparace vyřazeny.⁴⁰

Výzkumný nástroj

Druhá poznámka souvisí s výběrem výzkumného nástroje, přičemž vysvětlíme, jaké důvody nás vedou k využívání téhož dotazníku OCDQ-RS pro subsbory primárního i nižšího sekundárního stupně. Metodologická kapitola této publikace již v obecné rovině analyzovala využívané dotazníkové výzkumné nástroje pro šetření sociálního klimatu učitelských sborů. Vzhledem k tomu, jak je fenomén klimatu vymezován (jako subjektivní a kolektivní jev), ukazuje se dotazník oproti jiným jako velmi vhodný diagnostický nástroj.

V zahraničí (USA) byly kromě dotazníku OCDQ-RS určeného pro učitelské sbory sekundárních škol (*secondary school*) konstruovány i další specifické varianty tohoto nástroje (dotazníku OCDQ) pro zjišťování klimatu učitelských sborů odlišných stupňů, resp. jiných druhů škol, např. pro zjišťování klimatu učitelského sboru primárního stupně to byl dotazník OCDQ-RE (*elementary school*) nebo pro zjišťování klimatu učitelského sboru střední školy OCDQ-RM (*middle school*); (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).⁴¹ Uvedená varianta dotazníku OCDQ-RE, která by se

39 Statistická významnost byla testována pomocí jednovýběrového t-testu (testován byl průměr, respektive směrodatná odchylka redukováného souboru v porovnání s hodnotami, které odpovídaly neredukovanému souboru). Chtěli jsme se tak vyhnout problému s nezávislostí obou souborů, kdy nebylo možné použít párový test. Ověřováno tedy bylo, že se střední hodnota (x) dílčích dimenzí významně neliší od hodnot rovných průměrům daných výběrovým souborem. Právě tak bylo postupováno při testování směrodatných odchylek (s).

40 Podíl plně organizovaných ZŠ ke všem základním školám je v našem výběru v porovnání s celorepublikovými daty (67,9 %; Urbánek, 2018, s. 15) poměrně vysoký (86,4 %). Je to způsobeno primárně redukcí základního souboru, kdy nebyly do výběru zařazeny velmi malé sbory (méně než pět členů), které představují zcela odlišnou sociální dynamiku a problematické statistické zpracování.

41 Jak jsme již uvedli v metodologické kapitole, mají varianty dotazníku OCDQ odlišné parametry, např. v počtu i formulaci jednotlivých položek, jiná je konstrukce i počet dimenzí apod. (Hoy, & Tarter, 1997). Překážkou pro případnou komparaci dat získaných nestejnými variantami dotazníku je jejich nesouměřitelnost, resp. nekompatibilita dimenzí.

mohla jevit pro šetření subsborů českého prvního stupně ZŠ jako odpovídající, nemá českou verzi a není tedy k dispozici.

V těchto souvislostech navíc připomeňme i zásadní systémové odlišnosti mezi školami u nás a v zahraničí, které užívání těchto výzkumných nástrojů problematizují. Primární stupeň školství v zahraničí vzdělává přirozeně žáky obdobného věku jako je tomu u nás. Avšak organizace školního života, koncepce vyučování primárního stupně, způsoby řízení a vedení lidí, charakteristiky žáků nebo kvality učitelů, tedy faktory, které nepochybně klima ve sborovnách ovlivňují, se mnohdy i významně odlišují od české reality.

Domníváme se proto, že právě integrující charakter české základní školy umožňuje velmi dobře aplikovat na sbory druhého i prvního stupně tentýž dotazníkový nástroj. Českou základní školu s jejími dvěma stupni, jak jsme již výše uvedli, akceptujeme jako jeden organizační celek a pro výzkum klimatu učitel-ských sborů využíváme tuto jedinou českou verzi dotazníku (OCDQ-RS). Vede nás k tomu skutečnost, že kolektivní podstata klimatu a specifikum organizace práce v základní škole umožňuje zjišťovat klima týmž nástrojem, zvláště, má-li být prováděna korektní komparace mezi vnímáním klimatu učitelů na prvním a na druhém stupni. Přitom akceptujeme a výše i popisujeme zjištění o různorodé podstatě sborů dvou stupňů (Walterová et al., 2011). A v tomto smyslu nejsme ani ve sporu s Ježkem (2009, s. 46, 47), hovoří-li o smysluplnosti zkoumání klimatu pouze v organizacích, ve kterých jsou interakce podloženy dostatečným sdílením na úrovni mentálních reprezentací a konceptualizací charakteristik školního prostředí. A to se domníváme, že česká základní škola v dostatečné míře naplňuje.

Interpretace hromadných dat

Většina publikovaných nálezů klimatu učitel-ských sborů, ke kterým bylo přistoupeno kvantitativním šetřením, je založena na výpočtu střední hodnoty (průměrování) všech výpovědí členů sboru (resp. průměru průměrů sborů), případně i s údajem variability těchto výpovědí a testováním. Jak uvidíme i ve výsledcích našeho šetření, je to možný způsob interpretace klimatu. Je jednoduchý, pro samotné aktéry srozumitelný a je opodstatněný, zejména hodnotíme-li učitel-ský sbor jedné školy, kdy je právě sbor jednotkou analýzy.

Výpočet průměrných hodnot má však svá úskalí v případě, že provádíme plošné šetření velkých souborů (několika škol), a hodláme-li pomocí středních hodnot analyzovat potenciální faktory (např. velikost sboru, věk učitelů, pohlaví ředitele), které mohou klima sborů ovlivňovat. Výzkumné nálezy klimatu (nejen učitel-ských sborů), k nimž se dospělo uvedenými postupy výpočtů a interpretací, byly u nás

prezentovány (např. Lašek, 2001; Urbánek, 2006; Kašpárková, 2007; Grecmanová, 2008). Cenné je, že s takto získanými (matematizovanými) daty je možno dále pracovat, podrobit je statistické analýze, určit střední hodnoty, variabilitu apod. Mnohdy ovšem nezohledňují individuální aspekt tématu, kdy výpovědi učitelů v různých školách hodnotily klima v nestejném prostředí a v kontextu zcela odlišných sociálních situací. Výsledky se tak nevztahovaly ke specifiku analyzované jednotky učitelského sboru.

Naše analýzy, jak je ve výsledkové části uvedeno, se při testování opírají především o různé verze t-testu (např. tak byl ověřován předpoklad normality dat). Porovnání dat mezi subsbory prvního a druhého stupně využilo párového t-testu. Pro porovnání dat výběrového souboru učitelských sborů s redukovaným souborem byl vzhledem k nemožnosti použít párového testu využit jednovýběrový t-test.

5.4

Výsledky a jejich interpretace

Při výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů dvou stupňů si přirozeně klade me otázku, zda a do jaké míry se průměrné hodnoty klimatu a jejich dílčí dimenze v subsborech prvního a druhého stupně odlišují. Všechny porovnávané hodnoty jsou testovány na hladině významnosti $\leq 0,05$ ($\leq 5\%$). Výše, s odkazem na nálezy kvalitativních šetření vícečetné případové studie učitelských sborů základních škol (Urbánek, Novotová, & Rozkocová et al., 2020), jsme upozornili na příznivou situaci, pokud se v jedné školní organizaci shodují nebo přibližují charakteristiky klimatu subsborů prvního a druhého stupně. Přínosy lze spatřovat na straně učitelů v kohezivnějším prostředí pro personál školy, stejně tak i na straně žáků, kde jsme výše jako důsledek kvitovali např. příznivé podmínky pro hladké přechodové procedury žáků mezi oběma stupni. Výzkum dvou subsborů jedné školy přináší i výzkumný profit v podobě bohatších a podrobnějších dat s potenciálem důkladnější a přesnější interpretace sociálních charakteristik celého učitelského sboru. Smysluplnost a užitečnost srovnávání klimatu sborů mezi stupni je tedy zřejmá jak pro teoretickou frontu a výzkum, tak i pro praktické využití pro managementu školy a v důsledku i pro práci celé školy.

Odlišnosti klimatu subsborů prvního a druhého stupně

Tabulka 3 vyjadřuje souhrnná data průměrných hodnot klimatu učitelských sborů. Kromě výsledků celých sborů ZŠ také prezentuje průměrné hodnoty dílčích

dimenzí i celkový ukazatel klimatu, tj. index otevřenosti (IO), obou subsborů. Dále je sledována variabilita výpovědí (která je vyjádřena směrodatnou odchylkou). Zjištěné hodnoty je přitom nutné testovat, aby bylo možné určit interpretační význam daných rozdílů mezi subsbory.

Tabulka 3: Srovnání souhrnných charakteristik klimatu učitelských subsborů ZŠ v ČR: první / druhý stupeň (průměrné hodnoty, směrodatná odchylka, statistická významnost)

OCDQ-RS / 2016	N		SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
CELKEM učitelské sbory	108	\bar{x}	20,84	17,37	27,74	11,20	8,99	20,01
		σ	3,49	2,56	3,54	2,33	2,09	7,35
Učitelské sbory 1. stupně	108	\bar{x}	20,90	17,44	28,01	10,98	9,07	20,49
		σ	3,18	2,35	3,31	2,12	1,97	6,93
Učitelské sbory 2. stupně	108	\bar{x}	20,74	17,31	27,44	11,48	8,91	19,39
		σ	3,67	2,56	3,50	2,38	2,02	7,39
Statisticky významně příznivější hodnota dimenze 1. stupně (ve srovnání s 2. st.)			NE	NE	ANO	ANO	NE	ANO
Statisticky významně nižší hodnota variability 1. stupně (ve srovnání s 2. st.)			ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE

Legenda: N = četnost souboru; SUP = učitelé vnímaná suportivita (podpora); DIR = učitelé vnímaná direktivita (pevnost vedení); ANG = učitelé vnímaná angažovanost; FRUS = učitelé vnímané frustrace; INT = učitelé vnímaná intimita (přátelské vztahy); IO = celkový index otevřenosti klimatu; \bar{x} = aritmetický průměr; σ = směrodatná odchylka; testováno párovým t-testem; statistická významnost na hladině $\leq 0,05$ ($\leq 5\%$).

Námi provedená statistická analýza zjištěných dat (průměrné hodnoty, variabilita) a jejich porovnání (párovým t-testem) dokladuje, že mezi průměrnými hodnotami klimatu subsborů prvního a subsborů druhého stupně existují dílčí rozdíly (tabulka 3).

Pokud jde o porovnání průměru (průměry sborů), ukazují se vždy jako statisticky významně příznivější hodnoty subsborů prvního stupně pro celkové klima (index otevřenosti) a pro dílčí dimenze angažovanosti (ANG) a frustrace (FRUS). V případě suportivity (SUP) a direktivity (DIR), tedy dimenzí, kterými učitelé hodnotí způsob řízení, vedení a celkové vztahy mezi vedením a sborem, se statisticky významný rozdíl hodnot mezi subsbory neprokázal (data jako u jediné dimenze se jeví méně příznivé pro subsbor prvního stupně). Může to nejspíše dokladovat, že vedení škol řídí a vede oba subsbory (zpravidla) rovnocenně a uvedené zjištění podporuje i tvrzení o významu jednotnosti základní školy jako celku. Navíc data

ukázala, že názory na vedení lidí ve škole (suportivita, direktivita), stejně jako na frustraci, vyjadřují učitelé prvního stupně významně konzistentněji, než je tomu u učitelů subsborů druhého stupně. Subsborny prvního stupně tedy vykazují příznivější parametry klimatu, avšak jen některé z nich byly statisticky prokázány. Jako klíčový lze chápat výsledek celkového indexu otevřenosti (IO), kde je příznivější hodnota ve prospěch subsborů prvního stupně statisticky prokázána.

Hypotéza H1 předpokládala, že subsborny prvního stupně budou vykazovat příznivější celkovou charakteristiku sociálního klimatu učitelských sborů (IO) a příznivější hodnoty alespoň dvou dílčích dimenzí. Výsledky statistické analýzy prokázaly příznivější hodnoty subsborů prvních stupňů v celkovém indexu otevřenosti (IO) a v dílčích dimenzích angažovanosti (ANG) a frustraci (FRUS). Příznivější hodnoty subsborů prvního stupně nebyly v ostatních dílčích dimenzích (SUP, DIR, INT) prokázány. Lze však konstatovat, že hypotéza H1 tím byla potvrzena.

Školy s významnými rozdíly charakteristik klimatu mezi subsborny

Při analýze rozdílů v klimatu mezi sbory nižšího a vyššího stupně ZŠ nás také zajímalo, jaký je počet škol (sborů) z celého výzkumného souboru, ve kterých lze hovořit o statisticky významných rozdílech mezi hodnocením klimatu učitelů prvního a druhého stupně (bez ohledu, který ze subsborů vykazuje příznivější hodnoty). Tabulka 4 uvádí počet škol (učitelských sborů) se statisticky významnými rozdíly hodnot mezi oběma stupni, a to pro dílčí dimenze a celkový index otevřenosti (IO). Ukazuje se, že počet takových škol není vysoký, přičemž jejich podíl k celému výběru osciluje podle jednotlivých dimenzí kolem deseti procent (mezi 7,4 a 12,0 %). Nejvyššího počtu škol se významné rozdíly klimatu prvního a druhého stupně týkají dimenze intimity a direktivity.

Tabulka 4: Počty a podíly ZŠ se statisticky významnými rozdíly klimatu subsborů 1. a 2. stupně

OCDQ-RS / 2016 (N = 108)	SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
Počet škol se statisticky významným rozdílem hodnot mezi subsborny 1. a 2. stupně	8	12	9	8	13	10
Podíl (v %)	7,41	11,11	8,33	7,41	12,04	9,26

Legenda: N = četnost souboru; SUP = učitelé vnímaná suportivita (podpora); DIR = učitelé vnímaná direktivita (pevnost vedení); ANG = učitelé vnímaná angažovanost; FRUS = učitelé vnímané frustrace; INT = učitelé vnímaná intimita (přátelské vztahy); IO = celkový index otevřenosti klimatu; statistická významnost na hladině $\leq 0,05$ ($\leq 5\%$).

Kvalita klimatu sboru ve vztahu k rozdílům klimatu mezi subsbory

Hlubší (kvalitativní) analýza by mohla u skupiny škol se statisticky významnými rozdíly klimatu mezi oběma subsbory odhalit, zda vysoké rozdíly klimatu subsborů souvisejí se specifikem školy, např. s lokalizací subsborů, se způsobem řízení a vedení lidí nebo s charakteristikami klimatu učitelského sboru jako celku. Výsledky kvalitativních sond (např. Urbánek, Novotová, Rozkocová et al., 2020) totiž naznačují, že by malé rozdíly klimatu mezi subsbory mohly souviset s příznivými hodnotami klimatu celého učitelského sboru. Snažili jsme se tedy takovou závislost z našich dat zachytit a k tomu jsme formulovali hypotézu H2. Ta předpokládá, že existuje vztah mezi vyšší hodnoty indexu otevřenosti (IO) celého učitelského sboru (tedy kvalitou jeho klimatu) a vyšší rozdílů charakteristik klimatu mezi jednotlivými subsbory. Tabulka 5 prezentuje korelace mezi souhrnnou kvalitou klimatu vyjádřenou indexem otevřenosti (IO) celých učitelských sborů a vyšší rozdílů mezi hodnotami klimatu subsborů prvního a druhého stupně v těchto učitelských sborech.⁴²

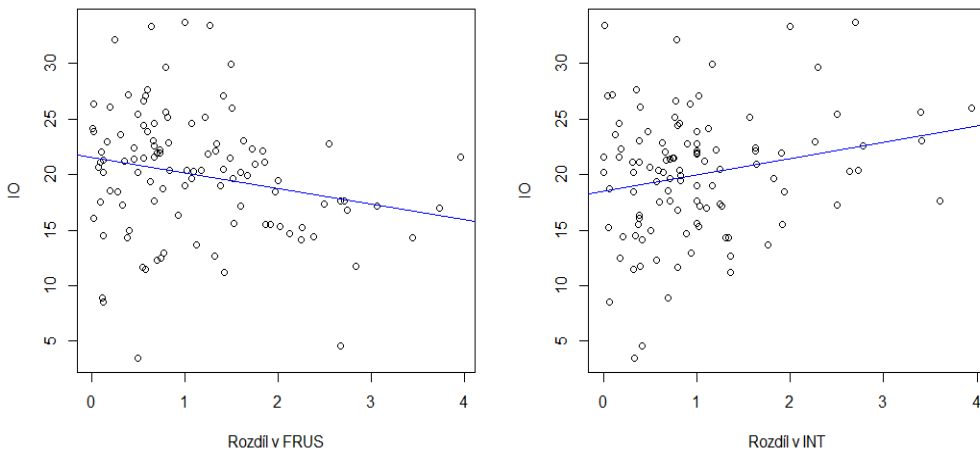
Tabulka 5: Korelace IO učitelských sborů s hodnotami rozdílů mezi klimatem subsborů

OCDQ-RS / 2016 (N = 108)	SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
Korelační koeficient	-0,07	-0,10	0,08	-0,22	0,22	-0,14
statisticky významná závislost	NE	NE	NE	ANO	ANO	NE

Legenda: N = četnost souboru; SUP = učitelé vnímaná suportivita (podpora); DIR = učitelé vnímaná direktivita (pevnost vedení); ANG = učitelé vnímaná angažovanost; FRUS = učitelé vnímané frustrace; INT = učitelé vnímaná intimita (přátelské vztahy); IO = celkový index otevřenosti klimatu; testováno t-testem založeným na normalitě dat; statistická významnost na hladině $\leq 0,05$ ($\leq 5\%$).

Zcela flagrantní výsledek analýza dat opět neposkytuje. Zřejmé ale je, že významný vztah mezi vyšší souhrnné hodnoty klimatu (IO) a rozdíly mezi subsbory se neprokázal. Mezi vysokým IO celého sboru (příznivé celkové klima) a malým rozdílem klimatu mezi subsbory se prokázal vztah jen jako velmi slabý a pouze ke dvěma dílčím dimenzím. V negativním smyslu k frustraci (FRUS) a v pozitivním smyslu k intimitě (INT).

42 Pro testování významnosti korelačního koeficientu byl použit test založený na normalitě dat (t-test, vede k t-rozdělení testové statistiky).



Obr. 2: Graf závislosti indexu otevřenosti (IO) na rozdílu hodnot (subsbor 1. stupně – 2. stupně) pro dílčí dimenze frustrace (FRUS) a intimacy (INT).

Stupeň závislosti celkového indexu otevřenosti (IO) k těmto dimenzím ilustruje graf (Obr. 2). Pro ostatní dílčí dimenze klimatu, které významně souvisejí s vnímáním práce vedení školy (SUP, DIR) nebo s angažovaností učitelů ve sboru (ANG), stejně jako pro souhrnný index otevřenosti (IO), nebyl k celkovému klimatu sboru zjištěn žádný vztah.

Musíme tedy konstatovat, že hypotéza H2 nebyla potvrzena a že vztah mezi celkovou kvalitou klimatu sboru a rozdílem hodnot mezi výší klimatu jednotlivých subsborů nebyl prokázán. Konzistentnost, resp. shoda hodnot klimatu subsborů prvního a druhého stupně tedy nesouvisí s celkovou kvalitou sociálního klimatu celého učitelského sboru.

Rozdíly ve vyjadřované angažovanosti mezi subsbory

V dotazníku OCDQ-RS je dimenze angažovanosti (ANG)⁴³ sycena celkem deseti položkami. Pět z nich významově směřuje k angažovanosti učitele při aktivitách s žáky (ANGŽ) a zjištěné vysoké hodnoty vypovídají o silné orientaci učitele (resp. subsboru) na výukovou podporu a přátelské vztahy s žáky. Zbýlých pět položek je orientováno k angažovanosti učitele směrem ke kolegům ve sboru a ke škole (ANGs); vysoké hodnoty této „subdimenze“ vypovídají o silné identifikaci učitele (resp. subsboru) se sborem a se školou. Položková analýza umožnila určit, který z obou subsborů zaměřuje svou pracovní angažovanost více k žákům, resp. který ji výrazněji saturuje směrem k potřebám školy a sboru. V návaznosti na již výše popsané rozdíly mezi učiteli prvního a druhého stupně lze očekávat i odlišné zaměření v oblastech angažovanosti mezi oběma subsbory. V tomto smyslu byla k výzkumnému subtématu také formulována hypotéza H3. Předpokládá, že dimenze angažovanosti (ANG) bude subsbory prvního stupně výrazněji sycena směrem k žákům, a to v kontrastu k subsborům druhého stupně.

Data položkové analýzy (Tabulka 6) především deklarují, že pro celé učitelské sbory i pro oba subsbory platí obecně silnější orientace angažovanosti na žáky (ANGŽ), než na sbor a školu (ANGs), a to v přibližném poměru 11:9. Lze se domnívat, že je to příznivé zjištění. Subsborů prvního stupně vykazují (oproti subsborům druhého stupně) vyšší průměrné hodnoty v obou oblastech angažovanosti, přičemž ale statistická analýza potvrdila významnost rozdílu pouze pro oblast angažovanosti orientované ke sboru a škole (ANGs). Ve výpovědích k ANGŽ jsou také sbory prvního stupně konzistentnější. Znamená to tedy, že oblast učitelské angažovanosti směrem k žákovi nevykazují subsbory prvního stupně ve výraznější míře, než je tomu u subsborů druhého stupně.

Výsledek z pozic zkoumaného klimatu nekoresponduje se zažitými představami, ale ani s nálezy jiných výzkumů (např. Lukášová, 2012), které deklarují, že se učitelé prvního stupně silněji orientují na své žáky (ve srovnání s učiteli vyššího stupně). Hypotéza H3 těmito nálezy potvrzena nebyla.

43 Autoři české verze dotazníku charakterizují dimenzi angažovanosti takto: „učitel je hrdý na svou školu, s chutí spolupracuje se svými kolegy, je zaměřen na úspěch studentů, je s nimi v přátelských vztazích a důvěřuje jim, je optimistický, pokud jde o jejich schopnosti a výsledky“ (Lašek, 2001, s. 120).

Tabulka 6: Srovnání oblastí angažovanosti učitelských subsborů ZŠ v ČR (sbory prvního a druhého stupně, průměrné hodnoty, směrodatná odchylka)

OCDQ-RS / 2016	N		ANG (ž) (žáci)	ANG (s) (sbor, škola)
CELKEM učitelské sbory	108	\bar{x}	15,17	12,60
		σ	2,23	1,93
Učitelské sbory 1. stupně	108	\bar{x}	15,26	12,78
		σ	2,04	1,85
Učitelské sbory 2. stupně	108	\bar{x}	15,09	12,37
		σ	2,25	1,84
Statisticky významně vyšší hodnota subdimenze ANG sboru 1. stupně (ve srovnání se sborem 2. stupně)			NE	ANO
Statisticky významně nižší hodnota variability výpočtů sboru 1. stupně (ve srovnání se sborem 2. stupně)			ANO	NE

Legenda: N = četnost souboru; ANG(ž) = učitelé vnímaná angažovanost sycená jen položkami k žákům; ANG(s) = učitelé vnímaná angažovanost sycená jen položkami ke sboru a škole; \bar{x} = aritmetický průměr; σ = směrodatná odchylka; statistická významnost na hladině $\leq 0,05$ ($\leq 5\%$).

5.5 Závěr

Tradiční uspořádání plně organizovaných základních škol v souvislostech s výzkumem sociálního klimatu učitelského sboru otevírá otázku kontextu kvality klimatu v obou personálních součástech „školy dvou stupňů“, tedy ve dvou subsborech téže školní organizace. Výsledky kvalitativních studií klimatu k tématu učitelských sborů (Urbánek et al., 2020) nebo české základní školy (Dvořák et al., 2010) přinesly výzkumné nálezy, které se nabízely kvantitativními postupy ověřit. Využito bylo dat hutného dotazníkového šetření klimatu učitelských sborů základních škol z roku 2016 (N = 125), které disponovalo u nás využívaným nástrojem (OCDQ-RS), solidní velikostí a korektním výběrem výzkumného vzorku i důslednou (kontaktní) administrací a sběrem dat (Urbánek, Píček & Jursová et al., 2017). Analýza subsborů pracovala s redukováným souborem plně organizovaných základních škol (N = 108).

Cílem kapitoly bylo zjistit, jaké jsou rozdíly sociálního klimatu mezi učitelstvími sbory prvního a druhého stupně v české základní škole. V textu jsme doložili smysl a přínos podrobnější kvantitativní analýzy klimatu sborů pro teoretickou a výzkumnou oblast i pro praktické využití managementu škol. K naplnění cíle byly formulovány tři hypotézy, tematicky směřované k celkovým odlišnostem

klimatu mezi subsbory; ke vztahu kvality klimatu a rozdílů klimatu subsborů; a ke specifiku subsborů zjišťované na analýze dimenze angažovanosti.

I několik a spíše jen méně jednoznačných výsledků, které kvantitativní postupy výzkumu klimatu přinesly, dokumentuje netriviálnost komparace a i jistou ohraničenost kvantitativních analýz natolik vnitřně složitých a různorodých celků, jakými jsou učitelské sbory základních škol, resp. subsbory jejich jednotlivých stupňů. Tři stanovené hypotézy byly konstruovány na základě předchozích výzkumných nálezů ke klimatu sborů, především kvalitativně získaných dat. Přesto jsme při jejich ověřování došli až k překvapivým zjištěním a v důsledku byla potvrzena pouze jediná z nich (H1).

Především se neukazuje, že by charakteristiky klimatu učitelských subsborů prvního a druhého stupně základní školy (koexistující „pod jednou střechou“) byly až natolik odlišné. Naše analýza spíše našla ve vnímání klimatu mezi subsbory prvního a druhého stupně podobnosti (než zcela zásadní rozdíly). Domníváme se, že i přes značnou různorodost fungování jednotlivých škol to dokládá organizační i výchovný smysl propojení prvního a druhého stupně v konceptu základní školy. Otázkou proto může být pedagogický přínos rozličných experimentů při fúzích s jinými stupni škol, byť jsou často vedeny jen administrativními nebo ekonomickými zájmy.

I přes uvedené se podařilo doložit, že subsbory prvního stupně disponují v průměru o něco příznivějšími hodnotami klimatu, než vykazují subsbory druhého stupně. Opíráme se o statisticky významné rozdíly (vždy ve prospěch subsborů prvního stupně) celkové bilance klimatu, tj. indexu otevřenosti (IO) a dvou dílčích dimenzí (ANG, FRUS).

Výrazněji rozdílné (statisticky významné) charakteristiky klimatu mezi subsbory dvou stupňů, sledované i na úrovni dílčích dimenzí přibližně u desetiny všech škol, mohou souviset s reálnou distancí a vzájemnou separací obou stupňů. Mohou ovšem také signalizovat určitá specifika vedení lidí nebo i možný problém v managementu školy. Zkoumání příčin výraznějších rozdílů klimatu mezi subsbory dvou stupňů již přirozeně přesahují možnosti kvantitativního přístupu. Rozdíly klimatu uvnitř škol (mezi subsbory stupňů) se ale ukazují jako menší, než rozdíly klimatu mezi učitelskými sbory různých škol. Předpoklad, že kvalitní celkové klima generuje také menší rozdíly v klimatu mezi oběma subsbory se neprokázal. Do jisté míry je také překvapivý neprůkazný rozdíl mezi subsbory v zaměření angažovanosti, kde jsme očekávali, že učitelé sborů prvního stupně budou výrazněji tendovat do oblasti podpory žáka.

Prezentovaná zjištění mají přirozeně své limity. Domníváme se, že spočívají ve dvou metodologických rovinách. Jednak je získávání hromadných dat odkázáno jen na dotazník, a to i s rizikem dostatečné věrohodnosti výpovědí, který nese tento

výzkumný nástroj. Ještě zásadnější omezení našich nálezů shledáváme v potenciálu kvantitativního přístupu, který zkoumá „kvalitativní“ téma. Přínos značně širokého záběru je eliminován relativně povrchním vhladem a nedostatečným průnikem do podstaty fungování sborů a charakteristik složitého fenoménu, jakým je klima učitelských sborů. Ve shodě s doporučeními (např. Vlčková & Lojdová, 2016) shledáváme vhodné řešení výzkumu složitějších sociálních jevů, tedy také klimatu učitelských sborů, ve využití smíšené metodologie, i přes její vyšší výzkumné nároky.

6/ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU ZÁKLADNÍ ŠKOLY: DVA POHLEDY

https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1_6

Také šestá kapitola má empirickou podstatu. Neklade si tentokrát za cíl seznámit čtenáře „pouze“ s výslednými daty šetření klimatu. Na základě zjištěných dat hledá navíc souvislosti (soulad či disharmonii) mezi různými dvěma pohledy – učitelů a ředitele školy – na sociální klima učitelského sboru základní školy a na podmínky jeho utváření. Základní otázkou, kterou jsme si v tomto šetření položili, bylo, s jakými postoji ředitele k učitelskému sboru se pojí příznivé, či naopak nepříznivé charakteristiky klimatu učitelského sboru.

6.1 Cíle výzkumu

Předmětem našeho výzkumu je učitelský sbor základní školy se svými specifiky, interpersonálními vztahy profesními i osobními, způsobem práce a vzájemné kooperace. V současné době jsou na školu a učitele kladeny čím dál větší nároky jak ze strany systému, zřizovatele, tak také od rodičů a veřejnosti. Učitelé se cítí přetížení přebujelou administrativou, nevidí vždy smysl inkluzivního vzdělávání při vysokém počtu žáků ve třídách, necítí podporu a uznání od vedení a veřejnosti. Uvedené i další profesní nároky a jejich řešení vyžaduje konzistentní postupy, spolupráci mezi učiteli a spolupráci sboru s vedením školy. Tyto i další skutečnosti reality práce současné školy nás inspirovaly, abychom zkoumali klima v učitelských sborech a hledali dále i možné souvislosti směrem k vedení.

Klíčovou roli pro personální stabilitu učitelského sboru, jak naznačují některé zahraniční i naše zdroje (např. Leithwood, 2006; Starý et al., 2012; Urbánek, Novotová & Rozkovcová et al., 2020), sehrává vedení školy, a to jak v každodenní

podpoře učitelů, tak také v dlouhodobé perspektivě sboru. Kromě klimatu ve sborech směřuje tento text také ke způsobům a strategiím vedení učitelských sborů, o kterých se domníváme, že klima determinuje.

Jak učitelé ve sboru hodnotí vedení školy, je možné identifikovat na základě dotazníku klimatu sboru (OCDQ-RS). Opačný pohled, od vedení k učitelskému sboru, se pokusíme odhalit v tomto příspěvku. Ředitelům sledovaných škol byl zadán autorsky konstruovaný dotazník (Ř1), jenž identifikuje postoje ředitelů k učitelskému sboru, označuje silné a slabé stránky sboru, jeho příležitosti, možná rizika a hrozby. Cílem textu je nalézt souvislosti mezi způsobem vedení a kvalitou sociálního klimatu učitelského sboru.

6.2

Metodologie šetření

Výzkumným cílem našeho šetření je na základě analýzy výpovědí učitelů (sboru) a ředitelů hledat možné shody či rozdíly v názorech na fungování učitelského sboru. V souvislosti s vymezeným výzkumným cílem a na základě některých dalších kvalitativních nálezů k tématu (Rozkovcová & Novotová, 2018) jsme formulovali dvě výzkumné otázky:

1. V čem se shoduje, resp. v čem se odlišuje hodnocení učitelských sborů řediteli škol s nejpříznivějšími, resp. nejméně příznivými parametry sociálního klimatu učitelského sboru?
2. Jaký je soulad, resp. rozpor mezi hodnocením ředitele a učitelů / sboru v otázkách kvality sboru, vztahů, angažovanosti učitelů a možností ředitele ovlivňovat klima učitelského sboru.

Výzkumné nástroje a metody

K naplnění cíle posloužily dva různé dotazníkové nástroje, jeden určen učitelům ve sborech, druhý určen ředitelům. K šetření klimatu učitelských sborů bylo využito dat (2016) získaných kontaktní administrací dotazníku OCDQ-RS (Kottkamp, Mulhern & Hoy 1987). Popis psychometrických parametrů a konstrukce jeho české verze uvádí podrobněji Lašek (2001, s. 120, 121). Výše ve druhé metodologické kapitole představujeme dotazník OCDQ-RS důkladněji. Na tomto místě jen stručně připomeneme, že kvalita klimatu je hodnocena prostřednictvím celkového skóre indexu otevřenosti (IO), který je vypočítán ze čtyř dílčích dimenzí: suportivity (S), direktivity (D), angažovanosti (A) a frustrace (F); pátou dílčí dimenzí je intimita (I). K dalším

identifikátorům charakteristik sociálního klimatu sboru náleží také variabilita výpovědí (reprezentuje ji směrodatná odchylka) a konstelace hodnot pěti dimenzí a IO (vyjadřována grafem, resp. grafickým profilem dat) (Urbánek et al., 2018).

Pro potřeby naší analýzy a komparace dat byl současně využit autorsky konstruovaný (ředitelský) dotazník Ř1 (Příloha č. 2), který kromě řady informací o škole a personální fluktuaci zjišťoval také názory ředitele na spolupráci s učitelským sborem.

Dotazník (Ř1) kromě jiných obsahuje také otevřené otázky, jež se bezprostředně týkají vztahu vedení školy k učitelskému sboru: Jaké vidí ředitel přednosti na učitelském sboru. Jaká jsou slabší místa sboru a jaké jeho potřeby. Jaká vidí ředitel rizika a ohrožení učitelského sboru. Co shledává ředitel jako stabilizující faktor fungování učitelského sboru. Jak ředitel hodnotí vztahy uvnitř sboru. Podle jakých kritérií vybírá ředitel učitele do sboru. Jaké faktory podle ředitele ovlivňují kvalitu učitelského sboru.

Tyto otevřené otázky dotazníku Ř1 tematicky pokrývaly (resp. přesahovaly) obsahový náboj položek dotazníku OCDQ-RS. Požadavkem byla jen stručná výpověď, od které jsme ale očekávali, že bude dostatečně hutná a bude mít expertní povahu a řediteli poskytne i vlastní sebeobraz. Výpovědi učitelů ke korespondujícím tématům byly získány položkovou analýzou výsledků dotazníkového šetření (OCDQ-RS) a posloužily jako dílčí indikátory hodnocení kvalit učitelského sboru samotnými učiteli. Bylo tedy nutné komparovat hromadné (podstatou standardizované a průměrované) výpovědi sboru s analyzovaným obsahem ředitelových výpovědí. Zajímalo nás, v jakém souladu budou obsahy volných výpovědí ředitelů a jejich hodnocení učitelského sboru s názory učitelů (sboru), které byly extrahované z dotazníkových položek.

Výběr výzkumného souboru

Primárně jsme vycházeli z dat kvantitativního šetření (2016), které zjišťovalo klima učitelských sborů v základních školách České republiky. Výzkumný soubor učitelských sborů českých základních škol (N=125) byl vygenerován náhodným statistickým výběrem při zohlednění tří strat (podrobněji Urbánek et al., 2020, s. 48–50). V rámci našeho šetření, jehož cílem bylo komparovat názory učitelů (sboru) a vedení školy na učitelský sbor, byl tento původní (velký) výběr redukován. Vybrány z něj byly „extrémní případy“, tedy učitelské sbory s krajními hodnotami zjištěného klimatu.⁴⁴ Na výsledném výběrovém vzorku (N=12) šesti škol s velmi

44 V kvalitativním výzkumu je metoda extrémních případů jeden z možných způsobů výběru, což uvádí řada autorů (Hendl, 2005, s. 154; Švaříček & Šedřová et al., 2007, s. 74–75; Gavora, 2010, s. 184, aj.). Podobně bylo postupováno již při výběrech jiných analýz klimatu učitelských sborů (např. Jursová, Urbánek & Váchová, 2019; Urbánek, Novotová & Rozkovicová, 2020).

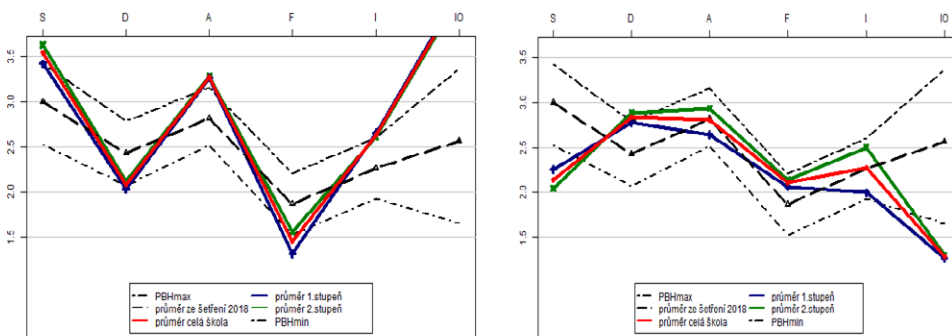
příznivým klimatem a šesti škol s krajně nepříznivým klimatem sboru jsme analyzovali názory a postoje učitelů a ředitele.

Na tomto místě je podstatné též zmínit, že některé z vybraných sborů byly navíc ještě podrobeny kvalitativnímu šetření (2017), které nám přirozeně poskytlo další doplňující informace k analýzám dotazníkových dat, resp. ke konkrétním učitelským sborům a školám. Podrobně a komplexně byly výsledky tohoto kvalitativního šetření prezentovány devíti případovými studiemi (Urbánek, Novotová & Rozkvcová et al., 2020).

Metodologicky cenné je připomenout, že jak fáze sběru, tak také analýzy dat se neopíraly pouze o kvantitativní procedury, ale obě byly kombinovány též s kvalitativními metodami (rozhovory, pozorování, analýza školní dokumentace) a postupy (obsahová analýza). Náš popisovaný výzkum tedy splňuje pojetí smíšeného výzkumu, jenž má potenciál plastičtěji popsat a vysvětlit vztahy vedení a sborů v základních školách.

Charakteristika učitelských sborů s příznivým klimatem (P):

Sbory s příznivým klimatem (P) vykazovaly vysokou míru suportivity a naopak nízké hodnoty direktivity. Jak vidíme v ukázce grafického profilu školy (Graf č.1), jež patří mezi nejlepší v našem výzkumu, všechny dílčí dimenze klimatu jsou v pozitivním smyslu na hranici, respektive za hranicí pásma běžných hodnot (PBH). Celkový index otevřenosti (IO) pak v pozitivním smyslu výrazně převyšuje pásmo běžných hodnot (PBH). Hodnoty dílčích dimenzí vztahující se k vnímání vedením sborem (S, D) a vnímání sboru (A, F, I) jsou vyvážené.



Obr. 3: Příklady grafického profilu učitelských sborů s velmi příznivým (vlevo) a krajně nepříznivým klimatem (vpravo)

Charakteristika učitelských sborů s nepříznivým klimatem (N):

Sbory s nepříznivým klimatem (N) vykazují takové parametry, kdy dílčí dimenze ještě mohou ležet v pásmu běžných hodnot, častěji ale leží na jeho hranici či v negativním smyslu mimo toto pásmo. Takovou situaci ilustruje grafický profil sboru s nejméně příznivým klimatem (Obr. 1, graf vpravo). Upozorňujeme zejména na dimenzi suportivity, tedy učitelé vnímanou podporu ze strany vedení školy, která v tomto případě vykazuje velmi nízké hodnoty. Dimenze direktivity sleduje, jak učitelé vnímají pevnost vedení, kvalitu řízení školy a kontrolu práce učitelů. V případě tohoto sboru (N) dosahuje dimenze direktivity vysoké hodnoty.

6.3

Výsledky výzkumu

Kvalita sboru

K zachycení vnímání osobnostních a pedagogických kvalit učitelů ve sboru jsme využili tři položky v dotazníku pro učitele. První z nich směřovala k pohledu učitelů na výši morálky učitelů ve sboru („*Morálka učitelů je na vysoké úrovni*“). Dvě další položky jsou dílčími indikátory kvality práce se žáky. V položce „*Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají individuální problémy*“ vidíme schopnost rozlišovat individualitu žáků, jejich individuální vzdělávací možnosti a potřeby a zároveň ochotu tyto individuální potřeby akceptovat a věnovat energii práci s nimi. Položky „*Žáci řeší své problémy logickým myšlením*“ a „*Žákům je na této škole dána důvěra k samostatné práci*“ umožňují hodnotit, jak učitelé dokážou vnímat žáky jako samostatně uvažující bytosti a potažmo jak mohou být ochotni myšlení žáků a jejich samostatné rozhodování podporovat, mj. i moderními vyučovacími postupy.

Ukázalo se, že učitelé ze škol s nepříznivým klimatem (dále N) jsou v hodnocení morálních vlastností svých kolegů podstatně kritičtější. Zároveň níže hodnotí vztah k žákům a úroveň pedagogické činnosti s nimi (Tabulka 7).

Tabulka 7: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), kvality sboru

Vybrané dotazníkové položky (OCDQ-RS)	P	N
Morálka učitelů je na vysoké úrovni	3,49	2,95
Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům s individuálními problémy	2,84	2,29
Žáci řeší své problémy logickým myšlením	2,60	1,99
Žákům je dána důvěra k samostatné práci	3,77	2,91

Legenda: P = sbory škol s příznivým klimatem; N = sbory školy s nepříznivým klimatem. Uvedeny průměrné hodnoty označených odpovědí v obou skupinách škol na škále 1–4, kdy 1=zřídka, 4=velmi často

Ředitelé v obou skupinách škol uváděli minimum negativních vlastností učitelských kolektivů, více shledávali předností. Dá se říci, že v tom se shodují.

Pokud ředitelé nějaké slabiny učitelského sboru uváděli, týkaly se obav a neochoty některých učitelů používat moderní technologie či inovativní metody ve výuce. Ředitelé ze škol s nepříznivým klimatem označují jako slabší místo neochotu některých učitelů spolupracovat a „pracovat na sobě“. Mnohé odpovědi v obou skupinách směřovaly k vnějším vlivům, netýkajícím se přímo aktivity učitelů - jmenovali nedostatek mužů ve sboru, stárnutí sboru a odchody učitelů na mateřskou dovolenou či do důchodu.

Zásadně odlišný byl ale mezi oběma skupinami škol výčet předností, které ředitelé uváděli o svých učitelských sborech: Ve skupině N uvedli pouze dva ředitelé toto téma. Z toho jeden v negativním smyslu („ne vždy ochota ke spolupráci“) a druhý zmínil zájem učitelů o nové metody výuky. Vedle toho na všech školách s příznivým klimatem byly týmovost, spolupracující kolektiv a inovativnost; zájem o nové metody a o sebevzdělávání dvěma hlavními tématy ve výčtu předností sboru. Ředitelé zde tyto vlastnosti vnímají, všímají si jich, kladou na tyto znaky důraz, tudíž lze předpokládat, že právě tyto přednosti svého učitelského kolektivu podporují. A těmito charakteristikami také mohou učitelské sbory disponovat. Uzavřený kruh pozitivního ovlivňování. „Týmová spolupráce, sehraný kolektiv, stabilita, ustálené týmové vazby, osobní zodpovědnost za výsledky žáků, kladný vztah k žákům, ochota zkoušet a využívat netradiční výuku, flexibilita v přizpůsobování se novým trendům ve vzdělávání, lidská i profesní kvalita“ jsou příklady výroků ředitelů škol s pozitivním klimatem. Ředitelé ze škol s nepříznivým klimatem uvádějí jako přednosti učitelského sboru profesní vlastnosti ve spojení se spolehlivostí a loajlností vůči vedení. Často se v odpovědích objevuje slovo obětavost, profesionálnost, víra v lepší zítřky. Většina ředitelů z této skupiny škol považuje za přednost a zároveň důležitý faktor kvalifikovanost sboru.

Rozdíly v postojích ředitelů obou zkoumaných skupin škol nejsou ve výpovědích zcela zřejmé ani jednoznačné. Nepřímo lze ale vysledovat v dikci vyšší míru direktivnosti ve skupině ředitelů N. Pro ilustraci jeden z výroků: „*Předměty, které učí, učí většinou rádi, práci, ke které jsou přivedeni, vykonávají poctivě*“.

Vztahy ve sboru

Ředitelé ze škol s příznivým klimatem v hodnocení vztahů v učitelském sboru shodně zdůrazňují přátelskost, vzájemnou pomoc a spolupráci, úctu a respekt. Z odpovědí je zřejmé, že vztahy na pracovišti jsou pro vedení školy prioritou: „*Nadstandardní, velmi korektní, přátelské, pomáhající si, bez intrik, vzájemná úcta a respekt, vídají se i mimo školu, plánují společné aktivity, do práce nechodí nikdo se strachem, převzetí kladných vzorů*.“ (ředitel P).

Také ve skupině škol s nepříznivým klimatem lze říci, že zde ředitelé vnímají vztahy mezi učiteli spíše pozitivně. Avšak explicitní výrazy jako přátelský (vztah), vzájemný respekt nebo pomáhají si (učitelé) se ve výpovědích těchto ředitelů vůbec nevyskytovaly. Ředitelé nevnímají celek učitelského sboru jako tým. Existuje tu větší variabilita výroků od „vlažně“ pozitivních až po kritické: „*(vztahy) Nejsou rozhodně špatné, neutrální, většinou dobré, občas to zajiskří, velmi dobré v rámci menších týmů, většina učitelů má čistě pracovní vztah a před novými kolegyněmi se zavírají dveře*“.

Reálně existující odlišnost vztahů ve sborech obou skupin zaznamenaná řediteli se odráží také ve výrazně rozdílných výsledcích hodnocení v položkách týkajících se vzájemné podpory a respektu („*Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého*“ a „*Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů*“) (Tabulka 8). Pracovní vztahy mezi učiteli souvisí zjevně s jejich osobními vztahy, což dokladuje rozdíl ve výpovědích např. v položce „*Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu*“. Lze konstatovat, že kvalitu vztahů ve sboru zaznamenávají ředitelé shodně s učiteli.

Tabulka 8: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), vztahy ve sboru

Vybrané dotazníkové položky (OCDQ-RS)	P	N
Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého	3,69	2,60
Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů	3,77	2,91
Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu	2,42	1,69

Legenda: P = sbory škol s příznivým klimatem; N = sbory školy s nepříznivým klimatem. Uvedeny průměrné hodnoty označených odpovědí v obou skupinách škol na škále 1–4, kdy 1 = zřídka, 4 = velmi často

Vztahy mezi učiteli a vedením

Jak učitelé vnímají podporu ředitele

Zajímavým zjištěním je, že obě skupiny učitelů vnímají pohnutky jednání ředitele v jeho zaměření na dobré fungování školy, byť s odlišnou silou. S výrokem „Ředitel hledí na blaho své školy“ souhlasí ve školách s příznivým klimatem 99 % a ve skupině škol s nepříznivým klimatem 86 % učitelů.

Ve skupině škol s příznivým klimatem vidí vysoký podíl učitelů v řediteli vzor pracovitosti a vnímá ho jako člověka, který dokáže ocenit jejich práci, pochválit, ale také v případech potřeby účinně pomoci. Toto vnímání je patrné i ve skupině škol s nepříznivým klimatem, ale podstatně méně výrazné, když s výrokem „Ředitel je schopen pomoci učitelům i po pracovní stránce“ zde souhlasila jen méně než polovina učitelů (v průměru 43 %).

I v sebelépe fungující škole se občas něco nepodaří nebo je třeba z různých důvodů korigovat práci učitelů. Ředitel se pak dostává do situace, kdy je třeba něco vytknout, vyslovit kritiku. Kritika však může, ale také nemusí být vyjádřena podporujícím způsobem. Ukazuje se, že i v této oblasti se projevují rozdíly mezi oběma zkoumanými skupinami škol. S dotazníkovým výrokem „Ředitel dostatečně zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele“ souhlasilo ve skupině P 78 % učitelů, zatímco ve skupině N se souhlasně vyjádřilo 52 %. Ve vnímání konstruktivnosti ředitelovy kritiky je rozdíl ještě vyšší. Ve skupině škol s příznivým klimatem vnímá konstruktivnost ředitelových kritických vyjádření 69 % učitelů, ve skupině škol s nepříznivým klimatem sboru je to jen 32 %. Rozdíly v odpovědích učitelů na celé škále výpovědí jsou dobře patrné z aritmetických průměrů číselného vyjádření odpovědí učitelů v Tabulce 9.

Tabulka 9: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), vztahy mezi učiteli a vedením

Vybrané dotazníkové položky (OCDQ-RS)	P	N
Ředitel sám je příkladem ostatním	3,73	2,82
Ředitel dovede ocenit, pochválit	3,50	2,19
Když chce ředitel pomoci učitelům, umí jednat neformálně	3,44	2,18
Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní kritiku	3,10	2,58
Ředitel je schopen pomoci učitelům i po pracovní stránce	3,59	2,40
Ředitel používá konstruktivní kritiku	2,89	2,23
Ředitel hledí na blaho své školy	3,87	3,33

Legenda: P = sbory škol s příznivým klimatem; N = sbory školy s nepříznivým klimatem. Uvedeny průměrné hodnoty označených odpovědí v obou skupinách škol na škále 1–4, kdy 1 = zřídka, 4 = velmi často

V dotazníku pro ředitele nebyla explicitně položena otázka, zda a jakým způsobem ředitel podporuje učitele a učitelský sbor. Jeho tendenci k podpoře je však možno identifikovat rozbořením výpovědí v dílčích otázkách. Ukazuje se, že ve skupině P si ředitelé svou úlohu podporovat učitele v jejich práci uvědomují. Uváděli potřebu dobrých vztahů mezi učiteli a vedením a cílené práce s učiteli, dát učitelům prostor pro participaci na otázkách chodu školy, delegovat pravomoci, citlivě zavádět inovace, budovat spravedlivé a fungující společenství. Organizují neformální akce, vzdělávání formou společných akcí s ubytováním, výletem apod. Z výpovědí je poznat, že se sami cítí být součástí společenství, které budují.

Není tomu tak ve skupině škol s nepříznivým klimatem, kde výpovědi ředitelů spíše vypovídají o tom, že se cítí být vně učitelského kolektivu, pociťují vztah s učiteli jako „já (my - vedení) a oni“. Svou podporu vidí ve vnějších jevech - v nastavení fungujících pravidel a vytvoření materiálních podmínek, finančních odměnách, případně osobních pohovorech při řešení konfliktů, pokud jsou o to požádáni. V odpovědích těchto ředitelů se nevyskytují pojmy jako „*participace*“, „*úcta*“, „*budování společenství*“. Jen v jednom případě se vyskytl výrok o „*intenzivní práci se sborem*“ ve smyslu vedení ke společné práci a vzájemné podpoře mezi učiteli.

Jak učitelé vnímají direktivitu ředitele

Z výpovědí ředitelů ze skupiny škol s nepříznivým klimatem ve sboru je zřejmý jejich autoritativní přístup. Nevyskytují se výroky o participaci, ale spíše o usměrňování práce učitelů, nastavení pravidel, výběru lidí na pozice, spravedlivém přístupu. Ve výpovědích ředitelů ze škol s příznivým klimatem se projevuje participativní

přístup: spravedlivé a fungující společenství, stmelování kolektivu, vzájemný respekt, spolupráce.

Zajímalo nás přirozeně, jak tento odlišný způsob přístupu ředitele ve vedení lidí vnímají učitelé. Do podstaty jejich vnímání ředitelovy direktivity bylo možno nahlédnout hlouběji rozbohem odpovídajících dílčích položek dotazníku pro učitele (Tabulka 10).

Tabulka 10: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), vnímání direktivity ředitele

Vybrané dotazníkové položky (OCDQ-RS)	P	N
Ředitel osobně vede každou důležitou poradou	3,79	3,66
Ředitel vládne „železnou rukou“	1,46	2,91
Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají	2,46	3,13
Ředitel je autokratický	1,43	2,65
Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti	2,69	3,44
Ředitel víc mluví, než naslouchá	1,31	2,54

Legenda: P = sbory škol s příznivým klimatem; N = sbory školy s nepříznivým klimatem. Uvedeny průměrné hodnoty označených odpovědí v obou skupinách škol na škále 1–4, kdy 1 = zřídka, 4 = velmi často

Z výpovědí lze usoudit na tradiční pojetí více či méně autoritativního řízení českých škol s vedoucí a kontrolní úlohou ředitele. Lze to přirozeně také přičíst jistému specifiku českého ředitele (základní) školy v souvislostech s jeho velkou manažerskou autonomií (Dvořák, Urbánek & Starý, 2014; Dvořák & Trunda, 2017). Například je běžnou praxí, že porady vede ředitel. Byla to v dotazníku položka s nejvyšším skóre a jedna z mála položek, v nichž se odpovědi učitelů z námi zkoumaných protikladných skupin téměř nelišily.

Řediteli je také prisuzována role kontrolovat, hodnotit a usměrňovat práci zaměstnanců, včetně učitelů, dohlížet na dodržování stanovených pravidel a řešit konflikty. V obou skupinách toto vnímají učitelé jako často ředitelem vykonávanou činnost. V položkách „*Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají*“ a „*Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti*“ se pohybuji odpovědi učitelů z obou skupin ve vyšších polohách škály, přičemž zejména druhá z nich je ve skupině učitelů ze škol s nepříznivým klimatem vnímána výrazně silněji (Tabulka 10). V této skupině se 92 % učitelů vyjádřilo, že je to častý nebo dokonce velmi častý projev ředitele, ve skupině škol s příznivým klimatem je to „jen“ 59 %. V této skupině s více podporujícími řediteli jsme zaznamenali vysokou

variabilitu odpovědí učitelů na jednotlivých školách. V polovině z nich je „politika“ ředitele v tomto ohledu výrazně liberálnější. Ve druhé polovině škol jsou čísla velmi podobná výsledkům skupiny N. Ukazuje se však, že sám direktivní přístup nemusí ještě nutně znamenat celkové nepříznivé klima učitelského sboru. Musí být ovšem dostatečně vyvažován podporou ředitele, jak ukážeme dále.

Jedním z projevů direktivity ředitele je jeho neschopnost či neochota naslouchat učitelům. S tím je pravděpodobně spojeno vnímání ředitele jako autokratického: „pravidla hry“ určuje sám, s participací učitelů nepočítá. Rozdíl ve výpovědích učitelů našich dvou zkoumaných skupin škol (sborů) byl očekávatelný, za zajímavé ale považujeme, že ani na školách, kde je celkově vysoká míra direktivity ředitele, nevnímají ředitele jako autokratického všichni učitelé stejně silně.

Podíváme-li se na výsledky jednotlivých položek v Tabulce 10, ukazuje se, že vnímaná direktivita ředitele spočívá více v jeho dohledu nad učiteli a kontrole jejich činnosti než v pevnosti jeho „vlády“, která pak zužuje prostor pro autonomii učitele: aritmetický průměr odpovědí u výroku „Ředitel vládne železnou rukou“ je ve skupině škol s nepříznivým klimatem ještě pod hodnotou 3, v položkách týkajících se kontroly a dohledu již tuto hodnotu převyšuje.

Angažovanost učitelů (identifikace se školou, podpora žáků)

S kvalitou klimatu učitelského sboru souvisí vztah učitelů ke škole. Vnímá-li učitel školu jako „svou“, je ztotožněn s jejím programem, může být na svou školu hrdý, cítí se v ní dobře. Lze pak také očekávat, že se to projeví v jeho angažovanosti na jejím chodu, v ochotě k jejímu dobrému fungování přispívat vlastní aktivitou. Ve dvou položkách v dotazníku pro učitele se tento vztah učitelů ke škole výrazně projevuje. Z odpovědí učitelů je patrné, že na školách s pozitivním klimatem je vztah učitelů ke škole pozitivnější (Tabulka 11).

Tabulka 11: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), angažovanost, identifikace se školou

Vybrané dotazníkové položky (OCDQ-RS)	P	N
Učitelé jsou na svou školu hrdí	3,54	2,35
Učitelé zde pracují skutečně rádi	3,67	2,22

Legenda: P = sbory škol s příznivým klimatem; N = sbory školy s nepříznivým klimatem. Uvedeny průměrné hodnoty označených odpovědí v obou skupinách škol na škále 1–4, kdy 1 = zřídka, 4 = velmi často

Učitelova angažovanost je pak patrná v jeho pracovní aktivitě, ochotě se vzdělávat, v kolegalitě, a v neposlední řadě i ve vztazích a jednání se žáky. Na školách s pozitivním klimatem hodnotí učitelé významněji přátelský vztah a důvěru k žákům, více jsou ochotni poskytovat žákům individuální podporu mimo školní vyučování (Tabulka 12).

Tabulka 12: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), angažovanost, podpora žáků

Vybrané dotazníkové položky (OCDQ-RS)	P	N
Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům s individuálními problémy	2,84	2,29
Učitelé se chovají k žákům přátelsky	3,66	3,18
Žákům je na této škole dána důvěra k samostatné práci	3,43	2,83

Legenda: P = sbory škol s příznivým klimatem; N = sbory školy s nepříznivým klimatem. Uvedeny průměrné hodnoty označených odpovědí v obou skupinách škol na škále 1–4, kdy 1 = zřídka, 4 = velmi často

Vztahy se žáky jsou zřejmě i odlišným způsobem podporovány ze strany vedení školy. Jedním ze znaků přístupu k žákům ve školách může být např. existence žákovské samosprávy a vliv této instituce na chod školy. Ve skupině škol s pozitivním klimatem nemá žákovskou samosprávu pouze jediná škola. Ve skupině škol s nepříznivým klimatem není školní parlament ve třech školách. Také s výrokem „Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy“ souhlasí ve skupině škol s nepříznivým klimatem sboru, kde mají samosprávu, pouze 12 % učitelů. Ve skupině škol s příznivým klimatem je to v průměru 55 %.

Škola jako pospolitost,⁴⁵ fungující společenství, společné (i neformální) zážitky a stmelovací akce, výrazné úspěchy školy, možnost učitelů spolupodílet se na rozhodování a řízení školy. Tyto atributy lze označit jako příznivé faktory podpory zdravého klimatu, přičemž přispívají k pozitivnímu vnímání školy. V různé míře je uváděli ředitelé ze skupiny škol s pozitivním klimatem. Tento projev deklarované identifikace se školou však zcela chyběl ve výpovědích ředitelů ze skupiny škol s nepříznivým klimatem.

45 Pospolitost jako vyšší možnou formu fungování školní organizace vymezuje a popisuje Pol (2007, s. 21–23).

Možnosti ovlivnění klimatu učitelského sboru

V předchozím textu jsme se zaměřili na rozbor pohledu ředitelů a učitelů na momentální stav učitelského sboru a jeho klimatu. Pohlédneme nyní na to, jaké vidí ředitel, případně i sami učitelé, možnosti existující stav pozitivně ovlivňovat.

Ovlivnění vztahů mezi učiteli ředitelem

Uvědomování si vlastní role v utváření vztahů v učitelském sboru souvisí u ředitelů s pojetím svého postavení vůči sboru, tj. zda se ředitel cítí být uvnitř jako člen sboru, nebo své místo vidí vně sboru. Toto své místo utváří postojem k učitelům, vůlí být jedním z členů sboru a způsobem, jak tuto vůli projevuje, tedy jeho konkrétní aktivitou. Jeho místo však ovlivňují - někdy i navzdory přání ředitele také vnější podmínky. Na některých školách si vedení školy záměrně udržuje odstup od učitelského sboru a chápe to jako přirozenou věc. V našem výzkumu jsme se ale setkali i s řediteli, již trávili s učiteli přestávky ve společné sborovně, byli jedni z nich a bezprostředně byli ochotni řešit akutní problémy, které se během dne ve škole objevily. Byli součástí celého společenství dané školy. V jiné škole byla ředitelka k dispozici učitelům jen jeden den v týdnu vzhledem k tomu, že škola byla rozdělena na více odloučených pracovišť, je tedy očekávatelné, že nemohla být součástí učitelského sboru a více pěstovat vzájemné pozitivní vztahy na pracovišti. Někteří ředitelé v obou zkoumaných skupinách vyjadřovali svou lítost, že nemohou být více se svými učiteli vzhledem k časově náročným administrativním povinnostem.

Na některých školách, které jsme navštívili, byli učitelé uvolněnější a otevřenější, když nebylo přítomno vedení školy, někde jsme neviděli změny v chování učitelů, bylo-li vedení školy přítomno či nikoliv.

Porovnáme-li odpovědi ředitelů obou skupin škol na otázku, jaké faktory podle nich ovlivňují kvalitu učitelského sboru, nalézáme u ředitelů škol s pozitivním klimatem výroky související často se vztahovými faktory uvnitř sboru, např. „*prostředí a mezilidské vztahy, vztahy mezi sebou a k vedení, chování a úroveň vedení, jež dává příklad ostatním...*“. Jiným faktorem, který podle ředitelů ovlivňuje kvalitu učitelského sboru, jsou osobnostní vlastnosti jednotlivých učitelů: „*přirozená autorita, pozitivní smýšlení, flexibilita, poctivá práce, schopnost sebereflexe, naslouchání dětem a rodičům*“. Tedy osobnostní charakteristiky jednotlivců, které hrají roli nezávisle na řediteli, on je však může ovlivňovat dobrým výběrem nových učitelů.

Odpovědi ředitelů škol s nepříznivým klimatem na otázku faktorů ovlivňujících kvalitu učitelského sboru cílí více do obecnějších poloh: „*vzdělávání na fakultách, morální přesvědčení, finance, profesionalita, feminizace*“. Přesto i zde, byť v menší

míře, se objevuje deklarace významu vztahů v učitelském sboru a vlastní úlohy vedoucího pracovníka: „jednotlivé osobnosti, vedení, jak si lidé „sednou“, čím větší je kolektiv, tím horší je udržování vzájemných vztahů v rovnováze“.

Cílený výběr nových členů učitelského sboru

Ředitelé ze skupiny škol s příznivým klimatem při odpovědi na otázku kritérií výběru učitelů do svého sboru uvádějí na prvním místě vztah k dětem („pedocentrismus, musí mít rád děti!, přístup k dětem...“). Významné jsou pro ředitele také reference od předchozího zaměstnavatele, doporučení, případná osobní zkušenost s uchazečem. Třetím nejdůležitějším kritériem, jež ředitelé uvádějí, je ochota učitelů se dále vzdělávat „ochota ke spolupráci v týmu, ochota učit se, pracovitost, zodpovědnost, schopnost převzít zažité fungování, přizpůsobit se nastaveným normám a způsobu práce...“.⁴⁶

Odpovědi ředitelů ze škol s nepříznivým klimatem jsou různorodější, objevují se v nich požadavky jak na aprobovanost, tak na flexibilitu s akcentem vyučovat i jiné předměty, než které zahrnuje jeho aprobace. V jednom případě byl zmíněn přístup k žákům, ve více odpovědích se objevil požadavek na „práci nad rámec, co nového může uchazeč škole nabídnout, přizpůsobení se, přístup k práci...“ Zaměření výpovědí se jeví jako pragmatičtější a „krátkodobější“, více směřovalo k pracovní výkonnosti adepta než k jeho souladným, resp. komplementárním charakteristikám učitelského sboru, nebo k vizi školy.

Ohrožující faktory kvality a klimatu učitelského sboru

Hledáme-li příčiny problémů ve vztazích mezi učiteli ve školách, které vykazují nepříznivé klima učitelského sboru, je třeba nahlédnout i do podmínek, jež ztěžují učitelům práci a vyvolávají jejich nespokojenost a frustraci. Ta může být příčinou konfliktů a problémů v komunikaci, jež mohou vyústit ve zhoršení vztahů mezi lidmi. Jak se ukazuje z výsledků našeho šetření, hlavní příčiny zátěže učitelů nenalzáme v samotném učitelském kolektivu (nepříjemné chování některých

46 Poměrně typickým je autentický výrok ke způsobu přijímání nových učitelů do sboru ředitelky ze školy s velmi příznivým klimatem: „Pro mě je vždycky zásadní, že to musí být člověk, který chce učit... a má rád děti... a to z tohodle důvodu v tom přijímacím pohovoru poznáte... poznáte podle toho, jak se o těch dětech vyjadřují, jak se na tu práci třeba i těší... případně, co vám nabízí jako přidanou hodnotu navíc...“

učitelů, hádky mezi učiteli). Ukazuje se v přetížení učitelů, přičemž se toto ozývalo zejména ze skupiny škol s nepříznivým klimatem („*Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho*“, „*Administrativní práce učitele je na této škole obtížná*“), a dále významně v direktivním jednání ředitele, pakliže učitele příliš sleduje a kontroluje (Tabulka 13).

Ředitelé škol s nepříznivým klimatem shodně se svými učiteli uvádějí jako možné ohrožení učitelského sboru náročnou administrativu a náročné úkoly spojené s požadavky státu v souvislosti s inkluzí, dále ale vidí rizikové faktory spíše uvnitř sboru, přímo v učitelích („*syndrom vyhoření, únava, fluktuace... s důsledkem odchodů do lépe placených profesí*“), nebo naopak vně školy („*problémoví rodiče a konflikty s nimi, finanční ohodnocení učitelů*“). Žádný výrok nesměruje k vlastnímu ředitelovu působení, vztahům mezi učiteli a vedením či k zavedeným pravidlům a požadavkům na učitele.

Tabulka 13: Položková analýza dotazníku (OCDQ-RS), ohrožující faktory klimatu sboru

Vybrané dotazníkové položky (OCDQ-RS)	P	N
Manýry některých učitelů obtěžují jiné učitele	1,07	1,88
Učitelé mají mnoho různých schůzí a komisí	1,67	2,05
Na poradách přerušují učitelé vystoupení svých kolegů	1,12	1,40
Nevýukové povinnosti narušují vlastní učitelovu práci	2,01	2,53
Administrativní práce učitele je na této škole obtížná	1,76	2,72
Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají	2,46	3,13
Ředitel dohlíží přísně na řád	2,69	3,44
Ředitel víc mluví, než naslouchá	1,31	2,54

Legenda: P = sbory škol s příznivým klimatem; N = sbory školy s nepříznivým klimatem. Uvedeny průměrné hodnoty označených odpovědí v obou skupinách škol na škále 1–4, přičemž 1 = zřídka, 4 = velmi často

Ředitelé ze skupiny škol s příznivým klimatem vidí riziko a ohrožení pro učitelský sbor ve změnách složení sboru, které mohou narušit vytvořené dobré vztahy a kontinuitu sboru („*odchody do důchodu, na mateřskou dovolenou, příchod problémových jedinců a ohrožení tím soudržnosti učitelského sboru*“).

Někteří ředitelé z této skupiny vidí možné ovlivnění fungování sboru také ve vlastní osobě. Tito ředitelé jsou přesvědčeni, že jejich působení má jednoznačně pozitivní vliv na sbor. Jeho ohrožení totiž vidí ve svém vlastním odchodu do důchodu. Lze to považovat za velmi sebevědomý postoj, nicméně ve všech případech se shoduje s většinovým názorem učitelského sboru.

Stabilizační faktory učitelského sboru

Odpovědi ředitelů na otázku, co je stabilizujícím faktorem fungování učitelského sboru, byly u obou skupin škol rozmanité. Každý z ředitelů si pod pojmem „stabilizující faktor“ mohl představit i něco jiného.

Z odpovědí ředitelů škol s příznivým klimatem je zřejmé, že si jsou vědomi, že stabilitu učitelského sboru nezajistí žádný vnější faktor, zákon či nařízení (zřizovatel, rodiče, změna systému školství), ale že stabilita učitelského sboru je ve velké míře nastavena vedením školy. Ředitelé pociťují vlastní zodpovědnost za fungování učitelského sboru. Svou úlohu vidí zejména v nastavování podmínek pro tvorbu a posilování důvěry, respektu a dobrých vztahů („*důvěra ze strany vedení školy, kolektiv, spolupráce, možnost podílet se na spolurozhodování a řízení školy, neformální setkávání, společné pozitivní zážitky, možnost kdykoliv vyslovit svůj názor, pocit spravedlivého a fungujícího společenství*“).

Ve výpovědích ředitelů škol s nepříznivým klimatem učitelského sboru jsme také zaznamenali sdělení, že vedení školy je „stabilizátorem vztahů“, ale v jiném smyslu: svou úlohu vidí více v řízení práce učitelů a v nastavení pravidel pro jejich fungování („*jasná pravidla, vstřícnost, intenzivní práce s pedagogickým sborem, pocit sounáležitosti, společné práce, vzájemné podpory, usměrňování postojů a přístupů některých učitelů*“).

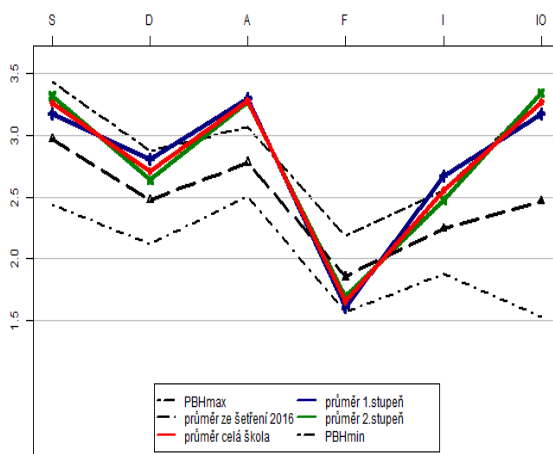
Dále se ve skupině ředitelů škol s nepříznivým klimatem vyskytovaly odpovědi obecnějšího charakteru („*poslání vzdělávat mladou generaci, jistota zaměstnání, podpora od zřizovatele, zpětná vazba od rodičů*“). Mezi výroky ředitelů této skupiny škol chybí takové, jež by ukazovaly, že i zde si ředitelé uvědomují svou roli v budování dobrých vztahů, atmosféry důvěry a respektu v učitelském sboru.

Specifická skupina škol: Příznivé sociální klima při direktivním přístupu

Z našeho šetření je zřejmé (a vlastně je to i očekávatelné), že méně příznivé sociální klima vykazují učitelské sbory, které pociťují ze strany vedení direktivní přístup. „Pevnost vedení“ je vnímáno jako nadměrná zátěž, silná kontrola, značný tlak a jen malá možnost ovlivňovat chod školy. Chtěli bychom ale ukázat na příkladu několika učitelských sborů zajímavou konstelaci ředitelova způsobu vedení učitelů, v níž se vysoká direktivita s nepříznivým klimatem v učitelském sboru jednoznačně nepojí. Předpokládáme, že pokud je vyšší direktivita spojena i s vysokou či alespoň nadprůměrnou suportivitou, může pevnější vedení učitelům vyhovovat, protože jim poskytuje bezpečí jasně nastavených pravidel a přehledného systému, v němž se snadno orientují. Klima pak bývá i v této konstelaci příznivé.

Pro ověření tohoto předpokladu jsme dodatečně vybrali skupinu pěti sborů z našeho primárního souboru ZŠ (N=125), které vykazují velmi příznivé sociální klima (IO). S vysokým indexem otevřenosti (IO) se ale současně pojí i vysoká hodnota direktivity (D) a vysoká, nebo alespoň nadprůměrná suportivita (S). U těchto vybraných sborů jsme proto cílili opět i na výpovědi ředitelů škol a na jejich hodnocení vlastních učitelských sborů. Hledáme společné znaky ředitelů s direktivním stylem vedení (ale vysokým IO) a dále rozdíly mezi těmito školami a školami, jež nejsou direktivně vedeny, a podpora učitelů je též vysoká.

Níže na grafu (Obr. 4) uvádíme grafický profil „prototypu“ specifické skupiny sborů s příznivým klimatem i přes značně direktivní přístup vedení lidí. Klima sboru vykazuje výrazně nadstandardní charakteristiky v celkovém IO i ve většině dílčích dimenzí (S, A, F, I), zatížen je pouze vysokou, tedy méně příznivou hodnotou direktivity (D).



Obr. 4: Příklad grafického profilu klimatu učitelského sboru s velmi příznivým klimatem a vysokou direktivitou

Jak z analýzy dotazníků Ř1 a kvalitativních sond vyplývá, vedení v těchto školách považuje za přednosti učitelského sboru aktivity směrem k veřejnosti, čím se škola může pochlubit, v čem se profiluje: „*chuť a ochota pracovat s dětmi nad rámec běžných povinností, příprava a organizace školních projektů...*“ Dále mezi přednosti učitelského sboru řadí ochotu se vzdělávat, pracovat s velkým nasazením a dobře vzájemně spolupracovat.

Slabší stránky učitelského sboru se podle ředitelů specifické skupiny škol ukazují ve všech školách stejně, a to v souvislostech s obecným nedostatkem učitelů v celé republice i se svými důsledky: „*neúplná kvalifikovanost, rezervy jsou v zavádění nových metod a forem práce do výuky, rozdíly v kvalitě výuky některých učitelů...*“. Určitá forma rigidního přístupu ohledně zavádění nových metod se ale objevuje napříč všemi třemi sledovanými skupinami škol jako slabší místo učitelských sborů z pohledu vedení školy.

Názorovou heterogenitu na každodenní problémy ve škole považují někteří ředitelé za slabší stránku učitelského sboru. Shodují se v tom s řediteli skupiny škol s nepříznivým klimatem. Může to ale také do jisté míry poukazovat na neochotu ředitelů a možná i jejich obavy přijmout jiný názor ze sboru a tím oslabovat svoji rozhodovací pozici: „*přílišné řešení problémů – nutno zachovat si profesionální přístup a nadhled...*“. Může to ale také signalizovat snahu ředitelů rozumně usměrňovat a stabilizovat tlak na překotný pohyb ve školním vzdělávání.

Ve školách, jež jsou spádové pro děti z okolních obcí, vidí vedení školy problém v dojíždění učitelů a přizpůsobení pracovní doby ve škole jízdnímu řádu.

Ředitelé ze specifické skupiny škol vnímají také jako riziko a ohrožení pro učitelský sbor zvyšování administrativy a neustálé změny vzdělávacího systému. Tato skutečnost determinuje stresové situace, únavu, vyhoření a chuť pracovat ve školství. K tomu podle názorů ředitelů přispívá i zvyšování počtu „*problémových*“ žáků. Ředitelé ze škol s nepříznivým klimatem shledávají podobná možná rizika pro učitelské sbory (administrativa, problémoví žáci i rodiče). Oproti tomu v některých školách ve skupině škol s příznivým klimatem má vedení školy nastavenou cílenou podporu v administrativních otázkách pro učitele, kdy je určen jeden člen učitelského sboru (zástupce ředitele, ekonom, odborník na IT), jenž je nápomocen všem učitelům při řešení stále přibývajících administrativy.

V některých školách považuje vedení za riziko pro učitelský sbor nepříznivou věkovou strukturu sboru, která souvisí s vysokou přirozenou fluktuací. Týká se to nejen silných předdůchodových ročníků, resp. vysokého podílu těchto učitelů ve sboru a ztráty zkušených učitelů, ale také vysokého podílu mladých, u nichž dochází k časté fluktuaci především z důvodu odchodů na mateřskou dovolenou. Zároveň s tím ředitelé postrádají dostatečné množství kvalitních učitelů „*ochotných pracovat s velkým nasazením*“.

Za důležitý stabilizující faktor učitelského sboru v naší specifické skupině škol považují ředitelé jasně nastavená, všem známá pravidla a jejich dodržování, dobré materiální zázemí, pravidelné odměňování. Zároveň si jsou vědomi, že učitelé mají i své osobní a rodinné problémy: „*komunikace vedení s jednotlivými učiteli, znalost jejich osobních problémů...*“. Vedení školy vytváří učitelům optimální podmínky pro jejich práci, ale vyžaduje od každého vysokou míru zodpovědnosti za výsledek.

V neposlední řadě je pro ředitele důležité „*přátelské klima, sdílení společného cíle, přesvědčení o smysluplné práci...*“

Ve skupině škol s příznivým klimatem zaznívá na rozdíl od ostatních dvou skupin ze strany vedení důraz na spolurozhodování učitelů o směřování školy a jejich participace nad společnými otázkami.

Ne všichni ředitelé ze specifické skupiny škol staví vztahy v učitelském sboru mezi stěžejní charakteristiky učitelského sboru a preferují zejména profesní vztahy a spolupráci na pracovních úkolech. Velikost školy a učitelského sboru a lokalita může mít vliv na vztahy ve sboru („*ve sborovně vládnou dobré vztahy mezi učiteli, průměrné, standardní, profesionální a přátelské, respektující, všichni si tykají, převážně přátelské...*“). Podobně hodnotilo také vedení škol s nepříznivým klimatem vztahy mezi učiteli na svých školách, korektně, ale bez velké pochvaly.

Kritéria při přijímání učitelů mají ředitelé specifické skupiny škol nastaveny standardně jako na ostatních šetřených školách v našem výzkumu. Někteří preferují „*odbornou znalost a kvalifikovanost...*“, jiní ale dávají důraz na „*osobnostní vlastnosti uchazeče, kreativitu a flexibilitu*“. Na jedné škole jsou do tohoto přijímacího procesu zapojeni žáci, kdy uchazeč musí předvést ukázkovou hodinu. Pravidlem je i reference od předchozího zaměstnavatele uchazeče. Tato kritéria korespondují s názory vedení obou skupin škol, nelze mezi nimi nalézt ta, která jsou typická jen pro jednu skupinu sledovaných škol.

Podle většiny ředitelů existuje mnoho faktorů, jež ovlivňují kvalitu učitelského sboru a každý učitel přinese do fungování učitelského sboru jiný způsob práce, jiný temperament, jiné pedagogické i osobnostní dovednosti, jež ovlivňují učitelský sbor a jeho kvalitu nejen profesní. Dva ředitelé uvedli, že i rodinné zázemí a pohoda učitelů v osobním životě ovlivňuje kvalitu učitelského sboru. Dále ředitelé zmiňovali povahu a morální vlastnosti učitelů (vytrvalost, píle, empatie), pravidelné smelovací akce pro učitelský sbor i neformální akce.

6.4 Závěr

Cílem našeho šetření bylo hledat možné shody či rozdíly v pohledu ředitele školy a učitelů na fungování učitelského sboru. Výsledky sondy naznačují reálně existující závislost mezi kvalitou klimatu učitelského sboru a postoji ředitelů k učitelům i vlastnímu místu v sociální skupině pedagogických pracovníků. Tato zjištění mohou doplnit výsledky komplexního šetření klimatu v učitelských sborech (Urbánek, Novotová & Rozkvcová et al., 2020).

S některými řediteli ze sledovaných škol jsme měli možnost setkat se osobně, tedy i díky našim terénním poznámkám ze života školy jsme mohli proniknout o něco hlouběji k tématu utváření sociálního klimatu v učitelských sborech.

Ve vybraných skupinách škol jsme na jedné straně (ve školách s příznivým klimatem) od vedení směrem ke sboru identifikovali větší důvěru, možnost participace na rozhodování. Na druhé straně (ve školách s nepříznivým klimatem) jsme shledali pevné řízení všech činností učitelského sboru. Vedení škol s příznivým klimatem se vyznačuje vysokým míněním a důvěrou ke svému učitelскому sboru, oceňuje jeho profesionalitu. Zároveň učitelům ponechává dostatečný tvůrčí prostor k tvorbě a realizaci vyučovacích hodin spojený s velkou mírou zodpovědnosti za výsledky své práce. Důraz je kladen na udržování vztahů mimo pracoviště a sdílení společných zážitků. Je také zřetelné, že ředitelé jsou či se snaží být součástí učitelského sboru (společná sborovna, otevřené dveře v ředitelně). Jsou si vědomi, že mají velký vliv na utváření sociálního klimatu učitelského sboru a svým příkladem se snaží motivovat učitele v jejich náročné práci. Při přijímání nových učitelů kladou důraz na osobnostní stránku, na schopnost pracovat v týmu, nekonfliktnost, profesní adaptabilitu. Aprobovanost většinou nepovažují za nejdůležitější faktor, ale spíše vyžadují flexibilitu při „dobírání“ jiných předmětů. V tomto smyslu se řídí osobním doporučením.

Ředitelé ze škol s nepříznivým klimatem sborů berou též velmi zodpovědně svoji roli při vedení lidí. Většina ředitelů neusiluje být součástí sboru a záměrně si udržuje odstup. Přednosti sboru vidí v plnění zadaných úkolů, které důsledně kontrolují. Narůstající administrativu shledávají pro učitele jako zátěž, její systémová redukce ale není ze strany vedení významněji řešena. Styl vedení může naopak administrativní zátěž zvyšovat. Ředitelé nevidí sebe jako významný faktor utváření klimatu učitelského sboru a v tomto smyslu nepřijímají za kvalitu klimatu zodpovědnost. Determinanty klimatu ve sboru hledají vně školy. Deklarují neformální setkávání, ta jsou u ovšem vedením školy přesně naplánována a korigována. Dle ředitelů škol s nepříznivým klimatem by měla být profesionalita učitelů na prvním místě, jejich osobní a rodinné problémy by neměly zasahovat do života školy.

Celkové mínění ředitelů o učitelském sboru není tak pozitivní jako ve školách s příznivým klimatem sboru. Názorová diverzita sboru je chápána spíše negativně, nikoliv jako výzva. Ředitelé většinou nepřipouští jiná řešení či návrhy.

Cenným zjištěním při porovnání se specifickou skupinou škol je skutečnost, že samotná vyšší direktivita, tedy vyšší míra kontroly učitelů, nutně nemusí implikovat nízkou míru podpory a důvěry ze strany ředitele, ani celkově nepříznivé klima sboru. Při porovnání obou skupin škol s extrémními výsledky se skupinou specifickou lze konstatovat, že tato skupina škol se svým způsobem vedení podobá skupině škol s velmi příznivým sociálním klimatem učitelského sboru.

Zaznamenány byly také rozdíly mezi oběma skupinami zkoumaných škol (P, N) v položkách týkajících se vzájemné podpory a respektu. Zajímavým zjištěním je, že učitelé z obou skupin škol pozitivně vnímají pohnutky ředitele v jeho zaměření na dobré fungování školy. Ve skupině škol s pozitivním klimatem vidí většina učitelů v řediteli vzor pracovitosti a vnímá ho jako člověka, jenž dokáže ocenit jejich práci, pochválit, ale také v případě potřeby účinně pomoci. Tato podpora je ve školách s nepříznivým klimatem vnímána podstatně slaběji. Z výpovědí ředitelů ze skupiny škol s nepříznivým klimatem je zřejmý jejich autoritativní přístup, nevyskytují se výroky o participaci na chodu školy, ale spíše o usměrňování práce učitelů, nastavení pravidel, výběru lidí na pozice. Ve výpovědích ředitelů škol s příznivým klimatem se projevuje participativní přístup, kdy se ředitelé snaží zapojit učitele i do spolurozhodování v otázkách fungování a směřování školy.

Vztah ke škole u učitelů ve školách s příznivým klimatem vyznává opravdověji, angažovanost je patrná v jejich pracovní aktivitě, ochotě se vzdělávat, v kolegalitě i v profesních vztazích na všech úrovních (vedení, kolegové, žáci, rodiče). Vztahy se žáky jsou zřejmě i odlišným způsobem podporovány ze strany vedení školy. Jedním ze znaků přístupu k žákům ve školách může být existence žákovské samosprávy a vliv této instituce na chod školy.

Komparace našich výzkumných nálezů potvrzuje význam charakteristik klimatu učitelských sborů pro fungování školy. Výsledky však nelze chápat jako paušální schéma. Realita života ve školách je utvářena souborem faktorů, jež není možné zobecnit na všechny školy. Naše specifická skupina škol dokladuje, že nelze vymezit přesné parametry dílčích charakteristik příznivého či nepříznivého klimatu. Každá škola je živý organismus, který podléhá sociální dynamice, mění se v závislosti na souvztažnosti řady vnějších a vnitřních faktorů, mnohdy jen těžko předvídatelných.

Pro kvalitu sociálního klimatu v učitelském sboru se jeví jako zásadní obousměrná důvěra mezi vedením a sborem, mezilidské vztahy, týmový duch, ale i profesně osobnostní stránka každého člena učitelského sboru a vedení školy. Role vedení školy se ukazuje jako zcela klíčová.

Z naší analýzy vyplývá, že způsob řízení (Rozkovcová & Novotová, 2018) je pro vedení školy a utváření klimatu učitelského sboru důležitý, nicméně, jak autorky zmiňují, realita a život ve školách je utvářena souborem faktorů, jež nelze zobecnit na všechny školy. Tak jako v každém živém organismu a společenství lidí ale lze považovat za zásadní hodnotu či stavební kámen mezilidské vztahy, vzájemnou důvěru, spolupráci a zodpovědnost každého článku za svoji práci, to stejné platí v učitelském sboru každé školy.

7/ ZÁVĚRY

https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1_7

Text této monografie měl ambici uchopit fenomén sociálního klimatu školních organizací v poněkud širším tematickém, metodologickém i výzkumném záběru, než nabízejí současné české výstupy k tomuto tématu. Popsána je tematika fenoménu sociálního klimatu a naznačena je užitečnost a netriviálnost jeho výzkumu. Kromě efektů pro lepší výkon a fungování učitelského sboru i celé organizace představuje příznivé klima také předpoklad pro výchovnou sféru ve smyslu skrytého kurikula. Širší záběr a komplexní pojetí dokladuje, že sociální klima nelze chápat jen izolovaně v jednom z organizačních segmentů školy. Naopak, klima učitelského sboru prosakuje až na úroveň žáků a sociálního klimatu v každé třídě. Kultura vedení lidí, podpora a péče o ně na úrovni managementu školy má svůj logický odraz uvnitř sboru i v komunikaci a interakcích mezi žáky ve třídách. Vztahová linie mezi ředitelem a učitelským sborem má svou analogickou návaznost ve vztazích mezi učiteli a žáky.

Monografie klade důraz na výzkum klimatu v různorodém prostředí školního vyučování. Analyzovány jsou učitelské sbory na stupních předškolního a základního vzdělávání. Tři empirické kapitoly se zabývají tematikou klimatu učitelských sborů v současné mateřské a základní škole. Zřejmá je postupná návaznost všech tří zkoumaných stupňů, která s nutností přechodu žáků mezi nimi otevírá otázku odlišností sociálního klimatu „tří sborů“, a to v souvislostech s problematikou přechodových procedur. K diagnostice klimatu sborů byl využit kvalitativní, kvantitativní a také smíšený výzkumný přístup. Ukázali jsme tím relativně široké výzkumné možnosti a upozornili také na problémy a rizika spojená s výzkumem klimatu. V souvislosti se složitostí zkoumaného fenoménu se ukazuje, že využití smíšené výzkumné metodologie je pro výzkum klimatu optimální. Výsledky tří výzkumných studií potvrdily některé již známé a publikované skutečnosti o klimatu učitelských sborů. Otevřely ale také několik nových témat.

Především se opakovaně ukazuje, že sociální klima je velmi významným fenoménem pro fungování školy jako celku. Učitelské sbory vykazují v rámci školy vysokou míru vlivu a klima sboru je určujícím i pro klima celé školy. Dále se potvrzuje, že styly vedení lidí ve sborech jsou pro kvalitu klimatu i celé školy zcela klíčové, a to bez ohledu na stupeň školní organizace. Platí to i při relativně odlišných podmínkách organizace a vedení lidí v základních a mateřských školách. Dvě z našich studií explicitně cílily také na otázku vztahů mezi managementem školy a učitelským sborem. Ukazuje se, že značná pevnost vedení učitelského sboru (vykazovaná vysoká direktivita) neznamená nepříznivé klima, pakliže je kompenzována výraznou podporou. Pravomoci a zodpovědnost ředitele školy, které jsou mu přisouzeny, ovšem dle našeho názoru příliš nekorespondují s procesem, jakým jsou do těchto funkcí ředitelé reálně jmenováni. Překvapující jsou zjištění o neadekvátních způsobech vedení lidí v malých sborech mateřských škol, kdy jsou např. elektronické způsoby komunikace nadřazovány nad osobní kontakt ředitele a sboru. Děje se tak nejspíš v důsledku pracovního zátěže a vysoké zátěže ředitelů, jak také z jejich strany bylo opakovaně deklarováno. Výzkumy malých sborů v základních školách přinášejí příběhy manažerských kolapsů, jež bylo možné přisuzovat právě neodpovídající komunikaci ředitelky a zástupkyně se sborem ve specifických podmínkách malé školy (Urbánek, Novotová & Rozkocová, 2020, s. 167–81). Rozdíly ve stylu vedení mezi skupinou základních škol s excelentními parametry klimatu a skupinou škol s problematickým klimatem jsme analyzovali v poslední výzkumné kapitole naší publikace a ukázali, že jsou evidentní. Přesto, že vedení mateřských škol se způsobem řízení a vedení významně liší od managementu základní školy, našli jsme právě v těchto zjištěních užitečnou analogii.

V této souvislosti se zdá, že k vyšší zátěži některých ředitelů také přispívá model sdružování škol související s administrativní integrací několika pracovišť a lze předpokládat také vyšší manažerskou zátěž. Otázkou zůstává, jaké efekty pro kvalitu klimatu sborů tyto praktiky přinášejí. Pro klima ve sborech mateřských škol, jak se ukázalo, je specifická tandemová výuka (v základních školách spíše neznámá), která může do jisté míry měnit způsoby komunikace. Naš výzkumný záměr a získaná data nám nedovolily zabývat se efekty těchto uvedených specifík. Jsou ale výzvou pro další šetření klimatu sborů mateřských škol. Jisté konfliktní situace vyvolává ve sborech mateřských škol i potenciální různorodost existující formální kvalifikace učitelek. Analogické konfrontační riziko lze očekávat ve sborech základních škol, jestliže budou nadále legalizovány méně důkladné formy učitelského vzdělávání.

Analýza kvantitativních dat umožnila komparaci klimatu prvního a druhého stupně. Také zde přineslo šetření překvapivé výsledky. Přestože lze konstatovat mírně příznivější hodnoty klimatu ve sborech nižšího stupně základní školy, nejsou

rozdíly klimatu subsborů dvou stupňů natolik odlišné, jak bychom byli předpokládali. Vyšší rozdíly v klimatu byly shledány mezi školami než mezi subsbory jednotlivých škol. V porovnání dvou stupňů základní školy je také překvapivým zjištěním, že učitelské sbory prvního stupně nevykazují vyšší angažovanost v oblasti podpory žáka než sbory na vyšším stupni, jak se všeobecně předpokládá. Domníváme se, že to dokládá organizační a výchovný smysl i životaschopnost propojení dvou stupňů v konceptu české základní školy.

Přesto, že jsme nezkoumali klima sborů v základních a mateřských školách analogickými přístupy, ani nástroji a metodami, byly mezi nimi ve výsledcích shledány zásadní rozdíly, které by bylo užitečné v zájmu optimální návaznosti mezi stupni dále důkladněji zkoumat. Rozdíly lze samozřejmě připisovat nestejným cílům a odlišné organizaci práce v mateřské a základní škole. Znepokojující je ovšem zjištěný způsob komunikace pedagogického personálu na nejnižším sledovaném stupni.

SHRNUTÍ

Publikace se zaměřuje na sociální klima ve vybraných školních organizacích. Jedná se o náhled na učitelské sbory základních škol v návaznosti na dosavadní zjištění nejen autorů této publikace, přičemž se autoři dále věnují klimatu sborů mateřských škol, kterým byla výzkumná pozornost doposud věnována méně než sborům na vyšších stupních vzdělávání. Kapitoly opírající se o výzkumná data jsou provázány komparativním pohledem – autoři hledali polaritu a komplementarity vnímaných kvalit klimatu sboru učitelů či ředitelů, na základní škole pak učitelů prvního a druhého stupně.

Úvodní kapitoly přináší čtenářům širší pohled na zkoumání klimatu školy ve vazbě na inspirativní výzkumné nálezy o profesních charakteristikách učitele, vedoucí následně k úvahám nad jeho působením v celku učitelského sboru. Otevírá se zde koncept „kolektivního fenoménu“ sociálního klimatu a hranice mezi individuálním a kolektivním. Vymezení klimatu učitelských sborů je v knize postaveno na čtyřech klíčových atributech: na subjektivním charakteru; relativní stabilitě; kolektivní podstatě a na kontinuální povaze jevu. Záměr podat stručný obraz o pojetí klimatu v dosavadních pracích českých i zahraničních odborníků a na tuto práci navázat, vedl nutně k úvahám o užívaných metodologických nástrojích a metodách výzkumu. Výzkumné strategie autorů této publikace jsou rozpracovány ve čtvrté až šesté kapitole, věnované konkrétním učitelským sborům a komparaci pohledů na ně. Ještě předtím má však čtenář možnost nahlédnout na možný význam sociálních vztahů učitelů ve sboru ve vazbě na kvalitu učitelské práce.

Výsledky zkoumání klimatu vybraných učitelských sborů v mateřských a základních školách, představené v následujících kapitolách knihy, poukazují na aktéry vnímané třecí plochy i na faktory utváření klimatu, jakým je třeba věnovat výzkumně další pozornost. Objevují se rozdíly v pohledu ředitelů a učitelů, problematická

je vytíženost řídicích pracovníků, neumožňující posilování sociálních vztahů ve škole. Překvapivá zjištění nabízí rovněž šetření zaměřené na učitelské sbory prvního a druhého stupně základní školy. Realizace kvantitativně i kvalitativně orientovaného výzkumu pak dokládá funkčnost smíšeného designu, který autoři hodnotí jako optimální pro získání relevantních dat. Jejich analýza v případě prezentovaných dat navázala na již publikovaná zjištění ke klimatu učitelských sborů, zároveň však otevřela doposud nediskutované aspekty tohoto fenoménu.

SUMMARY

The publication focuses on the social climate in selected school organizations. The authors present an insight into primary school teaching staff in connection with the previous findings, and the authors also focus on the climate of preschool teaching staff, to which research attention has so far been paid less than in higher education levels. A comparative approach links chapters based on research data - the authors sought the polarities and complementarities of climate's perceived qualities by teachers or principals and primary school by first and second-grade teachers.

The introductory chapters bring readers a broader view of the school climate study concerning inspiring research findings on the teacher's professional characteristics, leading to a reflection on his teaching staff's work. The concept of "collective phenomenon" and the boundary between the individual and the collective opens up. Defining teachers' climate in the book is based on four key attributes: subjective, relative stability, collective nature, and the continuous nature of the phenomenon. The intention to give a brief picture of climate in Czech and foreign experts' studies necessarily led to reflections on the methodological tools and research methods used. Authors' research strategies are elaborated in the fourth to sixth chapters, devoted to specific groups of teachers and comparing views on them. Before that, however, the reader can think of the possible importance of teachers' social relations in the staff concerning teaching work quality.

The research findings related to the climate of selected teaching staff in pre-schools and primary schools, presented in the following book chapters, point to climate formation factors and the questionable situations perceived by authors, which need further attention. There are differences in principals' and teachers' perspectives, managers' complex workload, not allowing the strengthening of social relations at school. The authors also offer surprising findings in the survey focused

on primary and secondary school teachers. The implementation of quantitatively and qualitatively oriented research then demonstrates mixed design functionality, which the authors evaluate as optimal for obtaining relevant data. In the case, their analysis presented research findings followed up on the already published reports on teachers' climate and opened up hitherto undiscussed aspects of this phenomenon.

LITERATURA

- Anderson, C. S. (1982). The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of educational research*, 52(3), 367–420.
- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 12(4), 19–35. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8500>.
- Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan* (Seventh edition. vyd.). New Jersey: Pearson.
- Bernstein, E. S., & Turban, S. (2018). The impact of the 'open' workspace on human collaboration. *Philosophical transactions B: Biological sciences*, 373(1753). Dostupné z: <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0239>.
- Boyce, S., Bazargan, M., Caldwell, C. H., Zimmerman, M. A., & Assari, S. (2020). Parental Educational Attainment and Social Environment of Urban Public Schools in the U.S.: Blacks' Diminished Returns. *Children (Basel)*, 7(5), 1–11. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/children7050044>.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German 'tandem study' on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 315–327. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043806>.

- Brownhill, S. (2015). The 'brave' man in the early years (0–8): defining the 'role model'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 370–379. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043811>.
- Březinová, T. (2017). *Vliv sociálního klimatu školy na žáky 2. stupně základní školy* (Bakalářská práce). Zlín: UTB.
- Davidová, P. (2020). *Spolupráce mateřské a základní školy v jednom právním subjektu pohledem ředitelů škol*. Bakalářská práce. Zlín: UTB.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Bullotta, T. P. (2017). *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: The Guilford Press.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D. (2011). Přejít mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. Výroční konference ČAPV* (s. 57–61). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispiveku/dominikdvorak.pdf>.
- Dvořák, D., Urbánek, P. & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., & Trunda, J. (2017). *Pedagogické vedení škol: analytická zpráva*. Praha: NIDV.
- Dvořáková, J. (2004). *Klima v mateřské škole* (Diplomová práce). Praha: PedF UK v Praze.
- Eger, L. (2002). *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cehtuma.
- Eger, L. (2018). Systematický přehled smíšeného výzkumu publikovaného ve výzkumných studiích v časopise *Pedagogická orientace* v období 2006–2016. *Pedagogická orientace*, 28(1), 135–162.
- European Early Childhood Education Research Journal: Gender balance in the ECEC workforce* 23(3). (2015). Taylor & Francis. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/toc/recr20/23/3?nav=toCList>.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. (Trans. P. BAL-CAR) Praha: Portál.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. New York: Routledge Kegan & Paul.
- Friedlaenderová, H. (2020). *Aktivní otcovství*. Praha: Nielsen Admosphere, a.s. Dostupné z: https://ilom.cz/wp-content/uploads/2020/06/2020_05_LOM_aktivni_otcovstvi.pptx.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (Vyd. 3.). New York: Teachers College Press.

- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012) Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205–221.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In J. Výrost, & I. Slaměník (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie 1* (s. 259–302). Praha: Portál.
- Gillernová, I. (2001). Sociální dovednosti učitele. In R. Komárková, I. Slaměník, & J. Výrost (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálně psychologický výcvik* (s. 134–150). Praha: Grada.
- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83–94.
- Grecmanová, H. (1998). Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*, 8(1), 27–35.
- Grecmanová, H. (2003). Klima současné školy. In M. Chráska et al. (eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, s. 14–27.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Kantorová, J., Skopalová, J., & Chvál, M. (2013a). *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Grecmanová, H., & Dopita, M. et al. (2013b). *Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Griebel, W., & Berwanger, D. (2006). Transition from primary school to secondary school in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 32–39.
- Gruber, D. (2005). *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Repronis.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hanušová, S., Pířová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T.,... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? : Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>.
- Harmsen, R., Helms-Loren, M., Maulan, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 24(6), 626–643. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45(2), 154–163.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2014). *Social psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Holtappels, H. G. (1995). Schulkultur und Innovation - Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In Holtappels, H. G. (Ed.) *Beiträge zur Schulentwicklung: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Luchterhand: Universität Dortmund, s. 6–36.
- Holubová, M. (2011). Přejít mezi stupni z pohledu učitelů. In E. Walterová, *Dva světy základní školy? : Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 350). Praha: Karolinum.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, Elementary Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K. & Sabo, D. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hu, B. I., Li, Y., Wang, Ch., Reynolds, B. L., Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748–767.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools. *CPRE Research Reports*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. Dostupné z: https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/12.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176.
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology* (61), 21–32. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002>.
- Ježek, S. (ed.) (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2003a). Možnosti konceptualizace školního klimatu. S. Ježek (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, s. 2–31.

- Ježek, S. (2003b). Metodické a metodologické aspekty zkoumání školního klimatu na ZŠ hromadným šetřením žáků – možnosti a meze. In M. Chráska et al. (eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, s. 303–315.
- Ježek, S. (ed.) (2004). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2005a). Co nám mohou začínající učitelé sdělit o klimatu a kultuře školy: In S. Ježek (ed.), *Psychosociální klima školy III* (s. 98–117). Brno: MSD.
- Ježek, S. (ed.) (2005b). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2009). Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis scholae*, 3(1), 45–61.
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, 29(2), 172–202.
- Kantorová, J. (2015). *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělávání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
- Kašpárková, J. (2003). Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In M. Chráska et al. (eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, s. 211–217.
- Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolektiv autorů. (2019). *Statistická ročenka České republiky*. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-ceske-republiky-2019>.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A. & Hoy, W. K. (1987). Secondary School Climate – a Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Koťátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia paedagogica*, 14(2), 69–84.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Köttl, K. (1982). *Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrverhalten*. Wien: Ketterl.
- Kropáčková, J. (2003). Školní klima v současných mateřských školách. In: M. Chráska, D. Tomanová, D. Holoušová (eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 111–116.

- Lambert, R., Boyle, L., Fitchett, P., & McCarthy, C. (2019). Risk for occupational stress among U.S. kindergarten teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology* (61), 13–20. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.07.003>.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lašek, J., & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima školní třídy? *Pedagogická revue*, 43(6), 401–410.
- Lašek, J. (1994a). Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a učitel'skom sbore. *Pedagogická revue*, 47(1/2), 43–50.
- Lašek, J. (1994b). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44(2), 155–162.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazarová, B. (2005). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., & Jůva, V. (2020). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*, 15(2), 43–60.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155–172. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.1180>.
- Lukášová, H. (2012). Subjektivní odpovědnost učitele za žáky, výzkum po dvaceti letech. Sborník 20. konference České asociace pedagogického výzkumu, Praha: Univerzita Karlova. Dostupné na: http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Luk_Subje.pdf.
- Lukášová, H. (2015). *Učitel'ské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: UTB.
- Lukášová, H., & Pacholík, V. (2017). Innovation in preparation of teachers-to-be for their profession. *ICERI2017 Proceedings* (s. 2184–2193). Seville: IATED Academy. Dostupné z: <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.0643>.
- Majerčířková, J., Kasáčová, B., & Kočvářová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě. Výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Mareš, J., Skalská, H., & Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1), 23–36.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). Učitelovo pojetí výuky. Brno: MU.
- Mareš, J. (2000). Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52(3), 241–253.
- Mareš, J. (2001). Psychosociální klima školy. In J. Čáp & J. Mareš, J., *Psychologie pro učitele* (s. 581–596). Praha: Portál.

- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(3), 101–128.
- Mareš, J., Ježek, S., & Pečenková, J. (2005). Psychosociální klima ve speciální základní škole při fakultní nemocnici. In S. Ježek (ed.), *Psychosociální klima školy III*. (s. 118–129). Brno: MSD.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie* (1. vyd.). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1), 27–55.
- March, A. L., & Atav, A. S. (2010). Social Environment and Problem Behavior: Perceived School Safety, Gender, and Sexual Debut. *Journal of school nursing*, 26(2), 121–130. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1059840509343112>.
- Maršíková, M., & Jelen, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi?highlightWords=z%C3%A1kon+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADc%C3%ADch>.
- Mertin, V. (2015). Příprava dítěte pro základní školu - problematika školní připravenosti. In V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 235–247). Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí. vyd.). Praha: Portál.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesionální vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/43792_1_1/.
- Moos, R. H. (1978). A Typology of Junior High and high School Classrooms. *American Educational Research Journal*, 15(1), 53–66.
- MŠMT. (2011–2019). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.
- Nakonečný, M. (1992). *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nišpanská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: Kvalitativní sonda. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu* (s. 101–108). České Budějovice: PeDF JČU.
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2014). Intergenerational Learning Among Teachers: An Interaction Perspective. *Studia paedagogica*, 19(4), 45–79. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1054>.

- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Orozco, A., Guadalupe, D., Ruiz, V., Hidalgo, J. F., Manjarrez, R., & Nidia I. (2016). Factorial Validity of an Instrument in Order to Measure the Organizational Climate in Preschoolers. *International Journal of Business and Management*, 12(1), 111–121.
- Orozco, A., Guadalupe, D., Ruiz, V., Hidalgo, J. F., Manjarrez, R., & Nidia I. (2016). Factorial Validity of an Instrument in Order to Measure the Organizational Climate in Preschoolers. *International Journal of Business and Management*, 12(1), 111–121.
- Pacholík, V. (2011). *Osobnostní dimenze učitele tělesné výchovy. Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- Paulík, K. (1999). Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: OU.
- Paulík, K. (2017). Některé psychologické souvislosti hodnocení smyslu vlastní práce učiteli. *Studia paedagogica*, 22(3), 9–24.
- Paulík, K. (2017a). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302–314. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>.
- Pernhorst, Ch. (2015). Schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften im Kontext schulischer Organisation und klimatischer Bedingungen im Kollegium. *Dissertation*. Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.
- Petlák, E., & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učitelů a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Petrusek, M. (2017). prostor sociální. (Red. Z. R. NEŠPOR) Získáno 15. 07 2018, In *Sociologická encyklopedie*: Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prostor_soci%C3%A1ln%C3%AD.
- Pirard, F., Schoenmaeckers, P., & Camus, P. (2015). Men in childcare services: From enrolment in training programs to job retention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 362–369. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043810>.
- Pedagogická fakulta očima studentů. Výzkumná zpráva*. (1993). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Píšová, M. (2004). Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy. In S. Ježek (ed.), *Psychosociální klima školy II* (s. 128–152). Brno: MSD.
- Píšová, M. (2006). *Vedení pedagogické praxe. (Pro mentory projektu Klinický rok)*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2010). Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3-4), 47–58.

- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2003). K základům úspěchu v řízení škol – o práci ředitelů škol s vizí. *Sborník prací FF Masarykovy univerzity v Brně*, U8, s. 87–102.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Prášilová, M., Šmelová, E., & Tomanová, D. (2003). Současné vlivy na klima mateřských škol. In: M. Chráska, D. Tomanová, D. Holoušová (eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 157–152.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Reyes, C. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & White, M. S. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0027268>.
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, 3(76), 299–316. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>.
- Ross, J. A. (1994). Víry, které mění: Počátky a dopady účinnosti učitele. Příspěvek prezentovaný na výročním zasedání Kanadské asociace pro studium kurikula. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/...ED379216.pdf>.
- Rozkocová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia Paedagogica*, 22(3), 25–40.
- Rozkocová, A., & Novotná, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis Scholae*, 12(3), 67–84.
- Salomon, G. (2000). Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50(2), s. 126–144.
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Hammer, C. S., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, Control, and Climate: An Examination of Factors Impacting Teaching Quality in Preschool Classrooms. *Early education and development*, 26(8), 1111–1127.
- Sas, C., Boroş, D., & Bonchiş, E. (2011). Aspects of the burnout syndrome within the teaching staff. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (11), 266–270. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.074>.

- Sekera, J. (2007). Klima mezi pedagogickým personálem ve výchovných ústavech. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* (s. 27–43). Brno: Masarykova univerzita v Brně, U 12.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229–240.
- Schenková, H. (2016). Týmová práce v mateřské škole. In Syslová, Z. et al., *Proměna mateřské školy v učící se organizaci* (23–44). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Sikora, D. (2018). *Zvládání zátěže při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ* (Diplomová práce). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(2), 24–46. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170702026.pdf.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928–945. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>.
- Sönmez, S., & Kolaşınlı, I. B. (2020). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate, *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- Splavcová, H., & Vatalová, J. (2018). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- Stanković, D. (2009). Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), 53–66.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Straková, J. (2010). Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia paedagogica*, 15(2), 27–42. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109>.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 397–418.
- Střížová, V. (2001). *Manažerská komunikace*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze.
- Svobodová, Z., & Trojan, V. (2018). Vztah ředitele a učitelského sboru ve vybraných evropských státech v kontextu autonomie škol. *Orbis scholae*, 12(3), 47–65. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.7>.

- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace mateřské školy. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. et al. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V., (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení. Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šedová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011) Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–34.
- Šilhánová, H. (2017). *prostředí sociální*. (Red. Z. R. Nešpor.) Získáno 15. července 2018, In Sociologická encyklopedie: Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prost%C5%99ed%C3%AD_soci%C3%A1ln%C3%AD.
- Šlapalová-Čempelová, Z. (2013). Jak nastavit systém efektivní motivace. *Moderní řízení*, 48(2), 54–57.
- Štětovská, I. (2015). Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence. in V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 39–52). Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA. SK [online]*, 2(4), 247–274. Dostupné z: www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html.
- Švec, V. (1995). Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 45(2), 164–170.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie : proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93–102. Dostupné z: <https://content.apa.org/doi/10.1037/h0034823>.
- Tuček, M. (2019). Tisková zpráva: Prestiž povolání – červen 2019. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf.
- Upton, P. (2011). *Developmental psychology*. Los Angeles: Sage.

- Urbánek, P. (2003). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS) [online]. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: Empirická zjištění. *Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU. Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2006/4_urb%C3%A1nek.pdf.
- Urbánek, P. (2011). Učitelské sbory základních škol: dvě odlišné profesní subkultury. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 269–294). Praha: Karolinum.
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/62>.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Novotová, J., Picková, H., & Rozkovcová, A. (2017). Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrových šetření, problematika výběru a vstupu do terénu. In I. Žlábková, (Ed.), *Sborník konference ČAPV*. České Budějovice: JČU [CD-ROM].
- Urbánek, P., Rozkovcová, A., Jursová, J., Novotová, J., Pícek, J., & Picková, H. (2018). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů s extrémními typy hodnot. In P. Kačmár, J. Bavořák & L. Lovaš (Eds.) *Minulost, přítomnost a výzvy do budoucnosti. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 2018* (s. 423–431). Košice: UPJŠ. Dostupné z: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2019/FF/psychologia-prace-a-organizacie-web.pdf>.
- Urbánek, P. (2018). Učitelství české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11–30.
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkovcová, A., Picková, H., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelství sbory základních škol a jejich sociální klima. Vícepřípadová studie učitelství sborů*. Praha: Wolters Kluwer.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA Dictionary of psychology*. Washington: American psychological association.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Váchová, M. (2019). Development of a Tool for Determining Moral Distress among Teachers in Basic Schools. *Pedagogika*, 69(4), 503–515.
- Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511.

- Voda, J. (2012). Charakteristiky učitelských sborů. *Řízení školy* (12), 1–8. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/charakteristiky-ucitel-skych-sboru.m-918.html>.
- Vozková, A. (2018). Učitelská kolektivní efficacy. *E-psychologie*, 12(4), 47–60. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/vozkova.pdf>.
- Vykoukalová, J. (2018). *Klima učitelských sborů v mateřských školách*. Diplomová práce. Zlín: UTB.
- Vykoukalová, J. (2019). *Klima učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol*. Rigorózní práce. Zlín: UTB.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: Teorie, Metody, Aplikace*. Praha: Grada.
- Walterová, E. (2002). Učitelé: Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. *Pedagogická revue*, 54(3), 220–239.
- Walterová, E. et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Warin, J., & Adriany, V. (2015). Gender Flexible Pedagogy in Early Childhood Education. *Journal of Gender Studies*, 20(10), 1–12. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738>.
- Wiegerová, A., Svatoš, T., Pavelková, I., Mareš, J., Hrabal, V., Ficová, L. & Gavora, P. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava, SPN Mladé letá.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534.
- Wiegerová, A. (2015). *Podpora adaptace začínajícího učitele v podmínkách školy. Projekt Fondu vzdělávací politiky MŠMT Od začátečníka k mentorovi* (podpůrné strategie vzdělávání učitelů ve Zlínském regionu). Zlín: UTB.
- Wiegerová, A., & Navrátilová, H. (2019). Crucial Moments in Professional Careers of Preschool and Primary Teachers. *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences*. 785, 259–269.
- York-Barr, J., Sommerness, J., & Hur, J. (2008). Teacher Leadership. In T. L. Good, *21st Century Education: A Reference Handbook* (s. I-12-I-20). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781412964012.n2>.
- Zatloukal, T. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2016). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>.
- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>.

REJSTŘÍK VĚCNÝ

A

administrativa 31, 50, 55, 65, 76, 79, 95, 97, 109, 111, 114, 116, 120

analýza 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 35, 39, 40, 54, 61, 77, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 113, 117, 120, 124, 133, 138

angažovanost 23, 36, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 107, 108, 117, 121

asistent

pedagoga 29, 33, 50, 58

žáka 50

atmosféra 34, 54, 112

atrice 43

D

data

kvalitativní 95

kvantitativní 84, 99, 120

diagnostika 12, 15, 19, 21, 31, 86, 119, 133, 137

direktivita 22, 23, 85, 89, 90, 91, 98, 100, 101, 105, 106, 107, 112, 113, 116, 120

dítě 29, 30, 31, 37, 38, 41, 45, 46, 47, 60, 66, 131, 132, 133, 135

dokumentace

školní 20, 100

dotazník

OCDQ-RS 16, 22, 23, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 129, 138, 149

pro ředitele (Ř1) 25, 105, 155

důvěra 29, 55, 72, 74, 101, 102, 108, 112, 116, 117

F

feminizace 37, 38, 83, 109, 127

fenomén 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 36, 38, 43, 79, 86, 96, 119, 120, 123, 124

fluktuace

učitelů 38, 43, 44, 51, 73, 111, 114, 135

ve sboru 20, 73, 99, 114

focus group 21

frustrace 23, 85, 89, 90, 91, 92, 98, 110

H

hospitace 64

hypotéza 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95

CH

charakteristika 19

klimatu 12, 15, 23, 80, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 99, 113, 117

profesní 12, 68, 109, 123

ředitele 45

sboru (učitelského) 12, 21, 33, 34, 42, 47, 73, 78, 83, 88, 100, 101, 102, 110, 115, 139

stylu vedení 17, 53

školy 17, 82, 87

I

index otevřenosti 23, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 95, 98, 100, 113

informant 20, 24

inkluze 97, 111

inovace 31, 46, 50, 102, 105

integrace 31, 34, 46, 79, 81, 120

intimita 23, 85, 89, 90, 91, 92, 98

K

klima

negativní 74

nepříznivé 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 120

organizační 15, 55

pozitivní 102, 107, 108, 109, 117

příznivé 39

psychosociální 54, 130, 131, 132, 133, 134

sboru 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 38, 39, 49, 53, 55, 56, 57, 62, 64, 68, 74, 75, 77, 87, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 107

sociální 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 77, 83

stabilní 61

školy 11, 12, 15, 16, 17, 24, 29, 51, 52, 54, 61, 62, 69, 70, 73, 74, 88

třídy 17, 27, 50, 51, 55

koheze (sboru) 80, 82, 88

kolegialita 22, 73, 74, 108, 117

komplementarita 123

komunikace 9, 13, 30, 36, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 64, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 79, 110, 114, 119, 120, 121, 129, 132, 136, 137

kontinuita 111

kultura

organizace 43

školy 11, 12, 44, 82, 130, 135

kvalita

sboru 17, 18, 35, 44, 84

školy 12, 43, 63, 73

L

leadership 132, 139

M

management

školský 52

školy 29, 60, 88, 94, 95, 119, 120

metoda 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 32, 33, 38, 57, 78, 82, 84, 85, 86, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 114, 119, 121, 123, 130, 131, 139

migrace 43

motivace 43, 45, 51, 63, 67, 72, 74, 78, 82, 129, 133, 137

MŠMT 31, 34, 35, 37, 52, 67, 78, 79, 83, 133, 139

N

nástroj

dotazníkový 18, 22, 23, 25, 86, 87, 98

O

odchod 43, 44, 58, 61, 66, 102
do důchodu 43, 66, 111
na mateřskou dovolenou 73, 114
z profese 43, 44, 111
odchylka
směrodatná 23, 85, 86, 89, 94, 99

P

personál
pedagogický 18, 121, 136
školy 11, 30, 88
učitelský 33, 38, 77
podpora 85, 89, 90, 91, 107, 108, 112, 113, 117, 119, 136, 139
pozorování 16, 19, 20, 26, 100
pracovník 29, 30, 31, 33, 34, 36, 39, 43, 45, 50, 51, 52, 53, 55, 66, 68, 110, 115, 124
profese 13, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 55, 63, 65, 66, 68, 111, 135, 138, 139
profil
grafický 23, 99, 100, 101, 113
proměnná
kompozitní 19
prostředí 12, 14, 17, 18, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 61, 67, 71, 77, 79, 83, 87, 88, 109, 119, 137, 138
průměr 25, 34, 36, 85, 87, 89, 94, 95, 104, 107, 108

R

respondent 21, 24, 25, 53, 84, 85
rodič 11, 17, 19, 24, 28, 30, 31, 32, 36, 38, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 53, 65, 66, 71, 72, 78, 79, 83, 97, 109, 111, 112, 114, 117, 129, 131

rozhovor 17, 19, 20, 21, 24, 26, 42, 53, 54, 67, 69, 100

Ř

ředitel 55, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 123, 128, 135, 136, 139
ředitelka 39, 40, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 109, 120
řízení 9, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 51, 52, 53, 56, 59, 60, 70, 71, 74, 87, 89, 91, 101, 106, 108, 112, 116, 117, 120, 127, 132, 133, 135, 137, 139

S

sbor
učitelský 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 132, 136, 138, 139
druhého stupně 77, 81, 84, 86, 87, 90, 94
mateřské školy 139
prvního stupně 77, 81, 84, 86, 87, 90, 94
základní školy 77, 83, 85, 88, 97, 100, 131, 133, 135, 138
screening 21, 25
skupina
ohnisková 21
pracovní 32, 33
spolupráce
týmová 56, 102
stabilita 15, 25, 42, 102, 112

studie

kvalitativní 18, 24, 80, 94

styl

vedení 56, 69, 116

subkultura 12, 138

subsbor 23, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 121

suportivita 85, 89, 90, 91, 113

Š

šetření

dotazníkové 21, 25, 84, 94, 99

výzkumné 53, 57, 61

škola 100

jako organizace 9, 11, 17, 80, 82, 94, 120

jako pospolitost 108

mateřská 9, 10, 12, 17, 28, 38, 39, 40, 42, 49, 52, 53, 60, 79, 120, 123, 131

plně organizovaná 78, 81

specifická organizace 15

střední 22, 23, 46, 49, 58, 59, 61, 66, 71, 77, 86

základní 9, 10, 12, 14, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 49, 52, 53, 71, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 97, 99, 100, 106, 119, 120, 121, 123, 124, 128, 129, 130, 133, 136, 137, 138, 139

šok z reality 51

ŠVP 31, 60

T

tým 40, 43, 50, 53, 54, 56, 65, 72, 73, 75, 80, 103, 110, 116

U

učitel

nekvalifikovaný 34, 35, 83

začínající 36, 41, 43

učitelský sbor 12, 14, 17, 23, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 42, 49, 54, 63, 68, 69, 72, 73, 75, 77, 81, 87, 97, 99, 105, 111, 114, 115, 138

V

vedení

direktivní 69

lidí 17, 55

školy 17, 23, 44

výběr

statistický 84

vztahy

mezi učiteli 78, 103, 104, 105, 115

ve sboru 81, 99, 100, 103, 104, 115

Z

zákon 33, 34, 35, 112, 139

školský 33, 56, 79, 139

REJSTŘÍK JMENNÝ

A

Adriany, V. 37, 139
Anderson, C. S. 11, 15, 16, 127
Andrä, M. 38, 127
Armstrong, M. 43, 45, 127
Assari, S. 28, 127
Atav, A. S. 28, 133

B

Baranovská, A. 29, 30, 134
Bazargan, M. 28, 127
Bedrnová, E. 32, 43, 127
Bendl, S. 38, 127
Berk, L. E. 36, 127
Bernstein, E. S. 41, 127
Berwanger, D. 79, 129
Blair, C. 55, 135
Bonchiş, E. 30, 135
Boroş, D. 30, 135
Boyce, S. 28, 127
Boyle, L. 28, 30, 132
Brackett, M. A. 27, 135
Brandes, H. 38, 127
Brownhill, S. 38, 128
Brücknerová, K. 37, 133

Březinová, T. 15, 128
Buettner, C. K. 28, 30, 130
Bullotta, T. P. 28, 128

C

Caldwell, C. H. 28, 127
Cohen, J. 27, 137
Croft, D. B. 16, 129
Cycyk, L. M. 55, 135

D

Davidová, P. 53, 128
Domitrovich, C. E. 28, 128
Durlak, J. A. 28, 128
Duschinská, K. 136
Dvořák, D. 12, 18, 20, 21, 30, 32, 36, 39,
42, 79, 80, 94, 106, 128, 136, 138
Dvořáková, J. 18, 128

E

Eger, L. 26, 82
Emilsen, K. 38, 134

F

Ficová, L. 139

Fitchett, P. 28, 30, 132

Fontana, D. 28, 128

Fraser, B. J. 16, 128

Friedlaenderová, H. 38, 83, 128, 136

Fullan, M. 74, 128

G

Gavora, P. 13, 23, 50, 99, 129, 133, 139

Gillernová, I. 32, 37, 45, 79, 129, 133, 137

Grant, A. A. 28, 30, 130

Grecmanová, H. 11, 14, 15, 17, 18, 22, 88, 129

Greger, D. 13, 136

Griebel, W. 79, 129

Gruber, D. 56, 129

Guffey, S. 27, 137

H

Halpin, A. W. 16, 129

Hammer, C. S. 55, 135

Hanušová, S. 44, 129, 135

Hanzák, T. 13, 136

Harmsen, R. 28, 129

Havlík, R. 38, 82, 129

Helms-Loren, M. 28, 129

Helus, Z. 65, 130

Hendl, J. 99, 130

Higgins-D'Alessandro, A. 27, 137

Hloušková, L. 11, 82, 130, 135

Hogg, M. A. 32, 130

Holeček, V. 11, 130

Holtappels, H. G. 11, 130

Holubová, M. 41, 130

Hornáčková, V. 65, 137

Hoy, W. K. 16, 22, 86, 98, 130, 131

Hrabal, V. 139

Hu, B. I. 55, 130

Hublová, G. 13, 130

Hur, J. 41, 139

CH

Chvál, M. 23, 36, 39, 42, 128, 129, 138

I

Ingersoll, R. M. 44, 130

J

Janík 13

Janík, M. 129, 130

Janíková, V. 135

Janík, T. 128, 129, 130, 131, 133, 135

Jelen, V. 31, 34, 35, 133

Jeon, L. 28, 30, 130

Ježek, S. 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 129, 130, 131, 133, 134

Jursová, J. 10, 21, 94, 99, 131, 138

K

Kantorková, H. 13, 132

Kantorová, J. 15, 17, 18, 77, 129, 131

Kasáčová, B. 52, 132

Kašpárková, J. 11, 17, 24, 77, 88, 131

Kašparová, V. 13, 131

Kočvářová, I. 132

Kohoutek, T. 129

Kostková, K. 13, 130, 135

Kotátková, S. 17, 18, 40, 42, 52, 53, 131

Kottkamp, R. B. 16, 22, 86, 98, 130, 131

Köttl, K. 11, 131

Krejčířová, D. 29, 132

Kropáčková, J. 54, 131

L

Lambert, R. 28, 30, 132

Langmeier, J. 29, 132

Lang, S. N. 28, 30, 130

Lašek, J. 17, 18, 22, 77, 88, 93, 98, 132

Lazarová, B. 13, 32, 38, 46, 132

Li, Y. 55, 130

Lojdrová, K. 18, 26, 27, 96, 132, 138
López, L. 55, 135
Lukas, J. 27, 132
Lukášová, H. 13, 39, 83, 93, 132

M

Majerčíková, J. 13, 52, 129, 132
Makovská, Z. 13, 137
Mareš, J. 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21,
22, 28, 31, 132, 133, 135, 139
March, A. L. 28, 133
Maršíková, M. 31, 34, 35, 133
Maulan, R. 28, 129
McCarthy, C. 28, 30, 132
Mertin, V. 37, 47, 133, 137
Minaříková, E. 13, 129, 130, 133
Moos, R. H. 16, 28, 133, 137
Mulhern, J. A. 22, 98, 131

N

Najvar, P. 13, 135
Nakonečný, M. 32, 40, 46, 133
Navrátilová, H. 50, 139, 161
Nišpanská, M. 18, 133
Novotný, P. 37, 133, 135
Novotová, J. 10, 18, 20, 80, 81, 84, 85, 88,
91, 97, 98, 99, 100, 115, 117, 120, 135, 138
Nový, I. 32, 43, 127

O

Opravitelová, E. 65, 134

P

Pacholík, V. 39, 132, 134, 161
Paulík, K. 13, 36, 134
Pavelková, I. 13, 139
Pečenková, J. 18, 133
Peeters, J. 38, 134
Pernhorst, Ch. 23, 134

Petlák, E. 29, 30, 134
Petrušek, M. 28, 134
Píček, J. 10, 94, 138
Picková, H. 138, 161
Pirard, F. 38, 134
Pířová, M. 13, 18, 20, 68, 129, 130, 134,
135
Pol, M. 11, 12, 15, 81, 82, 108, 135
Potužníková, E. 13, 131
Prášilová, M. 54, 135
Průcha, J. 16, 28, 31, 32, 36, 37, 49, 56,
62, 135

R

Reyes, C. R. 27, 135
Reynolds, B. L. 55, 130
Richards, J. 28, 30, 135
Rivers, S. E. 27, 135
Rohrmann, T. 38, 134
Röseler, W. 38, 127
Ross, J. A. 14, 135
Rozkocová, A. 10, 18, 20, 44, 51, 73, 80,
81, 84, 85, 88, 91, 97, 98, 99, 100, 115, 117,
120, 135, 138

S

Sabo, D. 22, 130
Salomon, G. 19, 135
Sandilos, L. E. 55, 135
Sas, C. 30, 135
Sawyer, B. E. 55, 135
Sekera, J. 18, 136
Schein, E. H. 12, 136
Schenkova, H. 56, 136
Schneider-Andrich, P. 38, 127
Sikora, D. 79, 136
Simonová, J. 13, 136
Skalská, H. 13, 132
Slaměnk, I. 32, 45, 129, 136, 139

Slavík, J. 13, 132
Smetáčková, I. 13, 136
Smith, K. 44, 136
Sollárová, E. 32, 139
Sommerness, J. 41, 139
Sönmez, S. 55, 136
Spilková, V. 13, 83, 136
Splavcová, H. 27, 136
Stanković, D. 74, 136
Starý, K. 10, 36, 39, 42, 97, 106, 128, 136, 138
Straková, J. 13, 14, 30, 83, 136
Střížová, V. 56, 136
Svatoš, T. 13, 132, 139
Svobodová, Z. 39, 136
Syslová, Z. 51, 56, 65, 136, 137

Š

Šedová, K. 13, 99, 137
Šilhánová, H. 28, 137
Šlapalová-Čempelová, Z. 63, 137
Šmelová, E. 54, 135
Štětovská, I. 28, 29, 137
Švaříček, R. 13, 50, 99, 137
Švec, V. 13, 132, 137

T

Tarter, C. J. 16, 22, 86, 130
Thapa, A. 27, 137
Thorová, K. 29, 137
Tomanová, D. 54, 131, 135
Topková, P. 13, 136
Trickett, E. J. 28, 137
Trojan, V. 39, 136
Trunda, J. 106, 128
Tuček, M. 44, 137
Tůma, F. 135
Turban, S. 41, 127

U

Ulvik, M. 44, 136
Upton, P. 36, 137
Urbánek, P. 17, 18, 20, 21, 23, 27, 33, 34, 36, 161

V

Váchová, M. 13, 99, 131, 138
VandenBos, G. R. 32, 138
Vašutová, J. 31, 38, 138
Vatalová, J. 27, 136
Vaughan, G. M. 32, 130
Veen, van K. 28, 129
Vlčková, K. 18, 26, 96, 138
Voda, J. 34, 41, 139
Vozková, A. 13, 14, 136, 139
Vykoukalová, J. 10, 18, 57, 139
Výrost, J. 32, 129, 139

W

Walterová, E. 16, 28, 31, 36, 37, 39, 41, 42, 78, 79, 80, 81, 87, 128, 130, 135, 138, 139
Wang, Ch. 55, 130
Wang, S. 55, 130
Warin, J. 37, 139
Weissberg, R. P. 28, 128
White, M. S. 27, 135
Wiegerová, A. 13, 50, 51, 52, 65, 67, 139

Y

York-Barr, J. 41, 139

Z

Zatloukal, T. 28, 139
Zerzová, J. 135
Zimmerman, M. A. 28, 127
Zounek, J. 13, 135, 137

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK OCDQ-RS

Dotazník klimatu učitelského sboru (OCDQ-RS)

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

ŠKOLA:

TERMÍN ŠETŘENÍ:

dovolujeme si předložit Vám výzkumný nástroj pro šetření klimatu učitelského sboru (OCDQ-RS). Prosíme Vás, zda byste tento dotazník pečlivě vyplnil/a. Dotazník je **anonymní** a bude sloužit výhradně výzkumným účelům. Výsledné údaje budou prezentovány **vždy jen jako souhrnné informace. Zaručujeme, že získaná data nemohou být nikterak zneužita.**

V oddíle „A“ tohoto dotazníku uveďte, prosím, požadované profesní údaje o Vaší osobě. U všech položek dotazníku (A1 až A6, B1 až B34) označujte Vaši volbu zakroužkováním příslušného kódu (podle uvedeného vzoru). Vyplňte prosím všechny dotazníkové položky.

VZOR: Jste-li např. žena, označte volbu zakroužkováním odpovídajícího kódu takto:

žena	muž
A 41	A 42

Obdobně, prosím, **vyplňte všechny položky.** Pokud se nemůžete rozhodnout nebo se Vám výrok jeví jako nejednoznačný, označte k výroku tu volbu, která je **nejbližší Vašemu názoru.** V oddíle „C“ můžete volně vyjádřit další sdělení k šetřenému problému, případně uvést důležité poznámky.

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, děkujeme Vám za vstřícnost a ochotu!

Petr Urbánek (petr.urbanek@tul.cz)

(za řešitelský tým GAČR 2016-2018; Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TU v Liberci)

A) Základní údaje o respondentovi:

A1. Věk:

do 25 let	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 50	51 - 60	61 a více
A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17

A2. Délka učitelské praxe:

do 3 let	4 - 10	11 - 20	21 - 30	31 - 40	41 a více
A 21	A 22	A 23	A 24	A 25	A 26

A3. Délka působení na současném pracovišti (v této ZŠ):

do 1 roku	2 - 3 roky	4 - 10 let	11 - 20	21 - 30	31 a více
A 31	A 32	A 33	A 34	A 35	A 36

A4. Pohlaví:

žena	muž
A 41	A 42

A5. Vyučuji převážně na

1. stupni	2. stupni
A 51	A 52

A6. Ředitele (ředitelku) nebo zástupce ředitele jsem na ZŠ v minulosti:

vykonával(a)	nevykonával(a)
A 61	A 62

B) Následující tvrzení se týkají klimatu na základních školách. Posuďte, do jaké míry se týkají Vaší školy, a zakroužkujte vždy jen jednu odpověď.**B1. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele.**

zřídka	občas	často	velmi často
B 11	B 12	B 13	B 14

B2. Učitelé této školy mají mnoho různých schůzí a komisí.

zřídka	občas	často	velmi často
B 21	B 22	B 23	B 24

B3. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají individuální problémy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 31	B 32	B 33	B 34

B4. Učitelé jsou na svou školu hrdi.

zřídka	občas	často	velmi často
B 41	B 42	B 43	B 44

B5. Ředitel sám je příkladem ostatním. Usilovně a tvrdě pracuje.

zřídka	občas	často	velmi často
B 51	B 52	B 53	B 54

B6. Ředitel dovede ocenit, pochválit své podřízené.

zřídka	občas	často	velmi často
B 61	B 62	B 63	B 64

B7. Ředitel osobně vede každou důležitou poradou.

zřídka	občas	často	velmi často
B 71	B 72	B 73	B 74

B8. Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).

zřídka	občas	často	velmi často
B 81	B 82	B 83	B 84

B9. Na poradách přerušují učitelé vystoupení svých kolegů.

zřídka	občas	často	velmi často
B 91	B 92	B 93	B 94

B10. Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 101	B 102	B 103	B 104

B11. Učitelé se chovají k žákům přátelsky.

zřídka	občas	často	velmi často
B 111	B 112	B 113	B 114

B12. Ředitel vládne „železnou rukou“.

zřídka	občas	často	velmi často
B 121	B 122	B 123	B 124

B13. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.

zřídka	občas	často	velmi často
B 131	B 132	B 133	B 134

B14. Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové.

zřídka	občas	často	velmi často
B 141	B 142	B 143	B 144

B15. Administrativní práce učitele je na této škole obtížná.

zřídka	občas	často	velmi často
B 151	B 152	B 153	B 154

B16. Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.

zřídka	občas	často	velmi často
B 161	B 162	B 163	B 164

B17. Žáci řeší své problémy logickým myšlením.

zřídka	občas	často	velmi často
B 171	B 172	B 173	B 174

B18. Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele.

zřídka	občas	často	velmi často
B 181	B 182	B 183	B 184

B19. Ředitel je autokratický.

zřídka	občas	často	velmi často
B 191	B 192	B 193	B 194

B20. Morálka učitelů je na vysoké úrovni.

zřídka	občas	často	velmi často
B 201	B 202	B 203	B 204

B21. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.

zřídka	občas	často	velmi často
B 211	B 212	B 213	B 214

B22. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho.

zřídka	občas	často	velmi často
B 221	B 222	B 223	B 224

B23. Když chce ředitel pomoci učitelům, umí jednat neformálně, vystoupit z role ředitele.

zřídka	občas	často	velmi často
B 231	B 232	B 233	B 234

B24. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.

zřídka	občas	často	velmi často
B 241	B 242	B 243	B 244

B25. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce.

zřídka	občas	často	velmi často
B 251	B 252	B 253	B 254

B26. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 261	B 262	B 263	B 264

B27. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.

zřídka	občas	často	velmi často
B 271	B 272	B 273	B 274

B28. Učitelé zde pracují skutečně rádi.

zřídka	občas	často	velmi často
B 281	B 282	B 283	B 284

B29. Ředitel používá konstruktivní kritiku.

zřídka	občas	často	velmi často
B 291	B 292	B 293	B 294

B30. Ředitel hledí na blaho své školy.

zřídka	občas	často	velmi často
B 301	B 302	B 303	B 304

B31. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.

zřídka	občas	často	velmi často
B 311	B 312	B 313	B 314

B32. Ředitel víc mluví než naslouchá.

zřídka	občas	často	velmi často
B 321	B 322	B 323	B 324

B33. Žákům je na této škole dána důvěra k samostatné práci.

zřídka	občas	často	velmi často
B 331	B 332	B 333	B 334

B34. Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů.

zřídka	občas	často	velmi často
B 341	B 342	B 343	B 344

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

DĚKUJEME VÁM

PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE Ř1 (ADMINISTROVÁN 2016)

Dotazník pro ředitelku / ředitele ZŠ

(2016)/

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

obracíme se na Vás, abychom v rámci našeho šetření, které se týká ZŠ a jeho učitelského sboru, zjistili reálná data a expertní názory od vedení školy. Dotazování směřem k managementu školy je pro nás důležité a má dvě roviny:

- (1) zjištění objektivních informací o škole a o učitelském sboru;
- (2) zjištění expertních názorů na fungování školy a Vašeho sboru.

Smyslem sběru těchto dat **není hodnocení** každé jednotlivé školy. Šetřením se snažíme zjistit, jak fungují současné učitelské sbory v českých základních školách, jaké je jejich složení, dynamika, s jakými problémy se při vedení lidí potýkají ředitelé škol apod.

Získaná **data budou vždy anonymizována** a zjištěné výsledky budou **publikovány pouze v rámci souhrnných údajů** (tedy bez možnosti jakkoliv identifikovat dílčí data za jednotlivé školy). Souhrnné výsledky budou nabídnuty každé šetřené ZŠ. Prosíme, abyste pečlivě vyplnil(a) všechny následující položky předloženého dotazníku; v případě nejasností se můžeme s Vámi obratem zkontaktovat (petr.urbanek@tul.cz). Formulář dotazníku je také možné zaslat Vám k vyplnění v elektronické podobě.

A) Nejprve Vás požádáme o vyplnění údajů o Vaší osobě (ředitel / ředitelka ZŠ):

*U všech **otevřených položek** tohoto dotazníku vyjádřete prosím volnými výpověďmi reálný stav, resp. Váš názor na dotazovanou skutečnost.*

*U všech **uzavřených položek** dotazníku označujte Vaši volbu zakroužkováním příslušného kódu (tak, jak je již zde předtištěno u položky A1).*

A1. Pohlaví:

žena	muž
A 11	A 22

A2. Pro učitelství jsem kvalifikován(a) a aprobován(a) jako učitelka:

1. stupně	2. stupně (uved'te aprobaci)		3. stupně (uved'te aprobaci)		Jiné (uved'te):
A 21	A 22	APROBACE:	A 23	APROBACE:	A 24

A3. Věková kategorie (byť tento dotaz není příliš zdvořilý, prosíme též o vyplnění):

do 25 let	26 – 30 let	31 – 35 let	36 – 40 let	41 – 50 let	51 – 60 let	61 a více
A 31	A 32	A 33	A 34	A 35	A 36	A 37

A4. Délka Vaší učitelské praxe celkem (včetně doby rodičovské dovolené):

do 3 let	4 – 10	11 – 20	21 – 30	31 – 40	41 a více
A 41	A 42	A 43	A 44	A 45	A 46

A5. Délka působení na současném pracovišti (v této ZŠ):

do 1 roku	2 – 3 roky	4 – 10 let	11 – 20 let	21 – 30 let	31 a více
A 51	A 52	A 53	A 54	A 55	A 56

A6. Délka působení ve funkcích zástupce/kyně nebo ředitele/ky na této škole:

do 1 roku	2 – 3 roky	4 – 10 let	11 – 20	21 – 30	31 a více
A 61	A 62	A 63	A 64	A 65	A 66

A7. Pro funkci ředitele/ky jsem formálně kvalifikován(a):

Ukončením funkčního Bc. studia	Ukončením funkčního Mgr. studia	Jinak (uveďte, jak):
A 71	A 72	A 73

B) V této části dotazníku nás zajímají data o učitelském sboru a ZŠ:

B1. Typ školy:	Plně organizovaná ZŠ	Pouze 1. stupeň ZŠ	Speciální ZŠ
	B11	B12	B13

B11. Počet žáků ZŠ:

B2. Počet učitelů ZŠ (součet pracovních úvazků učitelského sboru):

Dále se v souvislosti s „učitelem“ budeme ptát vždy již jen na učitele jako fyzickou osobu (nikoliv „úvazkově“)

B3. Počet učitelů ZŠ celkem (fyzických osob):

B31. z toho žen:

B4. z toho:

B41. počet učitelů na 1. stupni: **B43.** z nich plně kvalifikovaní:

B42. počet učitelů na 2. stupni: **B44.** z nich plně kvalifikovaní:

B5. Aprobovanost výuky na Vaší ZŠ
(podíl aprobovaně vyučovaných hodin ze všech povinných odučených):

B6. Prosím uveďte (fyzické) počty ostatních pedagogických pracovníků ve Vaší ZŠ:

B61. vychovatelky (vychovatelé):

B62. asistentky nebo asistenti (pedagoga)

B63. asistentky nebo asistenti (žáka)

B64. speciální pedagog (uvolněný)

B65. školní psycholog



B66. jiní pedagogičtí pracovníci ZŠ

<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>

Uveďte:

B7. Přehled o pohybu učitelského sboru

Tato položka dotazníku je pro Vás nejvíce pracná. **Pro potřeby našeho šetření je však klíčová.** Prosíme proto nejprve o vyplnění tabulky uvedením výčtu učitelů, kteří v uvedeném školním roce na Vaši školu nastoupili (**PŘÍCHODY**), resp. kteří z Vaší školy odešli (**ODCHODY**). Vyplněná tabulka usnadní následně v příloze na konci dotazníku kompletovat seznam učitelského sboru v uvedených třech letech:

Ve školním roce	2013/2014	2014/2015	2015/2016
 PŘÍCHODY (jmenovitě)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
 ODCHODY (jmenovitě)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

C) Názory ředitele / ředitelky na sbor (na jeho charakteristiky a na práci učitelů)

*V této části budeme rádi, když se s námi ještě podělíte o Vaše **expertní názory** na charakteristiky Vašeho učitelského sboru a na jeho fungování:*

C1. Charakterizujte v následujících položkách, prosím, výstižně Váš učitelský sbor (*jeho přednosti; slabá místa; rizika dalšího vývoje sboru; jeho potřeby, potenciál apod.*).

- **C11.** Vyjádřete se, prosím, jaké vnímáte přednosti a potenciál, u Vašeho učitelského sboru:

- **C12.** Jaká identifikujete slabší místa učitelského sboru Vaší ZŠ a jaké jsou jeho potřeby:

- **C13.** Jaká jsou podle Vás potenciální rizika a ohrožení pro učitelský sbor Vaší ZŠ:

C2. Co je podle Vašeho názoru stabilizujícím faktorem pro fungování učitelského sboru?

C3. Jak hodnotíte vztahy v učitelském sboru Vaší ZŠ?

C4. Jak hodnotíte stávající věkové složení učitelů Vaší školy? Pokoušíte se o cílené zásahy, změny, např. o omlazení sboru?

C5. Podle jakých kritérií (kromě kvalifikačních předpokladů) vybíráte učitele do sboru ve Vaší ZŠ?

C6. Jaké faktory podle Vás nejvíce ovlivňují profesní a lidskou kvalitu učitelského sboru?

C7. Jsou vedením školy nějak konkrétně ovlivňovány profesní vztahy v učitelském sboru? Pokud ano, jak?

C8. Co Vám činí při vedení učitelského sboru největší potíže?

C9. Vnímáte nějaké zásadní rozdíly při vaší manažerské práci (pokud ano, uveďte vždy jaké)

• **C91.** při vedení učitelů 1. a 2. stupně? (uveďte jen, jste-li ředitelkou plně organizované ZŠ);

• **C92.** ve vedení učitelek (žen) a učitelů (mužů)? (vyplňte, můžete-li v tomto smyslu sbor charakterizovat)

• **C93.** ve vedení mladých a starších učitelů

C10. Jak hodnotíte vztahy mezi pracovníky Vaší školy a rodiči Vašich žáků? (označte ty varianty, které stav nejlépe vystihují; můžete označit současně i více z nabízených variant)

nadstandardní	korektní	příznivé	standardní	složitě
C 101	C 102	C 103	C 104	C 105

problematické	konfliktní	vyhrocené	obtížně řešitelné	jiné
C 106	C 107	C 108	C 109	C 110

Pokud jste označil(a) „jiné“, upřesněte, prosím: _____

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli za poskytnutí všech údajů a Vašich názorů **děkujeme**. Prosím, vyplňte ještě níže, v příloze D), v souladu se zjištěními z položky B7 pohyb učitelů ve Vašem učitelském sboru v posledních třech letech (podle naznačeného vzoru):

Se sebranými daty bude nakládáno podle pravidel etiky výzkumu, data nebudou zneužita a výsledky budou vždy prezentovány v anonymizované podobě jako souhrnné údaje o souboru ZŠ.

Tento materiál je možno Vám k vyplnění zaslat v elektronické podobě (petr.urbanek@tul.cz) a taktéž jej vyplněný zaslat na uvedenou elektronickou adresu zpět.

A nyní, prosím, ještě vyplňte tabulku přílohy D):

D) Příloha k přehledu o pohybu učitelů (data z položky B7)

Zde prosím v kontextu k položce B7 uveďte kompletní seznam učitelů Vašeho učitelského sboru v jednotlivých letech (jedna osoba je uvedena vždy v jediném řádku):

Jméno učitelky / učitele	2013/14	2014/15	2015/16	Σ
Seznam učitelů Vaší školy od školního roku 2013/14 ↓				

Děkujeme!

Za výzkumný tým: Petr Urbánek

Adresa: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Univerzitní náměstí 1410/1, 461 17 LIBEREC

E-mail: petr.urbanek@tul.cz

Telefon: 485 352 803; 485 352 831; 607 246 436

O AUTORECH...

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Působí na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně jako odborná asistentka a od roku 2019 i jako proděkanka pro pedagogickou činnost. Vystudovala učitelský program na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a několik let se věnovala práci ve školství i v soukromé sféře. Základní oblastí jejího odborného zájmu i výuky je rozvoj gramotnosti dětí předškolního a mladšího školního věku, profesionalizace učitelství a komunikace (nejen) ve školní třídě.

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně vystudoval Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na tělesnou výchovu, v roce 2012 ukončil postgraduální doktorské studium v oboru Kinantropologie na Fakultě sportovních studií Masarykovy univerzity a o rok později magisterské jednooborové studium Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Od roku 2014 je členem Ústavu školní pedagogiky na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde se výzkumně zaměřuje na oblast školní a pedagogické psychologie a na oblast pohybových aktivit dětí.

Mgr. Helena Picková, Ph.D.

Vystudovala učitelství (1992), patnáct let působila v regionálním školství jako učitelka 1. stupně ZŠ. Od roku 2013 pracuje na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické v Liberci jako vedoucí Oddělení pedagogické praxe a jako odborná asistentka na katedře pedagogiky a psychologie. Absolvovala doktorské studium na Pedagogické fakultě UK v Praze obor Pedagogika, kde se věnovala tématům preprimárního a primárního vzdělávání. Dalšími odbornými zájmovými tématy jsou učitelská profese se zaměřením na přípravu budoucích učitelů a na sociální klima školy.

doc. Dr. PaedDr. Petr Urbánek

Vystudoval učitelství (1981), dvanáct let působil v regionálním školství. Od roku 1992 pracuje na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické v Liberci jako odborný asistent, od roku 2006 jako docent. Současně také působil na dalších

pracovištích (např. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK v Praze). V letech 2008 – 2014 byl předsedou České asociace pedagogického výzkumu. Výzkumně se dlouhodobě zabývá tématy učitelská profese, učitelské sbory a sociální klima školy. Zejména k těmto tématům publikoval přibližně stovku časopiseckých, sborníkových a knižních textů.

 Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

© doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.,
Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D., Mgr. Helena Picková, Ph.D., 2020.

Recenzenti: Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Název: Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol

Autoři: Hana Navrátilová, Petr Urbánek, Viktor Pacholík, Helena Picková

Grafická úprava a sazba: Nakladatelství UTB, www.nakladatelstvi.utb.cz

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Foto na obálce: www.pexels.com

Pořadí vydání: První

Rok vydání: 2020

Vydáno elektronicky

ISBN 978-80-7454-960-1

<https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1>

