Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vztahy v pedagogickém sboru jako činitel klimatu školy

Relationships in the teaching staff as a factor in the school climate

Jana Dvořáková

Vedoucí práce:	PhDr. Roman Liška, Ph.D., MBA
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Školský management

2021

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Vztahy v pedagogickém sboru jako činitel klimatu školy“, vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a použila jsem jen pramenů, které cituji v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č.121/2000 Sb., o autorském právu, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č.111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

V Nečíni 30. 06. 2021 Jana Dvořáková

Poděkování:

Ráda bych poděkovala PhDr. Romanu Liškovi, Ph.D., MBA za recenzi a podnětné připomínky.

ABSTRAKT

Školní klima je důležitý fenomén, který je v českém vzdělávacím prostředí chápán jako celková kvalita interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole. Péče o kulturu školy a kvalitní klima školy jsou dnes celosvětově považovány za jeden z klíčových znaků dobré, kvalitní a efektivní školy.

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat vztahy v rámci pedagogického sboru na příkladu dvou základních škol a navrhnout opatření, která povedou ke zlepšení klimatu těchto škol. Kromě hlavního cíle byl definován ještě dílčí cíl, a to identifikovat případné negativní elementy, které klima školy významným způsobem ovlivňují.

Pro zjištění byl použit smíšený výzkum, a to v podobě kombinace kvantitativního dotazníkového šetření a kvalitativního výzkumu v podobě polostrukturovaných rozhovorů se členy pedagogického sboru. Zjištěné skutečnosti byly shrnuty, analyzovány a konfrontovány s názory autorů, které byly uvedeny v teoretické části bakalářské práce a byla navržena opatření s cílem zlepšení klimatu zkoumaných pedagogických sborů.

KLÍČOVÁ SLOVA

faktor, škola, klima, učitel, vztahy

ABSTRACT

School climate is an important phenomenon, understood in Czech education system as the overall quality of interpersonal relationships and social processes in the school. Caring for school culture and quality school climate are today considered worldwide as a one of the key features of a good, quality and effective school.

The aim of the bachelor thesis is to map relationships in two pedagogical staffs within two elementary schools and to create suggestions in order to improve the climates in both of these schools. Apart from the main goal, a secondary goal was depicted as identification of negative elements which can have a great influence on the pedagogical staff.

Mixed research was used, consisting of a questionnaire and a semi-structured dialogues with chosen members of the pedagogical staffs. Results of the research were summarized,

analyzed and confronted with the view of the authors presented in the theoretical part of the bachelor's thesis. These results were used to suggest specific processes with the aim of improvement of the climate within the pedagogical staffs.

KEYWORDS

factor, school, climate, teacher, relation ships

Obsah

1 ÚVOD 7

2 TEORETICKÁ ČÁST 10

2.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ 10

2.1.1 KLIMA, PROSTŘEDÍ A ATMOSFÉRA ŠKOLY 10

2.1.2 TYPY KLIMATU ŠKOLY 12

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY 15

3.1 STYL VEDENÍ ŠKOLY 15

3.2 KULTURA ŠKOLY 17

4 UČITELÉ JAKO AKTÉŘI KLIMATU ŠKOLY 20

4.1 OSOBNOST UČITELE 20

4.2 TYPOLOGIE UČITELŮ 22

5 VZTAHY V PEDAGOGICKÉM SBORU ŠKOLY 26

5.1 VZTAHY MEZI VEDENÍM ŠKOLY A ŘADOVÝMI UČITELI 26

5.2 VZTAHY MEZI UČITELI NAVZÁJEM 28

5.3 MOŽNOSTI EVALUACE VZTAHŮ V PEDAGOGICKÉM SBORU 30

6 PRAKTICKÁ ČÁST 34

6.1 CÍL A METODIKA PRÁCE 34

6.2 VÝZKUMNÝ VZOREK 36

6.3 SBĚR DAT 38

6.4 LIMITY VÝZKUMU A ETICKÁ DIMENZE 41

6.5 ANALÝZA KVANTITATIVNÍCH DAT 42

6.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ 67

6.7 ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT 69

7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ 73

8 ZÁVĚR 75

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ 79

SEZNAM OBRÁZKŮ 84

SEZNAM PŘÍLOH 86

1 ÚVOD

Tématem této práce je problematika vztahů v pedagogickém sboru jakožto významného činitele klimatu školy. V rámci úvodu lze obecně a stručně předeslat, že školní klima představuje velice důležitý fenomén, který je v českém vzdělávacím prostředí primárně chápán jako celková kvalita interpersonálních vztahů a sociálních procesů charakterizujících konkrétní školu a majících přímý vztah k jejím výsledkům jak v oblasti výchovy, tak částečně i v oblasti vzdělávání. Péče o kulturu školy, pozitivní ovlivňování mezilidských vztahů v jejím rámci a snaha o dosažení kvalitního klimatu školy jsou proto v současné době ve vyspělých zemích považovány za jeden z klíčových znaků dobré, kvalitní a efektivní školy. Vzhledem k tomu, že výsledky českých žáků v rámci různých mezinárodních srovnáních, zejména PISA a TIMSS, jsou přinejlepším průměrné a spíše se vyznačují klesající tendencí, je nutné hledat všechny cesty k jejich zlepšení. Pozitivní ovlivňování školního klimatu může být jednou z nich.

Klima každé školy ovlivňuje mnoho faktorů, přičemž vztahy v pedagogickém sboru jsou sice jen jedním z nich, jedná se však o faktor důležitý. V textu následujících odstavců budou stručně představena základní teoretická východiska této práce.

První teoretické východisko je obecné a vztahuje se k významu mezilidských vztahů na pracovišti pro dospělé jedince a pro celkovou spokojenost z výkonu profese. Zajímavým způsobem se v této souvislosti vyjadřuje např. Slezáčková, když uvádí:

„Ať to máme s druhými lidmi občas jakkoli těžké, zřejmě se shodneme na tom, že naše činnosti, i život sám, se stávají smysluplnými právě v kontextu vztahů s druhými lidmi. S lidmi, s nimiž sdílíme své zážitky a zkušenosti, kteří se o nás zajímají a pečují o nás, nebo my naopak věnujeme svou péči jim. Jsou to právě vztahy s ostatními lidmi, které hrají významnou úlohu v životním naplnění“ (Slezáčková, 2012, str. 105).

Právě citované konstatování lze doplnit tvrzením jednoho ze zahraničních autorů, a to Forsytha, podle kterého platí, že

„… v každé společnosti jsou skupiny lidí, které musí navzájem spolupracovat a vycházet spolu. Stále častěji je důležitá týmová práce, komunikace mezi jednotlivými členy týmu a vše co s tím souvisí. A pokud to tak není, lidé si sami vytvoří sociální vazby, protože je mají rádi.“ (Forsyth, 2009, str. 27)

Dobré či alespoň uspokojivé mezilidské vztahy na pracovišti lze tedy považovat nejen za významný faktor klimatu organizace, ale také za důležitou lidskou potřebu, přičemž péče o ni by měla představovat nejen úkol pro jednotlivé zaměstnance, ale také významnou součást personální činnosti managementu každé školy.

Druhé teoretické východisko této práce tedy spočívá v tezi, že péče o dobré mezilidské vztahy v organizaci současně představuje specifický aspekt sociální péče o zaměstnance. V této souvislosti lze citovat např. konstatování Gerlichové, která uvádí, že

„… klima školy a klima třídy souvisí s emoční odezvou na kulturu školního prostředí. Klima je jedním z výrazných faktorů, který ovlivňuje celkové výsledky práce školy, spokojenost pracovníků i žáků (stejně jako zprostředkovaně rodičů) se svou školou, pracovní výkonnost, ale i pověst školy. Klima tvoří jakýsi obraz svědčící o úrovni mezilidských vztahů, které ve škole existují“ (Gerlichová, 2014, str. 57).

S určitým zjednodušením lze tedy považovat za prokázané, že mezilidské vztahy v rámci pedagogického sboru určité školy a její celkové klima spolu těsně souvisejí a představují tak specifický aspekt kultury této školy. Na praktické důsledky, které může mít dobré klima konkrétní školy, pak poukazuje např. Mertin, když na základě zkušeností z dětské psychologie zdůrazňuje, že

„… školy se od sebe velmi liší v celkovém zaměření (např. zdravá škola, waldorfská škola, důraz na sport, jazyky), školním vzdělávacím programem, velikostí (školy téměř rodinného typu, tisícové sídlištní kolosy), kvalifikovaností učitelů, dostupností, pověstí.“ (Mertin, 2015, str. 115 – 116)

Třetím a posledním teoretickým východiskem této práce je tedy názor, že péče o mezilidské vztahy ve škole a péče o její klima nepředstavují samoúčelné činnosti, nýbrž

by se mělo jednat o záměrné aktivity, jejichž konečným cílem je lepší prostředí pro dosahování výsledků výchovného a vzdělávacího procesu.

Tématem této práce je problematika vztahů v pedagogickém sboru jakožto významného činitele klimatu školy. Cílem této práce je zmapovat vztahy v rámci pedagogického sboru na příkladu dvou základních škol a navrhnout opatření, která povedou ke zlepšení klimatu těchto škol. Kromě hlavního cíle byl definován ještě dílčí cíl, a to následovně:

Dílčí cíl:
Identifikovat případné negativní elementy, které klima školy významným způsobem ovlivňují.

Pro splnění hlavního a dílčího cíle byly zvoleny dvě výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1:
Jaké jsou vztahy mezi vedením školy a řadovými učiteli?

Výzkumná otázka č. 2:
Jaké jsou vztahy mezi učiteli navzájem?

2 TEORETICKÁ ČÁST

Základní termíny, které je nutné v rámci následující podkapitoly definovat, představují pojmy klima, prostředí a atmosféra školy. Někdy jsou tyto termíny považovány za více či méně plnohodnotná synonyma, což je ovšem nesprávný přístup a představuje to nepochopení zkoumané problematiky v její úplnosti. Toto konstatování je formulováno na základě reflexe odborné literatury uvedené v seznamu.

2.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

2.1.1 KLIMA, PROSTŘEDÍ A ATMOSFÉRA ŠKOLY

Na úvod této podkapitoly lze proto společně s Robertem Čapkem předeslat, že prostředí konkrétní školy ovlivňuje sociální klima v dané škole, přičemž tento vztah je empiricky potvrzen mnoha výzkumy. Všichni příslušníci pedagogického sboru školy by se proto měli snažit vytvořit takové prostředí, které žáci vnímají jako příjemné, protože v takovém prostředí pak působení všech ostatních jevů ovlivňujících výsledky výchovy a vzdělávání probíhá pozitivněji. (Čapek, 2010, str. 91) Toto konstatování by mohlo být považováno za jakýsi kategorický imperativ školního klimatu.

Jan Sýkora a kol. termínem sociální klima obecně rozumí trvalejší sociální a také emocionální naladění jedinců v rámci určité sociální skupiny, které tvoří a prožívají tito jedinci ve vzájemné interakci. S pojmem klima podle zmíněného autorského kolektivu souvisí velice úzce také termín atmosféra, který se však používá pro označení jevů krátkodobé povahy, zejména pak pro označení situačně podmíněného sociálního a také emočního naladění dané skupiny. Podle uvedeného autorského kolektivu se můžeme obecně domnívat, že v případě sociálních skupin, jejichž členy jsou i děti a dospívající – což jsou typicky právě školy – lze předpokládat, že vytvoření kvalitního sociálního klimatu je podmíněno kvalitní prací s atmosférou skupiny. (Sýkora a kol., 2012, str. 5)

Termín klima školy není v odborné literatuře jednotně definován. Veronika Nielsen Sobotková a kol., definují klima školy jako jev dlouhodobé povahy, který je vždy

charakteristický pro určitou školu, na jehož tvorbě se vždy podílejí učitelé, žáci, vedení školy, jednotlivé třídy, nepedagogičtí zaměstnanci školy i prostředí školy. Mnohé definice klimatu školy jsou podle zmíněného autorského kolektivu hodnotící, a to v dimenzi negativní versus pozitivní. Pozitivní klima školy z hlediska žáků je tam, kde má žák radost z učení, kde požadavky na něj kladené jsou přiměřené jeho schopnostem, kde se podporuje jeho osobnost, kde žák pociťuje spravedlivý přístup a může zažít úspěch. Na negativním klimatu školy se projevuje negativní chování žáků, jejich nekázeň, šikana, násilí a agrese mezi žáky, jejich zdravotně závadné chování, ať se již jedná o kouření, konzumaci alkoholu nebo braní drog, a někdy dokonce i projevy kriminality. Pro charakteristiku klimatu školy je vhodné zkoumat tyto faktory: jasnost pravidel, jejich spravedlivost, ohled na žáky, možnost žáků ovlivňovat dění ve škole či aktivity vedoucí ke zlepšení školy. (Nielsen Sobotková a kol., 2014, str. 103 – 104)

Problematikou prostředí školy se podobněji zabývají např. Dana Knotová a kol. Prostředí školy podle tohoto autorského kolektivu má významný vliv na vztah dětí či dospívajících k učení. Prostředí vhodné pro učení žáků je v současné době vytvářeno především vybavením školních budov, jejich estetickou úpravou, dále pak hygienickými podmínkami, počtem žáků ve třídě apod. Mnohé velké školy, zejména tzv. sídlištní školy ve městech, mohou vytvářet neosobní prostředí, na které se řada dětí jen obtížně adaptuje, ve kterém se nesnadno vytvářejí sociální vztahy a kde není jednoduché také kontrolovat chování žáků. Ovšem žáci, učitelé, vedení školy i všichni nepedagogičtí pracovníci školy společně formují i sociální prostředí školy, v jehož rámci se projevují osobnosti všech zúčastněných jedinců. (Knotová a kol., 2014, str. 121 – 122)

O definici všech tří zkoumaných termínů a o vymezení rozdílů mezi nimi se pokouší Robert Čapek, podle kterého termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah a netýká se jen aspektů sociálně psychologické povahy, protože zahrnuje také aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a akustické. Termín atmosféra pak má podle Roberta Čapka poměrně úzký význam, protože vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra je skutečně jevem krátkodobým a situačně podmíněným, přičemž se vztahuje spíše k jednotlivým třídám než k celé škole, mění se během dne či dokonce jediné vyučovací hodiny. Jiná atmosféra školy panuje v den konání Mikulášské besídky, jiná

zase v den celoškolních sportovních soutěží, psaní kontrolních prací z hlavních předmětů apod. V životě školy se tedy střídají období pozitivní a negativní atmosféry. Termín sociální klima však označuje jevy dlouhodobé, typické pro určitou školu po dobu několika měsíců či dokonce let. Tvůrci klimatu školy jsou všichni v ní působící lidé, žáky nevyjímaje. Sociální klima školy je však významně ovlivněno sociálním klimatem v rámci pedagogického sboru. (Čapek, 2010, str. 16)

2.1.2 TYPY KLIMATU ŠKOLY

Odborná literatura nabízí několik různých přístupů ke klasifikaci typů klimatu školy. Tak např. Helena Grecmanová připomíná, že každá škola se sice vyznačuje svým osobitým charakterem a klimatem, přesto lze – s určitou mírou zjednodušení – klima konkrétní školy zařadit do určitého teoretického typu, a to na základě využití různých hledisek. Jako nejčastěji používaná hlediska Helena Grecmanová uvádí např. cíle školy, dále pak uniformitu či naopak pluralitu názorů, myšlení i jednání v organizaci, ale také chování učitele v případě konfliktu se žáky, vnímání tlaku ze strany vedení školy za účelem přizpůsobení se, míru zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy, rovněž různé výchovné styly, způsob samotného vedení školy a její kontakt se sociálním okolím, autenticitu chování pedagogických i nepedagogických pracovníků školy, míru jejich spokojenosti apod. Podle Heleny Grecmanové je možné na základě výchovných stylů dělit klima školy následujícím způsobem: (Grecmanová, 2008, str. 52 – 54)

- Autoritativní neboli funkčně orientované klima školy: (viz rovněž Bear, 2020, str. 16) pro tento typ klimatu školy jsou charakteristické relativně špatné vztahy mezi učiteli na jedné straně a žáky na straně druhé, tedy zejména malá osobní blízkost, nízká míra tolerance, pouze nepatrná sociální angažovanost učitelů, velmi nízká důvěra žáků ve vztahu k učitelům apod. Žákům v případě tohoto klimatu vadí hlavně velmi omezená možnost zapojit se do diskuse s učiteli, dále pak dosti tvrdá disciplína a tlak na výkon. Spolužáci jsou v rámci svých třídních skupin značně izolovaní. Objevují se mezi nimi poměrně často opoziční postoje vůči škole a

učitelům, mezi nimi navzájem se pak zase projevují ctižádostivé soutěžení a konkurenční boj, nechuť ke škole a větší strach z ní;

- Demokratický neboli sociálně interaktivní typ klimatu školy: (viz rovněž Blanchfield, Ladd, 2013, str. 3) pro tento typ klimatu školy je naopak velmi charakteristický tolerantní vztah učitelů k žákům. Je zde obvyklé, že učitelé svým žákům často pomáhají a podporují jejich individuální potřeby. Učitelé v rámci tohoto klimatu jen minimálně vyvolávají u žáků různé stresové situace. Žáci proto svým učitelům důvěřují, což však nijak nevylučuje jejich kritiku. Vzájemné vztahy mezi samotnými žáky jsou pak nadprůměrné, a to jak co do kvality, tak co do četnosti. Poměrně pozitivních jsou rovněž vztahy v rámci pedagogického sboru a kontakty učitelů s vedením školy. Toto klima sice oceňuje výkon, požadavky na něj však bývají dobře vysvětleny. U žáků se sice objevuje strach ze školy či případně jejich nechuť ke škole, ale tyto jevy se objevují jen na relativně nízké úrovni. Žáci naopak často pociťují radost ze školy a chuť se učit a vyznačují se velmi vysokou vnitřní motivaci. V rámci tohoto typu klimatu školy učitelé vnímají možnost svobodného rozvoje svých osobností, přičemž se u nich rovněž objevuje vysoká spokojenost se svým zaměstnáním, a to i tehdy, když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky;
- Liberální neboli distanční klima školy: tento typ klimatu školy se projevuje hlavně negativními vztahy mezi učiteli a žáky na jedné straně, avšak současně výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky navzájem na straně druhé. Žáci zde mají silnou nechuť ke škole, vyznačují se nízkou motivací k učení, ale nemají ze školy strach. Učitelé se v rámci tohoto klimatu jen málo angažují, nevyžadují od žáků disciplínu, a právě z tohoto důvodu někdy trpí stresovými situacemi. Ve vztahu mezi učiteli a vedením školy i ve vzájemných vztazích mezi učiteli v rámci pedagogického sboru se objevují negativní hodnoty.

Jan Čáp a Jiří Mareš zase při zkoumání klasifikace typů školního klimatu důraz kladou na způsob, jakým klima konkrétní školy vnímají lidé, kteří se v dané škole pohybují – ať se již jedná o žáky či učitele – tedy samotní aktéři klimatu školy. Klima školy rovněž zahrnuje dlouhodobé postupy používané v rámci vnímání, hodnocení, prožívání a reagování všemi aktéry školy na to, co se ve škole děje, co se v ní stalo

v minulosti, nebo co se naopak má stát buď v nejbližších dnech, nebo i ve vzdálenější budoucnosti. Podle Jana Čápa a Jiřího Mareše lze rozlišovat dva krajní typy klimatu školy, a to klima otevřené na jedné straně a klima uzavřené na straně druhé. Jedná se ovšem o jakési ideální a krajní typy, což znamená, že klima konkrétní školy se bude pohybovat na pomyslné škále někde mezi těmito polohami. Otevřené klima školy je klima pozitivní. Pro toto klima je charakteristická vzájemná důvěra mezi aktéry klimatu. Pro učitele je typická zaujatost svou pedagogickou prací, přičemž jejich chování je otevřené a autentické. Ředitel školy v rámci tohoto klimatu spolupracuje se všemi svými podřízenými a působí pro ně jako osobní příklad. Pravidla chování pro žáky a pro fungování školy jsou jasně stanovená a mají stálou platnost. Uzavřené klima školy je naopak klimatem negativním a představuje typický opak klimatu předchozího. Je pro něj charakteristická vzájemná nedůvěra všech aktérů. Učitelé nemají příliš mnoho chuti angažovat se ve své pedagogické práci, ba mnozí z nich jsou dokonce až apatičtí nebo lhostejní k jejím výsledkům. Ředitel je v rámci tohoto klimatu výrazně neosobní, nejeví pochopení ani pro své podřízené, ale ani pro žáky, školu řídí značně formálním nebo byrokratickým způsobem, nedovede nikoho ocenit za kvalitní práci, nedokáže prostě lidsky komunikovat a pochválit. (Čáp, Mareš, 2011, str. 42 – 44)

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY

3.1 STYL VEDENÍ ŠKOLY

Styl vedení školy, tedy způsob, jakým ředitel školy a jeho zástupce přistupují k realizaci své manažerské role, jakým vedou pedagogické i nepedagogické pracovníky dané školy a řídí jejich pracovní činnosti i celkových chod školy, představují jistě mimo jakoukoli pochybnost jeden z nejvýznamnějších faktorů, který ovlivňuje klima dané školy a charakter mezilidských vztahů v ní. Tento vliv vedení školy přitom v praxi může fungovat jak v pozitivním, tak bohužel v negativním slova smyslu.

Na problematiku stylů vedení ve školství lze aplikovat závěry, ke kterým dosud dospěla odborná literatury zabývající se manažerskými styly řízení a vedení lidí. (viz např. Tureckiová, 2004, str. 77 – 78; Mikuláštík, 2007, str. 195 – 196; Štěpaník, 2010, str. 89 – 92 a další) Jan Vácha, Marek Vochozka a kol., uvádějí, že nejrozšířenějším přístupem ke klasifikaci manažerských stylů je přístup Likertův, který rozeznává následující čtyři základní manažerské styly vedení a řízení pracovníků: (Váchal, Vochozka a kol., 2013, str. 111 – 112)

- Autoritativní či direktivně autoritativní styl: bývá reprezentován autokratickým vedoucím pracovníkem, který motivuje své podřízené pouze výhružkami nebo strachem. Tento vedoucí nedostatečně komunikuje směrem ke svým podřízeným a poskytuje jim nedostatečné a nepřesné informace, zatímco důležité si nechává jen pro sebe. Vedoucí rozhoduje sám a podřízení na rozhodování neparticipují. Vedoucí pouze vydává příkazy, rozkazy a rozděluje svým podřízeným úkoly;
- Liberálně či benevolentně autoritativní styl: je stejně jako styl předchozí vždy reprezentován autokratickým manažerem, který však má na rozdíl od klasického autokrata sklony k tvorbě partnerství a spolupráce se svými podřízenými. Při rozhodování se vedoucí na své podřízené obrací, deleguje na ně některé ze svých činností, ale konečné rozhodnutí si vyhrazuje pro sebe. Pro tento styl řízení je typická komunikace zdola nahoru, kdy zaměstnanci mohou prosazovat některé ze svých nápadů a názorů. Pro motivaci jsou využívány i některé druhy odměn;

- Konzultativní styl: od předchozích dvou typů autokratického stylu se odlišuje tím, že i když jsou konečná rozhodnutí v rukou vedoucího, který také provádí primární kontrolu všech podřízených, před vlastním rozhodnutím se uchyluje ke konzultaci s podřízenými. Manažer bere v úvahu jejich názory, je také nakloněn diskusi s nimi a komunikaci probíhá oběma směry. V oblasti motivace manažer využívá mnohem více pozitivních prostředků prostřednictvím odměn než trestů;
- Participativní či participativně skupinový styl: tento styl se opírá o skupinovou práci a aktivní zapojení členů týmu do procesů rozhodování. Manažer, využívající tento styl, často deleguje rozhodovací pravomoci na své podřízené, kteří jsou považováni za jemu rovnocenné partnery. Manažer se snaží vytvářet příznivé klima v organizaci a pro práci svých podřízených a ponechává jim volný prostor pro volbu postupů za účelem realizace pracovních úkolů. V oblasti motivace či stimulace jsou zásadně používány pozitivní nástroje, a to nejen ve formě odměn finančního charakteru, ale také ve formě pochval či možností kariérního růstu. Pro tento styl řízení je charakteristická oboustranná komunikace. Tento styl je obecně považován za nejlepší a manažeři jím dosahují nejlepších výsledků.

Ilona Gillernová, Lenka Krejčová a kol. v této souvislosti poukazují na skutečnost, že každá škola tvoří svébytný a složitě strukturovaný vztahový systém, přičemž z hlediska sociální opory učitelům i klimatu školy sehrává významnou roli zejména ředitel školy, který může významně ovlivňovat míru stresu, a to jak u učitelů, tak samozřejmě i u žáků. Praxe ukazuje, že když se ředitel chová podpůrně, učitelé na jeho škole pracují kvalitněji, odpovědněji a jsou ochotni se více angažovat při plnění společných úkolů, ba dokonce svou práci vnímají jako smysluplnější a jsou pro ni i pro svůj další profesní rozvoj víc motivováni. To ostatně koresponduje s moderními modely managementu, které preferují slaďování osobních zájmů pracovníků, vztah mezi vedoucím a pracovníkem a využívají takových tzv. měkkých prostředků, jako je hlavně charisma vedoucího pracovníka, emoční povzbuzení, osobní úcta a stimulace myšlení a samostatnosti pedagogů. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, str. 108)

3.2 KULTURA ŠKOLY

Na úvod této podkapitoly lze společně s Robertem Čapkem předeslat, že termín kultura školy evokuje kulturu podnikovou či firemní, obecně tedy kulturu organizace, přičemž je nutné brát v úvahu specifika vzdělávání. (Čapek, 2010, str. 138)

Kulturu školy lze tedy definovat na základě vymezení firemní kultury, která podle Jitky Vysekalové a Jiřího Mikeše vyjadřuje určitý charakter organizace, celkovou atmosféru v ní i život ovlivňující myšlení a chování spolupracovníků organizace. Do kultury organizace náleží také zvyklosti a rituály využívané v organizaci, ale i hodnoty, které se projevují v obecných vzorcích chování a jednání všech pracovníků. Jestliže se toto chování opakuje, pak se rychle vytvoří vzorec chování, který nemusí být vědomý, ale při vytváření či přijímání pravidel firemní kultury hraje významnou roli. Firemní kultura tedy vyjadřuje komplexně sociálně-psychologickou dimenzi podnikové reality, a tak podporuje nebo brání realizaci firemní strategie. Pojem firemní kultura zahrnuje také souhrn představ, přístupů a hodnot, které jsou ve firmě všeobecně sdílené a také relativně dlouhodobě udržované. (Vysekalová, Mikeš, 2009, str. 67)

Termín kultura školy podle Kláry Šeďové označuje širší strukturu, která zahrnuje a integruje žákovskou a učitelskou kulturu v jeden celek. Kultura školy tedy představuje sociálně konstruovanou, sdílenou a relativně trvalou součást chodu konkrétní školy, která představuje produkt její žité historie. Kulturu školy vytvářejí jednotliví aktéři školního života, přičemž obsahem kultury jsou jejich společné hodnoty, postoje, představy, normy, přesvědčení a názory. Kultura školy se projevuje v jejích symbolech, rituálech, zvycích, příbězích o preferovaném chování a preferovaných způsobech pedagogické práce. Termín kultura školy podle zmíněné odbornice variuje podle toho, zda je vztahován k obecným vzorům sdíleným na všech školách, v tom případě je kultura školy chápána jako instituce, nebo ke kulturním rysům, které od sebe jednotlivé školy odlišují, v kterémžto případě se jedná o kulturu školy jako konkrétní organizace tvořené konkrétními lidmi. (Šeďová, 2013, str. 158 – 159)

Dana Moree s jistou mírou metaforičnosti konstatuje, že děti, učitelé, vedení i rodiče vytvářejí v každé škole jakousi společnost v malém, nejsou zde zpravidla

rozděleni podle sociálního statusu, zdravotního stavu či jiných ukazatelů. Ve školách se setkávají děti, jejich rodiče a učitelé náhodně, a přitom spolu tráví hodně času a vytváří přitom svoji vlastní kulturu, která je samozřejmě ovlivněna kulturami, které si všichni jednotlivci do tohoto uskupení přinášejí ze svých domovů. Kultura konkrétní školy se proto vyznačuje množstvím ukazatelů a parametrů, s jejichž pomocí ji lze zkoumat a analyzovat. Důležité však je si uvědomit, že kultura školy nikdy není neutrální. Vždy totiž buď pozitivně, nebo naopak negativně ovlivňuje dění na škole. Metaforicky řečeno může kultura školy působit jako urychlovač procesů, ale stejně tak jako zapomenutá zatažená ruční brzda. Jako synonymum termínu kultura školy se někdy používá termín skryté kurikulum a zahrnuje jemné předivo vztahů, rituálů, sdílených významů a obsahů. (Moree, 2013, str. 25 – 26)

Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek a kol., zdůrazňují, že kultura školy má vždy významný vliv na průběh a výsledky vzdělávání žáků. Kultura konkrétní školy podle odborníků tak představuje jakousi meziúroveň mezi národní vzdělávací politikou a strukturou českého vzdělávacího systému a děním v konkrétní třídě. Na této úrovni se totiž reinterpretuje a filtruje to, co přichází tzv. seshora, tedy z národní úrovně, a koordinuje to, co jde tzv. zespoda, tedy od individuálních aktérů školního života. Do kultury školy tudíž náleží i to, jak probíhají vyučovací hodiny v jednotlivých třídách školy, jakým charakterem se vyznačuje pedagogická práce konkrétních učitelů, jak škola tzv. vstupuje do třídy, a tak podporuje, doplňuje nebo naopak narušuje výuku, např. pedagogickým vedením dané školy, extra-kurikulární aktivity apod. (Dvořák, Starý, Urbánek a kol., 2010, str. 50)

Kultura školy je podle Kláry Šeďové tvořena subkulturami, které spolu těsně interagují, přičemž míra této interakce může být různá. Žákovská a učitelská skupina se mohou vzájemně do určité míry přehlížet a vnímat se navzájem coby zástupce institucionálně definovaných rolí, jejichž naplnění je nutné k zachování organizace. Podle názoru mnoha ředitelů českých základních škol – jak uvádí Klára Šeďová – je kultura konkrétní školy primárně vytvářena dospělými, tedy hlavně pedagogickými pracovníky školy, přičemž děti v roli žáků jsou podle ředitelů spíše jen příjemci pedagogické kultury učitelů, než aby byli svébytnými kulturními producenty. Dětská a učitelská kultura však

mohou být v čilém kontaktu a jejich vzájemná interakce může být harmonická, což se děje zejména tehdy, když obě skupiny společně budují týž kulturní fenomén, a sice rituály, které vyjadřují vzájemné uznání a respekt. Stejně tak může být vzájemná interakce konfliktní. Kulturní konflikty mezi žáky a učiteli propukají ve chvíli, kdy každá skupina chrání své partikulární zájmy, což se typicky týká např. zkoušení. (Šeďová, 2013, str. 159)

Pro kulturu školy jsou podle Dany Moree klíčové vztahy, a to jak vztahy mezi učiteli, tak i mezi učiteli a žáky. Vztahy, které vytvářejí přátelské prostředí, velmi usnadňují spolupráci a zásadním způsobem ovlivňují dění v celé škole. Pro pozitivní klima na škole je důležitá např. spolupráce mezi učiteli a také takový přístup vedení, kdy osoba ředitele působí jako inspirativní tahoun. Negativně naopak působí situace, kdy se ředitel drží spíše v pozadí a škole je vedena spíše setrvačností. Dalším důležitým ukazatelem kultury školy jsou podle zmíněné autorky vize a hodnoty. Vize souvisejí s pocitem smyslu, se směřováním a orientací do budoucnosti, zatímco hodnoty zase poukazují na to, co je oceňováno a vnímáno jako hodnotné. Z čistě antropologického hlediska hodnoty představují velmi složitou kategorii, která nemá jednoduchou definici. Ukazují však k určité předem dané osnově, která vždy přesahuje konkrétního jedince. Dalším aspektem kultury školy jsou rovněž rituály a symboly, což jsou aktivity, které se ve škole opakují. Jedná se především o oslavy, ocenění žáků či učitelů, a o způsoby, jak se provádějí. K tomu pak přísluší celá oblast vnějších atributů, jako je zejména výzdoba školy, kvalita a vzhled jejího zařízení, ale i otevřenost školy vzhledem k veřejnosti nebo způsob vztahování se k vnějšímu světu. A konečně kultura školy zahrnuje také příběhy a historii, které vytvářejí pocit kontinuity nebo naopak diskontinuity. Pohled na školní minulost totiž dává signál o tom, jak zpracovávat nejrůznější situace, které přináší její každodenní život a provoz. (Moree, 2013, str. 25 – 27)

4 UČITELÉ JAKO AKTÉŘI KLIMATU ŠKOLY

4.1 OSOBNOST UČITELE

Je mimo jakoukoli pochybnost, že učitelé patří k významným osobám v životě dětí a dospívajících. Na tuto skutečnost poukazuje např. Veronika Nielsen Sobotková a kol., a upřesňuje, že učitelé působí na děti celou svou osobností, komunikací, interakcí i vztahem k nim. Od učitelů se přitom podle Veroniky Nielsen Sobotkové a kol., očekává, že budou žáky nejen vzdělávat, ale také vychovávat. Mnohé empirické výzkumy se snažily zjistit, které vlastnosti jsou pro učitele důležité a které na nich žáci nejvíce oceňují. Bylo zjištěno, že žákům se nejvíce na učitelích líbí jejich demokratický vztah k nim, trpělivost, porozumění pro jednotlivce, spravedlnost, široké zájmy, smysl pro humor, charakternost, důslednost či přívětivé jednání. Postoj žáků k učiteli tak záleží na vlastnostech osobnosti učitele a na jeho humánním vztahu k nim. (Nielsen Sobotková a kol., 2014, str. 102)

Ilona Gillernová, Lenka Krejčová a kol., připomínají, že opakovaně se můžeme setkávat se snahou vytvořit seznam charakteristik jakéhosi ideálního učitele, problém je však v tom, že ve školním prostředí se všemi jeho sociálně psychologickými faktory a charakteristikami ideál v pravém slova smyslu nalézt nelze. Mění se totiž společenské podmínky, mění se vzdělávací koncepce i edukační cíle, proměňuje se charakter interakcí učitelů s dětmi, kolegy či rodiči apod. Nároky na osobnost učitele lze proto stanovit spíše jako určitý cíl, ke kterému je možné směřovat, avšak který nemusí vyjadřovat úspěšnost učitele v konkrétní edukační situaci. V praxi to pak znamená, že jeden konkrétní učitel může být ideálem pro určitého žáka, avšak pro jiného již nikoli. Každý lidský jedinec se bavíc v průběhu svého života vyvíjí a jedny charakteristiky nahrazuje jinými. Důležitá je proto otevřenost jako možnost pro rozvíjení profesních dovedností i osobnosti učitele. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, str. 51)

Radmila Dytrtová a Marie Krhutová v kontextu výše uvedeného doplňují, že osobnost učitele by se měla vyznačovat též následujícími třemi skupinami vlastností, které zmíněné autorky označují jako klastry: (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 64)

- Přirozená autorita: je vnímána hlavně jako schopnost získat a udržet si autoritu na základě odborného a emocionálně volního působení na žáky. Součástí této autority je podle pedagogů s dlouhou praxí i učitelův smysl pro spravedlnost, smysl pro humor, tolerance, důslednost, trpělivost a společenské vystupování;
- Komunikativnost: je možné ji popsat jako výrazovou schopnost prezentace svých myšlenek a emocí. U učitele vnímáme komunikativnost zejména jako dovednost vyjadřovat se, zpřístupňovat obsah vzdělávání adekvátním způsobem podle zásad pedagogické komunikace, za pomoci komunikativních a názorných prostředků, čímž rozumíme jak prostředky verbální, tak neverbální komunikace;
- Organizační schopnosti učitele: jsou vnímány jako schopnosti organizování, řízení výchovně vzdělávacího procesu, vedení práce žáků, uspořádání i realizace výukové jednotky, ale také organizace sebevzdělávání apod.

Z celého spektra vlastností osobnosti učitele Václav Holeček vyzdvihuje např. vztah k druhým lidem, zejména tedy k dětem, ale i ke kolegům, vedení školy a rovněž k rodičům. Tento vztah by se měl vyznačovat vzájemným pochopením, upřímným a čestným jednáním. Zejména na obou stupních základní školy by měl učitel projevovat svou náklonnost až lásku k dětem. Přátelskost a vřelost učitele předpokládá jistou citlivost pro druhé, tedy schopnost vycítit očekávání, snahy a potřeby žáků. Ovšem současně je na učitelích požadován také určitý stupeň dominance, který by měl vycházet ze zdravého sebevědomí, odborných a metodických kvalit učitele a který se projevuje ve schopnosti samostatně a pohotově se rozhodovat, řešit výchovné a vzdělávací problémy žáků a tím se jim stát vzorem. Ukazuje se totiž, že příliš submisivní učitel má problémy s udržením kázně žáků. Dominance učitele by však neměla být samoúčelná, nýbrž by měla zajistit přátelskou atmosféru, ve které žáci se zájmem spolupracují, bez obav sdělují své nápady, ale i kritiku. Příliš silná dominance učitele může brzdit rozvoj samostatnosti a tvořivosti žáků. Proto se v současné době prosazuje teoretický koncept tzv. laskavé náročnosti učitele. (Holeček, 2015, str. 21 – 22)

Vzhledem k tématu této práce je důležité, jak podotýká např. Alena Nelešovská, že sociální klima školy nevzniká jen přičiněním učitelů, ale také vyplývá z celkové atmosféry ve škole, ze složení žáků, jejich chování, zájmů apod. Lze však tvrdit, že hlavní

úlohu při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem má osobnost učitele, přičemž je nutné mít na paměti, že učitel nepůsobí na každého žáka stejně. Řada zahraničních i českých empirických výzkumů se shoduje v tom, že vztah mezi učitelem a žáky není nikdy definitivní a podléhá změnám zejména vlivem věkových specifik a psychického vývoje žáků. Pozitivní vztah mezi učitelem a žáky má celkově příznivý vliv nejen na školní práci žáka, která je efektivnější, ale i na atmosféru a klima ve škole. Především to jsou pedagogicko-psychologické schopnosti učitele, které představují základ pro tvorbu příznivé atmosféry a celkového klimatu ve škole. (Nelešovská, 2005, str. 78)

4.2 TYPOLOGIE UČITELŮ

Typologie v případě učitelů neslouží – jak předesílají Radmila Dytrtová a Marie Krhutová – k jakémusi škatulkování učitelů, nýbrž jejím smyslem je schematizování a deskripce profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování. Typologie tak představuje pokus o nalezení optimálního modelu profilu osobnosti učitele a promítá se do ní zejména vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování, postoje apod. Typ sice demonstruje určitou charakteristiku, ale konkrétní osobnost může náležet k několika typům, takže nemusí být typologicky vyhraněna. Starší pedagogická odborná literatura nabízela základní typologii založenou na učitelově míře preference a akceptace učiva nebo žáka a jeho rozvoje. Podle této teorie je typ učitele determinovaný buď učivem, nebo osobností žáka. Na základě toho byly vymezeny dva typy učitelů. Logotrop se více orientuje na obsah předmětu, na učivo a vědomosti žáků a snaží se je získat primárně pro vědění. Paidotrop se naopak orientuje primárně na žáka, na jeho výchovu a rozvoj. Na základě analýzy didaktických postupů pak byl rozlišován typ učitele vědecko-systematický, umělecký a praktický. (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 18 – 19)

Tyto typologie však jsou sice v současné době někdy považovány za překonané, nicméně Václav Holeček upozorňuje, že v rozpracovanější podobě se stále uplatňují u nás i ve světě. V rámci logotropů je totiž rozlišováno mezi filosoficky orientovanými, kteří žáky seznamují s nejrůznějšími filosofickými směry a který jim pomáhá nalézt smysl života, a vědecky orientovanými, kteří se primárně zaměřují na poznatky exaktních věd.

Nadšení vědecky orientovaných logotropů bývá velmi nakažlivé, a proto se pro žáky často stávají životním vzorem vztahu k určitému předmětu. Logotropové však často nejsou schopni vnímat problémy dětí a respektovat jejich potřeby. Rovněž v případě paidotropů lze rozlišovat. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop se vyznačuje velmi citlivým a chápavým přístupem k jednotlivým žákům, které se snaží dobře poznat a pochopit. Sociálně psychologicky orientovaný paidotrop se zaměřuje na žáky jako na sociální skupinu a snaží se rozvíjet jejich myšlení, paměť, vůli, zájmy atd. V praxi se však málokdy setkáme s vyhraněným typem. V současné době je navíc také popisován tzv. globální učitel, který respektuje práva druhých, snaží se ve třídě rozložit odpovědnost za rozhodování, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí a uvědomělé disciplíny. Globální učitel také klade důraz na rozvoj všech složek žákovy osobnosti, tedy vědomostní, citové i sociální. (Holeček, 2015, str. 14 – 15)

Lucie Zormanová připomíná, že jednu z nejznámějších typologií osobnosti učitele, která souvisí s vyučovacím stylem, vytvořil psycholog Edvard Spranger. Jeho typologie je založená na hodnotách upřednostňovaných v životě a rozlišuje základních šest následujících typů osobnosti učitele: (Zormanová, 2017, str. 52 – 53)

- Náboženský typ: charakterizuje jej taková osobnost, která má silný pocit vnitřní nevyhnutelnosti v souvislosti s každým svým činem a každou svou pohnutku posuzuje a zdůvodňuje z hlediska víry v boha, smyslu života, osudu. Tito učitelé jsou spolehliví, vážní, ale na druhou stranu též uzavření, bez smyslu pro humor;
- Estetický typ: charakterizuje jej převaha iracionálního jednání nad racionalitou v myšlení a jednání. Za nejvyšší hodnoty považuje krásu, symetrii a styl. Je pro něj charakteristická tendence k individualismu a nezávislosti, ovšem dokáže se také vcítit do osobnosti studenta a pochopit jedinečnost každého ze svých žáků;
- Sociální typ: je charakteristický svým zájmem o potřeby a zájmy žáků. Bývá vstřícný, tolerantní, trpělivý a altruistický. Většinou však není příliš náročný, takže se často spokojí s nižší úrovní vědomostí a dovedností žáků. Výuku však primárně chápe jako vychovávání obecně společensky prospěšných jedinců;
- Teoretický typ: vyznačuje se velkým zájmem o vyučovaný předmět, a proto je na znalosti a dovednosti žáků náročný. Nezajímá se o jejich možnosti a potřeby;

- Ekonomický typ: je charakteristický orientací na maximální výsledky u žáků za minimálního vynaložení vlastní energie. Tento typ bývá úspěšným metodikem, přičemž výuku organizuje s důrazem na samostatnou práci žáků. Vzdělávání chápe primárně jako osvojování prakticky využitelných vědomostí a dovedností;
- Mocenský typ: má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i za cenu agrese. Miluje vědomí vlastní převahy, a proto s oblibou a často kárá či trestá a užívá si pocitu, že se ho děti či dospívající bojí.

Alternativní typologii učitelů – vytvořenou na základě inspirace pedagogikou Jana Amose Komenského a používající metaforická označení – prezentují ve své práci Jan Mühlfeit a Kateřina Novotná, kteří jako základní kritéria klasifikace používají důraz na vědomosti, které učitel dětem předává, a zábavnost, s jakou tak dokáže činit a při tom zapojovat žáky do procesu učení. Na tomto základě pak zmíněná autorská dvojice rozlišuje učitele nešťastníka, prudiče, baviče a učitele, který si zaslouží označení učitel škola hrou. Učitel nešťastník dává dětem málo relevantních informací, nevnáší do učení nic svého, předává pouze to nejnutnější z osnov, a proto děti jím probíraná látka nebaví. Tento člověk nemá na učení talent a je pro učení dětí doslova nevhodný. Učitel prudič sice dětem dává nějaké užitečné informace, avšak nesprávnou formou. Snaží se jim látku tzv. natlouct do hlavy. Děti si učivo memorováním krátkodobě zapamatují, ale brzy naučené zapomínají. Způsob výuky učitele baviče děti sice baví a děti mají jeho hodiny rády, což je samozřejmě dobře, ale moc se toho nenaučí. Z hlediska informací, učení či vzdělávání je jeho přínos pro žáky pochybný. Ideální typ učitele představuje tzv. učitel škola hrou. Ten totiž dětem předává informace a pomáhá jim nejen zažít vědomosti, ale také budovat emoční vazbu ke studované látce. Děti se u něj musí učit, ale hodiny jsou pro ně příjemné a zábavné. (Mühlfeit, Novotná, 2018, str. 56 – 57)

K praktické využitelnosti typologie učitelů se vyjadřuje např. Eva Opravilová, podle které je užitečné typy učitelů znát. Typ totiž představuje pouze jednu z dimenzí osobnosti učitele, která sice ovlivňuje jeho jednání, nicméně není neměnná. Ten, kdo zná své osobnostní dispozice, může také ovlivňovat své jednání. Může se předem připravit na úskalí své profese, uvědomit, v čem spočívají jeho silné a slabé stránky, a může hledat cesty, jak své problémy překonat. Poznání pravdy o sobě a náhled na vlastní způsob práce

jsou pro edukační úspěch učitele zásadně důležité. (Opravilová, 2016, str. 187) Prostřednictvím sebepoznání si učitel také může uvědomit, jak působí na jedince ve svém sociálním okolí a jaký je tedy jeho příspěvek k tvorbě klimatu školy.

5 VZTAHY V PEDAGOGICKÉM SBORU ŠKOLY

5.1 VZTAHY MEZI VEDENÍM ŠKOLY A ŘADOVÝMI UČITELI

Role ředitele školy v oblasti vztahů v rámci pedagogického sboru je dána tím, jak shrnují Alena Vališová, Hana Kasíková a kol., že řídí školu a odpovídá nejen za plnění vzdělávacího programu školy, ale za pedagogickou, personální a ekonomickou činnost školy. Dalším členem vedení je pak zástupce ředitele, na kterého ředitel vždy deleguje část svých pravomocí. (Vališová, Kasíková a kol., 2011, str. 111 – 112)

Helena Grecmanová zdůrazňuje, že ředitel školy je v kontextu své role velice významným činitelem při tvorbě školního klimatu, a to prostřednictvím svého vztahu k učitelům. Ředitel totiž na jedné straně zprostředkovává oficiální požadavky, kterým se musí učitelé podrobit, ale na druhou stranu může ovlivnit různé neformální postoje či hodnoty. Tak např. může ve škole jako relevantní udržovat představu, že dobrým učitelem je pouze ten, kdo přísně známkuje a udržuje mezi žáky kázeň. Tyto vlivy, které fungují v hierarchickém systému školy, může ředitel zesilovat nebo naopak zeslabovat. Ředitel, který umožní učitelům účastnit se na rozhodování o životě školy, významně přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy. Spoluúčast učitelů se může projevovat např. v jejich možnosti svobodně se vyjadřovat k různým otázkám, podílet se na všech důležitých rozhodnutích, realizovat vlastní nápady, účastnit se tvorby rozvrhu hodin, ovlivňovat nákup nových pomůcek, ba dokonce i při hlasování odmítnout návrh daný vedením školy. Ve škole, kde se klima jeví jako pozitivní, dokáže ředitel školy vést druhé lidi, což v praxi znamená, že každý učitel cítí jeho vedení, ovšem bez nátlaku. Ke svým podřízeným takový ředitel uplatňuje nejen požadavky, ale také podněty. Jako základní metodu používá dialog a učitele nepovažuje za objekty, nýbrž za subjekty. Pozitivnímu klimatu školy rovněž přispívá situace, kdy ředitel podporuje kontakty nebo spolupráci mezi svými podřízenými, když zastává roli prostředníka mezi jejich skupinami, aniž by patřil k některé z nich, kdy je otevřený, tolerantní, trpělivý, ale také flexibilní a spolehlivý člověk schopný empatie. Takový ředitel svou angažovaností pro školu působí jako vzor pro podřízené. (Grecmanová, 2008, str. 9 – 11)

Robert Čapek pak k výše uvedenému dodává, že ředitel školy je nejen tím, kdo posiluje dobré klima školy pozitivním přístupem, tedy hlavně laskavostí a trpělivostí, se kterým se obrací na učitele i žáky, ale také je tím, kdo rozděluje učitelům peníze, tedy osobní ohodnocení, čímž současně ukazuje, co je podle jeho názoru ve škole důležité. Jako žádoucí se jeví skutečnost, kdy ředitel zveřejňuje kritéria přidělování odměn a osobního ohodnocení. Obecně pak platí, že peníze a jejich prostřednictvím vyjádřená spokojenost či nespokojenost vedení školy s konkrétním učitelem ovlivňují pracovní spokojenost konkrétních pedagogů a v konečném důsledku tak i klima školy, a to vcelku výrazným způsobem. (Čapek, 2010, str. 155 – 156)

V jiné ze svých prací pak Robert Čapek dodává, že vliv vedení školy na školní klima se odvíjí právě od vztahů, které mezi vedením školy na jedné straně a učiteli, ale i nepedagogickými pracovníky, na straně druhé panují. Vedení školy totiž svými vztahy k řadovým učitelům zasahuje do několika subsystémů školního klimatu, a to do klimatu učitelského sboru a komunikačního klimatu, které v sobě zahrnují společenskou, dále kulturní, organizační a další dimenze. Školní klima a subjektivní chápání jeho aspektu sociálního rázu vytvářejí určitý rámec chování pro jeho účastníky. Tento pomyslný étos školy vysílá žákům i učitelům signály, jaké jednání je vhodné a etické, zda mohou být na svoji školu hrdí, zda je její reprezentace pro ně ctí apod. Když se vedení školy chová přátelsky a vlídně k učitelům, je mnohem vyšší pravděpodobnost, že se tak učitelé budou chovat i k sobě navzájem a k žákům. Potom je ovšem stejně tak pravděpodobné, že i žáci se tak budou chovat sami k sobě. Působení všech učitelů je v tomto směru velmi důležité. Rozvíjení dobrých vztahů v interakci ředitel – učitelé v každodenním životě školy podle výše zmíněného odborníka náleží k základním prvkům vytváření pozitivního klimatu každé moderní školy. (Čapek, 2014, str. 127)

Na závěr této podkapitoly lze proto citovat následující slova Heleny Grecmanové, která konstatuje: *„Jak je vidět, postoje ředitele ke škole, a to v zásadních i jednotlivých otázkách, vyplývají z jeho postojů k životu. A protože v řediteli je ztělesněna instituce školy, která se v jeho činech stává živým organismem, z toho důvodu hraje osobnost ředitele nezastupitelnou roli při tvorbě pozitivního školního klimatu.“* (Grecmanová, 2008, str. 9) Zástupce ředitele v tomto ohledu sehrává méně výraznou roli.

5.2 VZTAHY MEZI UČITELI NAVZÁJEM

Již výše bylo konstatováno, že jedním ze specifických a velmi významných subsystémů klimatu každé konkrétní školy je klima jejího pedagogického sboru. Tento subsystém je pak primárně utvářen vzájemnými vztahy mezi členy pedagogického sboru, komunikací mezi učiteli a hodnotami i postoji, které mezi nimi převažují.

Jiří Mareš a Stanislav Ježek v tomto kontextu upozorňují, že i v případě klimatu pedagogického sboru máme co do činění s tím, že se jedná o skupinový a nikoli individuální jev či fenomén, na jehož charakter má určitý názor všechny skupiny aktérů na něm zainteresované, v tomto případě tedy především samotní učitelé, ale i vedení školy. Klima pedagogického sboru je sociálně konstruované, protože vzniká nejen osobní zkušeností jedinců, tedy učitelů, ale též debatováním mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a členy vedení školy, mezi pedagogy a nepedagogickými pracovníky školy. Klima pedagogického sboru je sociálně sdílené. U jednotlivých aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskuzí s lidmi, kteří mají stejné či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů postupně zpřesňuje. Současně se však podle výše zmíněné autorské dvojice vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů – což lze metaforicky popsat jako průnik množin – které názory patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi ostatními lidmi. Vymezení okruhu lidí, jejichž pohled na klima pedagogického sboru zajímá ostatní, může mít podobu prosté volby, zda nás zajímá klima celé školy či jen pedagogického sboru, a to z pohledu učitelů, vedení či jiných aktérů. Jakmile se však rozhodneme pro jakoukoli jednotku zahrnující více jedinců, pak musíme začít uvažovat o tom, jakým způsobem nalézt mezi individuálními výpověďmi jedinců to, co je jim společné. Současně si musíme dobře zdůvodnit, proč se domníváme, že zde opravdu existuje smysluplný průnik, který bychom mohli nazývat klimatem. Klima pedagogického sboru je ovlivňováno i širším sociálním kontextem, tedy klimatem, které panuje na dané škole, dále pak lokálními zvláštnostmi místa, kde se škola nachází, např. velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice apod., a též spádovou oblastí žáků atd. (Mareš, Ježek, 2012, str. 8)

Sociální klima v rámci pedagogického sboru je podle Aleny Vališové, Hany Kasíkové a kol., navozeno vztahy na všech úrovních, tedy mezi pedagogickým personálem školy, mezi personálem a žáky, mezi personálem a vedením apod. Byť by celý pedagogický sbor určité školy sestával jen z modelových tradičních učitelů, přece by i taková škola mohla být z výchovného a vzdělávacího hlediska značně efektivní, pokud by v ní kvalitní pedagogické osobnosti pěstovaly dobré mezilidské vztahy a také efektivní způsoby komunikace. Je přitom nutné mít na paměti, že sociální vztahy vždy zasahují osobnosti jednotlivých učitelů jako celek, a to v celé řadě složek. Život v rámci sociálních vztahů ve škole v podstatě představuje jakýsi trvale probíhající proces sociálního učení, což se týká nejen žáků, jejichž osobnosti se teprve rozvíjejí, ale také učitelů, jejichž osobnosti jsou již zralé. Některé empirické výzkumy ukazují, že špatné vztahy mezi členy pedagogického sboru se samovolně do značné míry přenášejí i do vztahů mezi žáky a tím negativně ovlivňují klima celé školy. Kvalita sociálního klimatu celé školy tak vždy významně závisí na osobnostních a sociálních kvalitách všech členů pedagogického sboru, tedy na tom, jací lidé se v pedagogickém sboru sejdou. Každý učitel proto svým chování může ovlivňovat nejen vztahy k dalším učitelů, ale také celé klima příslušné školy. Pokud však sociální klima v rámci pedagogického sboru školy není kvalitní a pokud mnozí učitelé nejsou osobnostně kompetentní, pak i sociální učení žáků může probíhat negativně. (Vališová, Kasíková a kol., 2011, str. 278 – 279)

Vztahy v rámci každého pedagogického sboru ovlivňuje i vzájemné posuzování se učitelů podle různých kritérií a hodnot, které jsou na konkrétní škole vnímána jako relevantní či které jsou považovány za známku pedagogického mistrovství.

Na zajímavý aspekt vztahů mezi učiteli proto poukazuje Robert Čapek, když uvádí, že na mnoha školách učitelé považují za svůj hlavní cíl připravit žáky na další stupeň vzdělávání. Podle Roberta Čapka se však ukazuje, že všechny skutečně důležité dovednosti, které jedinec pro svou studijní a profesní budoucnost potřebuje, se naučil již na základní škole. Zaměření učitelů na úspěch žáků na přijímacích zkouškách klima školy rozhodně nezlepšuje a je další velmi velkou chybou. Hlavní a důležité cíle vzdělávání podle uvedeného autora zkrátka leží jinde. (Čapek, 2010, str. 143) Vztahy mezi učiteli v rámci pedagogického sboru konkrétní školy jsou tímto ovlivňovány tehdy, když se

učitelé navzájem posuzují podle schopnosti co nejlépe připravit žáky a na základě toho pak mezi nimi dochází k jakémusi kastování.

Petr Novotný, Milan Pol, Lenka Hloušková a kol. zkoumají, jaký vliv na vztahy v rámci pedagogického sboru a na vzájemnou komunikaci mezi učiteli mají informační a komunikační technologie. Na základě vlastního empirického výzkumu právě zmíněný autorský kolektiv uvádí, že komunikaci mezi učiteli podporuje již jen nutnost naučit se tyto technologie ovládat, což vede ke vzájemnému učení ve dvojicích či neformálních skupinách v podobě kolegiální výpomoci. Toto vzájemné učení je obvykle zcela prosto jakékoli negativní konotace či pasivní resistence. Informační a komunikační technologie jsou nástrojem sdílení a v jistém smyslu přebírají roli nástroje tvorby organizační paměti školy a jejich využívání se neomezuje jen na učitelský sbor a vedení školy, nýbrž přerůstá do roviny intenzivnější komunikace a spolupráce s rodiči a přesahuje tak hranice školy. (Novotný, Pol, Hloušková a kol., 2014, str. 91 – 96)

5.3 MOŽNOSTI EVALUACE VZTAHŮ V PEDAGOGICKÉM SBORU

Na úvod této podkapitoly lze společně s Helenou Grecmanovou a kol. předeslat, že klima školy jako takové je vždy produktem konkrétní školy jako sociální skupiny, která se vyznačuje společnou historií a do určité míry rovněž hodnotami a formálními i neformálními normami. Klima školy lze současně chápat i jako sociálně konstruovaný fenomén. Každý z aktérů školního klimatu – ať se již jedná o učitele, žáky či rodiče – si utváří své vlastní názory na prostředí školy, ve kterém se pohybuje. O těchto svých názorech pak diskutuje se svými kamarády, přáteli či kolegy, přičemž názory daného aktéra školního klimatu dále ovlivňují nejen chování jeho samotného, ale i chování jeho kamarádů, přátel či kolegů v konkrétních situacích ve škole, a tímto způsobem se pak více či méně intenzivně spolupodílejí na utváření sociální reality, která je dále vnímána jím samým i ostatními. S určitým zjednodušením lze proto podle zmíněného autorského kolektivu konstatovat, že člověk často vidí to, co očekává, že uvidí, což znamená, že si vybírá důkazy, které potvrzují jeho stereotypy, a naopak ignoruje výjimky, které tyto

stereotypy vyvracejí. Skutečnost, jaká témata a v jaké šíři budou v prostředí konkrétní školy sdílena a diskutována, však záleží do značné míry na samotných aktérech, tedy na učitelích, vedení školy, žácích i rodičích. Existuje proto celá řada dotazníků i dalších metod, prostřednictvím kterých lze zkoumat školní klima na konkrétních školách a jeho kvality a charakteristiky, ovšem společným problémem všech těchto dotazníků nebo jiných metod je fakt, že nebyly nikterak přizpůsobeny a standardizovány pro prostředí českých škol. (Grecmanová a kol., 2012, str. 6)

Obecně se jedná o široké spektrum sociometrických metod nebo výzkumných postupů, které – alespoň podle Miroslava Chrásky – slouží ke zjišťování, popisu a také analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v rámci malých sociálních skupin, tedy skupin, které se vyznačují tím, že jejich členové jsou spojeni určitými společnými cíli, vzájemně se znají, komunikují spolu a vytvářejí společné normy chování. Každá malá sociální skupina se vyznačuje určitou strukturou, která vždy zahrnuje oficiálně určené formální vztahy, tedy vztahy nadřízenosti a podřízenosti, ale také určité neformální vztahy, vznikající spontánně a dobrovolně na základě společné práce, společných zájmů a zálib a z toho pramenících sympatií či antipatií mezi členy skupiny. Sociometrie věnuje pozornost zejména zjišťování neformálních vztahů ve skupinách, přičemž informací takto získaných je možné využít i k ovlivnění formálních vztahů ve skupinách. (Chráska, 2016, str. 202)

Vzhledem k tomu, že charakter mezilidských vztahů v rámci dané školy tvoří vždy velice významnou součást jejího klimatu, je jen logické, že právě prostřednictvím zkoumání kvality mezilidských vztahů je možné zkoumat klima školy. Vedení školy se v tomto ohledu nabízí k využití zajímavá škála různých metod a postupů.

Obecně lze využívat přístupy sociální psychologie, která podle Julie Willerton představuje vědecké empirické zkoumání způsobů, prostřednictvím kterých jsou nejen myšlenky a pocity, ale i chování a jednání jedinců ovlivněny stávající, představovanou či předpokládanou přítomností ostatních jedinců ve skupině. (Willerton, 2012, str. 10)

Sociologie a sociální psychologie v tomto ohledu nabízí k využití kvantitativní a kvalitativní metody. Ivan Nový, Alois Surynek a kol., zmíněné dvě formy výzkumu přibližují následujícím způsobem: (Nový, Surynek a kol., 2006, str. 254 – 257)

- Kvantitativní výzkum: obvykle je realizován tehdy, když jsou zkoumány jevy relativně jednoduché a do určité míry již poznané, tedy takové, které je možné postihnout prostřednictvím nástrojů používaných k zajištění hromadných dat. Je to výzkum zaměřený na rozsah výskytu určitého jevu, tedy na jeho zastoupení a četnost nebo okruh sociálních subjektů, u kterých se jev vyskytuje. Dále je zaměřen na frekvenci zkoumaného jevu v čase, tedy např. na opakování jeho výskytu. A konečně je zaměřen na intenzitu zkoumaného jevu, např. sílu zájmu;
- Kvalitativní výzkum: obvykle se jedná o doplněk výzkumu kvantitativního, není mu však podřízen. Úkolem kvalitativního výzkumu je odhalovat neznámé jevy či skutečnosti o sociálních a sociálně psychických jevech. Zejména se zaměřuje na existenci těchto jevů a jejich strukturu, jejich vlastnosti a funkce a faktory, jež zkoumané jevy ovlivňují nebo s nimi jinak souvisejí. Zatímco kvantitativní výzkum se zabývá stabilizovanými jevy, kvalitativní výzkum zachycuje jevy v jejich dynamice a zejména podmínění této dynamiky. Proto se zaměřuje na pochopení smyslu jednajících sociálních subjektů, odhaluje reálné souvislosti mezi jevy, a to pokud možno v jejich úplnosti. Cílem kvalitativního výzkumu není změření jednotlivých parametrů stanovených ukazatelů, ale vytváření adekvátního popisu nebo logické konstrukce celku sociálního jevu.

Z metod, které je možné použít za účelem evaluace mezilidských vztahů, lze zmínit zejména následující. Pro ředitele škol – u kterých se předpokládá, že evaluaci budou chtít realizovat – se jako nejsnáze využitelné jeví zejména tzv. zúčastněné pozorování, o kterém Ladislav Kopecký konstatuje, že představuje neformální metodu průzkumu, v rámci které se průzkumník – v tomto případě tedy ředitel školy – aktivně účastní života konkrétní organizace, přičemž pozoruje, zaznamenává vztahy a následně je analyzuje. (Kopecký, 2013, str. 136) Ředitelé škol mohou zúčastněné pozorování snadno realizovat současně s výkonem své řídicí funkce.

Další ze snadno využitelných metod představuje dotazník. Miroslav Chráska stručně shrnuje, že dotazník představuje soustavu předem připravených otázek, které by měly být pečlivě, přesně a jasně formulované. Otázky by navíc měly být promyšleně seřazeny, aby na ně mohli dotazovaní respondenti snadno písemně odpovídat. Někdy se podle zmíněného autora ve stejném smyslu jako dotazník používá také pojem anketa, ovšem obvykle se mezi oběma pojmy významově rozlišuje a za anketu se považuje takové empirické šetření, v rámci kterého se účastníci sami a spontánně do šetření zapojují. Jindy se zase jako širší pojem používá dotazování, které v praxi může mít dvě základní formy, a to interview a právě dotazník. (Chráska, 2016, str. 163)

Ředitelé škol ovšem mohou vést se všemi aktéry klimatu své školy rovněž tzv. strukturované interview, což je podle Jana Jandourka v podstatě standardizovaný rozhovor, v rámci kterého se všem tázaným respondentům kladou stejné otázky v témže pořadí, ovšem jednotlivě. Tazatel je většinou čte z dotazníku, přičemž respondentům nabízí předem připravené možnosti odpovědí, takže se jedná o individualizovanou formu dotazníkového šetření. Standardizovaný rozhovor umožňuje např. srovnávat různé skupiny respondentů nebo různé fáze výzkumného šetření, což mimo jiné do jisté míry pomáhá snížit vliv kontextu na podobu odpovědi. (Jandourek, 2008, str. 45)

A konečně lze na závěr této podkapitoly zmínit ještě hloubkové rozhovory, tedy tzv. deep interview, které Lukáš Urban představuje jako velmi specifickou variantu skupinových diskusí, která však probíhá výhradně s jedním respondentem. Tímto způsobem je eliminováno ovlivňování respondenta postřehy nebo náladami ostatních respondentů. Metoda hloubkových rozhovorů se podle zmíněného odborníka obvykle využívá k získání důležitých informací od osob, které jsou intenzivně zainteresovány na fungování skupiny. (Urban, 2011, str. 76)

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Již v úvodu této práce bylo předesláno, že cílem její praktické části je zmapovat vztahy v rámci pedagogického sboru na příkladu dvou základních škol a navrhnout opatření, která povedou ke lepšení klimatu těchto škol. Kromě hlavního cíle byl definován ještě dílčí cíl, a to identifikovat případné negativní elementy, které klima školy významným způsobem ovlivňují. Pro splnění hlavního a dílčího cíle byly zvoleny dvě výzkumné otázky uvedené v úvodu této práce. Hlavní metodou byl zvolen smíšený výzkum ve formě kombinace dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů.

6.1 CÍL A METODIKA PRÁCE

Pro splnění hlavního cíle této práce byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. Pro iniciální sběr dat bude použito kvantitativní šetření ve formě dotazníku. Následně budou získaná data použita pro tvorbu otázek polostrukturovaných rozhovorů, které budou vedeny se zástupci jednotlivých škol. Cestu tzv. smíšeného výzkumu navrhuje řada autorů včetně Urbánka a Picka (2021, s. 7–28). Ti se zabývají důkladnou analýzou samotných výzkumných metod při zkoumání klimatu učitelského sboru. Upozorňují na koncepční neukotvenost tohoto kolektivního fenoménu a tím pádem i jeho obtížnou uchopitelnost standardními metodami. Zatímco kvantitativní výzkum, tradiční výzkumný prostředek, přináší relativní objektifikaci subjektivních vjemů jednotlivých participantů, nepřináší dostatečný informační kontext. Kvalitativní metodologie na druhé straně zase neumožňuje širší zobecnění výzkumných nálezů (Urbánek, Picek, 2021, s. 17). Ve spojení kvantitativního a kvalitativního přístupu, který je obecně označován jako smíšený, tedy autoři vidí optimální řešení přinášející na základě komplexnějších dat i vyšší interpretační potenciál. V žádném případě však tento přístup nepovažují za ideální, protože jsou si dobře vědomi limitů této výzkumné metody v kontextu subjektivnosti tématu.

Mezi hlavní výhody metody kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření patří snadný výběr vzorku respondentů, fakt, že sběr dat je většinou rychlý a že

výsledky jsou kvantifikovatelné a objektivní, a tedy nezávislé na výzkumníkovi. Nevýhodou je naopak skutečnost, že je obtížné přihlížet k rozmanitosti subjektu. Evangelu (2009, str. 42) jako základní výhody dotazníků shledává zejména časovou úsporu, možnost porovnávání různých typů respondentů, relativně rychlé vyhodnocení a možnost pracovat individuálním tempem. Nevýhodami dotazníků je pak dle Evangelu (2009, str. 43) značná časová náročnost při vytváření a malá možnost formulovat individuální odpovědi.

Kvalitativní šetření je na rozdíl od statistických metod více závislý na výzkumníkovi, který si během šetření vytváří s respondenty bližší vztah. Na rozdíl od kvantitativních metod může během realizace šetření docházet ke změnám, které jsou odpovědí na aktuální zjištění v rámci šetření. Může tedy docházet např. k doplňování původně stanovených otázek nebo k jejich modifikaci, v některých případech dokonce k rozhodnutí o celkové změně výzkumného plánu nebo jeho významné úpravě (Hendl, 2016, str. 46). Kvalitativní výzkum probíhá v přirozeném prostředí respondentů, a tak umožňuje studovat procesy, hledat lokální příčinné souvislosti a získat detailní vhled do zkoumaného fenoménu (Reichel, 2009, str. 40). Kvalitativní výzkum umožňuje sbírat data několika způsoby: prostřednictvím rozhovoru, pozorováním nebo studiem dokumentů. Pro účely této práce byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, protože umožnuje získat poměrně komplexní a praktické informace. Polostrukturovanost na rozdíl od strukturovaného rozhovoru, který obsahuje striktně dané otázky, umožňuje výzkumníkovi poměrně vysokou míru flexibility (Reichel, 2009, str. 111). Na rozdíl od nestrukturovaného rozhovoru však zachovává určitou míru systematičnosti, která byla vyhodnocena jako důležitá v rámci porovnávání postojů respondentů obou zkoumaných škol.

6.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Jako respondenti dotazníkového šetření byli osloveni pedagogičtí pracovníci na vybraných základních školách. Všichni oslovení respondenti souhlasili se zařazením do výzkumu, a tak výzkumný vzorek odpovídá celkovému složení pedagogických sborů. V obou případech se jedná o úplné základní školy, které fungují v rámci stejného města ve Středočeském kraji. Jedná se o běžné základní školy (tedy nejedná se o např. o jazykově či sportovně specializované školy), které se nevyznačují žádnými specifiky, která by je odlišovala od většiny ostatních základních škol v České republice. Rovněž se jedná o školy zhruba stejně velké, protože obě již dlouhodobě navštěvuje necelých 500 žáků v daném školním roce (480 u školy A a 502 u školy B). Mezi žáky obou škol převažují děti české národnosti. Sociální či socioekonomické poměry ve městě, ve kterém obě školy fungují, jsou dobré. Při obou základních školách je zřízena školní družina, funguje v nich školní jídelna i školní klub, který zahrnuje různé zájmové kroužky nabízené žákům. Jejich skladba je v obou základních školách zhruba podobná, jedná se o kroužky, které bychom nalezli na většině základních škol v České republice. Jen stručně lze jmenovat různé kroužky sportovní, výtvarné či jiné umělecké, doučovací apod. Na obou zkoumaných základních školách působí také školní psycholog. Jedná se o stejnou osobu, která na obou školách působí na částečný úvazek.

Podstatným rozdílem mezi oběma školami je jejich externí prezentace a aktivity v rámci občanské vzdělávací diskuze i aktivit. Zatímco škola A se v podstatě nijak neprezentuje, škola B hraje významnou roli v celé řadě místních aktivit. Organizuje např. sportovní turnaje, do které se mohou zapojit jakékoli týmy z celého kraje. Aktivní je také na poli komunikace s rodičovskou komunitou, pořádá různé workshopy či kulturní a společenské víkendové události. Škola A má díky své pasivitě ne příliš dobrou pověst, školu B naopak zná široké okolí a je uznávaná pro celou řadu oblastí (např. místní fotbalový klub a jeho charitativní pohár, který se koná každý rok).

Rozdíl v celkovém přístupu obou škol je patrný také v hodnocení České školní inspekce. Škola A byla v rámci poslední dostupné inspekční zprávy z roku 2018 hodnocena pozitivně v oblasti profesionálního přístupu pedagogů k dětem a žákům při

vzdělávání, nicméně současně bylo popsáno několik zásadních nedostatků, a to např. nepravidelnost komunikace ředitele školy se zákonnými zástupci a rodiči nebo nedostatečné zaměření na sociální a osobnostní rozvoj žáku. V rámci poslední dostupné inspekční zprávy z roku 2019 dosahuje Škola B velmi vysokého hodnocení. Mezi uvedené klady patří např. koncepční řízení školy, které se projevuje především ve vytváření vysoce kvalitních materiálních, personálních a finančních podmínek pro vzdělávání žáků, příkladné a pravidelné informovanosti a komunikaci ředitele se zákonnými zástupci a rodiči žáků nebo ve výborných výsledcích a vysoké úspěšnosti žáků v externích hodnocení. Jediným návrhem na zlepšení byla oblast vzdělávání juniornějších učitelů, a to ve formě metodické podpory vyučujících s kratší dobou pedagogické praxe v pochopení důležitosti stanovení cíle vyučovací hodiny a zhodnocení jeho naplnění v jejím závěru.

Na první škole, pracovně označené jako škola A, pracuje 28 učitelů, z nichž je 5 mužů a 23 žen. Na druhé škole, pracovně označené jako škola B, pracuje celkem 26 učitelů, z nichž jsou 4 muži a 22 ženy. Vzhledem k tomu, že všichni oslovení respondenti vykonávají pedagogickou praxi již od doby samotného ukončení svého vysokoškolského studia, je délka jejich praxe přímo úměrná věku respondentů. Proto postačí, když respondenti budou rozděleni na základě věku. Jako přibližná polovina pedagogické praxe byl stanoven 45. rok života. Na škole A jsou 4 učitelky ve věku do 45 let, ale žádný učitel zde není v této věkové kategorii. Ve věku nad 45 let je 5 učitelů a 19 učitelek. Na škole B je v kategorii do 45 let 5 učitelek a 2 učitelé a v kategorii nad 45 let je 17 učitelek a opět 2 učitelé. Jednotlivé počty učitelů dle pohlaví a věku jsou shrnuty v tabulce 1 níže.

Tabulka 1 - Počty učitelů dle pohlaví a věku

	Ženy < 45	Muži < 45	Ženy > 45	Muži > 45	TOTAL
Škola A	4	0	5	19	**28**
Škola B	5	2	17	2	**26**

Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

6.3 SBĚR DAT

Všem respondentům byly položeny následující otázky, které vycházejí z dotazníku KUS. Dotazník KUS zjišťuje demografické informace v podobě věku a pohlaví respondenta a připojuje informaci o délce pedagogické praxe. V rámci práce bylo pracováno pouze s věkem a pohlavím, a to proto, že se praxe v podstatě odrážela ve věku respondenta, protože všichni respondenti začali pracovat hned po dokončení vysokoškolského studia. Dotazník KUS má celkem 40 otázek, pro účely této práce byl počet otázek zrevidován na polovinu. Hodnotící škála byla naopak rozšířena a byla použita jiná terminologie. Místo předkladu anglických výrazů zřídka-občas-často-velmi často byla zvolena škála ano – ne a stupně mezi (tj. spíše ano, neutrální odpověď, spíše ne). Dotazník také neobsahoval sekci C, která umožňuje písemné volné vyjádření respondentů. Tato část byla substituována polostrukturovanými rozhovory. Jednotlivé otázky dotazníku jsou součástí přílohy č. 1.

V rámci dotazníkového šetření byl u každé otázky proveden jedno-výběrový t-test s cílem porovnat průměr dvou skupin dat a určit, zda jsou statisticky významně odlišné. Postupovalo se dle následujících kroků dle Runyana a Freemana (2007, s. 138):

1. Stanovení nulové (H0) a alternativní hypotézy (H1)
2. Stanovení hladiny významnosti alfa, tedy pravděpodobnost zamítnutí nulové hypotézy
3. Výběr odpovídajícího t-testu
4. Výpočet t-statistiky pomocí vzorce
5. Výpočet p-hodnoty, tedy pravděpodobnosti, že je nulová hypotéza pravdivá
6. Rozhodnutí zamítnout či nezamítnout nulovou hypotézu na základě hodnoty p a hladiny významnosti

Vzhledem k omezeným časovým kapacitám učitelského sboru byl kvantitativní výzkum doplněn o kvalitativní výzkum ve formě polostrukturovaných rozhovorů, a to ve formě individualizovaného pokládání dotazů z již vyplněného dotazníku a následné diskuze nad vybranými tématy. S rozhovory souhlasilo 7 učitelů ze školy A (z toho 3 muži) a 9 učitelů ze školy (z toho 2 muži). Všechny rozhovory byly realizovány v rámci

jednoho dne, byly nahrávány prostřednictvím diktafonu, následně přepsány a kódovány. Kódování odpovědí je proces kategorizace dat a jejich dělení dle různých tematických motivů či vzorců. Jednotlivé kategorie mohou být buď předem stanoveny nebo organicky vytvářeny v rámci procesu analýzy dat (Hendl, 2016, str. 54). Volba třech konkrétních třech kategorií, která byla důkladněji diskutována, vycházela jednak z dat z realizovaných dotazníků, jednak z tematických oblastí inspirovaných třemi autorskými studiemi, a jsou uvedena níže:

1. **Pedagogické vedené školy**

Výzkum Jursové a Urbánka (2019, s. 172 - 202), který byl uskutečněn v roce 2016 a částečně revidován v roce 2018 s cílem verifikace dat, se zaměřil na čtyři vybrané učitelské sbory a formou smíšené metodologie, tedy kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu, se snažil zkoumat sociální klima v návaznosti na rozmanité podmínky práce jednotlivých škol. Konkrétní výzkumné formy zahrnovaly hloubkový polostrukturovaný rozhovor, dotazník pro ředitele, skupinový rozhovor se šesti žáky, strukturované pozorování výuky, zúčastněné pozorování provozní porady, nestrukturované pozorování a analýza školní a žákovské dokumentace. Autoři pro své zkoumání zvolili dvojice učitelských souborů na základě podobnosti, ale i extrémnosti (jedna škola dosáhla v rámci kvantitativního výzkumu excelentních hodnot, druhá nejhorších v rámci všech zkoumaných škol). Mezi nejzásadnější zjištění studie patří vyhodnocení pedagogického vedení školy jako zásadního elementu pro vytváření pozitivního klima ve škole. Pedagogické vedení se musí opírat o základní manažerské principy, zároveň však musí reflektovat personální složení a specifika daného učitelského sboru. K tomuto závěru došla studie u obou sledovaných dvojic škol, parametr je tedy nezávislý na ostatních zkoumaných metrikách.

2. **Osobnost učitele**

V roce 2016 se 125 českých základních škol účastnilo celorepublikového výzkumu na téma sociálního klimatu pomocí dotazníkového šetření (Urbánek, 2020, s. 56). Na základě hodnot kvantitativní části výzkumu bylo vybráno devět učitelských sborů s výrazně odlišnými hodnotami klimatu, které se podrobily důkladné analýze v podobě

strukturovaných individuálních rozhovorů, focus groups a komplexní evaluaci relevantních dokumentů a pozorování v rámci kvalitativní části výzkumu. Cílem autorů bylo odhalit příčiny a souvislosti rozdílnosti zjištěných hodnot a jejich návaznost na charakteristiky fungování a rozdílných podmínek jednotlivých učitelských sborů. Výzkum otevřel řadu témat, tedy faktorů, která ovlivňují celkové pedagogické klima. Mezi hlavní z nich patří: 1. Osobnost učitele 2. Vedení školy a 3. Personální vztahy mezi učiteli.

3. Interpersonální vztahy v týmu

Hlavním cílem mezinárodního výzkumu Teaching and Learning International Survey, které je pořádáno Organisation for Economic Co-operation and Development a zaštiťováno Českou školní inspekcí (2021) je zmapovat myšlenky, postoje a motivaci učitelů na základních školách a nižším stupni víceletých gymnázií pomocí metody elektronických dotazníků. Velkým přínosem je propojení učitelské a ředitelské úrovně spojeným datovým souborem, a v rámci doplňkového modulu TALIS-PISA link také s žákovskou bází, což přináší vysokou míru provázanosti dat a navyšování analytického kontextu. Specifikou výzkumu je zaměření na problémové třídy jako důsledek negativního klimatu, a následný návrh doporučení vhodných didaktických metod. Výzkum z roku 2018, do kterého bylo zapojeno 3 400 učitelů z 219 ti českých škol přinesl tato nejzajímavější zjištění v oblasti celkového nastavení učitelského sboru:

- Především u mladších učitelů je jako zásadní vnímám aspekt inovativnosti týmu, tj. možnost přinášet nová řešení, která jsou následně zvažována a implementována.
- Správné nastavení procesů tedy může významně navýšit míru inovativnost a tím i celkový rozvoj školy.
- Pokud ředitel školy vyžaduje vyšší míru spolupráce všech zúčastněných stran, tj. učitelů, žáků i rodičů, starší učitelé jsou více nespokojeni, protože si s komplexností situace dokáží hůře poradit než jejich mladší kolegové. Ředitel by v tomto případě měl využít svých interpersonálních dovedností a přistupovat ke skupině starších učitelů s vyšší mírou motivace a zpětné vazby.

- Kooperace a koordinace učitelů vede jednoznačně ke zlepšení klimatu učitelského sboru. Měla by být tedy vedením školy jednoznačně podporována.
- Spokojenější jsou učitelé v prostředí, kde mají možnost participovat na rozhodování o strategii školy a jejím směřování, a to vyjádřením svého názoru a pravomocemi částečně rozhodovací proces přímo ovlivňovat.
- Obecně jsou s profesí učitele spokojenější ženy než muži

Základem polostrukturovaných rozhovorů byly otázky uvedené v tabulce v příloze č. 2, které jsou alokovány k jedné ze třech zkoumaných tematických oblastí.

6.4 LIMITY VÝZKUMU A ETICKÁ DIMENZE

Prováděný výzkum vždy podléhá určitým limitům, které plynou z lidské povahy zkoumajícího i zkoumaných. Tyto limity je vždy potřeba brát v úvahu a do výsledných závěrů zapracovávat poznatky, které plynou právě z neobjektivnosti na straně výzkumníka nebo respondentů (Hendl, 2016, s. 46). V případě respondentů dvou zkoumaných škol bude nutné brát v úvahu jednak možnou nechuť odpovídat po pravdě z obavy o prolomení mlčenlivosti výzkumníka, jednak potenciální subjektivní zabarvení popisovaných událostí nebo vztahů, které plynou z angažovanosti respondentů ve zkoumaném prostředí. Respondenti pak mohou i v rámci dobré vůle popisovat události a vztahy objektivně, některé faktory opomíjet nebo si je vybavovat či vnímat jinak, než je realita. Do vnímané reality navíc vstupuje komplexita vztahů podřízenosti a nadřízenosti či profesní seniority. Dalším možným faktorem, který může vést k jiným zjištěním, než je realita je osobnost výzkumníka, které může některá sdělení pochopit jinak, než byla zamýšlena, a svou interpretací přispívat k subjektivnosti výsledků.

Etická dimenze je zcela zásadní při realizaci jakéhokoli výzkumu a je důležité ji zahrnout již do plánování výzkumného rámce. Zpravidla se dělí na tři dimenze, jak popisuje např. Eger, Egerová (2017, s. 46). První je výše zmíněná důvěrnost dat, tedy zásada, kterou výzkumník nesmí porušit, aby neohrozil stávající mezilidské a pracovní vztahy. To znamená nejen obezřetné chování na straně výzkumníka, ale také pečlivé

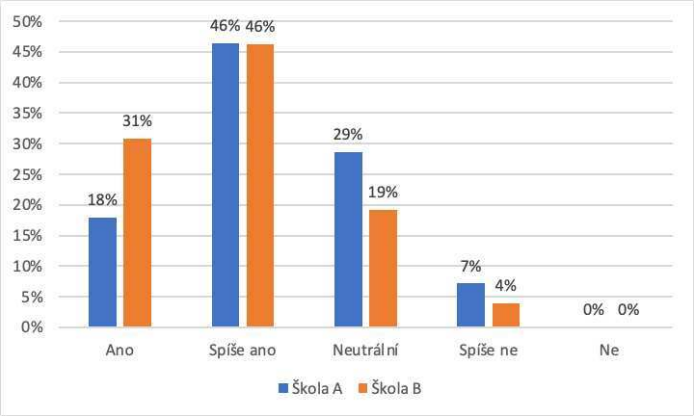
nakládání s daty a dodržování pravidel bezpečnosti práce s nimi. Druhou podmínkou je souhlas všech zúčastněných s výzkumem a jeho následným průběhem. Tento souhlas by měl být ideálně v písemné formě, aby byl později doložitelný. Posledním podmínkou je anonymizace, a to všech zúčastněných i pracovní entity, v tomto případě škol.

6.5 ANALÝZA KVANTITATIVNÍCH DAT

Kvantitativní šetření realizované prostřednictvím dotazníku je analyzováno v následujících odstavcích, a to po jednotlivých otázkách. Vzhledem k tomu, že u každé otázky byl proveden také statistický jedno-výběrový t-test, je vždy uvedeno, zda jsou data statisticky významná. V příloze 3 jsou uvedeny souhrnné výsledky provedených t-testů.

Otázka č. 1: Dokáže vedení na Vaší škole vytvořit pozitivní ovzduší?

Obrázek 1 - Otázka 1: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví

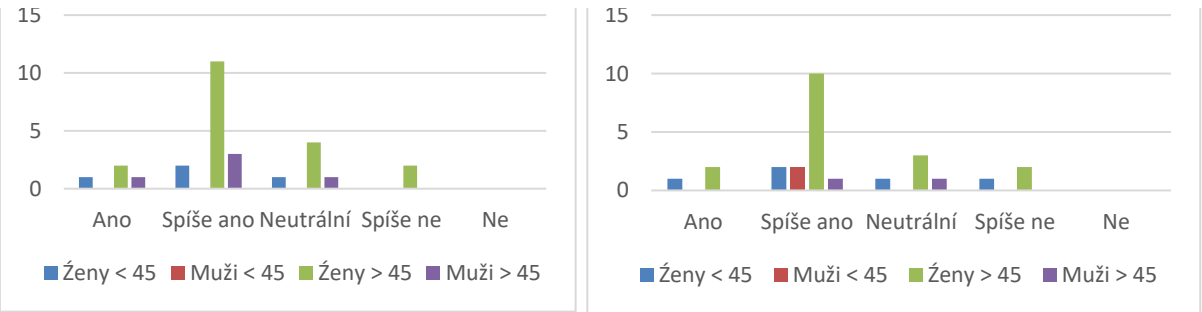


Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Jak je patrné z grafu na obrázku 1 výše, z obou pedagogických sborů čítajících 28 a 26 učitelů uvedlo mírně zápornou odpověď (spíše ne) 2 a 1 respondent, neutrální postoj zaujalo 8 a 5 respondentů. Téměř polovina respondentů (46 %) zvolila na obou školách shodně možnost spíše ano. Jednoznačně kladnou odpověď (ano) volilo 31 % respondentů ze školy B a jen 18 % respondentů ze školy A. Je zde tedy patrné lehce pozitivnější hodnocení ovzduší na škole B. Při pohledu na dělení dle pohlaví a věku potvrzují grafy

na obrázku 2 níže pozitivnější hodnocení na škole B, a to i díky přispění kategorie žen mladších 45 let. Dle výpovědí respondentů dokáže vedení na obou školách vytvořit pozitivní ovzduší.

Obrázek 2 - Otázka 1: Dělení dle věku a pohlaví

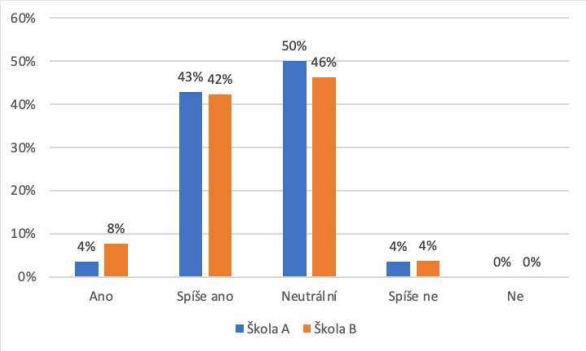


Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 2: Domníváte se, že učitelé na Vaší škole pracují rádi?

Obrázek 3 - Otázka 2: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví

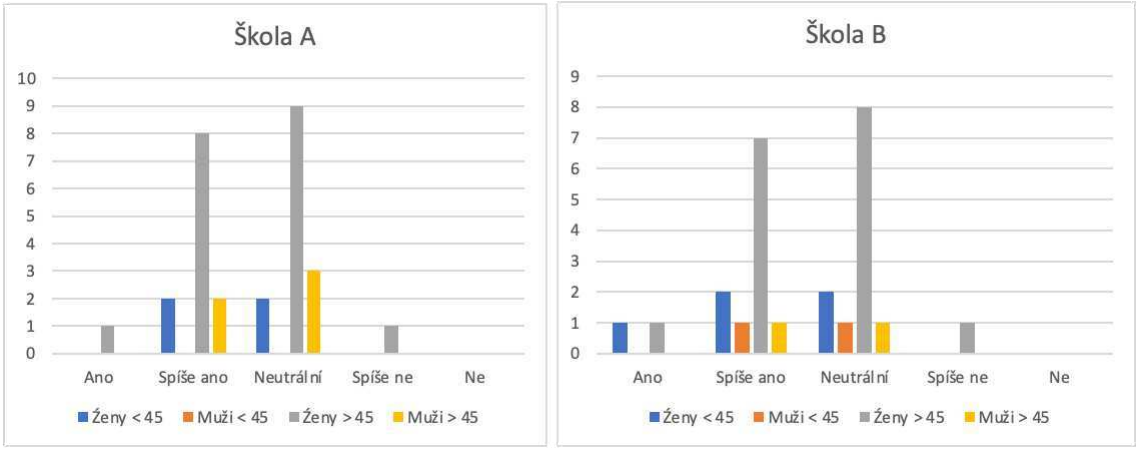


Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Jak je patrné z grafu na obrázku 2 výše, záporné odpovědi se sice ani v tomto případě téměř nevyskytly, nicméně zhruba polovina všech respondentů zaujala neutrální postoj

(50 % a 46 %). Kolem 40 % pak volilo spíše kladnou odpověď. Odpovědi obou škol byly téměř identické, přičemž kladnou odpověď (ano) volilo 8 % respondentů na škole B versus 4 % respondentů na škole A, což opět profiluje školu B jako pozitivněji naladěnou. Jak ukazuje graf na obrázku 4 níže, o tomto rozdílu však rozhod, pouze jeden hlas ženy mladší 45 let, což znamená téměř zanedbatelný rozdíl.

Obrázek 4 - Otázka 2: Dělení dle věku a pohlaví



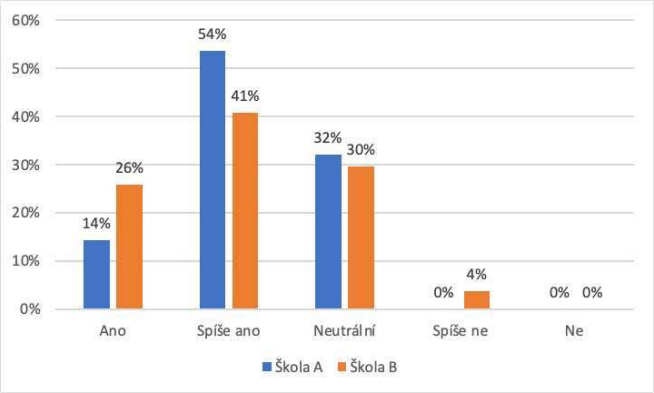
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 3: Těšíte se do práce na Vaše kolegy a kolegyně?

Jak ukazuje graf na obrázku 5 níže, mezi oslovenými respondenty se nevyskytl žádný, který by deklaroval, že se do práce na své kolegy či kolegyně netěší. Přibližně třetina respondentů však k položené otázce zaujala neutrální postoj, což lze pravděpodobně interpretovat tak, že tito učitelé ke svým kolegům nemají příliš vřelý vztah. Toto zjištění se týká obou škol. Škola B přitom opět odpovídala pozitivněji, jak ukazuje volba možnosti „ano“ ve 26 % případů versus 14 % případů u školy A.

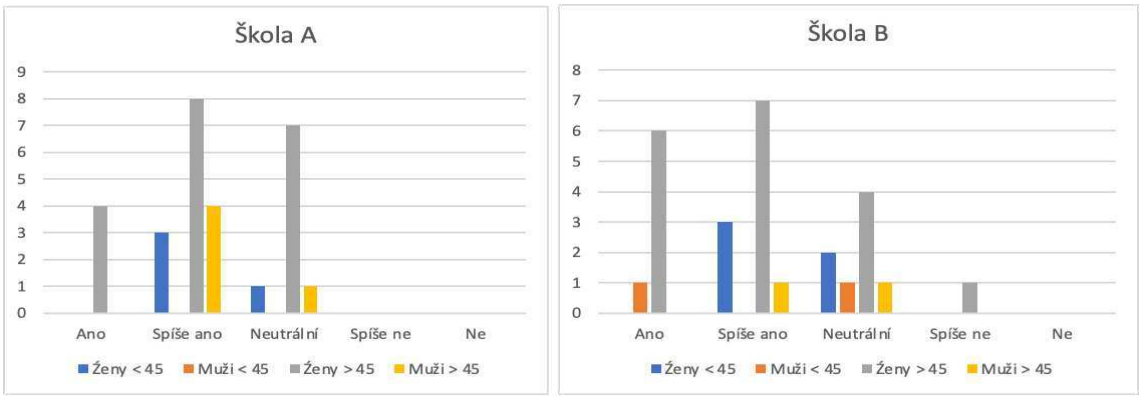
Obrázek 5 - Otázka 3: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Jak ukazují grafy na obrázku 5 níže, skupina žen nad 45 let ovlivnila celkově pozitivnější přístup na škole B, když 6 z nich volilo možnost „ano“.

Obrázek 5 - Otázka 3: Dělení dle věku a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

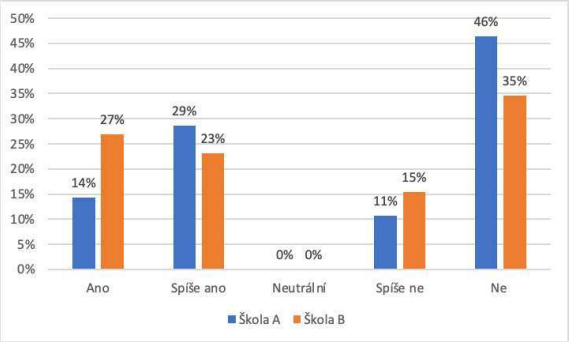
Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky nevýznamné.

Otázka č. 4: Scházíte se s některými z Vašich kolegů či kolegyň i ve volném čase (např. odpoledne, o víkendech, o prázdninách)?

Jak ukazuje graf na obrázku 6 níže, jednoznačně kladnou odpověď v tomto případě deklarovali titíž respondenti, kteří jednoznačně kladnou odpověď deklarovali i v případě

předchozí položky dotazníkového šetření, a zhruba polovina z těch, kteří výše deklarovali spíše kladnou odpověď, stejnou variantu odpovědi využili i nyní. Neutrální odpověď logicky nezvolil žádný respondent.

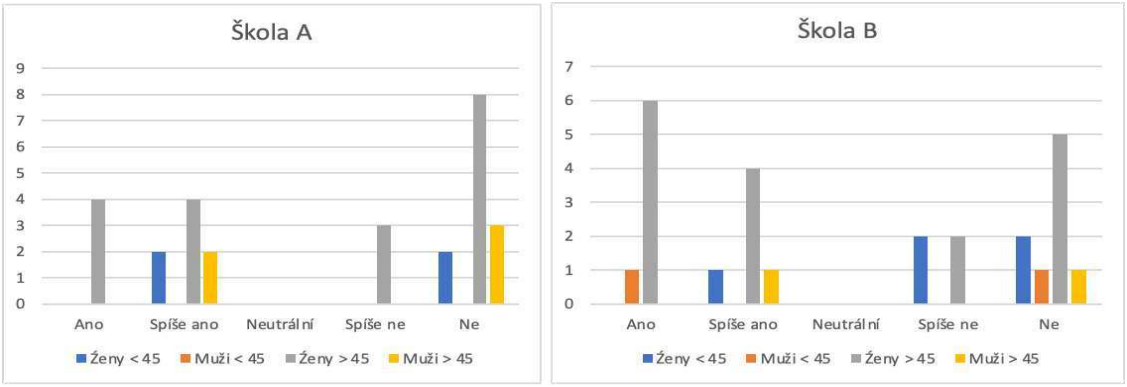
Obrázek 6 - Otázka 3: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Z pohledu věku a pohlaví ukazují grafy na obrázku 7 níže, že kategorie žen mladších 445 let je více otevřená mimoškolnímu setkávání na škole B. Na škole A se ženy starší 45 let staví negativněji k této aktivitě, 8 z nich volí odpověď „ne“.

Obrázek 7- Otázka 4: Dělení dle věku a pohlaví



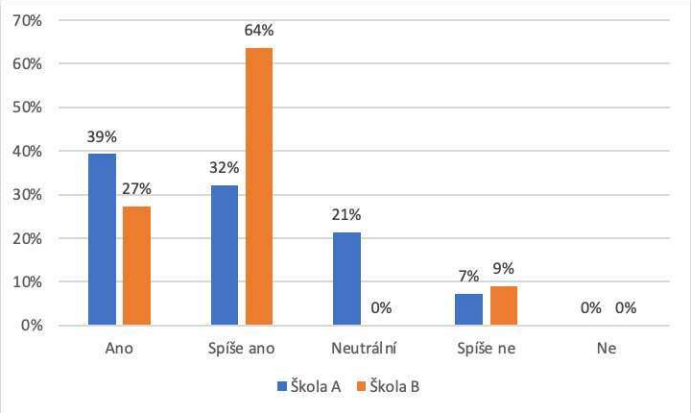
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 5: Chovají se učitelé ve škole k sobě navzájem korektně?

Dle grafu na obrázku 8 níže převažuje korektní chování v rámci pedagogického sboru na obou školách, protože mezi odpověďmi převažují ty kladné, jednoznačně záporné odpovědi se nevyskytly a spíše zápornou variantu deklarovali v obou případech vždy jen dva respondenti, jak ukazují grafy na obrázku 9 níže.

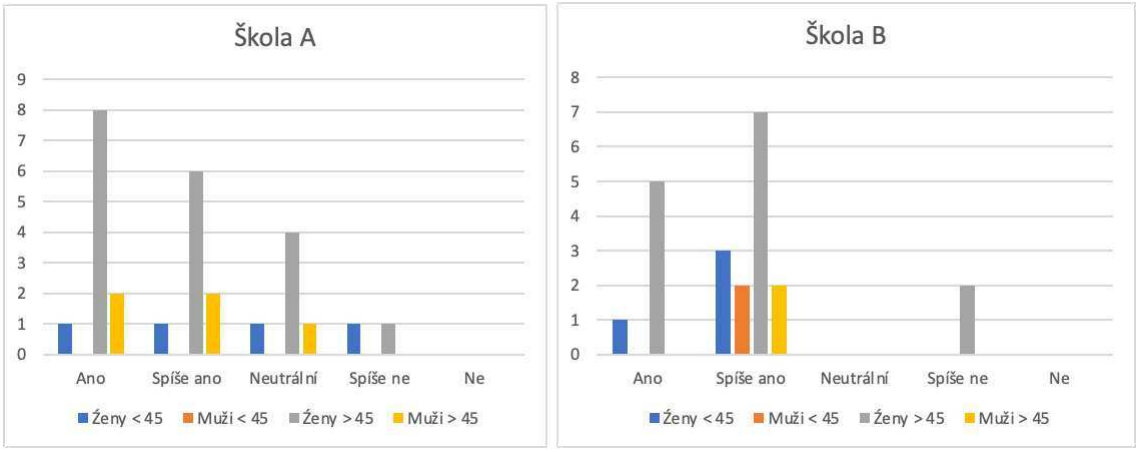
Obrázek 8 - Otázka 5: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Rozdíl mezi školami je patrný především v rámci odpovědi „spíše ano“, kterou na škole A volilo 32 % respondentů, na škole B dokonce 64 % respondentů. Variantu „ano“ sice volilo 39 % respondentů školy A versus pouze 27 % respondentů školy B, relevantní je ale spíše kategorie neutrálních odpovědí, které se vůbec nevyskytly u školy B a u školy A tvořily 21 %. V rámci těchto dat lze tedy jednoznačně vyhodnotit, že pedagogové na škole B hodnotí korektnost mnohem pozitivněji než pedagogové na škole A.

Obrázek 9 - Otázka 5: Dělení dle věku a pohlaví



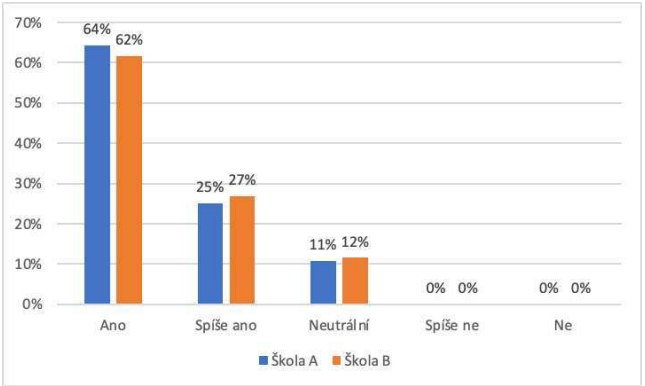
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 6: Jsou někteří učitelé na Vaší škole i skutečnými přáteli?

Otázka v této položce se táže na výskyt skutečného přátelství v rámci pedagogického sboru, nikoli na to, zda daný respondent má mezi kolegy opravdového přítele – to zjišťovala následující otázka. V rámci této otázky poprvé pozitivněji odpovídali respondenti ze školy A, jak ukazuje graf na obrázku 10 níže. Respondenti ze školy A volili častěji odpověď „ano“ a méně často odpověď neutrální.

Obrázek 10 - Otázka 6: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví

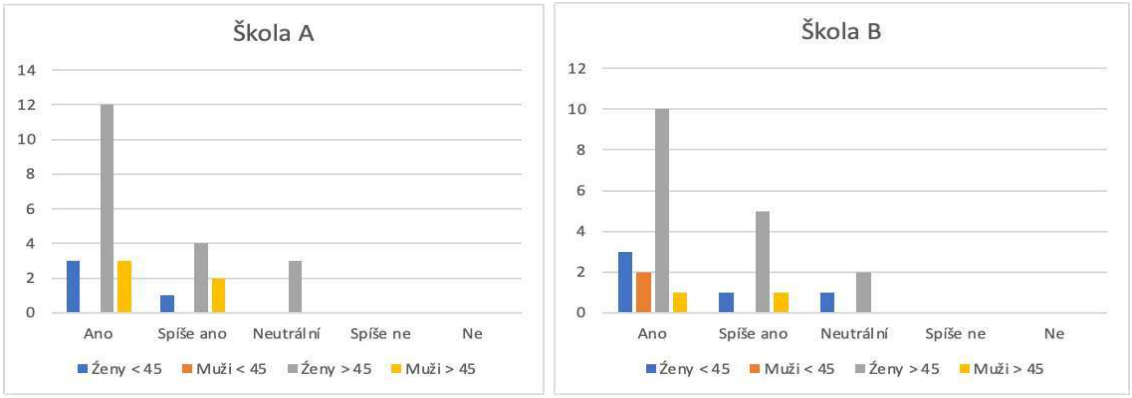


Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Jak ukazují grafy na obrázku 11 níže, kategorie žen mladších 45 let opět odpovídala v obou případech velmi pozitivně, v rámci výsledků školy A pravděpodobně ovlivnila celkové výsledky směrem k vyšší pozitivitě, ale ani to nestačilo na pozitivitu respondentů ze školy B.

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky nevýznamné.

Obrázek 11- Otázka 6: Dělení dle věku a pohlaví

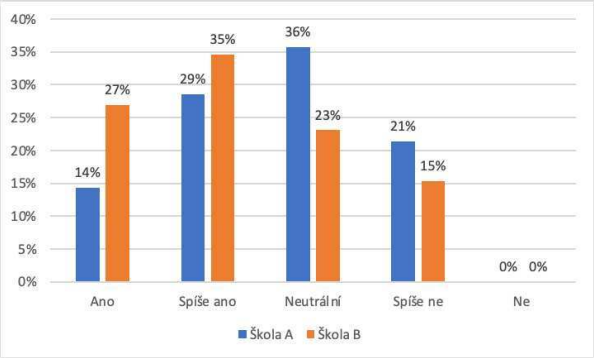


Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Otázka č. 7: Máte Vy osobně mezi svými kolegy či kolegyněmi ve škole skutečné přátele?

Rozložení kladných odpovědí u této otázky dotazníkového šetření do značné míry koresponduje s rozložením kladných odpovědí u otázky č. 4, kde byli respondenti dotazováni na to, zda se s některými ze svých kolegů či kolegyň setkávají i ve volném čase. Zjištěné výsledky však nelze interpretovat tak, že ti respondenti, kteří odpověděli záporně, mají na škole nepřátele. I k člověku, který není jejich blízkým přítelem, se totiž mohou učitelé chovat korektně. Jak je patrné na grafu na obrázku 12 níže, nejzastoupenější odpovědí je na škole B odpověď „spíše ano“, a to v 35 % případům v případě školy A je to odpověď neutrální, a to v 36 % případů. Velký rozdíl je patrný také u jasné odpovědi „ano“, kterou uvedlo 27 % respondentů ze školy B a jen 14 % respondentů ze školy A.

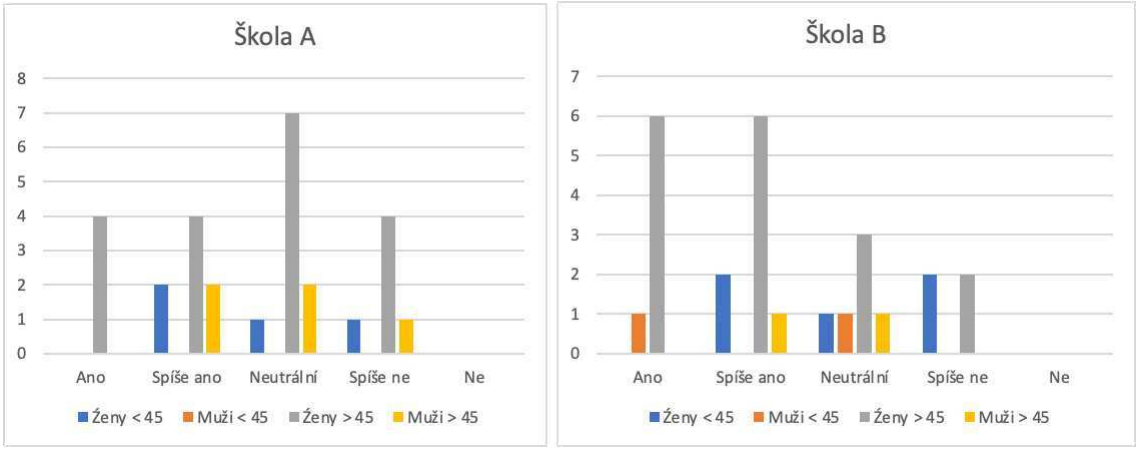
Obrázek 12 - Otázka 7: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Při pohledu na věkový a pohlavní kontext ukazují grafy na obrázku 13 jasný vliv nejzastoupenější skupiny žen nad 45 let, které volily neutrální možnost. Na škole B je pak zajímavé, že ženy mladší 45 let také spíše nemají mezi kolegy přátele, což může být dáno generačními rozdíly.

Obrázek 13 - Otázka 7: Dělení dle věku a pohlaví



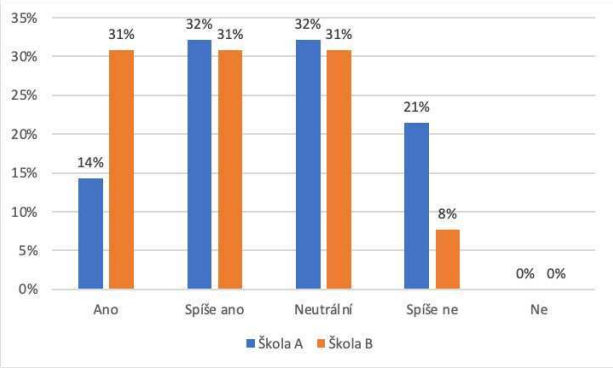
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 8: Máte mezi svými kolegy či kolegyněmi někoho, komu se můžete svěřit?

Rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření téměř úplně koresponduje s rozložením odpovědí u položky předchozí, jak ukazuje graf na obrázku 14 níže, což znamená, že ti respondenti, kteří mají v pedagogickém sboru skutečné přátele, se jim také mohou svěřovat.

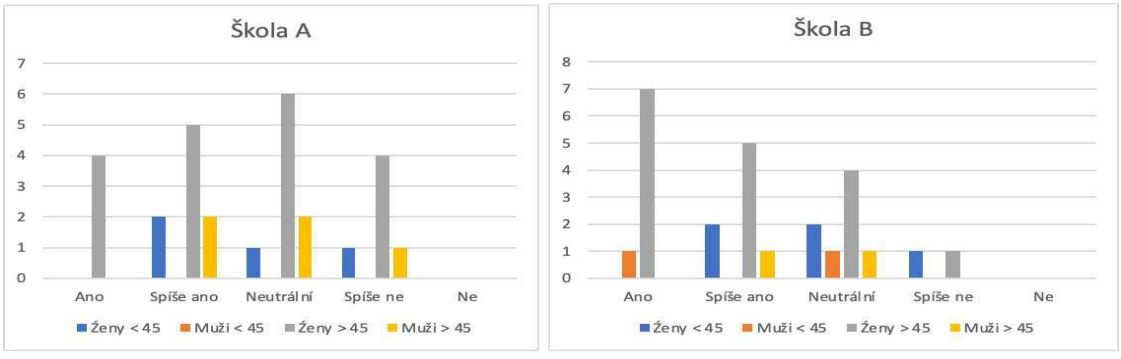
Obrázek 14 - Otázka 8: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Jak ukazují grafy na obrázku 15 níže, na škole B vykazuje nejzastoupenější skupina že nad 45 let klesající tendence směrem k negativním odpovědím. U školy A je naopak nejzastoupenější odpovědí neutrální, odpovědi pozitivnější i negativnější jsou zastoupeny méně.

Obrázek 15 - Otázka 8: Dělení dle věku a pohlaví

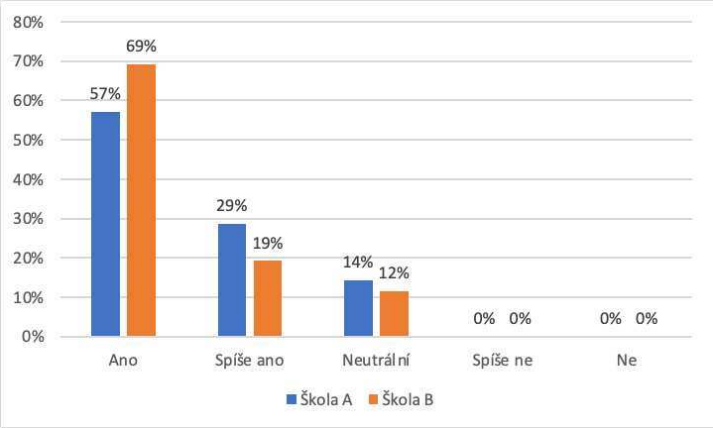


Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 9: Spolupracují učitelé na Vaší škole v oblasti výchovy a vzdělávání žáků?

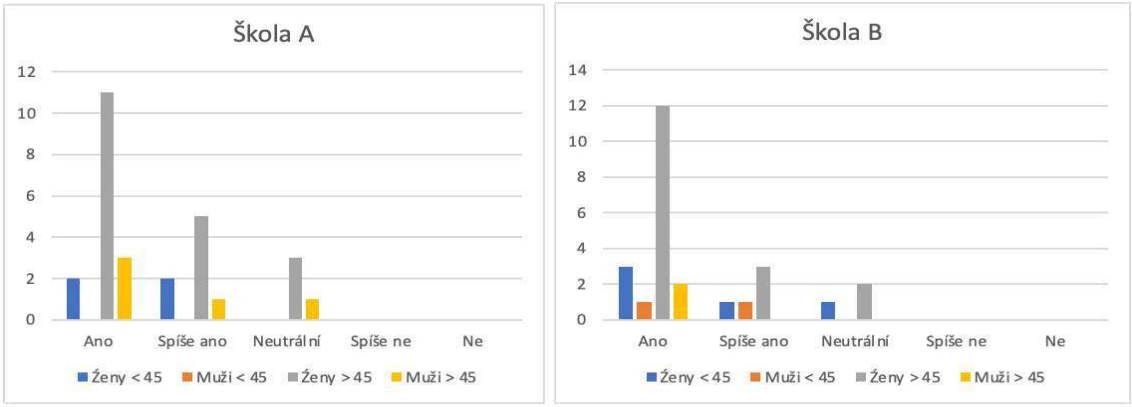
Obrázek 16 - Otázka 9: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Spolupráce mezi učiteli v oblasti výchovy a vzdělávání žáků je na obou zkoumaných školách poměrně vysoká, jak ukazuje graf na obrázku 16 výše. Záporné odpovědi se vůbec nevyskytly, neutrální postoj zaujalo 14 % na škole A a 12 % respondentů na škole B. I v rámci této odpovědi je patrný pozitivnější postoj respondentů školy B. Ti jednoznačně kladně odpověděli v 69 % případů, což je o 12 % více než u respondentů školy A. Odpovědi s ohledem na pohlaví a věk v podstatě korespondují s trendem popsaným výše, jak ukazují grafy na obrázku 17 níže.

Obrázek 17 - Otázka 9: Dělení dle věku a pohlaví



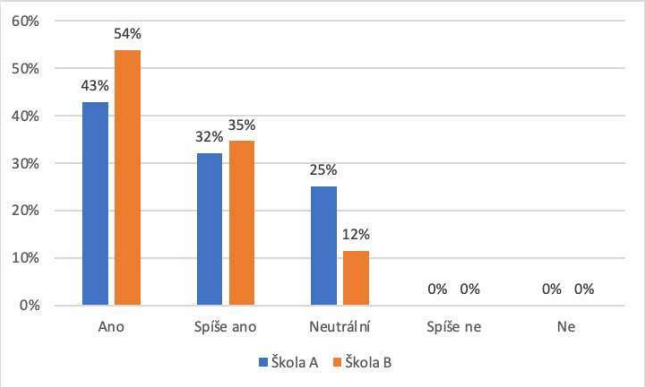
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 10: Pomáhají na Vaší škole zkušenější učitelé svým začínajícím kolegům?

Jak ukazují data na grafu na obrázku 18 níže, více než 50 % respondentů na škole B je přesvědčeno o tom, že zkušenější kolegové pomáhají těm začínajícím. V porovnání se školou A je to rozdíl o 11 %. Těchto 11 % je pak navíc patrných v neutrální odpovědi. 25 % respondentů na škole A zaujímá k této otázce neutrální postoj, což je možné hodnotit negativně, a to v případě že k pomoci nedochází, ale i v případě, že tuto pomoc respondenti nevnímají.

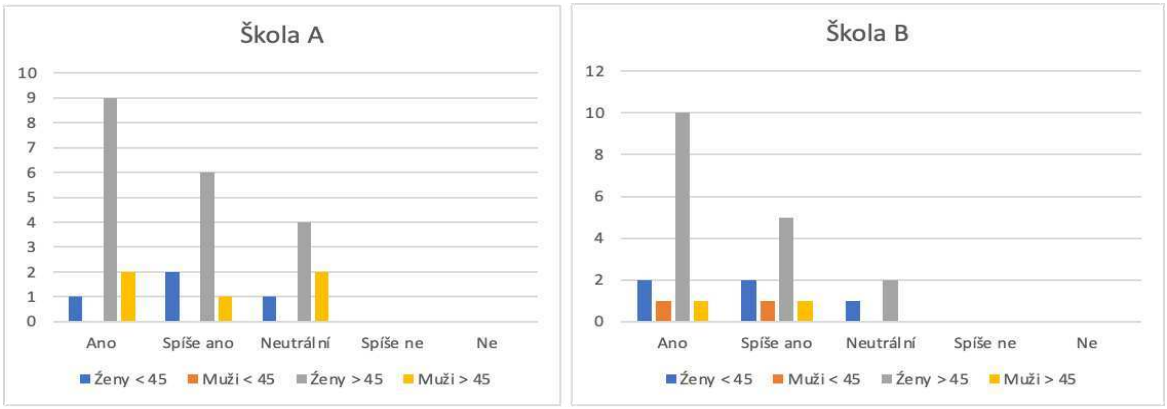
Obrázek 18 - Otázka 10: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Zajímavý pohled na tuto problematiku poskytlo věkové rozložení respondentů z grafů na obrázku 19 níže. Zatímco ženy v kategorii nad 45 let na škole A odpovídaly podobně jako stejná kategorie na škole B, ženy mladší 45 let tak pozitivní nebyly (nejzastoupenější odpověď byla „spíše ano“. Rozdíl ale způsobily především odpovědi kategorie muži nad 45 let, kde odpověď „ano“ byla stejně zastoupená jako neutrální odpověď.

Obrázek 19 - Otázka 10: Dělení dle věku a pohlaví



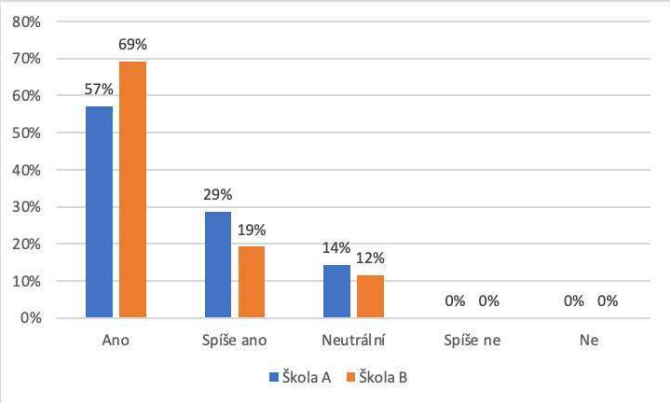
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 11: Pomáhají si navzájem učitelé na Vaší škole, když se vyskytnou různé problémy?

Jak ukazuje graf na obrázku 20, rozložení odpovědí u této otázky dotazníkového šetření plně koresponduje s tím, jak dopadlo rozložení odpovědí u otázky č. 9, kde byli respondenti dotazováni na to, zda na jejich škole učitelé spolupracují v oblasti výchovy a vzdělávání žáků. Opět je tedy možné konstatovat, že na obou školách převažuje pozitivní přístup v oblasti pomoci a spolupráce, škola B však vykazuje lepší výsledky než škola A.

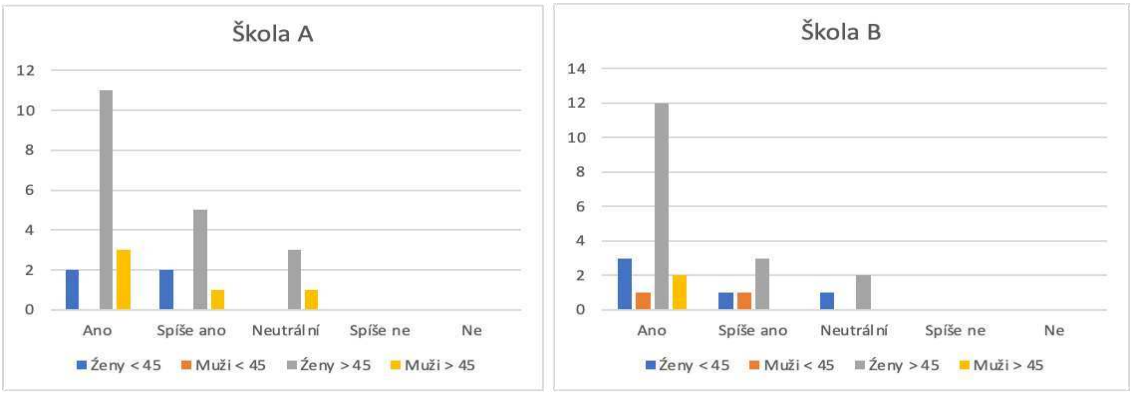
Obrázek 20 - Otázka 11: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Danou tezi potvrzují i grafy na obrázku 19 níže, které zohledňují rozložení věku a pohlaví respondentů.

Obrázek 21 - Otázka 11: Dělení dle věku a pohlaví



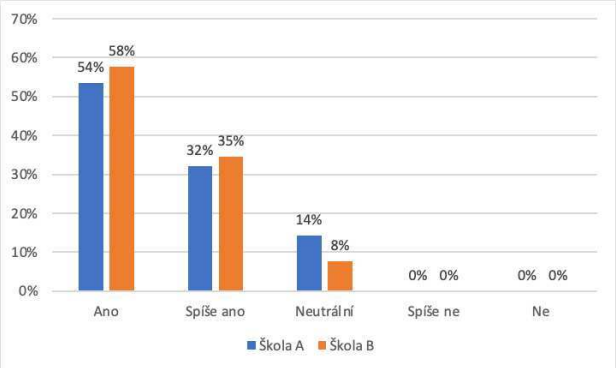
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 12: Vyměňují si učitelé na Vaší škole profesní zkušenosti?

Rovněž v tomto případě lze konstatovat, dle grafu na obrázku 22 níže, že rozložení odpovědí téměř plně koresponduje s rozložením odpovědí u předchozí otázky a již zmíněné otázky č. 9, což znamená, že i výměna profesních zkušeností představuje běžnou součást spolupráce pedagogů. I v tomto případě vykazuje škola B o něco pozitivnější odpovědi, nicméně profesní zkušenosti jsou na obou školách vyměňovány zcela běžně.

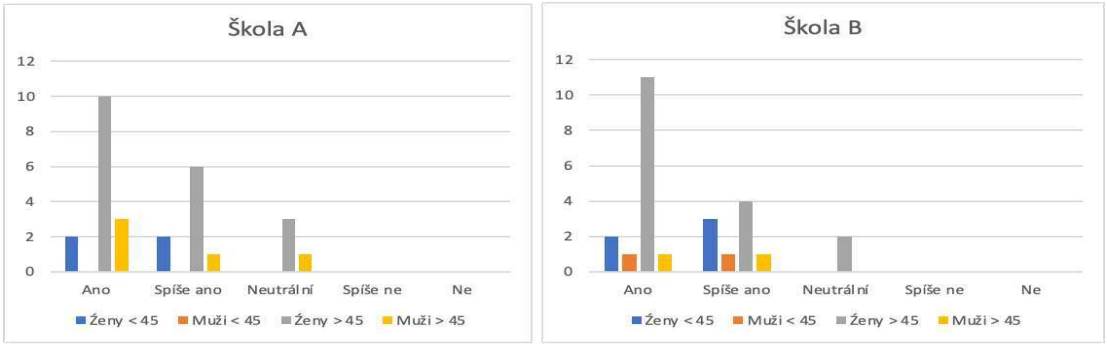
Obrázek 22 - Otázka 12: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Data s ohledem na věk a pohlaví, která jsou zaznamenána na grafech na obrázku 23 níže ukazují, že pouze u kategorie žen mladších 45 let na škole B je nejčastější odpovědí varianta „spíše ano“, jinak respondenti volili variantu „ano“.

Obrázek 23 - Otázka 12: Dělení dle věku a pohlaví



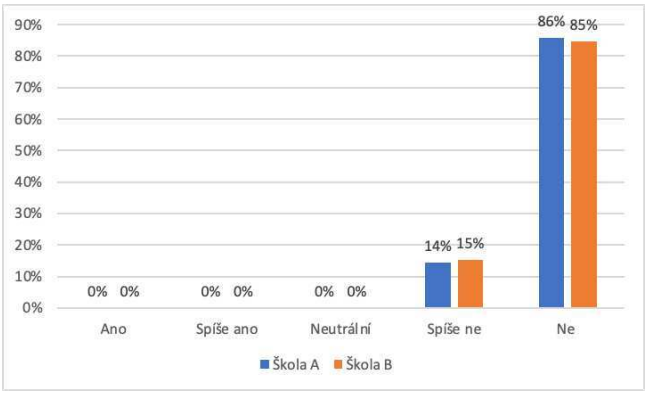
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky nevýznamné.

Otázka č. 13: Je pedagogický sbor Vaší školy rozdělen na vzájemně soupeřící skupiny?

Pedagogické sbory na zkoumaných školách nejsou rozděleny na vzájemně soupeřící skupiny, protože žádný z respondentů nedeklaroval kladnou odpověď, a ani k položené otázce nezaujal neutrální postoj, jak je patrné za grafu na obrázku 24 níže. Odpovědi obou škol byly v tomto případě téměř identické.

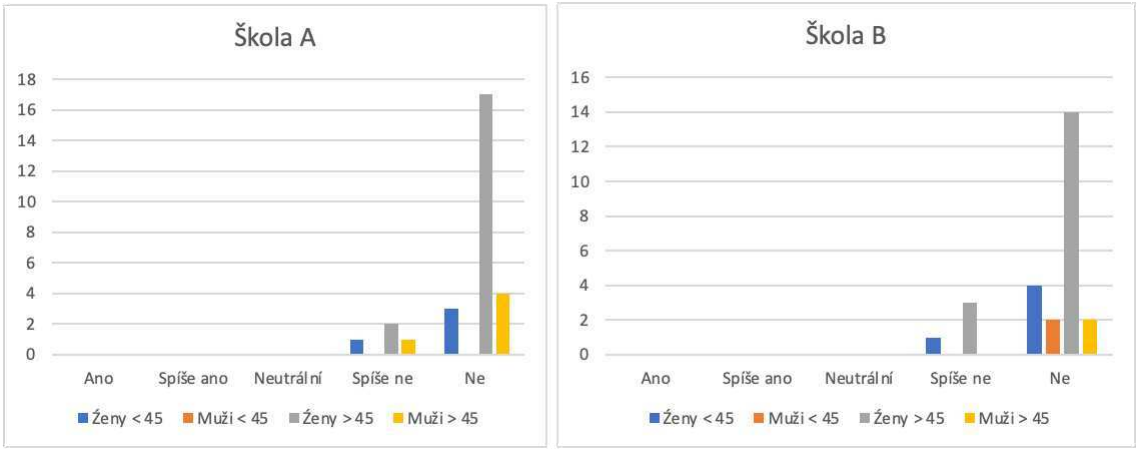
Obrázek 24 - Otázka 13: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Také při pohledu na odpovědi dle pohlaví a věku nejsou patrné žádné mimořádné trendy, jak ukazují grafy na obrázku 25 níže.

Obrázek 25 - Otázka 13: Dělení dle věku a pohlaví



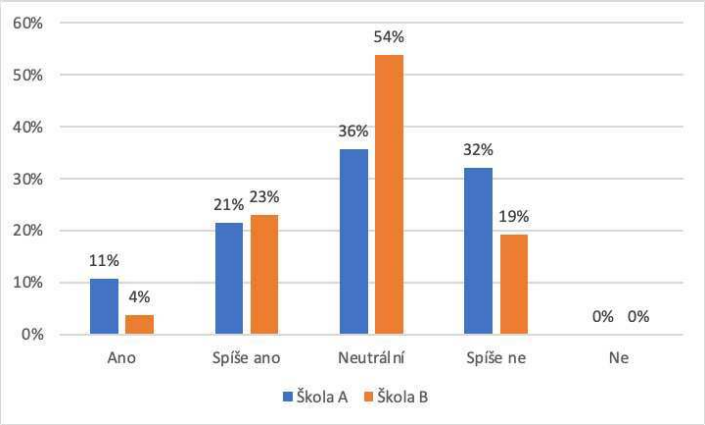
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 14: Soutěží učitelé na Vaší škole v tom, kdo bude mít lepší výsledky vzdělávání?

Soutěžení mezi učiteli v tom, kdo bude mít lepší výsledky vzdělávání, se na obou zkoumaných školách vyskytuje, a to podle názoru zhruba 27-32 % oslovených respondentů, jak ukazuje graf na obrázku 26. Nejzastoupenější variantou odpovědi však bylo neutrální vyjádření, a to v 54 % případů na škole B a v 36 % případů na škole A. V rámci této otázky by bylo zajímavé zjistit, jaké je vnímání respondentů vůči soutěživosti. Ta totiž může být pozitivním elementem v rámci zlepšování studijních výsledků žáků napříč pedagogickým sborem. Stejně tak však může jít o negativní faktor, který může pedagogy i žáky stresovat a přinášet tak negativní výsledky.

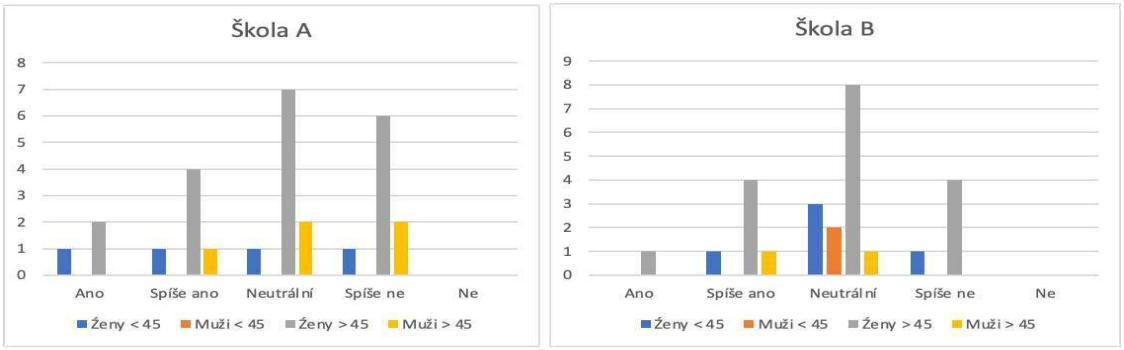
Obrázek 26 - Otázka 14: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Dle grafů na obrázku č. 27 se nejzastoupenější kategorie žen nad 45 let přiklání na škole A spíše k negativní odpovědi (6 respondentek zvolilo možnost „spíše ne“), odpovědi žen mladších 45 let jsou rovnoměrně zastoupeny napříč všemi možnostmi. U školy B je převažuje jednoznačně odpověď neutrální nad všemi ostatními, u kategorie žen mladších 45 let je tato situace stejná, tedy nejvíce je zastoupena neutrální odpověď, jedna respondentka volila možnost „spíše ano“ a jedna možnost „spíše ne“. Při srovnání obou grafů je možné dojít k závěru, že na škole B panuje obecně neutrálnější postoj k tomuto tématu.

Obrázek 27 - Otázka 13: Dělení dle věku a pohlaví



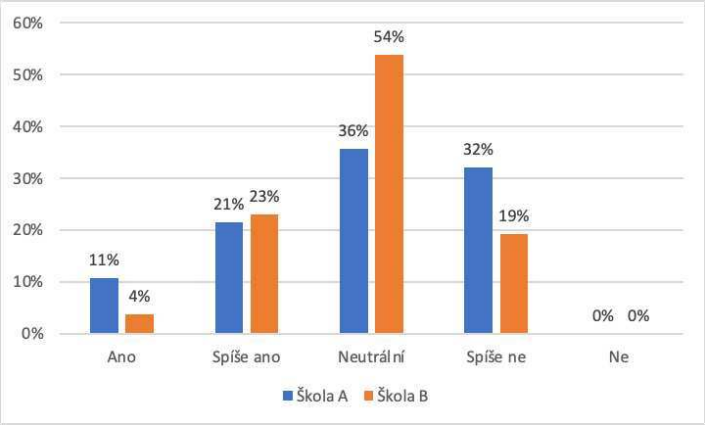
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 15: Soutěží učitelé na Vaší škole v tom, kdo bude mít lepší kázeň ve třídách?

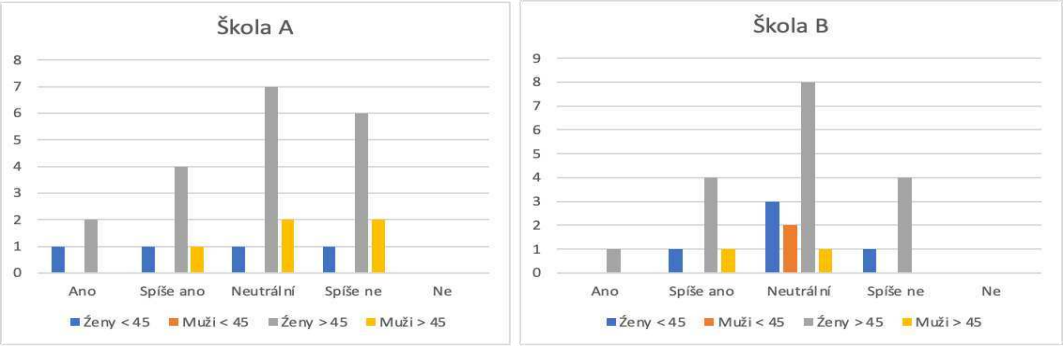
Rozložení odpovědí u této otázky dotazníkového šetření plně koresponduje s tím, jak dopadlo rozložení odpovědí u otázky předchozí, což znamená, že učitelské soutěžení v tom, kdo bude mít lepší výsledky vzdělávání a kdo bude mít lepší kázeň ve třídách, vnímají oslovení respondenti jako typově stejnou kategorii, která je zastřešena především termínem soutěživosti. Detailní rozložení ukazují grafy na obrázku 28 a 29 níže.

Obrázek 28 - Otázka 15: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Obrázek 29 - Otázka 15: Dělení dle věku a pohlaví



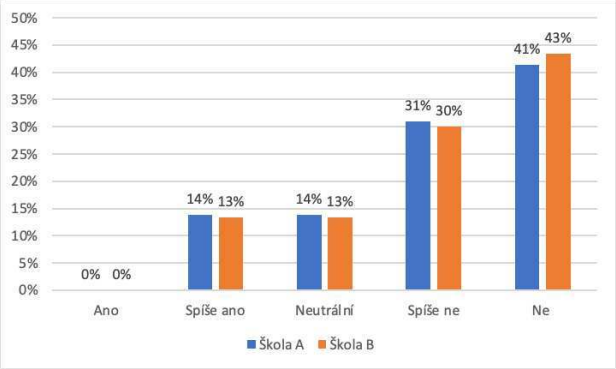
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 16: Snaží se učitelé na Vaší škole zalíbit či zavděčit vedení školy?

Snaha zalíbit se či zavděčit vedení se na zkoumaných školách vyskytuje jen velice zřídka, protože jednoznačně kladné odpovědi se vůbec nevyskytly a spíše kladnou variantu odpovědi deklarovali pouze 3 respektive 4 respondenti a podobně malý počet respondentů k položené otázce zaujal neutrální postoj, jak ukazuje graf na obrázku 30 níže. Nejzastoupenější odpovědí bylo jasné „ne“, které uvedlo 41 % respondentů na škole A a 43 % respondentů na škole B.

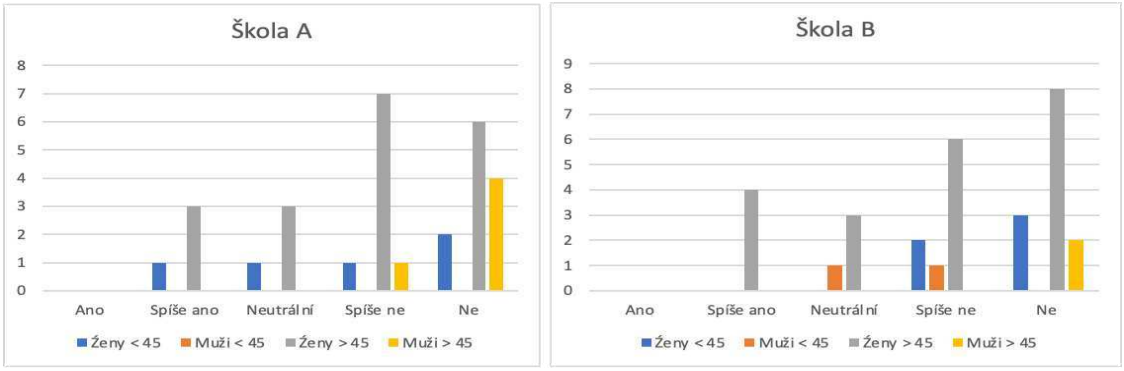
Obrázek 30 - Otázka 15: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Při pohledu na vliv věku a pohlaví a data prezentovaná na grafech na obrázku 31 níže je patrný rozdíl mezi dvěma zkoumanými školami, a to především u nejzastoupenější kategorie žen starších 45 let, které v případě školy A zaujímají lehce pozitivnější postoj, tj. 3 respondentky vybírají odpověď ano a stejný počet je neutrální, a zároveň je je více zastoupena odpověď „spíše ne“, kdežto u školy B je jednoznačně nejvíce odpovídaná varianta jasné „ne“.

Obrázek 31 - Otázka 15: Dělení dle věku a pohlaví



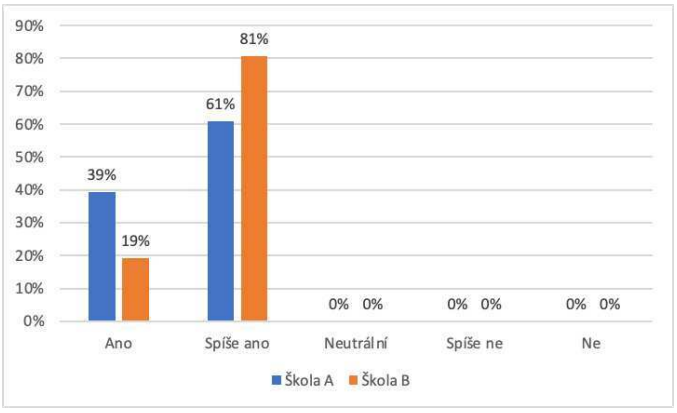
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 17: Vyskytuje se na Vaší škole v pedagogickém sboru pomlouvání?

Pomlouvání jakožto velmi rozšířený a všeobecně lidský nešvar se v pedagogických sborech obou škol vyskytuje naprosto běžně, protože bez výjimky všichni oslovení respondenti deklarovali kladnou odpověď a lišili se pouze v tom, zda využili její spíše kladnou nebo jednoznačně kladnou variantu, jak ukazuje graf na obrázku 32 níže. Rozdíl mezi školou A a B je pak opět jednoznačný. Jasné „ano“ volilo na škole B 19 % respondentů, na škole A to bylo více než dvakrát tolik (39 %).

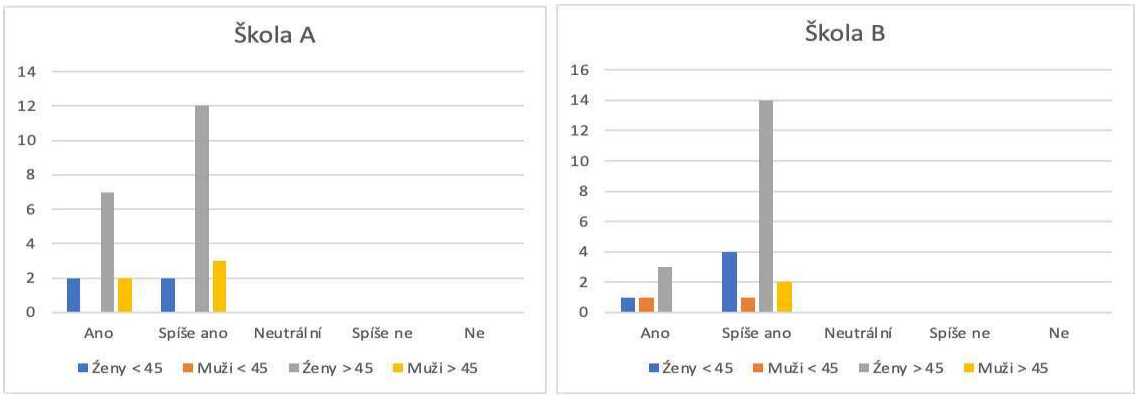
Obrázek 32 - Otázka 17: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Z grafů na obrázku 33 plyne, že muži v kategorii nad 45 let jsou ve vnímání pomluv mírnější a volí častěji variantu „spíše ano“, ženy mladší 45 jsou rovnoměrně rozděleny mezi obě kategorie. Na škole B jsou mladší ženy přikloněny k mírnější variantě „spíše ano“ stejně jako všichni muži nad 45 let.

Obrázek 33 - Otázka 17: Dělení dle věku a pohlaví



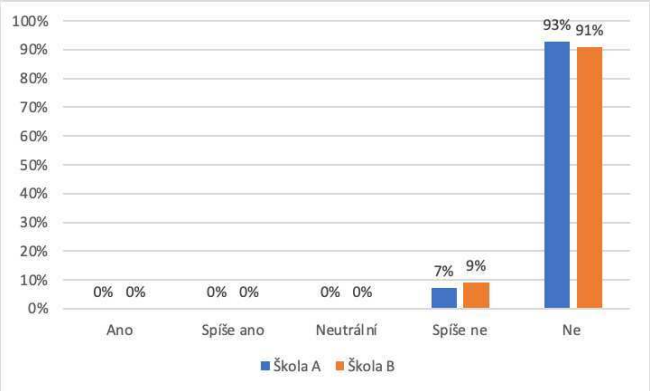
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky nevýznamné.

Otázka č. 18: Vykytuje se na Vaší škole v pedagogickém sboru tzv. donášení vedení školy?

Negativní jev v podobě tzv. donášení vedení školy se na žádné ze zkoumaných škol pravděpodobně téměř nevyskytuje, protože téměř všichni oslovení respondenti deklarovali jednoznačně zápornou odpověď a ti ostatní pak využili spíše zápornou variantu odpovědi. V rámci této otázky volili respondenti na škole A radikálnější postoj než na škole B. 93 % z nich odpovědělo jasné „ne“ versus 91 % na škole A, jak ukazují data na grafu na obrázku 34 níže.

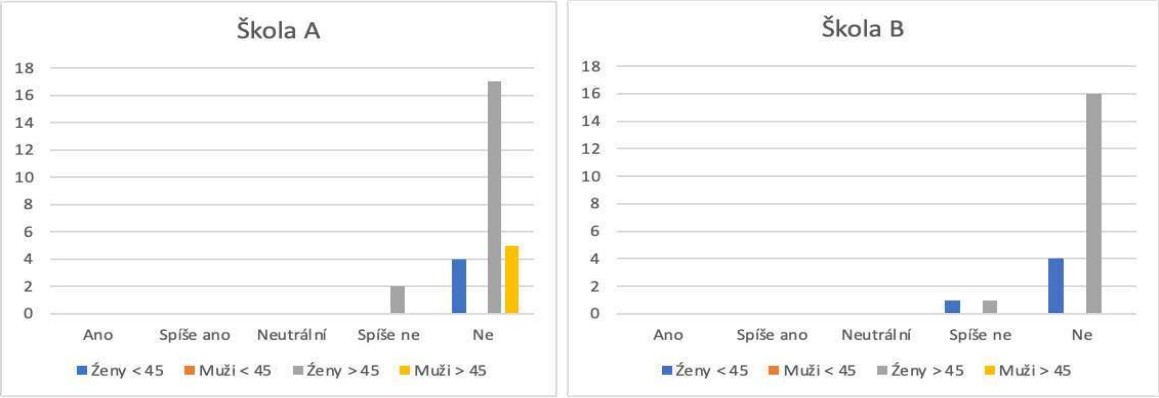
Obrázek 34 - Otázka 18: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Radikálnost odpovědí se projevuje i na pohledu v kontextu pohlaví a věku, jak ukazují grafy na obrázku 35 níže. Ženy mladší 45 let a muži starší 45 let odpovídali jednoznačně pouze volbou varianty „ne“.

Obrázek 35 - Otázka 18: Dělení dle věku a pohlaví



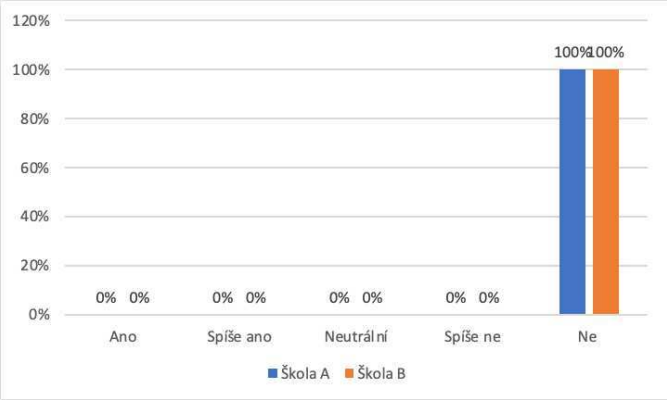
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 19: Vyskytují se v pedagogickém sboru Vaší školy takové jevy, jako je šikana nebo sexuální harašení?

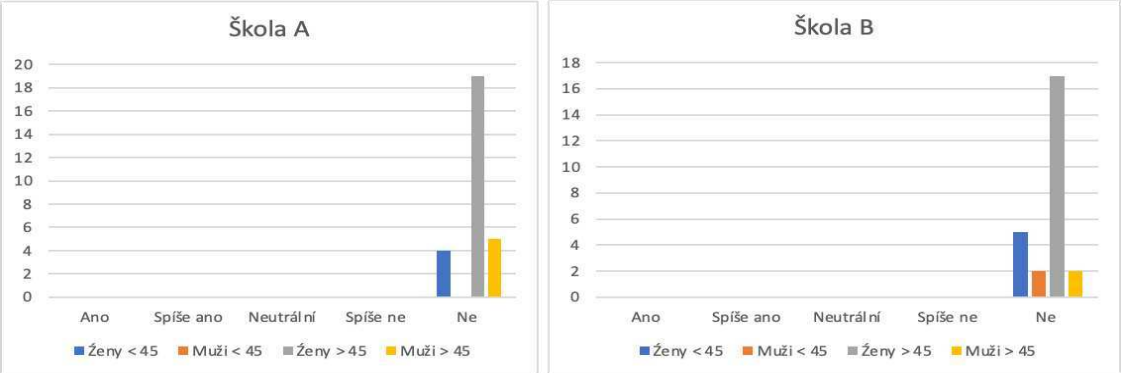
Zatímco u předchozí otázky někteří respondenti využili spíše zápornou variantu odpovědi, v případě této otázky všichni bez výjimky uvedli jednoznačně zápornou variantu odpovědi, což znamená, že šikana nebo sexuální harašení se v pedagogických sborech zkoumaných škol buď vůbec nevyskytují nebo je nikdo nechce otevřeně přiznat. Výsledky zobrazují grafy na obrázku 36 a 37 níže.

Obrázek 36 - Otázka 19: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Obrázek 37- Otázka 19:: Dělení dle věku a pohlaví



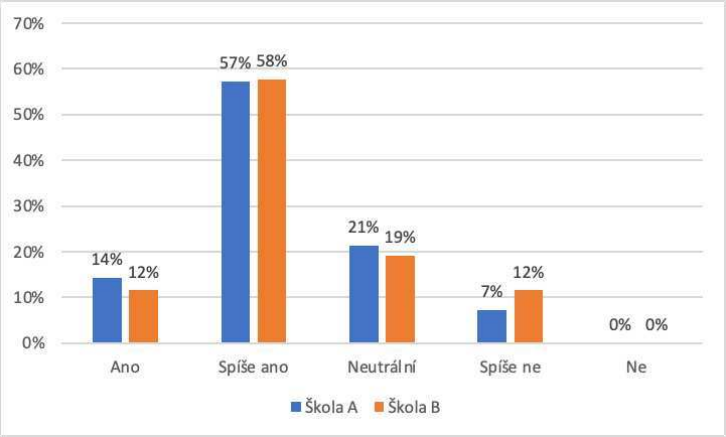
Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

Otázka č. 20: Jsou vztahy mezi učiteli a žáky na Vaší škole dobré?

Tato otázka dotazníkového šetření se netýká oblasti vztahů v rámci pedagogického sboru, a má tedy jen doplňující charakter. Jejím prostřednictvím bylo zjištěno, že vztahy mezi učiteli a žáky na obou zkoumaných školách jsou spíše dobré. Jednoznačně záporné odpovědi se vůbec nevyskytly, ovšem i jednoznačně kladných odpovědí bylo jen málo, jak ukazuje graf na obrázku 38 níže.

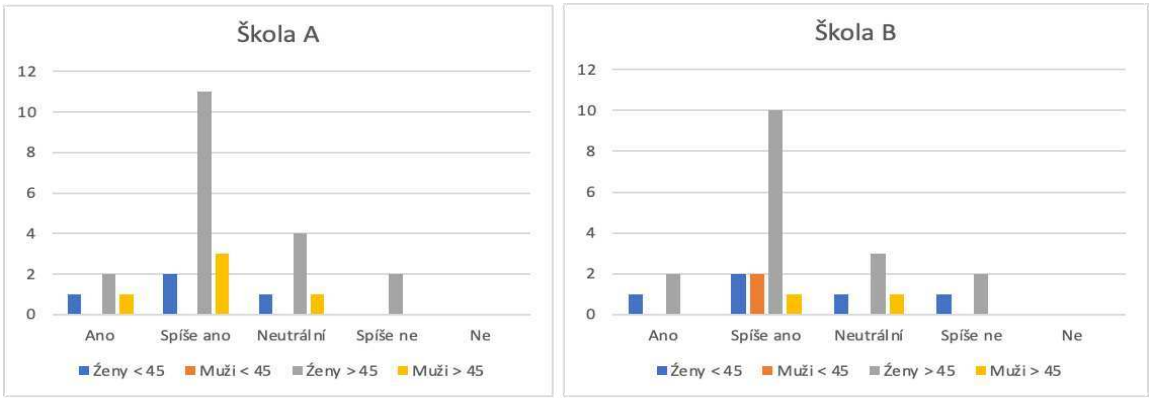
Obrázek 38- Otázka 20: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

V rámci pohledu na pohlaví a věk respondentů jsou trendy stejné jako u obecných výsledků pro jednotlivé školy.

Obrázek 39 - Otázka 20:Dělení dle věku a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2023

Výsledky odpovědí této otázky byly jedno-výběrovým t-testem vyhodnoceny jako statisticky významné.

6.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ

V rámci této podkapitoly budou shrnuty skutečnosti zjištěné prostřednictvím dotazníkového šetření, následně budou analyzovány a konfrontovány s názory autorů odborné literatury, které byly uvedeny v teoretické části bakalářské práce. Bylo zjištěno, že vedení na obou školách dokáže vytvořit pozitivní ovzduší. Z obou pedagogických sborů čítajících 28 a 26 učitelů mírně zápornou odpověď uvedli 2, respektive 1, přičemž neutrální postoj jich zaujalo 8, respektive 5. Tento veskrze pozitivní úvod byl dále umocněn výsledky dalších položek, které se již konkrétně týkaly vztahů mezi členy obou pedagogických sborů.

Dále totiž bylo zjištěno, že podle názoru nadpoloviční většiny respondentů učitelé na zkoumaných školách pracují rádi, nikdo nedeklaroval, že se do práce na své kolegy či kolegyně netěší, přičemž část respondentů se s některými z kolegů nebo kolegyň setkává i ve volném čase. Rovněž je pozitivní, že korektní chování v rámci pedagogického sboru na obou školách naprosto převažuje. Přibližně polovina pedagogů má osobně mezi svými kolegy či kolegyněmi ve škole skutečné přátele. Skutečnost, že opět zhruba polovina skutečné přátele ve škole nemá, však nemusí být nutně známkou negativního klimatu, tou by byly nekorektní vztahy. V této souvislosti bylo rovněž zjištěno, že ti respondenti, kteří mají mezi kolegy přátele, se jim také mohou svěřovat.

Zajímavá zjištění se týkala spolupráce. Hlavní zjištění zní, že spolupráce mezi učiteli v oblasti výchovy a vzdělávání žáků je na obou zkoumaných školách naprosto běžná, protože záporné odpovědi se vůbec nevyskytly a neutrální postoj zaujalo jen minimum respondentů. Rovněž pomoc zkušenějších učitelů začínajícím kolegům je na obou školách zcela běžná a totéž se týká i vzájemné pomoci mezi učiteli, když se ve škole vyskytnou různé problémy, a výměny profesních zkušeností.

Ve vztahu ke klimatu školy je jistě pozitivní i ta skutečnost, že pedagogické sbory na zkoumaných školách nejsou rozděleny na vzájemně soupeřící skupiny. Ovšem soutěžení mezi učiteli v tom, kdo bude mít lepší výsledky vzdělávání a kdo bude mít lepší kázeň ve třídách, se na obou zkoumaných školách vyskytuje, a to podle názoru zhruba čtvrtiny až třetiny oslovených respondentů. Toto soutěžení však nutně nemusí představovat negativní jev a nemusí mít záporný vliv na klima školy. Snaha zalíbit se či zavděčit se vedení na zkoumaných školách se vyskytuje jen velice zřídka, protože jednoznačně kladné odpovědi se vůbec nevyskytly a spíše kladnou variantu odpovědi deklarovali pouze 3 respektive 4 respondenti. Pomlouvání se v obou pedagogických sborech vyskytuje naprosto běžně. Tento jev je však natolik součástí lidské přirozenosti, že nemusí narušovat pozitivní klima školy, pokud ovšem nenabyde extrémního rozsahu. Jednoznačně negativní jev v podobě tzv. donášení vedení školy se na žádné ze škol nevyskytuje, což platí i pro šikanu nebo sexuální harašení mezi učiteli. V rámci těchto těžkých témat je však obtížné prokázat, že tomu tak skutečně je, protože řada obětí nebo svědků nejsou ochotni tyto skutečnosti otevřeně přiznat.

Zkoumané faktory klimatu školy, které souvisejí se vztahy mezi učiteli v rámci pedagogických sborů, jsou tedy spíše pozitivní v případě obou škol. U školy B však bylo v řadě otázek možné identifikovat o něco pozitivnější tendence a hodnocení než u školy A. Je tedy možné předpokládat, že klima v rámci pedagogického sboru je o něco pozitivnější u školy B než u školy A. S určitým zjednodušením je možné rovněž konstatovat, že tato zjištění korespondují s tezemi odborné literatury. Takové jevy, jako spolupráce mezi učiteli, setkávání se ve volném čase, přátelství, vzájemná pomoc, pozitivní vliv vedení školy, a naopak absence takových jevů, jako je šikana, sexuální harašení nebo donášení, jsou totiž faktory pozitivního klimatu školy. Je nutné doplnit, že pohlaví respondentů a jejich věk či délka pedagogické praxe neměly na jejich názory žádný výraznější vliv, a to ani v pozitivním ani v negativním směru.

6.7 ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT

Výsledky kvantitativního výzkumu sice přinesly podporu teoretických tezí ohledně důležitých aspektů ovlivňujících pozitivní klima v učitelském sboru, nedokázaly ale přinést širší kontext a vhled do konkrétních témat, která charakterizují jednotlivé školy. I proto byl kvantitativní výzkum doplněn a výzkum kvalitativní, a to formou polostrukturovaného rozhovoru. V rámci polostrukturovaných rozhovorů se podařilo odhalit řadu důležitých informací především z oblasti vzájemných vztahů v rámci obou učitelských sborů a úspěšně tak doplnit data zjištěná z dotazníkového šetření. Při bližší diskuzi nad některými tématy někteří respondenti dokonce přehodnocovali svoje odpovědi, a to až do té míry, že z původně pozitivní odpovědi vznikly odpovědi negativní (např. „spíše ano“ nakonec znamenalo „spíše ne“ atp.), a to především vzhledem k odstranění strachu ze zneužití dat v dotazníku. Respondenti byli znovu ujištěni o bezpečnosti v nakládání s informacemi, které poskytli, a tak byli otevřenější než v rámci dotazníkového šetření. Respondenti byli dotazováni především na tři hlavní oblasti, a to na pedagogické vedení školy, osobnostní rysy a interpersonální vztahy v týmu.

1. Pedagogické vedení školy

Škola A

V rámci manažerských schopností byl ředitel školy A hodnocen průměrně nebo neutrálně. Participanti zmiňovali některé situace, které byly řešeny „neobratně“ nebo „ne úplně optimálně“, nicméně většinou vše nakonec fungovalo „v normě“. V oblasti interpersonálních schopností bylo hodnocení opět spíše neutrální. Ředitel školy byl vykreslován jako nekonfliktní typ, který se snaží nevytvářet problematické situace respektive se jim spíše vyhýbat. Tento jeho postoj často vede k tomu, že jsou některé problémy v rámci týmu dlouhodobě neřešeny a vytvářejí napětí, které se pak projevuje na vzájemných vztazích ve sboru. Řediteli je však tento přístup tolerován, protože je obecně oblíben a jsou mu tím pádem odpuštěny některé nedostatky. Hodnocení možností rozvoje odborných dovedností učitelů bylo velmi nízké stejně jako obecný postoj

k vzdělávacím aktivitám nabízených školou. Učitelé obecně nemají možnost příliš se podílet na strategickém směřování školy, kultura prostředí je však ani příliš nemotivuje projevovat v této oblasti nějakou aktivitu.

Škola B

Vedení školy B se skládá z několika výrazných osobností, nejvýraznější z nichž je osobnost ředitelky. Jedná se o velmi aktivní dámu, která svou otevřeností a dominancí silně formuje celkovou atmosféru učitelského sboru. Síla osobnosti vyvolává z velké většiny pozitivní emoce, ředitelka je respektována a obdivována. Kultura učitelského sboru je díky ní velmi otevřená, sbor často diskutuje o různých tématech a jednotliví jeho členové jsou pevně přesvědčeni, že tyto diskuze mají praktickou návaznost, tedy že jejich názor v konečném efektu formuje strategii školy. Učitelé mají možnost velmi širokého osobního a odborného rozvoje vzhledem k partnerství školy se vzdělávací agenturou. Ředitelka vytvořili tzv. akademii, ve které mohou učitelé postupovat v rámci studia a získávat body, které se pak zahrnují do celkového ročního hodnocení.

2. Osobnost učitele

V rámci zrealizovaných rozhovorů byla možnost prozkoumat komplexní profilové složení jednotlivých sborů pouze limitovaná. Často tedy bylo možné vyvodit pouze domněnky, nikoli závěry, které by bylo nutné podložit dalším zkoumáním.

Škola A

Učitelský sbor školy A jako by odrážel neutralitu osobnosti ředitele. Všichni učitelé vykazovali spíše submisivní rysy, nízkou míru proaktivity a v některých případech i zklamání z pedagogické profese jako takové.

Škola B

Učitelský sbor školy B byl složen z velmi odlišných osobností, obecně s vyšším sebevědomím a vírou ve vlastní schopnosti a také přesvědčením věci měnit. V rámci

strukturovaných rozhovorů se vyprofilovala především jedna výrazná osobnost učitele muže (pro přehlednost ho označíme jako XY). Projevoval vysoké sebevědomí, což souviselo i s délkou jeho praxe a zkušenostmi, které během ní nasbíral. Očividně vysoce inteligentní, dobrý komunikátor až manipulátor, s vynikajícími schopnostmi navázání zdání blízkého mezilidského vztahu. Hlavním tématem XY však byla ředitelka školy a jeho výhrady k její osobě i pracovním schopnostem. Právě osobnost XY se zasadila o významné narušení interpersonálních vztahů v týmu, jak bude patrné v další zkoumané tématické oblasti.

3. Interpersonální vztahy v týmu

Škola A

Vztahy v týmu školy A byly vyhodnocené jako velmi dobré v rámci osobnostní roviny a průměrné v rámci pracovní roviny. Vzhledem k nízkým požadavkům ze strany vedení školy týkajících se aktivit nad rámec klasického vyučování nabyly tyto považovány za důležité a nebyly tím pádem ani nijak naplňovány. Učitelé si sice vzájemně vycházejí vstříc a pomáhají si, když je potřeba, ale vždy jen do míry „zachránění situace“ nikoli „aby se něco nového vymyslelo“. V oblasti mezilidských vztahů jsou učitelé k sobě velmi přátelští, ale pouta se zdají být relativně povrchní, sahající jen ke zdem daného vzdělávacího zařízení.

Škola B

Obecně jsou vztahy mezi učiteli na škole B velmi dobré, vykazují dokonce silná osobní pouta, tj. velmi hluboká přátelství. Kultura školy motivující k otevřenosti a vysoké míře diskuze se projevuje i na otevřené komunikaci mezi jednotlivými členy učitelského sboru. Učitelé mezi sebou svým způsobem soutěží o to, kdo bude mít lepší výsledky, a to především v parametru přijetí dětí na střední školy. Soutěživost ale zůstává ve zdravých mezích. V rámci kolektivu však velmi silně funguje vliv osobnosti XY, která občas významně narušuje atmosféru. Činí to především podkopáváním autority ředitelky školy, a to explicitním poukazováním na její „ženskou neschopnost“. Zbytek týmu často musí věnovat velkou energii na „uhlazování“ takových situací, energii, která by „mohla být

daleko lépe využita jinde“. I přes dominantní snahu XY narušit pozitivitu klimatu tohoto učitelského sboru je její vysoká míra zachována, a to především celkovým nastavením jak týmu, tak vedení školy.

7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Vzhledem k tomu, že prostřednictvím dotazníkového šetření bylo zjištěno, že klima na zkoumaných školách je pravděpodobně pozitivní a že vztahy mezi členy pedagogických sborů obou škol klima ovlivňují rovněž pozitivním způsobem, nejevilo se jako nezbytně nutné formulovat návrhy a doporučení k situaci na konkrétních školách. Kvalitativní část výzkumu, která na dotazníkové šetření přímo navazovala, ale pomohla odhalit některé nedostatky, a to jak v oblastech vedení školy, tak v rámci interpersonálních vztazích učitelských sborů.

Škola A díky laxnímu přístupu vedení prokazuje nízkou motivovanost a proaktivitu členů učitelského sboru, což jednoznačně vede k nízké inovativnosti prostředí a tím pomalému rozvoji celé školy. Je jistě příjemné, že v kolektivu nedochází k otevřeným konfliktům, z dlouhodobého hlediska, ale může škola stagnovat, a tím se dostat hluboko za svou „konkurenci“ v podobě ostatních základních škol.

Rozhodující aktéry klimatu na jednotlivých školách představuje vedení škol a učitelé na nich pracující, proto by se právě tito aktéři měli snažit o to, aby klima na jejich školách bylo pozitivní. Vedení školy by v tomto ohledu mělo především nastavit korektní pravidla fungování školy a jít všem svým podřízeným příkladem v přístupu ke kolegům, žákům i rodičům.

Škola B prokazuje vysokou míru angažovanosti učitelů, a to především díky vzoru v osobnosti ředitelky školy. Kultura je velmi otevřená, často se diskutuje a celkově se škola velmi rychle organicky vyvíjí. Zásadním narušujícím elementem je ale osobnost učitele XY. Jeho rebelující tendence s cílem narušit dobrou atmosféru učitelského sboru, jsou z velké míry tlumeny týmem a jeho členům, nicméně tým to stojí energii a čas, který by se dal investovat jinde. Doporučením tedy je tuto záležitost otevřeně řešit a vyvodit výsledky. Zhodnotit míru přispění učitele XY do týmu, ale i směrem k žákům versus míru negativních emocí, které tento učitel do týmu přináší. Právě názor žáků by mohl napovědět a pomoci vybrat správné řešení. Konečné rozhodnutí je však jednoznačně zodpovědností ředitelky školy.

Pro obě školy by bylo jednoznačným přínosem nastavit otevřenou komunikaci ohledně pracovního prostředí a klimatu v něm, a to na pravidelné bázi. Na příkladu školy B byl jasně identifikován problém osobnosti jednoho z učitelů, který atmosféru v pedagogickém sboru jednoznačně narušuje. Pravidelná diskuze by mohla sloužit jako nástroj pro ředitele školy, aby byli schopni monitorovat náladu učitelů a případně včas zasáhnout, pokud je potřeba něco řešit. Poznatky z takovýchto diskuzí by mohly vést také k pozitivním změnám ve formě prohloubení mezilidských vztahů, zvýšení motivace či efektivity práce jednotlivých učitelů.

V rámci další analýzy a vyvozování doporučení pro obě školy by bylo jistě přínosné provést výzkum mezi žáky a dodat tak situaci třetí, velmi důležitou dimenzi. Protože spokojenost s učitelem jako důsledek přímého hodnocení jeho pedagogických dovedností a interpersonálních schopností v rámci vyučování a dalšího kontaktu s dětmi je v rámci hodnocení osobnosti učitele důležitým aspektem.

8 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapovat vztahy v rámci pedagogického sboru na příkladu dvou základních škol a navrhnout opatření, která povedou ke zlepšení klimatu těchto škol. Dílčím cílem bylo i dentifikovat případné negativní elementy, které klima školy významným způsobem ovlivňují. Níže jsou uvedeny jednotlivé cíle a výzkumné otázky, které jsou zodpovězeny a následně je zodpovězen také hlavní cíl této práce.

Dílčí cíl:
Identifikovat případné negativní elementy, které klima školy významným způsobem ovlivňují.

Hlavním identifikovaným negativním elementem je osobnost člena pedagogického sboru, které může svým chováním a komunikací významně ovlivnit naladění celého kolektivu. Druhým identifikovaným negativním elementem je pozice vedoucího školy, který ovlivňuje strategii a vizi celé instituce, a jehož chování (např. pasivita či angažovanost) funguje jako vzor pro pedagogický sbor, který jej pak reflektuje.

Výzkumná otázka č. 1:
Jaké jsou vztahy mezi vedením školy a řadovými učiteli?

Odpověď:
Vztahy mezi vedením školy a učiteli jsou v případě obou škol velmi dobré, a to i přesto, že ředitel školy A je učiteli vnímán jako příliš laxní. V případě školy B je jedinou výjimkou vztah učitele XY s ředitelkou školy, kde dochází k latentnímu a občas i veřejnému konfliktu, který má negativní důsledky na fungování celého pedagogického týmu.

Výzkumná otázka č. 2:
Jaké jsou vztahy mezi učiteli navzájem?

Odpověď:

Vztahy mezi učiteli navzájem se taktéž v případě obou škol na velmi dobré úrovni. Kromě profesních vztahů se mezi členy týmu vyskytují i přátelství, učitelé podnikají řadu aktivit i mimo pracovní dobu a prostory školy. Ve škole B je o něco vřelejší atmosféra, což se projevilo již v dotazníkovém šetření, a následně pak i v polostrukturovaných rozhovorech, v rámci kterých zmiňovali především pozitivní aspekty jejich práce, zároveň však projevovali vysokou angažovanost a vůli pedagogické prostředí neustále zlepšovat.

Prostředí konkrétní školy ovlivňuje sociální klima v dané škole, přičemž tento vztah je empiricky potvrzen mnoha výzkumy. Všichni příslušníci pedagogického sboru školy by se proto měli snažit vytvořit takové prostředí, které žáci vnímají jako příjemné, protože v takovém prostředí pak působení všech ostatních jevů ovlivňujících výsledky výchovy a vzdělávání probíhá pozitivněji. Termínem sociální klima obecně rozumíme trvalejší sociální a emocionální naladění jedinců v rámci určité sociální skupiny, které tvoří a prožívají tito jedinci ve vzájemné interakci. Termín klima školy však není v odborné literatuře jednotně definován. Obecně se však jedná o jev dlouhodobé povahy, který je charakteristický pro určitou školu, na jehož tvorbě se vždy podílejí učitelé, žáci, vedení školy, jednotlivé třídy i nepedagogičtí zaměstnanci školy.

Odborná literatura nabízí několik různých přístupů ke klasifikaci typů klimatu školy. Každá škola se sice vyznačuje svým osobitým charakterem a klimatem, přesto lze klima konkrétní školy zařadit do určitého teoretického typu, a to na základě využití různých hledisek. Na základě výchovných stylů je možné dělit klima školy následujícím způsobem: Autoritativní neboli funkčně orientované klima školy; Demokratický neboli sociálně integrativní typ klimatu školy; Liberální neboli distanční klima školy.

Styl vedení školy, tedy způsob, jakým ředitel školy a jeho zástupce přistupují k realizaci své manažerské role, jakým vedou pedagogické i nepedagogické pracovníky dané školy a řídí jejich pracovní činnosti i celkových chod školy, představují jeden z nejvýznamnějších faktorů, který ovlivňuje klima dané školy a charakter mezilidských vztahů v ní. Nejrozšířenějším přístupem ke klasifikaci manažerských stylů je přístup Likertův, který rozeznává následující čtyři základní styly vedení a řízení pracovníků:

Autoritativní či direktivně autoritativní styl; Liberálně či benevolentně autoritativní styl; Konzultativní styl; Participativní či participativně skupinový styl. Každá škola tvoří svébytný a složitě strukturovaný vztahový systém, přičemž z hlediska sociální opory učitelům i klimatu školy sehrává významnou roli zejména ředitel školy, který může významně ovlivňovat míru stresu, a to jak u učitelů, tak i u žáků. Praxe ukazuje, že když se ředitel chová podpůrně, učitelé na jeho škole pracují kvalitněji, odpovědněji a jsou ochotni se více angažovat při plnění společných úkolů, dokonce svou práci vnímají jako smysluplnější a jsou pro ni i pro svůj další profesní rozvoj víc motivováni.

Kromě kultury školy klima školy významně ovlivňují i učitelé. Empiricky bylo zjištěno, že žákům se nejvíce na učitelích líbí jejich demokratický vztah k nim, trpělivost, porozumění pro jednotlivce, spravedlnost, široké zájmy, smysl pro humor, charakternost, důslednost či přívětivé jednání. Sociální klima školy ale nevzniká jen přičiněním učitelů, ale také vyplývá z celkové atmosféry ve škole, ze složení žáků, jejich chování a zájmů. Pozitivní vztah mezi učitelem a žáky má celkově příznivý vliv nejen na školní práci žáka, která je efektivnější, ale i na atmosféru a klima ve škole.

Ředitel školy je v kontextu své role velice významným činitelem při tvorbě školního klimatu, a to prostřednictvím svého vztahu k učitelům. Ve škole, kde se klima jeví jako pozitivní, dokáže ředitel školy vést druhé lidi, což v praxi znamená, že každý učitel cítí jeho vedení, ovšem bez nátlaku. Ke svým podřízeným takový ředitel uplatňuje nejen požadavky, ale také podněty. Pozitivnímu klimatu školy rovněž přispívá situace, kdy ředitel podporuje kontakty nebo spolupráci mezi svými podřízenými, když zastává roli prostředníka mezi jejich skupinami, aniž by patřil k některé z nich, kdy je otevřený, tolerantní, trpělivý, ale také flexibilní a spolehlivý člověk schopný empatie. Provedený výzkum ukázal, že na škole A významně ovlivňuje klima školy osobnost ředitele, jehož styl vedení by se dal charakterizovat jako konzultativní až participativní, přičemž konzultativnost nebo míra participace jednotlivých členů učitelského sboru je spíše výsledkem nedostatečné aktivity ze strany ředitele a má tedy spíše negativní dopad. Ve škole B byl identifikován liberálně či benevolentně autoritativní styl, kterým ředitelka drží chod školy pevně v rukou, zároveň ale proaktivně hledá zpětnou vazbu a návrhy ze strany členů svého týmu.

Sociální klima v rámci pedagogického sboru je navozeno vztahy na všech úrovních, tedy mezi pedagogickým personálem školy, mezi personálem a žáky, mezi personálem a vedením apod. Některé empirické výzkumy ukazují, že špatné vztahy mezi členy pedagogického sboru se samovolně do značné míry přenášejí i do vztahů mezi žáky a tím negativně ovlivňují klima celé školy. Kvalita sociálního klimatu celé školy tak vždy významně závisí na osobnostních a sociálních kvalitách všech členů pedagogického sboru. Každý učitel proto svým chování může ovlivňovat nejen vztahy k dalším učitelů, ale také celé klima příslušné školy. V rámci provedeného výzkumu se podařilo odkrýt osobnost učitele XY, která výrazně ovlivňuje klima pedagogického sboru školy B. Potvrdila se tedy domněnka, že stačí jeden element a klima může být narušeno. Aktuálně je sice situace pod kontrolou, ale dlouhodobě toto narušení může vyústit v otevřený konflikt, který může mít dosah i mimo učitelský sbor, tedy přímo na žáky.

Ačkoli si je autorka této práce vědoma limitů provedeného výzkumu, například primární pohled na učitelský sbor zevnitř versus hodnocení ze strany žáků, případně rodičů, a také vliv genderu na celkové klima učitelského sboru a do jisté míry vlastně i vliv na samotný sběr informací, přesto považuje výsledky za vypovídající, a to především díky kvalitativní části výzkumu. Podařilo se např. potvrdit, že klima je odrazem vedení a složení učitelského sboru - v případě školy A je spíše neutrální, a tedy odráží „neutrální“ povahu a styl vedení ředitele, v případě školy B je výrazně pozitivní, i vzhledem k energii a proaktivitě osobnosti ředitelky, která se odráží na snaze jednotlivých členů participovat na strategii školy i každodenních aktivitách. Pozitivní klima školy B je postaveno na tak silných základech, že je schopno čelit dokonce i silně negativnímu elementu v podobě negativně smýšlejícího učitele XY.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

BEAR, G. George. *Improving School Climate: Practical Strategies to Reduce Behavior Problems and Promote Social and Emotional Learning*. New York: Routlege, 2020. ISBN 978-13-511-7046-8.

BLANCHFIELD, E. Kyle. LADD, D. Peter. *Leadership, Violence and School Climate. Case Studies in Creating Nonviolent Schools*. Plymouth: RaL Education, 2013. ISBN 978-14-758-0172-9.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-736-7273-7.

DVOŘÁK, Dominik. STARÝ, Karel. URBÁNEK, Petr a kol. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Vydalo Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

DYTRTOVÁ, Radmila. KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EGER, Ludvík. EGEROVÁ, Dana. *Základy metodologie výzkumu.* 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.

EVANGELU, Ester Jaroslava. *Diagnostické metody v personalistice*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2607-6.

FORSYTH, Patrick. *Jak motivovat svůj tým*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2128-6.

GERLICHOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi. Příběhy z muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

GILERNOVÁ, Ilona. KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 4. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2397-6.

JURSOVÁ, Jitka. URBÁNEK, Petr a kol. 2019. „Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy.“ *Pedagogická orientace* 29 (2): 172-202.

Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli: sekundární analýza TALIS 2018. *Česká školní inspekce.* 2021. [online] [cit. 2022-02-10] Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_př%C3%ADlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-TALIS-2018.pdf

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOPECKÝ, Ladislav. *Public relations: Dějiny – teorie – praxe*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4229-8.

MAREŠ, Jiří. JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Pubishing, 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.

MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2298-9.

MÜHLFEIT, Jan. NOVOTNÁ, Kateřina. *Odemykání dětského potenciálu*. Praha: Albatros Media, 2018. ISBN 978-80-726-1565-0.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0738-1.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

NOVOTNÝ, Petr. POL, Milan. HLOUŠKOVÁ, Lenka a kol. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova universita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.

NOVÝ, Ivan. SURYNEK, Alois a kol. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1705-0.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* 1. Praha: Grada. Sociologie (Grada), 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.

SÝKORA, Jan a kol. *Sborník příkladů dobré praxe. Zdravé klima zájmového a neformálního vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2012. ISBN 978-80-87449-30-1.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova universita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Nejčastější chyby a omyly manažerské praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2494-2.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

RUNYAN, R.P., FREEMAN, E.A. Statistics for Social Sciences. New Jersey: Pearson Prentice hall, 2007. ISBN 978-01-314-8683-5.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 978-80-247-0405-0.

URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3562-7.

URBÁNEK, Petr. CHVÁL, Martin. *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.* 2016. [online] [cit. 2022-01-10] Dostupné z: http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-klimatu-ucitelskeho-sboru-kus.

URBÁNEK, Petr. PICEK, Jan a kol. 2021. „Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie.“ *Pedagogik*a 71 (1): 7-28.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁCHAL, Jan. VOCHOZKA, Marek a kol. *Podnikové řízení*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4642-5.

VYSEKALOVÁ, Jitka. MIKEŠ, Jiří. *Image a firemní identita*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2790-5.

WILLERTON, Julia. *Psychologie mezilidských vztahů*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3924-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Otázka 1: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 42
Obrázek 2 - Otázka 1: Dělení dle věku a pohlaví..... 43
Obrázek 3 - Otázka 2: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 43
Obrázek 4 - Otázka 2: Dělení dle věku a pohlaví..... 44
Obrázek 5 - Otázka 3: Dělení dle věku a pohlaví..... 45
Obrázek 6 - Otázka 3: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 46
Obrázek 7- Otázka 4: Dělení dle věku a pohlaví..... 46
Obrázek 8 - Otázka 5: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 47
Obrázek 9 - Otázka 5: Dělení dle věku a pohlaví..... 48
Obrázek 10 - Otázka 6: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 48
Obrázek 11- Otázka 6: Dělení dle věku a pohlaví..... 49
Obrázek 12 - Otázka 7: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 50
Obrázek 13 - Otázka 7: Dělení dle věku a pohlaví..... 50
Obrázek 14 - Otázka 8: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 51
Obrázek 15 - Otázka 8: Dělení dle věku a pohlaví..... 51
Obrázek 16 - Otázka 9: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 52
Obrázek 17 - Otázka 9: Dělení dle věku a pohlaví..... 53
Obrázek 18 - Otázka 10: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 54
Obrázek 19 - Otázka 10: Dělení dle věku a pohlaví..... 54
Obrázek 20 - Otázka 11: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 55
Obrázek 21 - Otázka 11: Dělení dle věku a pohlaví..... 55
Obrázek 22 - Otázka 12: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 56
Obrázek 23 - Otázka 12: Dělení dle věku a pohlaví..... 57
Obrázek 24 - Otázka 13: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 57
Obrázek 25 - Otázka 13: Dělení dle věku a pohlaví..... 58
Obrázek 26 - Otázka 14: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 59
Obrázek 27 - Otázka 13: Dělení dle věku a pohlaví..... 59
Obrázek 28 - Otázka 15: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 60
Obrázek 29 - Otázka 15: Dělení dle věku a pohlaví..... 60
Obrázek 30 - Otázka 15: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 61

Obrázek 31 - Otázka 15: Dělení dle věku a pohlaví 62
Obrázek 32 - Otázka 17: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 62
Obrázek 33 - Otázka 17: Dělení dle věku a pohlaví 63
Obrázek 34 - Otázka 18: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 64
Obrázek 35 - Otázka 18: Dělení dle věku a pohlaví 64
Obrázek 36 - Otázka 19: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 65
Obrázek 37- Otázka 19:: Dělení dle věku a pohlaví 65
Obrázek 38- Otázka 20: srovnání školy A a B bez ohledu na věk a pohlaví..... 66
Obrázek 39 - Otázka 20:: Dělení dle věku a pohlaví 66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazníkové šetření – přehled otázek

Otázky dotazníku:

1. Dokáže vedení na Vaší škole vytvořit pozitivní ovzduší?
2. Domníváte se, že učitelé na Vaší škole pracují rádi?
3. Těšíte se do práce na Vaše kolegy a kolegyně?
4. Scházíte se s některými z Vašich kolegů či kolegyň i ve volném čase (např. odpoledne, o víkendech, o prázdninách)?
5. Chovají se učitelé ve škole k sobě navzájem korektně?
6. Jsou někteří učitelé na Vaší škole i skutečnými přáteli?
7. Máte Vy osobně mezi svými kolegy či kolegyněmi ve škole skutečné přátele?
8. Máte mezi svými kolegy či kolegyněmi někoho, komu se můžete svěřit?
9. Spolupracují učitelé na Vaší škole v oblasti výchovy a vzdělávání žáků?
10. Pomáhají na Vaší škole zkušenější učitelé svým začínajícím kolegům?
11. Pomáhají si navzájem učitelé na Vaší škole, když se vyskytnou různé problémy?
12. Vyměňují si učitelé na Vaší škole profesní zkušenosti?
13. Je pedagogický sbor Vaší školy rozdělen na vzájemně soupeřící skupiny?
14. Soutěží učitelé na Vaší škole v tom, kdo bude mít lepší výsledky vzdělávání?
15. Soutěží učitelé na Vaší škole v tom, kdo bude mít lepší kázeň ve třídách?
16. Snaží se učitelé na Vaší škole zalíbit či zavděčit vedení školy?
17. Vyskytuje se na Vaší škole v pedagogickém sboru pomlouvání?
18. Vykytuje se na Vaší škole v pedagogickém sboru tzv. donášení vedení školy?
19. Vyskytují se v pedagogickém sboru Vaší školy takové jevy, jako je šikana nebo sexuální harašení?
20. Jsou vztahy mezi učiteli a žáky na Vaší škole dobré?

Příloha č. 2: Kvalitativní šetření – přehled otázek

	Otázka	Vedení školy	Osobnost učitele	Interpersonální vztahy v týmu
1	Dokáže vedení na Vaší škole vytvořit pozitivní ovzduší?	x		
2	Můžete charakterizovat osobnost ředitele/ředitelky školy?	x		
3	Hodnotíte vedení školy jako profesionálně způsobilé?	x		
4	Jaké jsou vaše osobní vztahy s ředitelem/ředitelkou školy?	x		
5	Jak byste charakterizoval sám sebe z profesionálního hlediska?		x	
6	Jak byste charakterizoval/a sám/a sebe z hlediska lidského charakteru?		x	
7	Jak vycházíte s ostatními učiteli?		x	
8	Jak myslíte, že vás vnímají ostatní učitelé?		x	
9	Máte Vy osobně mezi svými kolegy či kolegyněmi ve škole skutečné přátele?			x
10	Máte mezi svými kolegy či kolegyněmi někoho, komu se můžete svěřit?			x
11	Je pedagogický sbor Vaší školy rozdělen na vzájemně soupeřící skupiny?			x
12	Soutěží učitelé na Vaší škole v tom, kdo bude mít lepší výsledky vzdělávání?			x

Příloha č. 3: Dotazníkové šetření – přehled výsledků t-testu

Hladina významnosti je 0,05							
Vzorek	Velikost vzorku (n)	Průměr	Standardní odchylka	Variance	hodnota t	hodnota p	Výsledek ANO/NE (statistická významnost)
1	28	1,8	1,2	1,44	-3,03	0,103	ANO
	26	2,3	0,8	0,39			
2	28	2,6	1,1	1,21	-1,96	0,179	ANO
	26	3,1	0,7	0,64			
3	28	2,2	0,9	0,39	2,73	0	NE
	26	1,8	1	1			
4	28	4,5	1,1	1,21	2,34	0,143	ANO
	26	5	0,9	1,44			
5	28	1,8	0,6	0,39	1,12	0,97	ANO
	26	2,1	0,7	0,81			
6	28	0,9	1,2	1,21	4,17	0,008	NE
	26	1,1	0,8	0,81			
7	28	3	0,7	1,44	2,87	0,116	ANO
	26	3,1	1,1	1,21			
8	28	1,9	1,7	0,39	2,79	0,106	ANO
	26	2	1,2	1,44			
9	28	1,1	0,9	0,64	-1,66	0,265	ANO
	26	1	1,1	1,44			
10	28	1	1,7	1	-3,03	0,203	ANO
	26	1,1	1,9	1			
11	28	0,9	0,6	1,21	0,43	0,101	ANO
	26	1	0,7	0,39			
12	28	4,9	1,1	1,44	0,94	0,032	NE
	26	5	1	1,21			
13	28	3,5	1,2	0,39	-1,95	0,12	ANO
	26	2,7	0,8	0,64			
14	28	3	0,6	1,44	0,55	0,105	ANO
	26	2,9	1,1	0,81			
15	28	1,9	0,9	1,21	-1,23	0,543	ANO
	26	2	1,2	0,39			
16	28	2,4	0,7	1,44	3,04	0,505	ANO
	26	1,7	1	0,81			
17	28	4,9	1	0,64	-0,76	0,002	NE
	26	5	1,2	1,44			
18	28	5	0,9	0,39	2,86	0,85	ANO
	26	5	0,6	1,21			
19	28	2,2	1,1	0,81	-3,03	0,817	ANO
	26	1,8	1	0,64			
20	28	2	0,6	0,39	-1,9	0,113	ANO
	26	1,9	1,1	1,44			