

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta filozofická

Disertační práce

2015

Ing. Ivana Singrová

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta filozofická

Katedra pedagogiky

Studijní obor pedagogika

Disertační práce

Ing. Ivana Singrová

Mezilidské vztahy ve školních kolektivech

Interpersonal relationships in school communities

Školitel: Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

2015

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc. za vedení práce a všem pedagogům, kteří se zapojili do výzkumu a poskytli mi informace o mezilidských vztazích v jejich pedagogických sborech.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.



V Praze dne 26. března 2015

Abstrakt

Cílem této práce je shromáždit relevantní informace o mezilidských vztazích v pedagogických sborech vybraných středních škol, jak je vnímají, chápou, prožívají a reflektují jejich účastníci. Výsledkem práce je navržení zásad a doporučení vedoucích k optimalizaci vzájemných vztahů mezi pedagogickými pracovníky. V práci byl využitý v rámci kvalitativního výzkumu design případové studie. Výzkumnými technikami jsou semistrukturovaný rozhovor a zúčastněné pozorování. Jejich prostřednictvím byly shromážděny informace o vztazích mezi pedagogy navzájem, pedagogy a vedením školy, pedagogy a dalšími lidmi, se kterými přicházejí v rámci své profese do styku. Následovala jejich kvalitativní analýza založená na otevřeném kódování, kategorizaci, typologizaci, kontrastování, zobecňování a komunikační validizaci. Výsledek šetření spočíval v tom, že ze šesti sledovaných škol jsou ve čtyřech mezilidské vztahy na dobré úrovni, pedagogové jsou v práci spokojeni a jejich dobrá nálada a pocity se přenášejí do celého školního klimatu. To potom vytváří podmínky pro činnou práci s dobrými výsledky jak v práci učitelů, tak i žáků. V jedné škole nejsou vztahy mezi pedagogy a vedením školy ani mezi pedagogy navzájem dobré. Vzhledem k relativně krátkodobé situaci se to neodráží v rozhodnutích pedagogů o ukončení působení na dané škole. V poslední sledované škole jsou vztahy mezi učiteli nadstandardní. Problém vyvstává mezi členy pedagogického sboru a vedením školy. Jelikož se jedná o dlouhodobý stav, vede to k velké fluktuaci. I stávající pedagogové jsou rozhodnuti v případě, že se jim naskytne lepší místo, školu opustit. Na základě toho jsme dospěli k závěru, že každý ředitel školy by měl pracovním i osobním vztahům mezi pedagogy věnovat dostatečnou pozornost, neboť důsledky jejich charakteru se odrážejí v dalších sférách života školy a přispívají k její reputaci.

Klíčová slova

Mezilidské vztahy, sociální interakce, sociální prostředí, sociální atmosféra, sociální klima, školní kolektiv, učitelský sbor, management školy, kvalitativní výzkum, výzkumný design, případová studie, semistrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování, dotazník OCDQ-RS, dotazník KUS

Abstract

The aim of this work is to gather relevant information about interpersonal relationships in the teaching staff of selected secondary schools and to show how they are perceived, understood, experienced and reflected by their participants. The result of this work is to propose principles and recommendations leading to the optimization of relationships between teachers. This work, in the terms of qualitative research, used the design of case study. Research techniques are semistructured interview and participant observation. Through them, information was gathered on relationships between teachers, teachers and school management and teachers and other people, with whom they come into contact within the scope of their profession. These relationships were then qualitatively analyzed based on open coding, categorization, typology, contrasting, generalization and validation of communication. The result of the investigation was, that six schools out of four have the interpersonal relationships on a good level, educators are happy at work and their good mood and feelings are transmitted to the whole school climate. That creates the conditions for excitable work with good results both in the work of teachers as well as pupils. In one school the relationships between teachers and school management and the teachers themselves are not as good. Due to the relatively short-term situation the decisions of teachers on the termination of their employment was not affected. In the last observed school relationships between teachers are above average. The problem arises between members of the teaching staff and school management. Since this is a long-term condition it leads to a larger fluctuations. Even teachers, which are in a long-term employment, are determined to leave school, in the event of better position being offered. On that basis, we concluded that every schoolmaster should devote sufficient attention to the work and personal relationships between teachers, since the consequences of their character are reflected in other areas of school life and contribute to its reputation.

Keywords

Interpersonal relationships, social interactions, social environment, social atmosphere and social climate, school groups, teaching staff, school management, qualitative research, research design, case study, semi-structured interviews, participant observation, questionnaire OCDQ-RS questionnaire KUS

Obsah

Úvod.....	9
1 Mezilidské vztahy	13
1.1 Osobnost účastníků mezilidských vztahů	14
1.2 Sociální percepce a sociální kognice	16
1.3 Působení sociálního okolí na jednotlivce.....	18
1.4 Sociální interakce.....	19
1.5 Jednání v rolích.....	21
1.6 Základní formy mezilidských vztahů	23
2 Sociální skupina	27
2.1 Struktura sociální skupiny	32
2.2 Koheze, tenze, konformita sociální skupiny.....	34
2.3 Vývoj sociální skupiny	35
2.4 Konflikty uvnitř sociální skupiny	36
3 Školní kolektiv	39
3.1 Pedagogický kolektiv.....	42
3.2 Učitelé.....	43
3.3 Ředitel školy	49
4 Vztahy v pedagogickém sboru.....	51
4.1 Vztahy mezi učiteli k sobě navzájem	52
4.2 Vztahy učitelů k ředitelovi.....	54
4.3 Vztahy ředitele k učitelům	55
5 Výzkumný problém	62
5.1 Shrnutí výchozích poznatků o pedagogických sborech	63
5.2 Formulace výzkumného problému	68
6 Cíle výzkumu, výzkumná otázka.....	70
7 Metodika výzkumu, volba výzkumných metod a technik	72
7.1 Komparace kvantitativního a kvalitativního výzkumu.....	72
7.2 Design výzkumu	76
7.3 Použité metody a techniky sběru dat	79
7.3.1 Rozhovor.....	79
7.3.2 Pozorování	81
8 Výzkumné pole, výzkumný vzorek	83
8.1 Výzkumné pole	84
8.2 Výzkumný vzorek.....	84
8.2.1 První část výzkumného vzorku (vzorek A)	87
8.2.2 Druhá část výzkumného vzorku (vzorek B)	88
8.2.3 Třetí část výzkumného vzorku (vzorek C)	90
8.2.4 Čtvrtá část výzkumného vzorku (vzorek D).....	91
8.2.5 Pátá část výzkumného vzorku (vzorek E).....	93
8.2.6 Šestá část výzkumného vzorku (vzorek F)	94
9 Příprava sběru informací.....	96
9.1 Časový harmonogram	96
9.2 Struktura rozhovorů	97
9.2.1 Působení pedagogického sboru na sociální okolí	98
9.2.2 Vztahy mezi pedagogy.....	100
9.2.3 Vztahy pedagogů k managementu	102
9.2.4 Vztah managementu k pedagogům.....	103
9.2.5 Celkové pocity pedagogů v konkrétním kolektivu	104
9.3 Příprava pozorování	105
10 Průběh sběru a zpracování shromážděných informací	107

10.1 Sběr a analýza informací získaných z rozhovorů	107
10.2 Sběr a analýza informací získaných pozorováním	110
11 Výsledky výzkumu	112
11.1 Názory pedagogů na posuzování sboru z vnějška	112
11.1.1 Názory na pedagogický sbor očima žáků	113
11.1.2 Názory na pedagogický sbor očima rodičů žáků	117
11.1.3 Názory ostatních zaměstnanců školy a širšího okolí školy na pedagogický sbor	120
11.2 Vnímání mezilidských vztahů členy pedagogického sboru.....	123
11.2.1 Mezilidské vztahy mezi řadovými pedagogickými pracovníky	124
11.2.2 Vztahy pedagogů k ředitelovi školy	134
11.2.3 Vztah ředitele k podřízeným jejich očima	140
11.3 Vliv sociálního prostředí na spokojenost pedagogů v zaměstnání a jejich uspokojení z práce	146
12 Diskuse.....	153
12.1 Poznatky z výzkumu.....	153
12.1.1 Vnější dojem	153
12.1.2 Vztahy uvnitř pedagogických sborů	155
12.1.3 Spokojenost pedagogů v jejich pedagogických sborech.....	159
12.2 Komparace výsledků jiných autorů s výsledky získanými naším výzkumem.....	162
12.2.1 Porovnání Lukasova přehledu relevantních výzkumů vztahů mezi učiteli a řediteli na ZŠ s našimi výsledky	162
12.2.2 Porovnání vyhodnocení dotazníku KUS (z projektu Cesta ke kvalitě) s našimi výsledky	167
13 Závěr	172
Použité literární a další zdroje	177
Seznam obrázků.....	187
Přílohy.....	188

Úvod

„Problém dneška není jen hospodářský a politický, nýbrž též a především mravní.“

T. G. Masaryk

Slova našeho prvního prezidenta nepozbývají platnosti v čase. Naopak jsou v dnešní realitě velice aktuální. Mohlo by se dokonce zdát, že byla vyřčena s ohledem na soudobý stav naší společnosti... V souvislosti s tím vyvstává otázka, jak s tímto problémem naložit. Zdá se být přirozené, že společenskou etiku je nutné v lidech pěstovat již od počátku jejich života. Kromě rodiny, která vychovává jednotlivce v nejranějších obdobích života, hraje dozajista ve výchovném procesu nezpochybnitelnou roli škola.

A právě proto je třeba se problémům mravního chování mezi lidmi věnovat. Tato práce je zaměřená na mezilidské vztahy, které se formují při výchovně vzdělávacím procesu ve středních školách, a které ve svém důsledku ovlivňují utváření osobností lidí.

Jedná se o vztahy uvnitř školních kolektivů, o vztahy mezi pedagogy navzájem, o vztahy mezi “řadovými“ pedagogy a řídicími pracovníky, a v neposlední řadě i o vztahy mezi pedagogickými pracovníky a žáky, což vše buď přímo anebo nepřímou působí na průběh výchovně vzdělávacího procesu, jehož je každý žák integrální součástí a v rámci něhož dochází kromě získávání znalostí a vědomostí (vzdělávací funkce) i k formování lidských kvalit žáka – k záměrnému utváření jeho sebevědomí, psychických vlastností, etického citění, světového názoru, politické orientace, náboženského vyznání atd. (výchovná funkce). Kromě toho, že žák studuje, vnímá mimovolně i prostředí, ve kterém tráví velkou část svého každodenního života. A nejedná se jen o prostředí materiální, ale zejména o prostředí sociální. Žák velice snadno vycítí soulad nebo naopak rozpor mezi tím, co se učí a tím, jaké to ve skutečnosti je. Pokud se v rámci společenských věd učí o zásadách etického chování a v reálu potom vidí jejich porušování, odnese si ze školy poznání, že teorie v praxi nefunguje.

V minulosti bylo v literatuře zabývající se utvářením osobnosti žáka na institucionalizované půdě nejvíce pozornosti věnováno působení pedagogického pracovníka, zejména učitele jako jednotlivce. To je ale velké zjednodušení veškerého vlivu na žáka ve škole. V žádné střední škole nepůsobí na žáky jen jednotliví učitelé, ale vždy celý kolektiv pedagogů. Na některých typech škol jsou pedagogické kolektivy složeny kromě učitelů i z mistrů odborného výcviku, případně i z vychovatelů působících na domovech mládeže, které bývají součástí škol. Na základě vzájemné kooperace mezi nimi vzniká nový prvek – tzv. souhrnný

učitel (Pelikán, 1991). Ten tvoří 4 – 5 nejvlivnějších pedagogů, kteří žáka vyučují (zejména předměty, které mají největší hodinovou dotaci), případně na něho jinak působí. Při každodenním nebo téměř každodenním styku učitele s žákem dochází kromě předávání znalostí i k určitému dyadickému vztahu. Žák a učitel na sebe navzájem působí. Většinou bývá charakter vztahů mezi učitelem shodný. Pokud se chová učitel žákovi přívětivě a laskavě, většinou i žák vnímá učitele jako příjemného. Když je ovšem učitel přemrštěně přísný, nepřístupný, nepříjemný, chová se odtažitě nebo nadřazeně, nemůže se divit, že se žáci chovají také negativně (volí ovšem jiné projevy záporného vztahu). Svě zkušenosti se žáky si potom pedagogové předávají a často potom vstupují do třídy s předsudky, které se velice těžko překonávají. Může se stát, že jednotliví žáci, případně i některé třídy získají u pedagogického sboru vyhraněnou pověst. Podle výzkumů mívá, kromě jednotlivých učitelů, také souhrnný učitel své oblíbené a neoblíbené třídy (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 84, 132, 133, 144), čímž je částečně předurčeno, jak se bude k žákům v té které třídě na základě podvědomých postojů chovat.

Profil souhrnného učitele není prostým součtem kvalit jednotlivých členů týmu. Nezpochybnitelnou roli v charakteru skupiny pedagogů hraje i osoba ředitele, případně širšího vedení školy. Pedagogický sbor jako celek je významným elementem, který navozuje atmosféru školy a působí zpětně na chování jeho jednotlivých členů, což se následně jejich prostřednictvím přenáší i na žáky.

Náš stát se už před více než dvaceti lety osvobodil od totalitního režimu, což se projevilo stejně jako v jiných oblastech života i ve školství, fungováním názorové plurality, aktivním právem na respektování smýšlení (pokud není v rozporu s platnou legislativou) a rovnými šancemi pro všechny. Na rozdíl od předrevoluční situace, která byla postižena komunistickou morálkou, prosadily se v našem školství demokratické principy vzdělávání. Všichni lidé mají právo na vzdělání, které si sami zvolí, mají možnost volby mezi různými typy škol a školských zařízení, mohou si vybrat z široké nabídky celého spektra škol - co, jak, kde a za jakých podmínek chtějí studovat. Pedagogičtí pracovníci mají v mladých lidech podněcovat veškerou aktivitu, která je v souladu se základními etickými principy, tolerovat jejich názory, pokud nejsou v rozporu s principy soužití v demokratické společnosti, mají u každého jedince podporovat snahu po poznání ve všech oblastech, o které má žák přirozený zájem. Zároveň je úlohou pedagogů pomáhat mladým lidem utvářet zdravé sebevědomí, které je nezbytné pro prosazení vlastních názorů (za současného respektování názorů ostatních lidí). Žáci mají od svých školních let rozumět odpovědnosti za své jednání, chápat nutnost respektování zákonů a

dalších norem regulujících soužití lidí a uvědomovat si souvislosti mezi porušením zákazu, neřízení se pokynem nebo nedodržením příkazu a následky, které z takového jednání plynou.

Kromě základních pravidel soužití s ostatními lidmi, je úkolem pedagogického působení učitelů ve škole připravit žáky i na úlohu týmových hráčů, která se v současné době v praxi tolik žádá. Koexistence lidí v sociální skupině není rozhodně totožná s kooperací v dobře fungující sociální skupině a plněním rolí týmových hráčů jednotlivými členy.

Soudobá školní realita s sebou v praxi nese i negativní jevy. Kromě šancí, možností a příležitostí uplatnit se a vyniknout, nastoluje v pedagogickém sboru i obavy o získání nebo udržení zvoleného místa působení, což může vnášet do kolektivu pedagogů negativní projevy chování, jednání a vystupování jejich jednotlivých členů. Snaha po úspěšnosti, dokonalosti a úsilí předčít ostatní, které je založeno na zdravé soutěživosti, může velice snadno sklouznout k rivalitě či manipulaci.

Pedagogové mohou ve strachu z nezaměstnanosti jednat nekolegiálně, nespolehlivě, sobecky. Zejména v době, kdy je velká nouze o žáky a některým školám hrozí snižování stavů žáků (a tím zprostředkovaně i potřebných pedagogů), slučování a rušení škol ze stejného důvodu, může se ve sborech začít projevovat rivalita a snaha být lepší než ostatní za nepříliš korektních okolností. Ani špatné finanční ohodnocení práce středoškolských pedagogů, které bývá často dáváno do souvislosti s prestiží učitelského povolání a postoji odborníků (Havlík 1995, Chrástka 2003) i široké veřejnosti k němu, nepřispívá k uvolněným a vždy přátelským vztahům za současného respektování profesní a profesionální etiky. Do sboru mohou pronikat negativní tendence, které se projeví navenek napjatou atmosférou, ostražitostí, nervozitou, podrážděností, což neblaze působí jak na všechny členy pedagogického kolektivu, tak i na žáky. Ve svém důsledku to potom vede k ne příliš dobré pověsti školy. Absolventi základních škol si při své volbě, na jaké škole budou dále studovat, zjišťují informace nejen o materiálních podmínkách studia a úrovni výsledků vzdělávání odrážejících se v počtu žáků přijímaných na vysoké školy, ale o celkovém prostředí a sociálním klimatu jednotlivých středních škol, mezi kterými se chystají zvolit si tu, na které budou studovat.

V každé škole (jak mezi pedagogy, tak i mezi žáky) mohou stejně dobře fungovat vztahy spolupráce a zdravé soutěživosti mezi týmy, které pobízejí jednotlivce ke stále vyšším výkonům, jako vztahy negativní. V podmínkách přátelské atmosféry a za celkově příznivých okolností jsou vždy dosahovány lepší výsledky. Naproti tomu, existují-li ve škole vztahy závistivé, nepřátelské, egoistické, které jsou podmíněné snahou dosáhnout určité výhody oproti ostatním, vzniká nepříznivé sociální ovzduší, které ve svém důsledku může způsobovat

jednotlivcům traumata z přítomnosti ve škole. Vrcholem negativních skutečností, které se mohou ve školních kolektivech vyskytnout, jsou potom mobbing nebo bossing mezi dospělými a šikana či záškoláctví, které bývá často spojované s různými formami závislosti (narkomanie, gamblerství, alkoholismus), krádežemi a další trestnou činností v žákovských kolektivech. Předmětem výzkumu této práce budou vztahy mezi členy pedagogického sboru, neboť je pokládáme za klíčové a výchozí pro všechno ostatní dění v oblasti mezilidských vztahů odehrávajících se na půdě střední školy.

Je na místě si položit otázky: „Jsou vztahy v pedagogických sborech založeny prioritně na charakterových vlastnostech jednotlivců v nich sdružených? Nebo záleží větší měrou na pedagogickém sboru jako celku (souhrnném učiteli)? Jak jednání pedagogů svým vlastním příkladem ovlivňuje nebo koriguje ředitel, případně širší vedení školy? Jak poznamenávají vztahy na pracovišti soukromý život učitelů a opačně? Lze najít souvislost mezi spokojeností se sociálním klimatem v dané sborovně a délkou doby setrvání v roli učitele v konkrétní škole, případně ve školství obecně?“

Hledáním odpovědí na uvedené a další otázky se bude zabývat tato práce.

1 Mezilidské vztahy

Vztah může být definován jako určitý způsob vnímání a působení na sebe mezi dvěma nebo více entitami. Vztah je v závislosti na směru působení jednostranný nebo oboustranný, v závislosti na charakteru se může jednat o vztahy pozitivní, neutrální, negativní nebo ambivalentní. Mezilidský (interpersonální) vztah představuje vazbu konkrétního člověka k jinému člověku. Mezilidské vztahy jsou přirozenou nezbytností života každého jedince. K nejtvrdějším trestům pro každého člověka patří jeho izolace od ostatních lidí, zabránění kontaktu s jinými lidmi, jeho vyčlenění ze společnosti. Člověk je společenský tvor a jeho přirozeností je vstupovat do vzájemných vztahů s lidmi, se kterými žije, které pravidelně, nepravidelně, záměrně nebo nahodile potkává, se kterými spolupracuje, se kterými ho pojí nejrůznější zájmy nebo názory a s nimiž vytváří sociální společenství. Z toho je zřejmé, že vztahy, které vznikají na půdách škol, patří k základním formám mezilidských vztahů a prochází jimi téměř všichni lidé.

Mezilidské vztahy obecně se utvářejí v několika rovinách. Může se jednat o vztahy: člověk – člověk (dyadický vztah), člověk – skupina, skupina – člověk, skupina – skupina. Jeden člověk může také zároveň vstupovat do vztahu k více lidem uvnitř skupiny a ty pak mohou nebo nemusí vytvářet další vztahy mezi sebou (intraskupinové vztahy). Tak vznikají někdy i velmi složité sítě a souvztažnosti. Mezilidské vztahy mohou být z hlediska doby trvání dlouhodobé nebo krátkodobé, z hlediska záměru nutné nebo nahodilé, z hlediska podstaty přirozené nebo uměle vytvořené a z hlediska organizace formální a neformální.

Mezilidské vztahy se projevují ve dvou základních formách – v komunikaci a kooperaci.

Komunikace spočívá v dorozumívání, dialogu, vzájemném styku, reakcích na podněty... Může se uskutečňovat verbálně nebo nonverbálně. Verbální komunikace se realizuje ústně (při osobním styku nebo telefonickém hovoru), písemně (prostřednictvím klasických listinných dokumentů) nebo elektronicky (e-mail, ICQ, Jabber, Yandex online, Google Talk, Live Journal, Orkut, Facebook, Twitter, Skype...), pro nonverbální komunikaci jsou charakteristické řeč těla, mimika, gesta.

Kooperace představuje spolupráci a snahu zúčastněných lidí orientujících své úsilí na dosažení předem stanovených cílů.

Forma a úroveň komunikace a kooperace ovlivňují rozvoj člověka jako jedince a zároveň determinují hodnotu společnosti jako celku.

Na vznik a charakter mezilidských vztahů působí celá řada vnitřních a vnějších faktorů.

K nejdůležitějším vnitřním faktorům patří:

- charakter osobnosti jednotlivců, kteří do vztahů vstupují a jsou pro utváření vztahů přeurlčeni tím, že se vyskytují na určitém místě,
- sociální percepce a sociální kognice, tzn. způsob, jak se osoby navzájem chápou, jaké si o sobě vytvářejí představy na základě skutečného fyzického vnímání i na základě úsudků podmíněných jinými okolnostmi;
- sociální interakce, která představuje vzájemné ovlivňování se a působení jednotlivců na sebe navzájem;
- sociální atmosféra a sociální klima, což znamená stav sociálního prostředí, do kterého jednatel vstupuje a ve kterém se následně etabluje a sám přispívá k jeho dalšímu utváření, přičemž sociální atmosférou bývá označována krátkodobější situace (např. v souvislosti nějakou událostí) a sociálním klimatem se většinou rozumí dlouhodobější stav sociálního prostředí.

Vnější faktory ovlivňující charakter mezilidských vztahů představují např. politická a ekonomická situace v zemi, legislativní rámec, morální zásady společnosti, náboženská tolerance, rasová a národnostní struktura, společenská struktura, dorozumivací (jazykové) prostředky, technická úroveň, kulturní tradice, klimatické podmínky aj.

1.1 Osobnost účastníků mezilidských vztahů

Základ všech vztahů závisí prioritně na tom, jací jsou lidé, mezi kterými se vztahy utvářejí. Způsob vystupování každého člověka a jeho jednání s dalšími lidmi (ať už prezentuje sám sebe nebo zastupuje navenek společenskou skupinu, kterou byl delegován k její reprezentaci) je prvotně předurčen jeho osobností. Někteří lidé jsou poměrně dobře „čitelní“ a okolí se v nich poměrně dobře orientuje. Někdy ale trvá poměrně dlouhou dobu, než zúčastnění odhalí svou pravou tvář, jindy může v čase skutečně dojít k posunu a lidé se vlivem prostředí, ve kterém fungují, mohou měnit, takže prioritní charakter člověka zůstane nepoznaný. Uvedené vývojové změny mohou být mimovolné nebo naopak záměrné (např. když si firma „vychovává“ reprezentanty, kteří potom jednají v souladu s přesně definovanou „firemní kulturou“).

Osobnost v nejširším slova smyslu představuje osobu, neboli lidskou bytost jako jedinečný biologický, psychologický a sociologický celek, který je relativně stálý, přesto dynamicky se vyvíjející, formující se během života (podle některých autorů dokonce již od prenatálního období). Je výsledkem soustavného vzájemného působení vnitřní genetické

výbavy, výchovy a vnějších podmínek prostředí, ve kterých člověk žije a existuje. Vlivy působícími na charakter osobnosti se v minulosti zabývalo mnoho sociobiologů a dalších odborníků. Výsledky jejich výzkumů popsal J. Pelikán těmito slovy: „Shrneme-li tedy poznatky o genetickém limitu vývoje člověka, docházíme k závěru, že nelze odhlédnout od vlivu genotypu na jeho vývoj. Genotyp ale určuje pouze základní směr dalšího vývoje, jeho možnosti, potence snad i limity. Prostředí a výchova však mohou výrazně ovlivnit, jak se vyvine konkrétní jedinec, jaké bude jeho chování, vycházející ze základních postojů k sobě, svému okolí, ke světu.“¹

Z psychologického hlediska je podle M. Nakonečného (1993) osobnost každý od chvíle, kdy jeho psychika začne vykazovat specificky lidskou formu fungování. Bývá také označována za souhrn vlastností, procesů, stavů, návyků a postojů, které tvoří celistvou strukturu a dynamiku, individualitu konkrétního člověka. Každá osobnost je jedinečná vzhledem k zastoupení svých subjektivních vlastností. Je pro ni typická struktura a dynamika.

Struktura osobnosti vyjadřuje relativně stálé vnitřní uspořádání osobnosti. Je-li struktura osobnosti člověka detailně analyzovaná, lze předpokládat, co udělá v tu či onu chvíli, jak bude konkrétně v jaké situaci reagovat atd. Dynamika zkoumá a klasifikuje všechny činitele uvádějící prožívání a chování člověka v činnost (Kohoutek, 2002).

Sigmund Freud rozlišuje tři složky osobnosti: id (ono), které reprezentuje nevědomí, pudy, instinkty, sexualitu..., ego (já), ve kterém je soustředěno vědomí a superego (nadjá) jako centrum svědomí, výsledků výchovy a morálky.

Podle Eysencka se skládá struktura osobnosti ze čtyř základních částí: z konstituce, na níž závisejí všechny somatické procesy a která ovlivňuje významnou měrou temperament, (z něhož následně vycházejí emocionální procesy), dále z charakteru, který je determinujícím činitelem pro volní procesy a nakonec z inteligence, která je základem pro poznávací procesy.

Pro každou osobnost jsou charakteristické její téměř neměnné rysy (spočívající v psychických vlastnostech, které se projevují způsoby prožívání, chování a jednání). Řadí se k nim dominantnost - submisivnost, introverze - extroverze, stabilita - labilita, rozhodnost - váhavost, svědomitost - nesvědomitost, odolnost vůči vnějším vlivům, vztah k lidem... Těmi se zbýval ve své faktorové analýze např. Raymond Cattell.

¹ Pelikán J. Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy, Praha : Acta universitatis Karolinum, 2002, s. 30

Osobnost člověka ho předurčuje k jeho způsobu chování a jednání s ostatními lidmi a následně má vliv na jeho začlenění do společenských vztahů.

1.2 Sociální percepce a sociální kognice

Druhým důležitým faktorem při vzniku interpersonálních vztahů je způsob vnímání druhé osoby, respektive ostatních osob.

Sociální percepce spočívá ve vyvolání smyslových dojmů, tj. vnímání ostatních lidí jako fyzických objektů. Je důležitou úvodní složkou sociální interakce, je to vzájemné vytváření „obrazu toho druhého“, vzájemná laicky psychologická interpretace (Nakonečný, 1997). Triádu základních percepčních procesů tvoří: kategorizace, selekce a interference.

Kategorizace osob je primárním východiskem percepce. Vytváří se začleněním člověka do určité kategorie (třídy) v souvislosti se shodností ve sledovaných rysech (na základě prvního dojmu, podle porovnání sociálních statusů subjektem interakce a také atribucí sociální moci.).

Selekce spočívá v tom, že i přes vnímání celého objektu zájmu jako celku jsou upřednostňovány ve vnímání jen nejvýraznější vybrané selektivní rysy.

Interference je dána tím, že do vnímaného je vnášeno i to, co ve skutečnosti smyslově vnímáno není (z určitých vlastností je usuzováno na vlastnosti, které s původními vlastnostmi souvisejí a ve skutečnosti vnímány nejsou, a ani se vyskytovat nemusejí)

Sociální kognice je proces poznávání druhých lidí, při kterém dochází ke zpracování informací získaných percepce. Je to více než vjem. Proto pojem kognice je nadřazený pojmu percepce. Sociální percepce se zaměřuje na vzezření, výraz tváře, řeč, sociální status, chování a vystupování. Na základě fyzických znaků bývá následně usuzováno na psychické vlastnosti. Partner je hodnocen jako: silný – slabý, aktivní - pasivní, inteligentní – neinteligentní, vřelý – chladný, sociálně dobrý – sociálně špatný...

Na základě toho se utváří v člověku základní akcent obrazu, který vyústí v sympatii, antipatii nebo lhostejnost vůči druhému.

Stejný člověk, stejně se chovající a stejně vystupující může být dvěma lidmi naprosto odlišně chápán. Tento jev bývá nazýván metaidentitou. (Stejný učitel může být mezi některými žáky oblíben a jinými ne.) Dalším jevem, který souvisí se sociální percepce a kognice je metaperspektiva – vnímání toho, jaký si druhý člověk vytváří obraz o něm samém (“Mám tě rád, nevím sice, zda ty mne máš rád, ale vím, že ty víš, že tě mám rád, a nevím, zda ty víš, že já nevím, zda ty mne máš rád.”(Nakonečný, 1997)) a jednání na základě toho. Začínající učitel má například dojem, že si o něm ředitel myslí, že nemá dostatečnou autoritu před žáky a ve

svých hodinách má problémy s kázní, na základě toho, že ví, že ředitel vešel do třídy, když se žáci smáli. Z pohledu učitelovi metaperspektivy se před ředitelem neprojevil v příliš dobrém světle. Ve skutečnosti tomu tak být vůbec nemusí a ředitel může naopak kladně hodnotit pro žáky přitažlivou formu vyučování.

Při vnímání druhých se lidé mohou dopouštět chyb, které poznamenávají jejich vzájemné vztahy. Mohou to být chyby vycházející z osobnosti hodnotitele nebo chyby vycházející z obecných tendencí posuzování.

Nejčastější chyby vycházející ze subjektivního pohledu jsou založeny na následujících atributech:

- Potřeby a city - pravdivé a dostatečné se zdají ty informace a charakteristiky, které usnadňují uspokojení vlastních potřeb.
- Očekávání - člověk vidí především to, co očekává, že uvidí, soudí, že je to tak, protože předpokládal, že tomu tak bude.
- Přání - člověk soudí, že je to takové, protože chtěl, aby to takové bylo.
- Obavy - člověk soudí, že tomu tak bude, protože se obával, že to tak dopadne, že se to tak stane.
- Návyk - člověku se zdají pravdivé ty skutečnosti, jimž přivykl a které zná.
- Lenost - člověk má tendenci se spokojit s první myšlenkou, rychle uznat správnost názorů, které mu ušetří námahu. Lenost je zpravidla příčinou, proč člověk pozoruje povrchně a dělá předčasné závěry.
- Konzervatismus - jednou přijatý úsudek má člověk tendenci obhajovat. Uznáním chybného úsudku „poškozuje“ člověk svoje sebevědomí a vytváří precedens dalších „nedostatků“ své osobnosti.
- Dogmatismus - uzavřený názorový systém. Je zaměřen na obranu proti všemu, co narušuje vžitý systém, v němž člověk existuje.
- Konformita - přijímání názorů pod sociálním tlakem okolí.
- Vyhovění tlaku okolí - souhlas pouze navenek, vlastní názor odlišný od skupinového názoru.

Chyby vycházející z obecných principů:

- Projekce - posuzovatel vidí u druhých lidí svoje vlastnosti v podstatně výraznější formě, jak po stránce kvality, tak kvantitativně. Vysvětluje si motivy jednání druhých lidí i jejich postoje stejnými vzorci, jimiž je podle jeho názoru vedeno jeho vlastní jednání.
- Kontrast - posuzovatel má tendenci hodnotit ostatní opačným způsobem, než vnímá sám sebe. Např. úspěšný člověk považuje druhého, který čte za lenocha.
- Neoprávněná generalizace - posuzovatel na základě náhodných, mimořádných poznatků nebo na základě nedostatečného počtu pozorování a bez ověření příčin a důvodů určitého chování vynáší jednoznačné zobecňující závěry nebo je aplikuje na situace, na které neplatí.
- Předsudky - předsudky znamenají stereotypy a zvyklosti myšlení, prožívání a jednání, které mohou znamenat předem zformulovaný závěr, stanovisko či rozhodnutí, které však nemá objektivní opodstatnění. Patří sem také tzv. „profesionální slepota“, vyjadřující skutečnost, že si člověk dlouhodobým výkonem určité činnosti vypěstovává poměrně pevné jednostranné postoje a zaměření.
- Halo-efekt - posuzovatel se dává ovlivnit celkovým dojmem vycházejícím z působení celku nebo jeho dominujících rysů nebo i některou z jeho výrazných částí, podle nichž vynáší hodnotící soud.
- Citový vztah - čím blíže psychicky se posuzovatel cítí vůči druhým, tím pozitivněji je hodnotí a naopak.
- Stereotypy - jde o soubor zafixovaných rigidních názorů na lidi, pod jejichž vlivem posuzovatel minimalizuje jiné informace.
- Figura v pozadí - prostředí, které je pozadím lidí, ovlivňuje jejich hodnotu v očích posuzovatele. (Pokorný, 1994)

1.3 Působení sociálního okolí na jednotlivce

Recipročně s vnímáním a hodnocením ostatních lidí jednotlivcem, funguje i proces opačný – vnímání jednotlivce okolím a působení sociálního okolí na něj. To představuje socializaci člověka.

Pojem socializace představuje utváření a vývoj osobnosti na základě záměrného i mimovolného vlivu ostatních lidí (a jejich skupin), přičemž jedinec na uvedené vlivy reaguje - vyrovnává se s nimi, respektuje je, akceptuje je a podřizuje se jim.

Sociální subjekty, které působí na jednotlivce prostřednictvím různých vlivů, jsou:

- Ostatní lidé jako **individuální osobnosti**, s nimiž se jedinec setkává a integruje, porovnává se, ztotožňuje se nebo se rozchází s jejich názory, podle kterých se orientuje nebo neorientuje, na nichž je závislý nebo nezávislý, s nimiž soutěží nebo spolupracuje; se kterými je v pozitivním nebo negativním soužití; které ovlivňuje či kterými je ovlivňován, která má nebo nemá rád; které vyhledává nebo se jich straní.
- **Sociální skupiny**, do kterých patří a v nichž má určitou roli nebo skupiny vůči kterým zaujímá určitý postoj, s nimiž se názorově ztotožňuje či od nichž se distancuje. Sociální skupiny jsou tvořeny jejich členy, ale nejsou jen jejich výčtem nebo součtem. Vyznačují se stavy vzájemnosti, preferencemi mezi členy, celkovou atmosférou a stylem soužití, podnětností působení apod.
- **Společenské, politické, ekonomické, právní a kulturní prostředí**, která ovlivňují individuální hodnotovou orientaci jednotlivce. Jedná se v podstatě o společenský, mravní a právní rámec, který člověk musí respektovat a jemuž je nucen se podřizovat, aby mohl v určitém společenství žít.
- **Zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby**, která si člověk v rámci daného společenského systému sám volí a která respektuje na základě svého rozhodnutí nebo rodinných tradic. (Helus, 2007)

1.4 Sociální interakce

Z výše uvedeného vyplývá, že v souvislosti s existencí člověka ve společnosti nutně dochází k vzájemnému vnímání a působení lidí na sebe a k reakcím na chování a jednání ostatních lidí jako jednotlivců, skupin, společenství a společnosti. Největší pozornost bývá tradičně věnována vzájemnému působení jednotlivců.

V závislosti na povaze vztahů lze rozlišit 3 základní formy součinnosti: koexistenci, koordinaci a kooperaci.

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

Při **koordinaci** dochází ke vzájemnému sladění podmínek individuálních činností. Jednotlivci dosahují svých cílů samostatně, avšak na základě domluvy o využívání prostoru, prostředků a dalších podmínek s ostatními, tak aby věcné faktory byly co nejlépe zúžitkovány a celkový efekt byl prospěšný pro všechny, přičemž za výsledky práce si odpovídají jednotlivci.

Kooperace je nejtěsnějším způsobem spolupráce při dosahování cílů. Účastníci při ní využívají dělbu práce a individuálních i společných cílů dosahují vzájemnou spoluprací. Veškeré činnosti se rozdělí mezi zúčastněné subjekty tak, aby se každý podílel takovým způsobem, který je pro něj nejpříjemnější, vykonával takové aktivity, kterým nejlépe rozumí a přispíval tak svým zapojením k neefektivnějšímu způsobu plnění úkolů. Na výsledcích činnosti participují všichni zúčastnění.

Ať už je využíván jakýkoliv stupeň součinnosti, vždy při ní dochází k určité interakci. Interakce nesmí vést svou povahou k utváření závislosti, ani na činnosti, ani na partnerovi. Interakční vlivy nesmí narušovat utváření autonomie (nezávislosti) a autenticity (původnosti) jedince.

Z různých úhlů pohledu lze rozlišovat interakci přímou a nepřímou, záměrnou a mimovolnou.

Interakce přímá se realizuje při přímém kontaktu lidí, kteří spolu přicházejí do styku – komunikují spolu, vzájemně reagují na podněty toho druhého. Interakce nepřímá je zprostředkovaná jiným subjektem, např. tiskovým mluvčím, zákonným zástupcem nebo prostě vzkazem přes jinou sobu.

Záměrná interakce je interakce, na níž jsou založené veškeré úmyslné podněty a reakce zúčastněných subjektů (dochází k ní např. při výchově v rodině, při vyučování ve škole, při plnění pracovních úkolů na pracovišti...). Mimovolná interakce je založená na reakcích na podněty, které nebyly přímo určené danému subjektu, ale ten na ně z nějakého důvodu zareagoval (dochází k ní při napodobování vzorů, všímání se veřejného dění, dodržování nebo porušování obecně platných pravidel soužití...)

Při výchovně vzdělávacím procesu dochází z hlediska obsahu k různým druhům interakcí. Prvořadá a nejviditelnější je pedagogická interakce, při níž dochází k vzájemnému působení učitele a žáka. Vedle toho na půdě školy funguje interakce mezi vedením školy a učiteli, učiteli mezi sebou, žáky mezi sebou, vedením školy a rodiči žáků, učiteli a rodiči žáků, vedením a ostatními zaměstnanci školy ... V zájmu našeho zkoumání bude zejména interakce mezi pedagogickými pracovníky (učiteli navzájem i učiteli a vedením školy), která je základem

pro vytváření klimatu v pedagogickém sboru a zároveň z ní vychází i způsob jednání pedagogických pracovníků s žáky, případně i jejich rodiči a širším sociálním okolím školy.

Stejně jako upřednostňujeme substanciální interakci před interakcí kompetitivní v pedagogickém procesu (ve vztahu učitel – žák), považujeme za vhodnější substanciální interakci v pedagogickém sboru, tj. ve vztahu vedení školy a pedagogů, případně i pedagogů (v různých funkcích) navzájem. Při kompetitivní (bipolární) interakci na sebe vzájemně působí řídicí a řízený subjekt a substance zůstává v pozadí, při substanciálním modelu není prvořadá konfrontace mezi zúčastněnými subjekty, ale společné zaměření na dosahování vytyčených cílů (zaciluje se na substanci). Jinými slovy: je důležité, aby vedení školy nesměřovalo jen k vedení (řízení) učitelů a nebylo zaměřené na bezvadně „šlapající stroj“, ale aby vzájemnou spoluprací řídicích a řízených pracovníků bylo dosahováno co nejlepších výsledků práce.

1.5 Jednání v rolích

Dalším významným úhlem pohledu na sociální interakci obecně, a analogicky i na sociální interakci v prostředí škol, je pohled na ředitele, učitele a další pedagogické i nepedagogické pracovníky škol jako na aktéry rolí, do kterých díky svému pracovnímu zařazení vstupují a v nichž komunikují a kooperují jak mezi sebou navzájem, tak i se širším okolím. Pedagogičtí pracovníci musí díky svým pracovním pozicím v sobě potlačovat některé své vlastnosti a chovat se tak, jak se od jejich rolí očekává. Učitelé v sobě např. musí potlačovat vznětlivost, prchlivost, nedůslednost, lehkovážnost, nezodpovědnost, nedochvilnost, ležérnost, antipatie k některým lidem... Od jejich rolí se naopak očekává upravený zevnějšek, spisovná mluva, respektování a striktní dodržování pravidel slušného chování, určitá míra exhibicionismu (chuti vystupovat na veřejnosti a veřejně se projevovat), empatie, ochota pomáhat... U učitele se také předpokládá, že bude submisivní ve vztahu ke svým nadřízeným, bude je respektovat, bude loajální ke škole jako instituci, bude kolegiální, ochotný a vstřícný ke svým spolupracovníkům, bude spravedlivý a trpělivý při práci s žáky. U ředitele se má za to, že kromě podobných charakteristik jako u učitelů, bude mít navíc autoritu, respekt, úctu, osobní charisma... Každý pedagog musí být tak trochu hercem a hrát svou roli, aby se nedostal do rozporu se společenskými konvencemi. To není nic výjimečného, neboť v průběhu života vstupují do celé řady rolí, v nichž více či méně úspěšně obstarávají, všichni lidé.

Této problematice se velmi zajímavým způsobem věnuje např. Erving Goffman, ve své publikaci „Všichni hrajeme divadlo“ s podtitulem „Sebeprezentace v každodenním životě“ (název originálu je „Self Presentation in Everyday Live“), kde jako příznivec dramaturgické sociologie vysvětluje vztahy individuí a jejich rolí. Na příměrech přejatých z divadla uvádí, do

jakých rolí lidé ve svém životě vstupují a které ve svém životě (jako na jevišti) hrají. Přitom vysvětluje pojmy fasáda, tým, přední region, zadní region, diskrepantní role, vystoupení z role, management dojmů apod.

Člověk je zde prezentován jako účinkující, který vstupuje v průběhu života do mnoha různých rolí, přičemž role je přitom většinou něco jiného než člověk sám. Téměř každá učitelka je zároveň manželkou, matkou, sestrou, kamarádkou, sousedkou, pacientkou, zákaznicí v obchodě, klientkou banky... Je proto nucena vstupovat do různých rolí, při čemž se v každé z nich trochu jinak chová, v některých vystupuje jako aktér, v jiných je v roli publika. Při ztotožňování individua s jeho aktuální rolí může nastat celá řada variant souladu (od naprostého cynismu až po úplné ztotožnění). Při vzájemné sociální interakci nedochází podle Goffmana k jednání s individuem (člověkem jako takovým), ale pouze s jeho rolí. Roli přitom chápe jako vzorec jednání. Její součástí je i fasáda (vzhled, scéna a způsob chování), která danou sociální roli upřesňuje a zařazuje do žebříčku společenské stratifikace. Na základě vzhledu a charakteristického způsobu chování, jednání a vystupování na scéně, ve které se člověk pohybuje, lze usuzovat na jeho společenskou úroveň a profesi. Mnoho učitelů (a zejména učitelek) je i na veřejnosti velice dobře identifikovatelných právě díky své fasádě, kterou nedokážou odložit za zdi školy, ale nesou ji s sebou do svého soukromí i dalšího veřejného života, a díky ní se často stávají i terčem vtipů. V zájmu navození dojmu opravdovosti role dochází někdy až k přílišné dramatizaci, idealizaci či záporné idealizaci role a komunikace pozbývá puncu autentičnosti, stává se klamem nebo přetvářkou.

Kromě společenské úlohy (role) věnuje Goffman pozornost i další kategorii, kterou je tým. Ten specifikuje jako přesně neurčený počet jedinců, kteří společně působí na obecnstvo. Z toho vyplývá, že týmem může být i jen jeden (nebo dokonce i žádný) člověk, pokud vyvolává u publika určitý dojem. Jednočlenný tým je, na rozdíl od role, jedinečný daným okamžikem, prostorem a publikem. Goffman se ve svém pojetí týmu velice úzce ztotožňuje s divadelní scénou (ta může také vyvolat dojem i bez herců). Ve většině případů je však v týmu více hráčů. Stejně jako na jevišti, musí i ve skutečném životě členové týmu kooperovat (a to i nad rámec hry), přičemž je nutná určitá dávka otevřenosti a vystoupení z role. Žádný z učitelů nemůže fungovat jako solitér. Těžko si lze představit dobře fungující školu, ve které by každý z učitelů hrál jen sám za sebe, ve svém vlastním prostoru a nespolupracoval s ostatními učiteli. Týmoví „spoluhráči“ by pak měli být vždy důvěryhodní a spolehliví. V reálném životě, stejně jako na jevišti ovšem občas dochází u některých aktérů k účinkování v tzv. diskrepantní roli či k vystoupení z role. Diskrepantní roli může hrát, stejně jako kdekoliv jinde, i ve školství, konfidnet, volavka nebo jiný falešný hráč, který se navenek tváří jako hráč týmový, ale ve

skutečnosti podráždí kolegy, donáší na ně nebo je jinak znemožňuje. Do diskrepantní role se mohou kromě herců dostat i diváci, kteří mohou informace o hercích (např. z jejich soukromí) využít pro jejich zdiskreditování nebo k ohrožení představení (narušení spolehlivého fungování výchovně vzdělávacího procesu). Diskrepantní roli může sehrát i osoba stojící zcela mimo tým (někdo z vnějška nebo jiného týmu). V jazyce školství může v diskrepantní roli vystupovat kdokoliv z učitelů, může to být ale třeba i administrativní nebo technický pracovník školy, stejně dobře jako to může být někdo z rodičů nebo někdo, kdo stojí úplně mimo (např. poslíček, který náhodou při předávání zásilky vyslechne důležitý hovor ve sborovně). Týmu potom trvá různě dlouhou dobu, než skutečnou tvář diskrepantního hráče odhalí. Někdy se dokonce stane, že ji neodhalí nikdy. K vystoupení z role dojde naopak z iniciativy hráče samotného. Nejedná se však o záměr, ale spíše o škobrtnutí, když při narušení interakce mezi týmy (pod vlivem zákulisních debat, tajných dohod a úmluv, pomlouvání nepřítomných, parodování publika...) dojde k tomu, že účinkující najednou „vypadne z role“ a neví kudy dál.

Strategie divadelní hry se vždy odráží v pojetí dramatické a řídicí dominance. Dramatická dominance je přisuzována hercům (aktérům), kteří přitahují pozornost diváků, řídicí režisérovi. Obdobně je tomu i ve školním prostředí: dramatická dominance je v rukou učitelů, řídicí dominance spočívá na ředitelovi školy.

Sociální interakce probíhá vždy v určitém prostředí, které Goffman nazývá regiony. V tzv. zadním regionu - zákulisí (ve školním prostředí jím rozumíme sborovnu, případně ředitelnu) se herci připravují na vystoupení na scéně, probíhá v něm úprava zevnějšku i hodnocení výkonu. Herci v něm mají své soukromí, ve kterém vystupují z rolí. Předním regionem je na divadle jeviště, na kterém dochází k interakci s publikem, ve škole je to místo, kde se realizuje interakce učitelů s žáky, případně ředitele s žáky, ředitele s učiteli, ředitele či učitele s rodiči žáků, a kde se odehrává přestavení. K tomu patří ještě tzv. zbytkový region, ve kterém se pohybují nezúčastněné osoby (např. obyvatelstvo města, ve kterém se škola nachází). Zadní region by měl zůstat vyhraněný pouze pro herce. Neměli by do něho vstupovat osoby z publika ani ze zbytkového regionu. Pokud k takovému vstupu dojde, musí se mít herci na pozoru, jak se chovají, aby nebyla narušena představa o jejich roli. Při přechodu mezi zadním a předním regionem musí herec upevnit výraz, nasadit masku, připravit se na vystoupení v roli. V předním regionu by se měl učitel (popř. ředitel) chovat stejně jako herec, vždy profesionálně.

1.6 Základní formy mezilidských vztahů

Jak už bylo výše uvedeno, při interpersonální interakci vstupují vždy lidé do určitých vztahů. Ty mohou mít různý charakter. U každého jednotlivce lze zmapovat, že jeho vztahy

k ostatním lidem (v závislosti na rolích, ve kterých právě vystupují) nejsou vždy stejné. Jiné jsou vztahy v rodině a s blízkými lidmi, jiné vztahy jsou s přáteli, jiné ve školním nebo pracovním kolektivu, jiné v zájmových sdruženích a jiné při náhodném setkání (na úřadě, v obchodě, u lékaře...).

Z časového hlediska je možná současná existence různých vztahů nebo naopak (pod vlivem extrémní situace) je možný shodný charakter většiny vztahů. (Např. pod vlivem náhlé smrti blízkého člověka může dojít k tomu, že člověk nenávidí "celý svět" a vztahy ke všem lidem v okolí jsou negativní.).

Většina lidí vstupuje souběžně do různých mezilidských vztahů, přičemž v některých mohou být spokojeni a vnímat je pozitivně, jiné mohou být záporné nebo dokonce vyhrocené a další neutrální nebo ambivalentní. Někteří lidé se umějí ovládat, dovedou navenek zachovat kamennou tvář a okolí vůbec netuší, co si o nich má myslet a co si oni myslí o něm, jiní se neprojevují pod vlivem svého temperamentu nebo záměrného výcviku, u některých je naopak vlivem řeči těla na první pohled evidentní, jak se ve společenském prostředí cítí a jak přijímají ostatní lidi, jak vnímají své sociální okolí.

V mezilidských vztazích lze nacházet např. tyto prvky:

- Reciprocita – jejími rysy jsou otevřenost, vstřícnost, ochota, vzájemná spolupráce, pomoc a podpora.
- Úcta a respekt – souvisejí s uznáváním autority pro její vědomosti, dovednosti, znalosti, odvahu, velkorysost a další kladné vlastnosti.
- Láska – cit (emoce), při kterém člověk miluje druhého člověka (případně jinou substanci) a je pro jeho dobro ochoten sám strádat. Láska má mnoho variant (mateřská, sourozenecká, partnerská, láska k Bohu, k vlasti...), vždy spočívá v silné citové vazbě na určitý subjekt.
- Nenávist – bývá často s láskou spojována, přestože je to její protiklad. Často nastává právě po nevyslyšené a neopětované lásce. Někdy ale může mít zcela jinou příčinu. Je spojena s touhou po utrpení druhého, někdy po pomstě.
- Soutěžení – bývá chápáno pozitivně. Jeho smyslem není závod o získání první příčky, ale nastavení takových vnitřních pravidel, aby vlivem vzájemného předčívání docházelo k celkovému zvyšování výkonu jak jednotlivců, tak i skupiny.

- Rivalita – je boj v pravém slova smyslu. Jde o soupeření jako rizikovou interakci, která vytváří konfliktogenní prostředí a při níž někdy dochází i používání nekalých metod soutěže.
- Manipulace – jedná se o způsob ovlivňování jiných lidí, přičemž se ovlivňovaní lidé stávají prostředkem dosahování osobních cílů manipulátora
- Nadřazenost – projevuje se zejména při řídicí práci některých osob, spočívá v dávání najevo svého vyššího postavení a s tím související moci
- Nepřátelství – patří mezi negativní vztahy, je však mírnější než nenávisť. Projevuje se ostražitostí před jakýmikoliv činy protihráče a v případě možnosti neváhá subjekt protistranu poškodit
- Opovržení – je to opak tolerance a velkorysosti. Následuje obvykle po nějakém poklesku druhé osoby, který daná osoba pokládá za nepřijatelný
- Lhostejnost – je vztah, při kterém zúčastněným na sobě vůbec nezáleží, nezajímají se o sebe a je jim jedno, co druhý činí (k událostem a skutkům nezaujímají žádné stanovisko)

V praxi mohou mezilidské vztahy nabývat nejrůznějších variant, kombinací a podob a vždy záleží na mnoha okolnostech a podmínkách jejich existence. Ideální situace by nastala, kdyby všechny mezilidské vztahy byly pozitivní a přinášely všem zúčastněným stranám pouze užitek (v nejširším slova smyslu). Taková situace je ale v reálném životě nedosažitelná.

Také charakter sociálních vztahů mezi pedagogickými pracovníky může být ve své podstatě pozitivní, negativní, ambivalentní nebo neutrální, komunikace může být striktně oficiální nebo naopak neformální, mohou se v ní objevovat prvky sympatií, přátelství, ochoty pomáhat, laskavosti, velkorysosti, upřímnosti, obětavosti, kolegiality, empatie, ohleduplnosti, lhostejnosti, povrchnosti, benevolence, náročnosti, egoismu, závisti, antipatií, pomstychtivosti...

Přitom ne vždy dostatečně vypovídajícím projevem vzájemných vztahů a náklonnosti je tykání, které bývá v pedagogických kolektivech velice populární. Navenek kolektiv, ve kterém si všichni tykají, působí jako stmelенý tým, ve kterém panují jen pozitivní vztahy. Skutečnost ale může být jiná. Jen málo pedagogů, v zájmu udržení si určitého odstupu, na tykání nepřistupuje. Přitom jejich vnitřní pocity mohou být úplně jiné. Naopak někteří učitelé, kteří si s ostatními netykají, mohou považovat tykání za příliš zavazující, jiní se k němu nikdy neodhodlají pod vlivem společenských konvencí, např. čerstvá absolventka pedagogické

fakulty se neodvází navrhnout tykání kolegům – mužům, které považuje na profesionálně na mnohem vyšší úrovni a třeba ji i učili, a přesto se cítí v kolektivu dobře. Starší zkušený učitel, muž, si netroufne navrhnout tykání ženě, přestože je to v podstatě dívka ve věku jeho dcery nebo vnučky. Ve skutečnosti ji může vnímat velice pozitivně a tykal by jí rád. Vzájemná bariéra není v takovém případě nikdy překonána, a přesto jsou vztahy mezi účastníky pozitivní. Naopak starší tykající si kolegyně se mohou na základě různých okolností nenávidět, a přesto s tykáním nepřestanou.

Každý učitel by měl být vždy zároveň dobrým psychologem a snažit se s kolegy i žáky (s ohledem na své okolí, ale i sám na sebe) vytvářet pozitivní vztahy, neboť v podmínkách příznivého ovzduší se vždy pracuje efektivněji a i samo učení (ve smyslu vyučování něčeho i učení se něčemu) jde mnohem lépe. Pedagožka Rita Pierson z Talks Education zastává názor, že děti musí mít učitele rády, učitel na ně musí působit přátelsky, mile a mít pro ně porozumění a povzbuzení. James Comer, přední světový dětský psychiatr a profesor na Yaleově Univerzitě, říká, že pokud si učitel s žáky nevytvoří vztah, nemůže je nic naučit. Také Georg Washington Carver, vědec, pedagog a vynálezce, uvádí, že učit se znamená porozumět vztahům. Podle Stephena Coveye, autora bestselleru sedmi návyků skutečně efektivních lidí, by se člověk měl snažit nejprve porozumět jiným, než usilovat o to, aby byl sám pochopený².

Jaké jsou skutečné vztahy v pedagogickém sboru, se většinou velice rychle pozná. Nepoznají to jen účastníci sami, vycítí to i žáci, jejich rodiče, i širší sociální okolí. Nálada ze sborovny se velice rychle odrazí i v jednání pedagogů s ostatními sociálními partnery na půdě školy a zformuje se tak určitá sociální atmosféra. Dlouhodobější stav vede potom k vytvoření charakteristického sociálního klimatu.

² MACHARÁČKOVÁ, M. *TED: Role Mezilidských vztahů ve školství*. [Online], 2013, Dostupné z: <http://www.studentpoint.cz/247-pruvodce-studiem/11075-ted-role-mezilidskych-vztahu-ve-skolstvi#.U4R9vv1_tps> [citováno 16. 6. 2014].

2 Sociální skupina

Druhou kategorií, kterou je v rámci daného tématu nutné přiblížit, je sociální skupina - konkrétně potom skupiny fungující na půdě škol (školní kolektiv v širším slova smyslu, třídní kolektiv, žákovský kolektiv, pedagogický sbor ...).

Sociální skupina je podle Z. Baumana (1965) útvar, který je tvořen různým počtem jedinců, kteří hrají vzájemně se doplňující a podmiňující role, určitým způsobem k sobě patří nebo jsou přiřazováni, jsou propojeni osobními nebo neosobními sociálními vazbami. Podle dalších autorů bývá sociální skupina definována jako základní prvek společnosti, má minimálně dva (podle některých autorů minimálně tři) členy, kteří mají společné zájmy a cíle, zúčastňují se společných činností a mají mezi sebou rozdělené role. A. W. Small označuje dokonce za skupinu jakékoliv množství lidí, mezi kterými jsou takové vztahy, jež musí být posuzovány společně. Sociální skupina se může skládat z částí, které mají strukturální nebo funkční význam, čímž se liší od samotných jednotlivců ve skupině sdružených.

Pojem sociální skupina se v historii poprvé objevil na konci 18. století (v období po francouzské revoluci), kdy se začal používat jako jednotka horizontální diference. Do té doby se společnost členila téměř výhradně vertikálně (stavovsky).

Podle některých odborníků se z hlediska širšího významu pojmu považuje za sociální skupinu i sociální kategorie nebo sociální agregát (agregace), případně i komunita, dav, publikum, veřejnost či dokonce i společenská třída nebo národ. Podle většiny sociologů jsou ale uvedené pojmy vymezeny jinak a s pojmem sociální skupina je nelze zaměňovat.

Pojem sociální kategorie přesněji označuje jednotlivce, kteří splňují určité kritérium (věk, pohlaví, vzdělání atd.), ale vzájemně nepřicházejí do kontaktu, ani se vzájemně neznají, pojem má spíše statistický význam. Sociální kategorie tvoří určité charakteristiky jedinců (zaměstnanců, spotřebitelů, občanů). Na základě sociálních kategorií se vytváří struktura určitého sociálního útvaru (společnosti, obyvatel regionu, města, podniku, školy apod.)

Sociální agregát vystihuje prostorově blízkou skupinu osob, které se ale sešly náhodně na určitém prostranství nebo v určitém místě a nemusejí nutně vstupovat do vzájemných interakcí – např. všichni zaměstnanci v podniku, klienti banky, pacienti v nemocnici...

Za skupinu bývá někdy dále nesprávně považována i komunita, jakožto společenství živých bytostí, které společně sdílejí určitou oblast (vymezenou prostorově, svými zájmy, názory apod.)

Dalším pojmem, který někdy bývá mylně zaměňován s pojmem sociální skupina, je dav. To je pomíjivý sociální útvar, který vznikl (do značné míry chaoticky) na základě určitého přechodného pomíjivého podnětu. Impulsem pro sročení davu se mohou stát určité emoce (vzrušení, strach, zvědavost apod.), kdy lidé zaměřili pozornost (krátkodobě) na zdroj tohoto podnětu. Až tento podnět pomine, lidé se rozejdou.

Také obecnstvo není sociální skupinou. Obecnstvo (publikum) je sociální útvar, který vznikl víceméně organizovaně na základě vyšších psychických funkcí (intelektuálních, estetických, kulturních, sportovních, rekreačních apod.). Tyto lidi spojují určité zájmy. Na rozdíl od davu se obecnstvo nemusí vyskytovat na určitém prostranství, ale může být rozptýleno, a to jak geograficky, tak i sociálně (diváci na fotbalu třeba na stadionu nebo u televize, čtenáři určitých novin apod.).

Veřejnost je někdy nesprávně označována za velkou skupinu lidí žijících na určitém teritoriu, uznávajících podobný způsob života, řešících společné lokální problémy, respektujících společný systém hodnot.

Obyvatelstvo (populace) představuje podle některých autorů skupinu lidí žijících na konkrétním území (město, stát). Bývá popisováno z hlediska charakteristik: národnosti, hustoty osídlení, věkové struktury, pohlaví, vzdělání, zaměstnání nebo náboženského vyznání. Ani u něj se ale o sociální skupinu v pravém slova smyslu nejedná neboť jeho členy nespojují žádné vzájemné vazby, cíle a vztahy.

Společenská třída není sociální skupina, ale kategorie lidí, kteří mají stejné nebo podobné společenské postavení, které je založené na ekonomických skutečnostech (mají přibližně stejné bohatství, stejný vztah k výrobním prostředkům a stejný způsob obživy). Pojem třída se začal používat v souvislosti se sociální stratifikací a hierarchickým rozvrstvením společnosti podle ekonomického potenciálu od nejvyšší elitní třídy až po samé dno společnosti.

Ani národ nepředstavuje sociální skupinu. Národ je definován různými způsoby. Nejobecněji lze říci, že je to společenství lidí, kteří se hlásí ke stejné národnosti, obývají určité geografické území, hovoří stejným jazykem (často s různými nářečími), mají společnou historii, společnou kulturu, hospodářský život, politickou scénu atd.

Většina sociologů uvedené pojmy od pojmu skupina striktně odděluje a za sociální skupinu považuje pouze subjekt, ve kterém fungují určité vztahy a vazby mezi jeho členy, existuje v něm určitá struktura pozic a rolí a všichni jeho členové se znají a jsou zaměřeni na dosahování společných nebo identických zájmů.

Sociální skupiny se člení podle několika kritérií:

- Velikosti (malá, střední, velká)
- Významu vztahů (primární, sekundární)
- Trvání (dočasná, stálá, trvalá)
- Formy přístupu (otevřená, s podmíněným vstupem, uzavřená)
- Formálnosti (formální, neformální)

Charakteristikou sociálních skupin se zabývá zpravidla každý sociolog. Např. podle Sczepanského (Kohoutek, Salaquardová, 2006) musí mít skupina tři základní znaky:

- interakci (meziosobní vztahy),
- komunikaci,
- organizaci (vymezení rolí, očekávání, hierarchie),

podle Shawa (1976) je za skupinu považován soubor lidí vyznačující se těmito kritérii:

- organizací – skupina jako seskupení osob, které se vyznačuje určitou strukturovaností vztahů, propojeností sociálních rolí
- cíli – skupina jako seskupení osob, které chtějí něčeho společně dosáhnout
- normami – určité seskupení osob, které se řídí stejnými pravidly a normami
- motivací – skupina jako prostor pro uspokojování potřeb
- vzájemnou závislostí – skupina jako seskupení vzájemně závislých osob
- percepcí - skupina jako určitý počet lidí, kteří sami sebe vnímají jako členy skupiny
- interakcí – skupina jako soubor osob, mezi nimiž probíhá vzájemné působení (tj. každý s každým) Přitom vzájemná interakce je nejdůležitějším kritériem, které dále doplňují vzájemná závislost a percepce.

Specifickým typem skupiny (či její alternativou) je tým. Tým je na rozdíl od skupiny svázán s plněním jednoho určitého speciálního (časově omezeného) úkolu nebo cíle, jehož úspěch závisí na spolupráci všech členů týmu. To vyžaduje, aby si všichni členové uvědomovali, čeho chtějí jako tým dosáhnout a jaká je role (včetně míry zodpovědnosti) každého z nich. V závislosti na osobnostních charakteristikách jednotlivých členů je nutné správně určit předpoklady a na jejich základě obsadit jednotlivé týmové role (Např. podle

Belbinova testu.) V týmu by měli být zastoupeni: předseda, režisér, tahoun, chrlič, sháněl, rejpal, hasič, dotahovač, popř. další. Tým zároveň klade větší nároky na samostatnost a spolehlivost jednotlivých členů. Také organizace týmové spolupráce bývá náročnější. Její výsledky jsou za to obvykle kvalitnější. Význam spolupráce lidí různých profesí na společném úkolu se objevil a do praxe začal zavádět v polovině 20. století. Slovo "tým" se stalo téměř módou a i v současné době je mu stále přisuzován velký význam. Při obsazování nejrůznějších pracovních pozic je na kandidáty kladen požadavek být týmovým hráčem. Vhodná velikost týmu závisí na jeho úkolu, nicméně ze sociálně psychologického hlediska se doporučuje 5 až 12 členů. Větší týmy je dobré dělit na podtýmy.

Specifickou sociální skupinou je podle J. Pelikána školní kolektiv, který se vyznačuje integrovaností v několika rovinách. Zejména je to v rovině

- cílů – přičemž společenské cíle by měly být vždy vyšší než cíle osobní
- úsilí – je nutné ho vynakládat pro dosažení cílů
- podskupin – přestože jsou v kolektivu obvyklé, nejsou podstatné
- jednoty řízení – vyznačuje se trvalým rázem
- existenciálních perspektiv – zvnitřněný cíl
- tradic – společné zážitky z událostí, které kolektiv zažil
- veřejného mínění – na které nebere rozhodující ohled a řeší si své problémy samostatně

Školní kolektiv jako sociální skupina má své přednosti i zápory.

Mezi pozitivní stránky školního kolektivu patří zejména působení v kladném slova smyslu na osobnost každého jeho člena, vytváření zázemí pro jednotlivce, poskytování různých aktivit spojených se smysluplným trávením volného času, upevňování pocitu sounáležitosti a efektivním naplňováním vytyčených cílů.

K negativním projevům členství v kolektivu patří v různé míře se projevující tlak konformity a ztrácení vlastní identity jednotlivce. Dochází tam k tzv. stereotypizaci rolí členů kolektivu.

Aby se předešlo uvedenému negativnímu jevu, preferuje se před kolektivem ve školním prostředí jeho alternace, tzv. IRIO skupina, popsána J. Pelikánem.

IRIO skupina – integrovaná skupina respektující individualitu osobnosti má sice některé rysy společné s klasickým kolektivem (cíle, společné úsilí spojené s dělbou práce, perspektivu v delším časovém horizontu, spontánně vznikající tradice a ne plně zohledňované veřejné mínění), vyznačuje se ale hlavně vlastními rysy. Nemá trvalé jednotné vedení. Role se v ní střídají (rotují), což vede k tomu, že si každý člen ověří své řídicí schopnosti a abstrahuje od submisivity. Při práci se skupinou je potom třeba nalézt přirozeně respektovaného vůdce. V IRIO skupině panuje demokracie. Každý člen má právo na vlastní názor (vede se tam dialog), ale pro rozhodnutí je směrodatná vůle většiny. Komunikace se uskutečňuje na bázi substanciální interakce. Není to komunikace založená na bipolárním, kompetitivním základu, ale komunikace otevřená účastníkům ke kooperaci a zejména k empatickému spolubytí. Veřejné mínění se v ní utváří na základě konsolidace.

Nově vznikající IRIO skupina žáků nastupujících do školy má mnohem větší potenciál než skupiny, které již existují a pouze se vyvíjejí (přibírají a ztrácejí členy). Nová skupina dává šanci ke vzniku všeho nového. Pedagog má před sebou „čistý list papíru“, jeho podíl na formování skupiny je větší než u déle fungující skupiny. Při vzniku skupiny se ujasňují sociální statusy, formují se vztahy a „pravidla hry“. Hned od počátku fungování IRIO skupiny je třeba v ní vést dialog, nabádat členy k nápadům, návrhům, podnětům, alternativám a kreativitě, přičemž dochází ke krystalizaci vlastností členů a samovolně v ní vznikají role, které se v jiných situacích mohou měnit. Přitom se v IRIO skupině vytváří typická sociální atmosféra a následně i sociální klima. Pokud je klima dostatečně pozitivní, mohou se začít klást požadavky na jednotlivé členy a zavádět pravidla pro celou skupinu. Z krátkodobého hlediska se respektuje zejména slušné chování, respektují se zákony, a tradice. Členové v této fázi rozlišují, co je povinnost a co doporučení. Ze střednědobého hlediska je důležité nalézt neformální vůdce a oblíbené osoby, které jsou přirozeně uznávány. V této fázi vznikají také tradice a veřejné mínění, které jsou všeobecně respektovány. Pedagog se stává partnerem IRIO skupiny. Z dlouhodobého hlediska jsou principy fungování skupiny natolik ustálené, že pedagog nemusí téměř vůbec zasahovat. Skupina funguje samostatně.

Obdobně je tomu i v pedagogickém sboru. Pouze tam pozici žáků supluje učitelé a roli učitele zastává ředitel (nebo jiný člen vedení) školy. Zejména v porevolučním vývoji bylo zakládáno poměrně hodně nových středních škol, ve kterých se začaly formovat pedagogické sbory, jež udávají tón sociálního prostředí v té které škole. Pokud pedagogický sbor funguje na principech IRIO skupiny, přenášejí potom jeho členové (učitelé) obdobná „pravidla hry“ i mezi žáky.

2.1 Struktura sociální skupiny

Struktura klasické sociální skupiny představuje neviditelnou síť vztahů (pavučinu vztahů). Je tvořena systémem pozic, statusů a rolí, které její členové zastávají a které jsou jednotlivým členům přiřazovány od samého počátku formování skupiny.

Už při vzniku skupiny se projevují rozdíly mezi jejími budoucími členy. Ty odrážejí jak individuální vlastnosti a schopnosti jednotlivců, tak mnohé vnější vlivy. (Někdo je aktivní, iniciativní, má všeobecný přehled i odborné znalosti, někdo vystupuje dominantně, jiný naopak submisivně atp.)

Místo člena ve skupině z hlediska prestiže, významu a hodnoty pro skupinu vyjadřuje status. Statusový systém je hierarchickou strukturou skupiny, který představuje zařazení jedince do hierarchie skupiny z hlediska prestiže. Čím přesněji je určena pozice člena ve skupině, tím více jsou s ní spojena určitá očekávání, jak se má tento člen ve skupině chovat.

Soubor očekávání, týkající se chování jednotlivce spjatého s určitou pozicí ve skupině se nazývá sociální role. Popisem rolí ve skupině se zabývali mnozí sociologové. Z nich nejznámější jsou Moreno a Schindler.

Podle Morena jsou ve skupině dva vůdci, jeden uznávaný pro své schopnosti, rozumný a spolehlivý (expert), druhý oblíbený a společenský (hvězda), dále řadoví členové a na okraji se nachází černá ovce, člověk nezajímavý, málo přitažlivý a všeobecně nesympatický.

Celková charakteristika každého člena skupiny, odrážející jeho místo ve skupině, se označuje termínem pozice (role). Pozice sama o sobě je obsahově určená, jsou s ní spjata práva, povinnosti, míra odpovědnosti. Ve skupině může být i větší množství členů, kteří mají formálně stejné postavení. Ve skutečnosti se ale na základě neformálních vztahů někteří členové prosazují intenzivněji a jiní zůstávají opomíjeni. Někteří lidé se do skupinového dění úmyslně nechtějí zapojovat, jiní nejsou skupinou přijímáni.

Sociální pozice bývá posuzována z hlediska různých kritérií. Nejčastěji se pozice určuje podle vlivu (míra osobní moci) a ocenění (míra sociální přitažlivosti, oblība).

Míra osobní moci je kritériem při členění kolektivu na:

- Vůdce – má velkou míru osobní moci, zejména, jedná-li se o autentického vůdce, který je respektován a uznáván díky svým charakterovým vlastnostem, zkušenostem, znalostem, přístupu k lidem, svému charisma, ... Takového přirozeného vůdce si ostatní členové kolektivu váží, respektují ho, a dobrovolně se podřizují jeho rozhodnutím. Naopak, u formálního vůdce, kde by byl uvedený

respekt z hlediska organizace žádoucí, je ve skutečnosti jen hraný nebo k němu dochází jen ze strachu před represemi. Proto není příliš přínosné vůdce jakýchkoliv skupin jmenovat shora, ale je vhodnější jejich volba zdola.

- Pomocníci – mají menší míru osobní moci. V praxi to bývají zástupci vůdců. Opět je pro všechny strany výhodnější, pokud jsou zvoleni členy, než když si je vybere sám vůdce (případně jiný rozhodující subjekt).
- Souputníci – do určité míry mohou rozhodovat, raději se ale vyhýbají odpovědnosti a nechají se vést. Jsou to řadoví členové kolektivu. Často jsou i šikovní, ale nemají dostatečnou míru dravosti a akčnosti, přestože jim způsob fungování kolektivu vyhovuje.
- Osoby pasivní – nejsou iniciativní, ale cítí se součástí kolektivu, nechtějí se angažovat, přestože jim členství v kolektivu vyhovuje.
- Periferní (okrajové) osoby – jsou to členové nějakým způsobem vyčlenění z kolektivu. Buď to bývají zatvrzelí introverti, kteří odmítají komunikaci s okolím, neprezentují navenek svoje názory, nikdo nezná jejich postoje nebo jsou to osoby, které kolektiv z nějakého důvodu nechce přijímat (podvod, krádež, poškozování kolektivu jako celku nebo jeho některých členů...)

Míra sociální přitažlivosti rozděluje členy kolektivu na:

- Populární osoby – jsou velice aktivní a akční, všeobecně známé, dokážou se prezentovat v tom nejlepší světlo, zviditelňují se při každé příležitosti, jsou přitažlivé pro většinu členů, přestože někteří členové je vůbec nemusejí uznávat
- Oblíbené osoby – osoby přitažlivé pro mnohé členy, zejména pro své charakterové vlastnosti – ohleduplnost, vstřícnost, ochotu,...
- Akceptované osoby – osoby, které jsou vnímány spíše pozitivně než negativně
- Trpěné osoby – osoby, ke kterým cítí většina záporný vztah nebo nejsou uznávány (jsou to osoby se zápornými charakterovými vlastnostmi) a většina členů kolektivu by je nejraději z kolektivu vyčlenila
- Mimostojící osoby – osoby, které se téměř nezapojují do dění v kolektivu, jsou většině členů lhostejné, ale nevadí jim

Rozložení osob (žádoucnosti) odpovídá obvykle Gaussově křivce. Není dobré mít ve skupině více populárních osob (vůdců), neboť to obvykle vede k rozdělení skupiny do více částí.

Systém rolí ve skupině odpovídá pořadí písmen řecké abecedy: na vrcholu je alfa, druhý je beta, třetí gama... Až na konci sociální hierarchie je omega, jedinec, který je nejméně oblíbený, má nejméně přátel slouží jako obětní beránek při neúspěších skupiny a jsou-li splněny předpoklady (osobnost agresora, oběti, struktura skupiny), dochází k šikanování tohoto člena. Také Schindler popsal čtyři pravidelně se vyskytující role: alfa (vůdce), beta (expert), gama (pasivní člen), omega (okrajový člen), k nimž přiřadil ještě roli protivníka "P", který je symbolickým reprezentantem nepřátelské skupiny.

Úroveň vzájemného poznání se promítá do vzájemných vztahů, které se postupně stabilizují a tvoří systém, který se nazývá skupinová struktura. Podle zvoleného kritéria lze odlišit:

- komunikační strukturu (kdo, s kým, jak a o čem komunikuje)
- emoční strukturu (emoční propojení - od vzájemného napojení přes chování, k hlubšímu napojení pomocí přesvědčení až ke společnému žebříčku hodnot)

O obrazu vztahů uvnitř skupiny vypovídají koheze a tenze, stabilita a dynamika skupiny.

2.2 Koheze, tenze, konformita sociální skupiny

Koheze je soudržnost, pospolitost a vzájemnost skupiny, vytváří atmosféru přátelství a bezpečí. Znamená přitažlivost pro členy skupiny. Je to faktor stabilizující, bez něhož by skupina nemohla nejen pracovat, ale vlastně ani existovat. V okamžiku, kdy se vytvoří struktura skupiny (rolový a statusový systém), stává se skupina relativně stabilní a nezávislou na jednotlivých členech. Struktura skupiny si např. zachová svoje charakteristiky i po odchodu některých členů či s příchodem nových členů.

Naproti tomu **tenze** je faktorem dynamizujícím, provokujícím ke změně a nutícím členy skupiny pracovat i na nesnadných nebo nepříjemných úkolech. Dynamika souvisí s intenzitou kontaktů, sympatiemi a aktivitou jednotlivých členů, navozuje pocit působení sil, tlaků, pohybu. Sestává z celé řady prvků, které se soustavně vyvíjejí, mění a navzájem ovlivňují. Jinými slovy je dynamikou možno nazývat vše, co se ve skupině mezi jednotlivci děje, jaké se v ní odehrávají procesy, jaké v ní panují zákonitosti, jaké v ní vznikají vztahy a vazby mezi jednotlivými členy. Poprvé tento pojem uvedl v roce 1943 Kurt Lewin.

Rovnováha koheze a tenze je pro fungování skupiny zásadně důležitá. Přemíra koheze vede ke stagnaci vývoje skupiny, nemístná spokojenost vytváří iluzi, že není třeba snažit se o změnu. Kdyby naopak výrazně převládala tenze, atmosféra ve skupině by nedala prostor vzájemné důvěře a ohleduplnosti a narůstala by ostražitost a agresivita, zanikl by prostor pro otevírání osobně důležitých témat. Sílicí tenze vede členy i ke snahám ze skupiny uniknout.

Někdy bývá u skupiny sledována další vlastnost, a to je **konformita** (tlak skupiny na jedincovo hodnocení). Předpokládá se, že jednotliví členové se budou názorově shodovat s převažujícím nebo dominantním míněním. Určitá míra konformity je pro bezproblémové fungování skupiny nezbytná. U konformity lze rozlišit několik jejích typů:

- vyhovění (člověk něco v dané situaci udělá, protože to dělají ostatní, napříště se ale vrátí ke svému názoru),
- akceptace (člověk se na základě jednání ostatních přizpůsobí natrvalo),
- identifikace (člověk se s určitým názorem ztotožňuje a ani si neuvědomuje, že se nejedná primárně o jeho vůli).

Nadbytek konformity vede k sebepotlačení vlastních názorů.

Jejím opakem je antikonformita, která se projevuje zejména u rebelů, bohémů nebo jinak záměrně se vymykajících osob.

Objektivně nej přijatelnější je nonkonformita, která představuje stav mezi oběma póly. Nonkonformita spočívá v zachování vlastního názoru po zvážení všech aspektů vlivu skupiny.

2.3 Vývoj sociální skupiny

Skupina není pouhým mrtvým shlukem lidí v daném čase a prostoru, nýbrž je živým organismem, v němž se neustále něco odehrává, mění, působí různé síly.

Také u skupin lze sledovat genezi (vývoj). Stadia vývoje definuje např. Tuckman (1977):

- formování (forming): setkání skupiny; lidé se neznají, seznamují se mezi sebou navzájem i s úlohou, převládá obava a nejistota členů z hlediska jejich společného příslušenství ke skupině; typickým znakem je závislost a orientace,
- bouření (storming): vyjednávání pozic, procesů a struktury; členové se snaží prosadit a docílit, aby skupina uspokojovala jejich osobní potřeby, vznikají konflikty, dochází k potyčkám mezi členy s různými potřebami; typickým znakem je konflikt a emocionalita,

- normování (norming): shoda na základních normách skupiny; každý se snaží překonat konflikty, vytvářejí se společně sdílené postoje, hodnoty, rolová očekávání, způsoby jednání; typickým znakem jsou soudržnost a výměna,
- optimální výkon (performing): skupina je na stupni nejvyšší výkonnosti; členové kooperativně pracují na dosažení společných cílů, vztahy mezi nimi jsou stabilizované, ustálené je i jednání ve prospěch celku; typickým znakem je rolové chování členů a produktivní řešení konfliktů a vykonávání skupinových úkolů,
- ukončení (adjourning): skupina ukončující svoji činnost; členové se uvolňují ze sociálně-emocionálních vazeb a z aktivit zaměřených na činnost skupiny; jedná se v podstatě o fázi rozchodu.

2.4 Konflikty uvnitř sociální skupiny

Neopomenutelným jevem, který provází existenční charakteristiku sociální skupiny, jsou konflikty mezi jejími členy. Význam slova konflikt spočívá v úmyslu někoho něčím zasáhnout. Předpona con (z latiny) naznačuje, že se nejedná o jednostranné střetnutí, ale o střetnutí vzájemné. Je to tedy střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry se navzájem vylučujících či protichůdných snah sil nebo tendencí (Křivohlavý, 1973). Konflikt lze také definovat jako destabilizující aspekt systému, čili vztah v systému, který může způsobit podstatnou změnu jeho stavu. Stavem systému je vlastně jeho rovnováha, která mu dává životaschopnost a je jednou ze základních tendencí systému. (Plamínek, 2006)

Podle zúčastněných subjektů lze rozlišovat konflikty:

- interpersonální
- intrapersonální
- extrapersonální

Interpersonální konflikty jsou konflikty mezi lidmi, jsou vyjádřeny rovinou sociálně psychologickou. Mohou být definovány jako střet motivačních sil (zájmů, cílů, hodnot, postojů) v mezilidských vztazích.

Intrapersonální konflikty → odehrávají se uvnitř lidského individua. Neznamena to ale, že jsou zcela odtržené od vnějšího světa, že s vnějším děním nijak nesouvisejí. Intrapersonální konflikty se mohou promítat do konfliktů mezilidských. Tyto konflikty mohou být také intrapsychickou reprezentací konfliktů interpersonálních.

Extrapersonální konflikty probíhají ve světě přírody, tedy mimo sociální oblast a není třeba jim dále věnovat pozornost.

Podle extrémní dominance jejich psychologické charakteristiky lze rozlišovat konflikty představ, názorů, postojů, zájmů. Většina konfliktů se v běžném životě nevyskytuje v těchto čistých formách, proto Křivohlavý (1973) stanoví ještě jednu skupinu konfliktů, kterou jsou konflikty smíšené.

K řešení konfliktů lze využít několik postupů:

- Pasivita - nebývá efektivní, spočívá v tom, že účastníci konflikt v podstatě neřeší (zavírají před ním oči, nejednají o něm, přehlížejí ho a doufají, že se nebude opakovat)
- Násilí - je založeno na nežádoucích násilných prvcích, je při něm využíváno různých forem donucovacích prostředků, kterými dominantní jedinec prosadí svůj názor
- Delegace - účastníci konfliktu sami neovlivňují a nekontrolují postup a výsledek řešení, přenesou rozhodovací pravomoc na někoho třetího
- Jednání - jeho prostředkem bývá diskuse, je nejvhodnějším způsobem řešení konfliktu.

Ve školství nebývá obvyklé řešení konfliktů násilím. Z časových důvodů ale někdy dochází k pasivnímu vyčkávání, jak se konflikt vyřeší sám, anebo se k němu ředitel postaví tak, že pověří jeho vyřešením některého ze svých zástupců nebo někoho jiného. Oba tyto způsoby nejsou příliš vhodné, protože účastníci konfliktu (ať už jsou to žáci, učitelé či rodiče žáků nebo někdo další), nezjistí, jak se k problému ředitel staví a jak je vhodné reagovat do budoucna. Ke konfliktům tak může docházet opakovaně. Jednoznačně nejefektivnějším způsobem jeho vyřešení je jeho projednání, vysvětlení si názorů a stanovisek a dosažení určitého konsenzu.

Ještě efektivnější způsob řešení konfliktů spočívá v tom, že aktéři vůbec nepřipustí, aby k nim došlo, snaží se jim vyhnout. Toho lze dosáhnout několika způsoby.

Nejjednodušší technikou (lépe řečeno obranou před konfliktem) je jeho popření. Znamená to, že popřený konflikt vůbec nevznikne. Při náznaku jeho vzniku jej účastníci odstraní ze svého zorného pole, odmítnou si ho připustit.

Další možností je vyjít z pole. Potenciální účastníci se vyhnou konfliktní situaci tak, že se odkloní k méně problematickým oblastem.

Třetí možností je hledání obětního beránka. K vyhnutí se konfliktu dojde poukázáním na jiného viníka nebo na jiné příčiny sporu.

Konflikty jsou nedílnou součástí každodenního života lidí a pro sociální vztahy mají svůj význam. Nelze je hodnotit čistě negativně. Není třeba s nimi bojovat, je třeba je akceptovat jako integrální součást sociálních vztahů. Při hodnocení významu konfliktů v životě lidí v širších souvislostech k nim lze získat pozitivnější vztah. Respekt k odlišnostem, jinak řečeno tolerance, je přístup, který uznává, že se lidé mohou od sebe v mnoha věcech odlišovat a že je to v pořádku. Má smysl ostatním naslouchat, přemýšlet o nich a především je respektovat. Odlišnosti tříbí vkus, nutí člověka přemýšlet o vlastních myšlenkách a postojích. Setkání s výrazně odlišným člověkem vede k přemítání o tom, jaký je, jak vypadá, ale také jaký jsem já sám. Bez tenze, vyplývající z odlišných názorů, by pravděpodobně vyschl pramen lidské invence (Plamínek, 2006).

3 Školní kolektiv

Školní kolektiv představuje specifickou sociální skupinou, která existuje v rámci dané konkrétní školy. Škola je základním článkem výchovně vzdělávacího systému. Lze ji chápat jako relativně samostatnou sociální, organizační, technickou, výchovně vzdělávací jednotku, jejíž řízení je odvozené z řízení školství jako subsystému společnosti.

Struktura školního kolektivu se průběžně mění v souvislosti s počátkem a koncem každého školního roku (v menší míře i v jeho průběhu), v závislosti na době školní docházky jednotlivých žáků a současně i v souvislosti s nástupem do zaměstnání a odchodem ze zaměstnání zaměstnanců školy. V každém školním kolektivu lze oddělit subkolektivy. Jednak je to skupina žáků školy, kvůli které se na půdě školy odehrávají veškeré procesy a která je centrem veškerého dění a pozornosti. Druhou velkou skupinou je kolektiv pracovníků školy, který má na starosti zabezpečení všech činností směřujících k plnění účelu a poslání školy (výchovně vzdělávacího procesu), jinými slovy zajišťuje plynulý chod výuky. S děním ve škole je dále volněji svázaný i subkolektiv rodičů a zákonných zástupců žáků, případně ještě kolektiv osob reprezentujících zřizovatele školy nebo i širší veřejnost místa, kde škola působí.

Nejpočetnější složkou, ke které směřuje veškerá pozornost ve škole (a tedy i pozornost pedagogů), je **žakovský kolektiv**. Ten dále sestává z jednotlivých třídních kolektivů, které vznikají většinou na základě administrativního rozdělení žáků do tříd. Každá třída má ředitelem jmenovaného třídního učitele a pod jeho více či méně intenzivním vedením vystupuje navenek jako samostatná jednotka. Pro administrativní účely bývají třídy označovány arabskými nebo římskými číslicemi podle ročníků. Pokud je ve škole více paralelních tříd, připojují se k číslicím velká písmena abecedy. V některých typech škol jsou navíc velkými počátečními písmeny rozlišovány názvy oborů, které se v daných třídách vyučují. Obdobně bývají někdy velkými počátečními písmeny odlišovány i třídy denního a dalších forem studia. V praxi se lze setkat ještě s označováním studijních skupin, na něž se třídy dělí např. při výuce jazyků, písmeny řecké abecedy, případně arabskými číslicemi uváděnými jako dolní indexy.

Školní třída obecně splňuje všechny rysy sociální skupiny. Žáci jedné třídy se vzájemně vnímají jako spolužáci, tzn. jako příslušníci jedné skupiny. Mají společný cíl – dosažení zvoleného vzdělání, přičemž jsou shodným způsobem ze strany vyučujících k dosažení uvedeného cíle i motivováni. Jsou jednotně organizováni (mají společný rozvrh hodin, společně vyučující, zúčastňují se společných školních a někdy i mimoškolních akcí), jsou povinni dodržovat společné organizační předpisy, tráví spolu většinu vyučovacích hodin – pokud nedochází k dělení třídy na skupiny, a při vyučování vstupují do vzájemné interakce. Počet

žáků v jednotlivých druzích škol a tříd uvádějí prováděcí předpisy školského zákona. Nejnižší počet žáků ve střední škole s plným počtem ročníků je 60. Ve školách s oborem vzdělání, v němž je jako součást přijímacího řízení stanovena rámcovým vzdělávacím programem talentová zkouška, může být nejnižší počet žáků ve škole 30. Na tyto školy se nevztahuje ustanovení, že nejnižší průměrný počet žáků ve třídě je 17, který platí pro všechny ostatní školy. Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Ředitel školy může třídy při vyučování některých předmětů dělit na skupiny, spojovat nebo vytvářet skupiny žáků ze stejných nebo různých ročníků.³

Jen velice málo tříd vystupuje navenek jako naprosto soudržný kolektiv. Téměř každá třída se rozpadá na několik menších skupin. Některé z nich jsou napojené i na žáky z jiných tříd, některé jsou naopak tvořeny pouze dvojicemi žáků. Ve třídě se mohou vyskytovat i jednotlivci, kteří se zcela izolují od ostatních a nezapojují se do žádné skupiny. Stejně jako v jiných sociálních skupinách, se i ve školních třídách přiřazují jednotlivým žákům výše uvedené role podle jejich postavení ve třídě. Ty potom vypovídají o struktuře vztahů v dané třídě.

Třída je tedy základní organizační jednotkou školy, kterou tvoří náhodně nebo cíleně vybraná vnitřně heterogenní, koedukační skupina přibližně stejně starých jednotlivců na obdobném vývojovém a vzdělanostním stupni, scházejících se v pravidelném čase a místě za účelem získávání dalších znalostí, vědomostí, dovedností a návyků a kteří jsou jednotně vedeni pedagogickými pracovníky. Třídní kolektiv je formální skupinou, ve které se přirozeně formují neformální podskupiny.

V rámci formální skupiny i neformálních podskupin se ve třídě utvářejí samostatné sociální struktury, kde se na základě neformálních vazeb, sympatií a antipatií, povahových rysů a vlastností jednotlivých členů utvářejí mezilidské vztahy. Jsou to jedny z prvních mezilidských vztahů, do kterých jedinec vstupuje (abstrahujeme-li od vztahů rodinných, které jsou přirozené téměř všem lidem od okamžiku narození). Vztahy ve školní třídě představují první možnost prosazení své osobnosti, svých názorů a postojů, přirozené autority a schopnosti získávat si lidi. Mladý člověk se ve školní třídě poprvé (bez relativního dozoru dospělých) dostává do situací, které musí sám řešit, musí zaujímat určitá stanoviska k různým situacím, poprvé je životem postaven před konflikty, v určitých situacích je dotlačen k jednáním, při kterých se projevuje jeho charakter, odhodlání, odvaha, vůle, osobní limity a možnosti. Přitom na něho vždy určitou

³ Vyhláška č. 13/2005 Sb. O středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, Datum účinnosti: 11. ledna 2005
Změny a doplňky předpisu Vyhláška č. 374/2006 Sb. s účinností dnem 1.9.2006 Vyhláška č. 400/2009 Sb.
s účinností dnem 18.11.2009, § 2

měrou působí vnější prostředí – konformita skupiny. V závislosti na tom, jak je člověk silnou osobností, se projevuje míra vlivu skupiny na jedince (akomodace) a jedince na skupinu (asimilace).

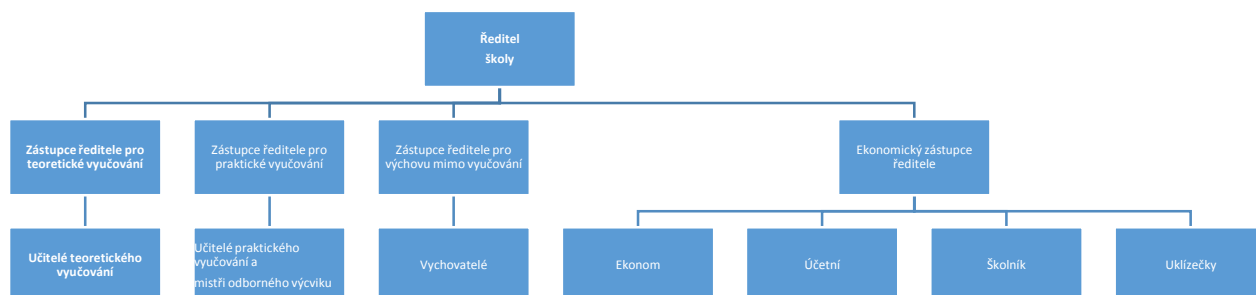
V každé školní třídě hraje neoddiskutovatelnou roli **osoba třídního učitele**. Ten má být přirozeným režisérem napojeným na neformálního vůdce a podporujícím vznik IRIO skupiny, která je pro třídní kolektiv nejvýhodnější alternativou. Třídní učitel, aby byl respektován, musí postupovat velice obezřetně a nenápadně. Musí zjistit, kdo je vůdcem a získat jeho důvěru. Tím začne být akceptován a přijímán i ostatními členy kolektivu a má tak možnost „vést“ třídu žádoucím směrem. Role třídního učitele nesmí být ale přeceňována. Jak prokázaly výzkumy J. Lukše, V. Hrabala a J. Pelikána třídní učitel má prokazatelný vliv na třídu pouze v ohledu docházky do školy (absence). V ostatních směrech (výkonnost, schopnosti, sociálně emotivní klima třídy, index vlivu, studijní morálka) má na třídu větší vliv **souhrnný učitel** (skupina nejdůležitějších učitelů působících v dané třídě). V závislosti na tom, v jakých směrech a do jaké míry je třída souhrnným učitelem ovlivněná, rozlišuje J. Lukš tyto typy tříd:

- vyrovnaný typ - třída je vyrovnaná, působení souhrnného učitele (výkonnost, prospěch, sociální klima) jsou hodnocené pozitivně
- typ spontánně snaživé třídy – menší vliv souhrnného učitele (žáci se orientují na výkon, přičemž žáci v určitých ohledech kooperují)
- nadaná primárně soudržná třída – vliv souhrnného učitele je pozitivní v ohledu sociálního klimatu, vztah k povinnostem je ale poměrně volný, což se odráží v horším výkonu
- prospěchově slabá třída – vliv autority je malý, třída se z hlediska morálky a studijních povinností nedá přesvědčit k úsilí, bývá v ní vysoká absence, přesto mohou být soudržní, z neformálního hlediska dobrý kolektiv
- nesoudržná třída – bývá tvořena jednotlivci orientovanými na výkon (každý hraje sám za sebe), kteří se nenechají jako kolektiv stmelit, nerespektují úsilí pedagogů o vytvoření kolektivního ducha.

Druhou velkou skupinou, které bude věnována centrální pozornost, je **pedagogický sbor**. Ten je tvořený tzv. pedagogickými pracovníky, tzn. aprobovanými i neaprobovanými pedagogy, kteří přicházejí při své práci do přímého styku se žáky. Pedagogický sbor je tvořený učiteli, vychovateli a na některých školách i mistry odborného výcviku. Je součástí kolektivu

všech zaměstnanců školy. Ti bývají po formální stránce rozřazeni podle následujícího schématu:

Obrázek 1 Organizační struktura střední školy



Zdroj: autorka

Úsek teoretického vyučování je základním kamenem každé školy. Bez něj by střední škola nemohla existovat. Naopak úsek praktického vyučování je typický zejména pro střední integrované školy, střední odborná učiliště, odborná učiliště a praktické školy. U ostatních typů škol schází. Podobně je tomu i s úsekem mimoškolním. Jen některé střední školy mají jako svoji součást i domov mládeže. Ekonomický úsek má v menším či větším rozsahu každá škola. Jeho zaměstnanci však s žáky nepřicházejí pravidelně do styku. Dále budeme od kolektivu provozních zaměstnanců abstrahovat, pozornost bude věnována pouze kolektivům pedagogickým, protože pouze pedagogičtí pracovníci působí na žáky přímo a z nich se potom intenzivněji zaměříme na kolektiv učitelský.

3.1 Pedagogický kolektiv

N. S. Děžinkovová (in J. Sekera, 1994) popisuje základní charakteristiku pedagogického kolektivu těmito znaky:

- Jádrem práce je dáno objektem činnosti, ke kterému jsou naměřeny všechny aktivity – osobností žáka a sociálními skupinami žáků
- Jednotlivé pedagogické kolektivy jsou specifické v závislosti na konkrétních podmínkách a okolnostech (záleží na typu výchovně vzdělávací instituce, kvalitě a kvantitě pedagogických pracovníků v kolektivu sdružených, stylu jejich vedení a stylu jejich spolupráce, celkovém charakteru sociálního a přírodního prostředí...)
- Úkoly výchovy a vzdělání by měly být vždy plněny kreativně, s ohledem na konkrétní okolnosti podmínek.

Pedagogický sbor je po formální stránce tvořen managementem školy (ředitelem a jeho zástupci) a pedagogickými pracovníky.

V čele školy stojí její ředitel. Ředitel se dostává do svého postavení na základě konkurzu vyhlášeného zřizovatelem školy. Musí splňovat legislativně stanovené požadavky na danou funkci. Jeho úkolem je řídit všechny činnosti, ke kterým na půdě školy dochází. Přitom odpovídá za plnění školního vzdělávacího plánu a veškerých pedagogických, personálních a hospodářských aktivit školy. (Vališová, Kasíková (eds.) 2011)

Ředitel školy jmenuje do funkce jednoho nebo více zástupců, na které deleguje část svých pravomocí. Počet a druhy zástupců závisí na velikosti (počtu žáků a počtu tříd) a typu školy.

Řadovými pedagogy, o jejichž působení ve škole rozhoduje v rámci přijímacího řízení ředitel školy a kteří již byli zmíněni výše, jsou vždy učitelé teoretického vzdělávání, na některých typech škol ještě učitelé praktického vyučování a mistři odborného výcviku a vychovatelé na domovech mládeže. Struktura pedagogického kolektivu závisí na typu školy. V některých školách existuje pouze učitelský kolektiv (vedený zástupcem nebo zástupci ředitele pro teoretické vyučování), ve školách, s domovem mládeže je doplněn o kolektiv vychovatelů (vedený zástupcem ředitele pro výchovu mimo vyučování) Ve středních integrovaných školách, středních odborných učilištích, odborných učilištích a učilištích funguje ještě kolektiv učitelů praktického vyučování nebo mistrů odborného výcviku (vedený zástupcem ředitele pro praktické vyučování). V praktické škole pracují ještě navíc speciální pedagogové. V případě, že ve škole pracují všechny výše uvedené druhy pedagogických pracovníků, je pedagogický kolektiv vnitřně rozdělený na výše uvedené dílčí kolektivy. Každý z těchto kolektivů má svá specifika, která odpovídají charakteru pracovní náplně příslušných pedagogů. Relativně přesně stanovené cíle práce potom mohou mít vliv na formování pracovně hodnotových představ členů skupiny. (J. Sekera, 1994)

Nejvýznamnější roli v pedagogickém sboru hraje vždy **kolektiv učitelů teoretického vzdělávání** (v odborných školách se skládá z učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a učitelů odborných předmětů), neboť ten je jádrem pedagogického kolektivu naprosto každé školy a žáci s ním přicházejí do styku nejčastěji.

3.2 Učitelé

Osobnost učitele je základním prvkem pro vytváření sociálních vztahů ve škole. Zasahuje do kvality sociálního klimatu sboru, jehož je členem, klimatu třídy, ve které učí i klimatu širšího okolí školy.

Učitelé, ať už mají nějaké další funkce či nikoliv, mají být vždy profesionály v předmětech, které vyučují, čestnými lidmi, dobrými pedagogy, didaktiky, psychology a sociology, musejí mít organizační a autoregulační schopnosti, kreativní myšlení, schopnost co možná nejobektivněji hodnotit a oprostít se od osobních sympatií či antipatií a dalších subjektivních vlivů, mají být sociabilní, měli by být spíše extroverty, dále je žádoucí, aby byli komunikativní, asertivní, empatictí, flexibilní, měli přirozeně kladný vztah k dětem a mládeži, přirozenou autoritu, smysl pro humor a nejrůznější mimoškolní aktivity a zároveň mají být i týmovými hráči.

Jako hlavní aktéři i režiséři veškerého dění v prostředí, v němž dochází k reprodukci společenských norem, se podílejí na formování nejen vzdělanostní, ale i etické stránky osobností mladých lidí, kteří se jim svěřují do jejich rukou. Učitelé, nejen jako předavatelé a zprostředkovatelé nových znalostí, ale i jako mentoři pravidel chování a jednání, respektování přírodních, kulturních a společenských hodnot a společností preferovaných ideálů, jsou strategicky významnými odborníky, kteří mají být svým svěřencům vždy vzorem a příkladem. Jak již bylo zmíněno, nejedná se jen o vzor v ohledu dosaženého vzdělání, ale zejména o vzor po stránce morální, lidské a společenské. Je všeobecně známé, že člověk přirozeně napodobuje ostatní lidi, se kterými se setkává. Tím více přejímá jednání a chování lidí, kteří jsou mu autoritou, a to v pozitivním i negativním smyslu. To by měl mít učitel neustále na zřeteli a své vystupování před žáky korigovat podle toho, aby si o něm žáci mohli utvářet takový obraz, který je žádoucí nejen z jeho vlastního pohledu, ale i pohledu vedení školy i celé společnosti. Musí tedy vystupovat tak, aby si sám sebe mohl vážít a mít pocit, že ze sebe vydává to nejlepší, co v něm je.

Odborná literatura rozlišuje různé typy učitelů.

Ch. Caselmann (in Dytrtová, Krhutová, 2009) rozlišuje např. učitele logotropy a pajdotropy.

Logotrop, který se více zaměřuje na substanci (vyučování, učení, učební předmět), se dále dělí na

- filosoficky orientovaného
- odborně vědecky orientovaného

Filosoficky orientovaný upřednostňuje nade vše svůj světový názor, odborně vědecky orientovaný preferuje svůj vyučovací předmět.

Pajdotrop se zaměřuje více na žáka. Může být buď

- individuálně orientovaný
- všeobecně psychologicky orientovaný

Individuálně orientovaný preferuje individuální přístup k žákovi, zohledňuje všechna specifika práce s ním. Všeobecně psychologicky orientovaný se zaměřuje více na žákovský kolektiv, vztahy v něm, a výsledky práce se třídou.

Druhé nejčastěji uváděné členění učitelů (podle stylu jejich práce se žáky) rozlišuje mezi učiteli **autokraty** (jsou nejpřísnější, nejnáročnější, nebývají u žáků oblíbení, ale dosahují dobrých výsledků), **demokraty** (zohledňují individualitu žáků i situací, přesto je jejich vedení jednoznačné a efektivní, v práci s žáky bývají úspěšnější jak po stránce dosahovaných výsledků, tak po stránce oblíbenosti) a **liberály** (nedůvěřují žákům, berou jim jejich samostatnost, bývají nerozhodní, nejsou kritičtí ale ani povzbuzující, většinou nedosahují dobrých výsledků). Žádný z učitelů nebývá jednoznačně vyhraněný. Ve vystupování každého učitele lze většinou nalézt znaky práce z více stylů. Zařazení do určitého typu se provádí podle nejmarkantnějších znaků.

Každý učitel mívá zpravidla svůj osobní oblíbený způsob práce s žáky, což úzce souvisí s jeho vztahem k žákům. Popisem vzdělávacích stylů se zabývá např. Portál pro střední vzdělávání ve Spojeném království SedEc.

Phil Parker, bývalý ředitel školy, který se zabývá spoluprací učitele s žáky, tam definuje čtyři styly spolupráce učitelů a žáků:

- Korporace - řízení je založeno na hierarchii, struktura je fixní a neměnná, úkoly zadává učitel. Toto partnerství je zaměřeno na plnění cíle, veškerou kontrolu má učitel. Může vést k rychlému, ale povrchnímu osvojování vědomostí.
- Asociace - formální struktura existuje, ale do plánování a rozhodnutí je zapojena skupina žáků. Kontrola ze strany učitele není tak zřejmá. Tento model vyžaduje dobré plánování, skupina žáků se podílí na organizaci výuky, učitel nabízí možnosti.
- Afilace - jednotlivé týmy žáků postupují různými způsoby při plnění vzdělávacích cílů, podle svých zájmů a možností. Výsledky a postupy pak týmy sdílejí a navzájem se učí. Hierarchie je přítomna především ve stadiu plánování a rozdělení týmů. Důležitá je flexibilita a práce na společném úkolu.
- Komunita - důraz je kladen na sdílení cílů, hodnot a výsledků. Hierarchie a vedení je založeno na konsensu a diskusi, může být časově náročné. Učitel je průvodcem,

vystupuje neformálně, umožňuje žákům dělat chyby. Tento model vyžaduje vzájemnou důvěru. Je vhodný pro projektové vyučování a vede k získání trvalých vědomostí.⁴

Každý učitel se v průběhu své profesní kariéry podle Průchy (2002b) vyvíjí a prochází několika kariérními etapami:

- volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství nebo přechod z jiného oboru),
- profesní start (vstup do povolání),
- profesní adaptace (první roky v povolání),
- profesní vzestup (kariéra),
- profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání),
- profesní vyhasínání (vyhoření) či konzervatismus.

Přitom na něho působí různé vlivy. Jedná se o vliv společnosti zahrnující faktory ekonomické, politické a kulturní, vliv školy jako instituce a vliv osobního života učitele (Sikesová, 1985).

Společnost ovlivňuje učitele stejně jako každého jiného člověka a její vliv nesouvisí přímo s učitelskou profesí.

Škola jako instituce působí víceméně stejným způsobem na celý pedagogický sbor. Tón institucionálního vlivu je do velké míry ovlivňován obecně platnými i interními školními předpisy a školskou legislativou obecně, specifiky pracovní náplně a každodenním kontaktem s velkým počtem žáků, dále také osobou ředitele a jeho řídicím stylem a v neposlední řadě i konkrétním pracovním kolektivem.

Žádný učitel se nedokáže zcela oprostit od svých osobních starostí, radostí, problémů a životních událostí a v menší či větší míře se vždy odrážejí v jeho duševním rozpoložení, a tím i následně v jeho práci.

Ne všichni učitelé vždy svoji roli profesionála zvládají a ne vždy jsou všichni učitelé při své práci vyrovnaní a spokojení.

Celá řada problémů pramení z fenoménu pro školství typického, a tím je jeho vysoká feminizace. Přestože zde pro zjednodušení mluvíme o učitelovi jako o muži, a důsledně nevěnujeme pozornost genderové problematice, ve skutečnosti pracuje v našem školství mužů

⁴ PARKER, P. Four styles of student-teacher learning partnership [Online] SecEd Dedicated exclusively to UK secondary education. 2014. Dostupné z: <<http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/learning-partnerships/>> [citováno 20. 6. 2014]

velice málo. Situace ve středních školách není sice tak tristní jako v základních a mateřských školách (tam pracuje dokonce 97 % žen), přesto i zde kolektivy trpí ryze ženskými problémy, jako je např. vyšší nervová labilita žen, která souvisí v větší citlivostí a emotivností (Pelikán in Bacík, Kalous, Svoboda, 1998), větší upovídanost, která s sebou nese i nepodložené informace a pomluvy, nezapomínání již vyřešených sporů, neustálé omílání stejných problémů, hojnější řešení malicherností na úkor skutečně důležitých témat, větší absence v práci (díky častější péči o vlastní nemocné děti) a s tím spojené problémy se suplováním a následným tlakem na žáky při dohánění zameškaného učiva, což vyvolává nervozitu u obou zúčastněných stran.

V polistopadovém vývoji dochází mimo jiné v českém školství k významným změnám i ve způsobu zprostředkování vzdělání. Jedná se především o překonávání dlouhodobě převládajícího transmisivního charakteru vzdělávání a úsilí o jeho demokratizaci (Blížkovský a kol., 2000). Konkrétními výzvami pro učitele, které se po revoluci začínají objevovat, jsou:

- sebevzdělávání učitelů jako permanentní proces,
- multiaprobvanost,
- integrační a inkluzivní procesy,
- individualizace vzdělávacích procesů,
- podpora vzájemné kooperace žáků,
- vedení žáků k sebeodpovědnosti za volbu (Walterová a kol, 2004).

Na základě nových rámcově vzdělávacích programů, které se uvádějí do praxe prostřednictvím školních vzdělávacích programů, se věnuje mnohem větší pozornost individualitě žáků, podporuje se jejich kreativita, samostatné myšlení a vyvozování důsledků z určitých situací. Učitel se stává spíše režisérem, dirigentem a vnějším pozorovatelem, než autoritou, kterou musí žáci slepě memorovat. To vyžaduje zejména u starších učitelů poměrně významný tlak na změnu postupů v jejich pedagogické práci. Ne všichni jsou dostatečně flexibilní a adaptabilní, a u mnohých z nich to vyvolává nevoli, kterou neumí nebo ani nechtějí skrývat.

Dalším významným znakem současného českého učitele je jeho neustálé studium, doplňování a prohlubování nejen odborných znalostí a vědomostí v jejich vlastním oboru i oborech ostatních (v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících upravujícím předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém), ale zejména udržování kroku s technickým pokrokem a

využívání ve výuce všech prostředků informačních a komunikačních technologií, které se mu nabízejí. S tabulí a křídou si v současné době nevystačí žádný učitel. Všichni jsou naopak nuceni se velice rychle seznamovat nejen s technikou (počítače, notebooky, tablety, chytré telefony, skenery, dataprojektory, interaktivní tabule, jazykové laboratoře...), ale i se softwarem, který je pro progresivní způsoby vyučování nezbytný (např.e- learning, moodle, webináře, internetová diskusní fóra...). Také tato skutečnost přináší zejména u starších ročníků pedagogických profesionálů znepokojení a přispívá k nespokojenosti s prací ve školství.

Jako u všech ostatních „pomáhajících“ profesí, hrozí i u učitelství tzv. „syndrom vyhoření (vyhaslosti, vyprahlosti)“ neboli tzv. burnout syndrom. Jedná se o psychický stav pracovníků, kteří přicházejí do styku s jinými lidmi a jejichž profese je závislá na mezilidské komunikaci. Je důsledkem dlouhodobého stresu a soustavné psychické zátěže. Projevuje se zejména u profesionálů pracujících v sociální oblasti (lékaři, zdravotní sestry, psychologové, učitelé, vychovatelé...) a poskytujících příliš velkou emociální podporu jiným lidem, mají větší praxi, tzn. že vykonávají určité povolání delší dobu, jsou pod soustavným tlakem, v chronickém stresu, který nedokážou, a zpočátku ani nechtějí, úspěšně řešit. Vyčerpání, úzkost, nervozitu, roztěkanost, nesoustředěnost a neklid velmi často zatajují nejen před svým okolím, ale i sami před sebou a málokdy si tyto příznaky nemoci spojují se svým povoláním. Případá jim nepatřičné stěžovat si, protože se každý den potkávají s lidmi, kteří mají daleko větší problémy a potřebují pomáhat. Syndrom se nejprve projevuje tím, že se u nich začíná vytrácet uspokojení z práce a nadšení ze seberealizace, potom začínají ztrácet zájem o své svěřence a postupně o celé své sociální okolí, včetně vlastní rodiny a nakonec i sami o sebe.

O finančním a společenském ohodnocení práce pedagogických pracovníků netřeba diskutovat. Učitelé se stále cítí nedoceny jak v rovině ekonomické, tak i společenské (Průcha, 2002b). Přestože celá společnost volá po nezbytnosti kvalitního vzdělávacího systému jakožto základu pro rozvoj zdravého demokratického státu, aktuální situace pro odhodlání mladých lidí pracovat ve školství není stále uspokojivá. Nároky kladené na pracovní nasazení učitelů stále neodpovídají jejich finančnímu ohodnocení ani společenské prestiži. I když se tato oblast neustále vyvíjí, pozice českých učitelů je stále ještě složitá.

Kromě nedoceny a někdy i pomluv učitelské profese z vnějška, se setkávají někteří učitelé s podobnými tendencemi i zevnitř svých kolektivů. Stejně jako v každém jiném zaměstnání a na každém jiném pracovišti, i v pedagogickém sboru je možné se někdy setkat s insinuacemi, intrikami, pomluvami, nebo dokonce mobbingem či bossingem. Tyto

skutečnosti bývají někdy opět dávány do souvislosti s nadměrnou feminizací profese, což nemusí být tak zcela úplně hlavní příčinou uvedených stavů.

Na druhou stranu práce s mladými lidmi je příjemná, zajímavá, její výsledky jsou evidentní a člověku přinášejí dobrý pocit a naplnění. O práci pedagogů se často mluví jako práci seberealizační a je srovnávána s ostatními pomocnými profesemi, které jsou, více než za zaměstnání, považovány za poslání. Tím se také zabývá např. J. Pelikán ve svém díle Pomáhat být s podtitulem Otevřené otázky teorie provázející výchovy (2002). Trend, který by měl podpořit v pedagogické práci posun od poslání k odbornosti, je však stále ohrožen (Vašutová, 2004).

3.3 Ředitel školy

Přestože jsou v řídicích funkcích v českém školství většinou ženy a problematika genderu je nezpochybnitelná, budeme (pro zjednodušení) nadále i zde mluvit, stejně jako o učitelovi, i o ředitelovi a jeho zástupci, v mužském rodě.

Ředitel školy plní kromě role pedagoga i roli řídicího pracovníka. Na jeho osobnost jsou kladeny kromě požadavků, které se vztahují i na všechny ostatní učitele, ještě další nároky, které jsou spojené právě s vedením (leadershipem) kolektivu lidí. V souvislosti s tím jsou na něho kladeny obdobné požadavky jako na jakéhokoliv jiného manažera. Z tohoto pohledu musí plnit všechny manažerské funkce, které jako první definoval již v roce 1916 francouzský zakladatel moderního managementu Henri Fayol a z nichž vycházeli a dále je rozpracovali mnozí další teoretici managementu. H. Fayol původně viděl předmět manažerské práce v plánování, organizování, přikazování, koordinaci a kontrole. Tyto funkce byly v průběhu vývoje managementu vícekrát modifikovány a pozměňovány. V současné době se většinou mluví o plánování, organizování, získávání a rozmisťování pracovníků, vedení lidí a kontrole. Někteří autoři přesto ještě rozšiřují manažerské aktivity týkající se práce s lidmi na speciální činnosti, ke kterým patří: staffing (zajišťování lidských zdrojů), leading (vedení lidí), managing groups (vedení skupin), communicating (komunikaci), managementship (řízení lidí), activating (aktivaci), motivating (motivaci), leadership (vůdcovství), representing (reprezentaci)... V praxi potom obnáší každá uvedená kategorie celou řadu činností, které každý ředitel přikládá jinou váhu a vykonává ji více či méně úspěšně.

Podíváme-li se podrobněji na pojem leadership, musíme upozornit, že jeho překlad není zcela jednoznačný a ve skutečnosti není možné úplně přesně vystihnout, co se pod ním skrývá. Podle Svobody (Bacík, Kalous, Svoboda a kol., 1998) je třeba leadership (vůdcovství) oddělit od managementshipu jako zastávání řídicí funkce. Leadership není pouze práce s lidmi,

rozdělování práce mezi ně, organizování činností apod. Leader je charismatický, nadšený vůdce, který dovede svým přesvědčením lidi strhnout, dokáže motivovat a dostat z nich maximum z jejich schopností. Jde o takové ovlivnění lidí, že lidé pracují nadšeně, usilovně, horlivě, zaníceně..., ve snaze přiblížit se svému leaderovi. Podle autorů nejuznávanějších světových učebnic managementu H. Koontze a H. Weiricha je vůdcovství definováno jako vliv, tj. umění nebo proces takového ovlivňování lidí, aby se snažili ochotně a nadšeně dosahovat skupinových cílů.⁵

Podle Řezáče (1998) spočívají vůdcovské aktivity ředitele jednak v tom, že harmonizuje mezilidské vztahy ve skupině za účelem vybudování emotivně příznivého, akceptujícího a posilujícího klimatu, jednak v koordinaci činností aktivit s cílem optimalizace skupinových i individuálních výkonů členů skupiny.

Aby toho dosahoval, musí být rozhodný, důsledný, charismatický, empatický, citlivě vnímat očekávání, potřeby a zájmy svých podřízených, respektovat jejich autonomii a svébytnost, snažit se jim vycházet v rámci možností vstříc, aby se členové pedagogického sboru cítili co nejlépe, což následně vede k jejich spokojenosti. Kromě toho musí mít neustále na zřeteli skupinový život pedagogického sboru. Musí mít jasno v perspektivních (strategických), taktických i operativních cílech školy, při jejichž plnění by měl jít celému kolektivu vzorem. Měl by být schopný převzít iniciativu a odpovědnost při nutných změnách ve skupinovém životě, přičemž by všechna personální rozhodnutí měla být dostatečně podložená, jednoznačně a striktně vyjádřená a nikdy by z nich neměl ustupovat nebo je měnit. Při veškerých jednáních s podřízenými by měl být vždy objektivní, slušný, ale nekompromisní, vždy by měl veřejně chválit a mezi čtyřma očima kritizovat, neměl by z žádných důvodů některé kolegy shazovat nebo naopak zvýhodňovat na úkor jiných, neměl by být egocentrický, nadřazený, agresivní, podezřivý a nedůvěřivý, měl by zvládat realizaci všech organizačních a řídicích činností, správně delegovat pravomoc a kompetence a rozdělovat úkoly, přičemž neopomínat důslednou kontrolu jejich plnění. Úkoly, které na své podřízené klade, by měly být reálně splnitelné, na druhé straně ale dostatečně náročné, aby se kolektiv posunoval dále a neustrnoval ve svém rozvoji. Za všech okolností by se měl ředitel snažit o stmelování kolektivu a pozitivní motivaci k práci, nepodněcovat negativní tendence, nezavdávat důvody k nedůvěře, rivalitě a sporům mezi svými podřízenými a celkově usilovat o příjemné pracovní prostředí, což všechno vede k příznivé atmosféře ve škole. Pro učitele je podle výzkumu Richardse (2003) na ředitelově chování a postojích nejdůležitější, aby respektoval učitele jako profesionála, podporoval ho

⁵ BACÍK F., KALOUS J., SVOBODAJ. A KOL. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998, ISBN 80-86039-49-8, s. 107

v otázkách žakovské kázně, uplatňoval „politiku otevřených dveří“ – byl vstřícný a ochotný naslouchat, byl spravedlivý, čestný a důvěryhodný, stál za svými učiteli i v případných sporech s rodiči žáků.⁶

4 Vztahy v pedagogickém sboru

V každém pedagogickém sboru je pevně stanovená organizační struktura, která je daná organizačním řádem a která jasně vymezuje vztahy podřízenosti a nadřízenosti.

Nejvýše postavenou osobou ve škole je ředitel, jemuž je přímo podřízený zástupce ředitele (nebo několik zástupců – v závislosti na velikosti školy). Ředitel a jeho zástupci by měli mít vždy jasně a přesně rozdělené kompetence, aby učitelé věděli, s jakými problémy se mají na koho obracet. V běžných provozních otázkách (rozvrh hodin, dozory, suplování...) musejí většinou respektovat svého přímého nadřízeného, tj. zástupce ředitele. V pracovně právních vztazích a dalších právně odpovědných oblastech jsou přímo podřízeni řediteli školy. Pedagogové mezi sebou mají rovné postavení, přičemž z hlediska zajištění výchovně vzdělávacího procesu je nezbytná jejich vzájemná kooperace a spolupráce.

Z jiného úhlu pohledu mají odpovědnější postavení učitelé, kterým ředitel školy svěřil určité funkce - třídní učitelé, výchovní poradci, metodik sociálně patologických jevů, metodik environmentální výchovy, předsedové předmětových komisí, uvádějící učitelé... Za svěřené funkce jim náleží funkční příplatek. S tím souvisí celá řada povinností a úkolů, které musejí průběžně plnit a které mají v interním pracovním předpisu - tzv. popisu funkce. Méně povinností mívají naopak učitelé, kteří učí jenom na částečný úvazek nebo začínající učitelé, kteří bývají na počátku své pedagogické kariéry většinou bez funkcí. Co se týká konkrétní náplně práce, ani tu nemají všichni učitelé stejnou, přestože jsou třeba shodně zařazeni. Liší se hlavně podle předmětů, které vyučují a s tím souvisejícím členstvím v předmětových komisích. Některé předměty jsou přitom po různých stránkách (časových, organizačních, aktualizací učiva...) náročnější než jiné. Zejména na menších školách, kde učitelé vyučují více předmětů (někdy i mimo jejich aprobaci), potom dochází k duplicitám a multiplicitám (členství jednotlivých učitelů ve více předmětových komisích). Tím se násobí i nároky na plnění jejich povinností a úkolů. Někteří učitelé jsou navíc správci kabinetů, odborných učeben, sbírek pomůcek, školních knihoven, školních laboratoří apod. Rozdíl v nárocích na práci učitelů se

⁶ LUKAS, J. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1[Online], Dostupné z <http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vztahy_mezi_uciteli_a_rediteli.pdf> [citováno 11. 10. 2012].

projevuje také podle toho, zda učí maturitní předměty nebo předměty, které jsou pro daný typ školy profilové.

Za všech okolností mají být všichni členové pedagogického sboru vždy loajální k sobě navzájem i ke škole jakožto instituci, měli by navenek vystupovat jednotně, neshazovat se navzájem, nešířit pomluvy o škole, spolupracovnících ani členech vedení, měli by prezentovat svůj pozitivní vztah k žákům, práci, kolegům i škole jako instituci, měli by pracovat jako sehraný tým, ne jako skupina individualistů. Zobecníme-li to, můžeme říci, že se od nich očekává jednotná hodnotová orientace.

Je to však obecně platná skutečnost, která v praxi může fungovat různě a v podmínkách jednotlivých škol může nabývat nejrůznějších podob, zejména díky konkrétním lidem, síti vztahů a sociálnímu prostředí, které jsou podloženy systémem formálních i neformálních struktur.

4.1 Vztahy mezi učiteli k sobě navzájem

Kromě formální struktury pedagogického sboru, kde mají učitelé víceméně rovné postavení (výjimkou je například předseda předmětové komise, který v otázkách předmětu koordinuje činnost ostatních učitelů, kteří daný předmět vyučují), se stejně jako v každé jiné sociální skupině vytváří v učitelském sboru i struktura neformální.

Tu můžeme popsat jako souhrn sociálně psychologických vazeb mezi členy kolektivu a rozvíjí se na základě vzájemných vztahů mezi členy k sobě, tedy zevnitř. V jejím rámci se do čela kolektivu dostává tzv. neformální vůdce. Tím může být kdokoliv z pedagogického sboru, kdo se dokáže prosadit, získat si kolegy díky svým názorům, vlastnostem nebo jen rétorické dovednosti nebo přirozenému charismatu. Na základě neformálních vztahů se potom utvářejí skupinové hodnoty, statusy a postoje. Neformální struktura má pro mezilidské vztahy mnohem větší význam než struktura formální. Utváří se přirozenou cestou, na základě sympatií a antipatií, preferencí, postojů, názorů a částečně snad i na základě prospěchářství některých lidí. Vzhledem k cílům a úkolům skupiny může neformální organizace členů pedagogického sboru sehrávat rozpornou roli.

Může působit kladně, podporovat formální strukturu, upevňovat uvědomělou disciplínu a celkově působit v pozitivním slova smyslu.

Osobně výběrové vztahy mohou ale působit také negativně, a to především v případech, kdy orientují členy převážně či výhradně na osobní kontakty a uspokojování čistě osobních zájmů a stavějí se ve svých důsledcích proti pracovní aktivitě. Mohou být orientovány ve

smyslu klik, které se v nepříznivých případech utápějí ve vzájemných pomluvách, vytvářejí „zákulisní“ tlaky atd.

Neformální vztahy mají velký, ne-li rozhodující podíl na tzv. sociálně psychologickém klimatu, což je významná dynamická charakteristika skupiny.

Většinou se uvádí, že na kvalitu sociálně psychologického klimatu ve skupině mají vliv tyto aspekty:

- Uspokojení ze vzájemných vztahů
- Uspokojení z práce
- Převládající nálada ve skupině
- Vzájemné respektování členů
- Autorita vedoucích
- Kvalita samosprávy
- Sjednocení ve smyslu názorové a emociální jednoty

Jak je zřetelné, jedná se o kombinaci prvků individuálních i skupinových, formálních i neformálních.

Učitele, stejně jako všechny ostatní zaměstnance, můžeme na základě McGregorovy teorie přiřazovat k typu X nebo Y (Nakonečný, 2005) a následně je ve vzájemném vztahu charakterizovat jako odmítající nebo podporující.

Zaměstnanec typu X považuje práci za nezbytnou nutnost, práci nenávidí, považuje ji pouze za zdroj příjmů, má k ní odpor a nejraději by do ní vůbec nechodil. Učitele tohoto typu považujeme za **odmítající**. Navzájem se nemají rádi, nemají pozitivní vztah ani k žákům ani k vyučování. Chovají se nekolegiálně, vyhýbají se všem povinnostem, kterým mohou, v práci tráví jen nezbytně nutnou dobu, volí co nejjednodušší vyučovací metody, snaží se opravy žákovských prací omezit na minimum, vymlouvají se při požádání o zástup za nepřítomné kolegy, odmítají dělat cokoliv nad rámec svých povinností, nechtějí se zúčastňovat exkurzí a školních výletů, mimoškolní aktivity s žáky je vůbec nezajímají.

Zaměstnanec typu Y naopak má k práci pozitivní vztah, vidí v ní šanci pro uplatnění své kreativity a seberealizace. Práce ho baví a uspokojuje, je pro něj potřebou, přistupuje k ní nadšeně, zodpovědně. Učitele typu Y označujeme za **podporující**. Takoví učitelé jsou příjemně naladěni, odhodláni dát do práce kus sebe samého, učení je pro ně posláním a koníčkem

zároveň. Jsou kolegiální, vzájemně se podporují a pomáhají si po všech stránkách. Jsou hrdí na svou práci a svou školu. Respektují se navzájem, jsou ochotni spolupracovat a kooperovat po všech stránkách, dokonce i ve svém soukromém životě. V kolektivu tak vznikají i těsná osobní přátelství.

Učitelé se mohou v průběhu svého profesního života vyvíjet a jejich vztahy ke kolegům i učitelské profesi se mohou měnit. Většina učitelů bývá na počátku kariéry pro své povolání nadšena. U mnohých ovšem jejich prvotní nadšení pod různými vlivy postupně vyprchává, až může dojít k tzv. syndromu vyhoření.

4.2 Vztahy učitelů k ředitelovi

Ředitel, jako osoba stojící v čele školy a školu zastupující navenek by měl být vždy osobností, a to osobností v pravém slova smyslu, kterou respektují jak jeho podřízení, tak žáci, jejich rodiče i široká veřejnost. Ředitel by měl mít díky svým znalostem, vědomostem, zkušenostem, pedagogickým schopnostem, způsobu jednání s lidmi a přístupu k řešení problémů, přirozenou autoritu. Ta je do velké míry determinována i jeho charismatem, které spočívá v osobní přitažlivosti a kouzlu osobnosti, síle, kterou strhává lidi na svou stranu, fluidem, které kolem sebe vyzařuje a kultivovaností, se kterou jedná.

Ne každý ředitel je však takovýmto způsobem svými pořízenými vnímán. Ne každý je v kolektivu oblíben a uznáván.

Učitelé mohou mít k ředitelovi různou míru respektu a náklonnosti, a ve vztahu k ředitelovi mohou vystupovat, podobně jako k sobě navzájem, buď jako podporující nebo jako odmítající.

Podporující učitelský sbor poskytuje ředitelovi všeobecnou podporu. Respektuje jeho rozhodnutí, shovívavě přechází častou nebo příliš podrobnou kontrolu, uznává jeho autoritu, přijímá plnou odpovědnost za svou práci, je iniciativní, ochotně přispívá k rozvoji školy a aktivně se podílí na všech školních i mimoškolních akcích.

Odmítající pedagogové naopak nechtějí přijmout plnou odpovědnost za svoji pedagogickou činnost, vykonávají pouze nezbytně nutné práce, nejsou aktivní v oblasti školních ani mimoškolních aktivit, ředitel u nich není oblíbený, veškerá jeho iniciativa se neseťká s pozitivním ohlasem, naopak je ignorována.

Někdy se podobně jako u řídicích pracovníků, i u podřízených rozlišují různé styly jednání. Uveďme si alespoň základní rozlišení na měkký, racionální a tvrdý přístup.

Měkký styl vychází z uvědomování si podřízeného postavení, malé pravomoci a snahy se svému nadřízenému zavděčit. K tomu využívá pochlebování a úsilí přiklonit si nadřízeného na svou stranu.

Racionální styl je založený na tom, že podřízený si je vědomý své ceny, neponižuje se, jedná se svým nadřízeným otevřeně, věcně argumentuje, očekává pochopení od nadřízeného.

Tvrký styl je založený na asertivním jednání, na prosazování svých názorů a neustupováním ze svých pozic. Někdy je založen i na spojenectví s ostatními podřízenými nebo spolupráci s dalšími osobami (z vnějšku, případně s ještě výše postavenými než je přímý nadřízený).

Při vzájemné interakci určuje většinou tón atmosféry řídicí styl nadřízeného. Přesto i ke stylům počínání ze strany podřízených je někdy nutné přihlížet (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001).

4.3 Vztahy ředitele k učitelům

Ředitelé často považují za svou prvořadou povinnost věnovat pozornost žákům školy. Další složkou jejich každodenní činnosti je nezbytná administrativní činnost. Přitom operativně řeší problémy s rodiči žáků, zřizovatelem, nejrůznějšími návštěvami z vnějšku... Učitelé se často dostávají až na poslední místo. Předpokládá se u nich, že jsou samostatní a se svými povinnostmi, starostmi a otázkami si poradí sami v rámci ustálených pravidel, zvyklostí a podmínek. Nedostatečná pozornost a podpora ze strany ředitele potom bývá (zejména u začínajících učitelů, ale nejen u nich) jedním z důvodů odchodu učitelů ze školství (Richards, 2003).

Přitom od ředitele by bylo žádoucí, aby učitelům vytvářel podnětné pracovní prostředí, podporoval jejich profesní růst na základě jejich motivace, umění naslouchat, poskytování průběžné zpětné vazby (reflexe), ponechávání určité míry samostatnosti v rozhodování, podpoře odpovědnosti, pomoci překonávat jejich důležité profesní mezníky, a učitelé aby cítili jeho účast na svých profesních nebo i osobních problémech. Vztahy ředitele k jeho podřízeným mívají v praxi různou míru těsnosti či odstupu. Pro obě strany je příjemnější, pokud si mohou důvěřovat, vědí, že nikdo z nich nezneužije informace, které o druhém má a může se na něho spoléhat. Ředitel má do značné míry ve svých rukou stav a vývoj vzájemných vztahů k jednotlivým pedagogům i ke sboru jako celku, což ovlivňuje celkové klima školy, neboť klima školy je podle Mosse (in Čapek, 2010) dáno třemi oblastmi (doménou vztahových aspektů, doménou osobního růstu a hodnotového zaměření a doménou aspektů udržování a změny systému). Začínající učitelé očekávají pomoc ředitele a jeho podporu při vstupu na

učitelskou dráhu. Když se toho nedočkají, vede to často k jejich opuštění pedagogické profese. Pokud překonají úvodní etapu, uvítali by podporu a pomoc ve svém profesním vývoji od začínajícího učitele k učiteli expertovi. Na sklonku své kariéry by ocenili vědomí, že jejich práce byla hodnocena kladně a ředitel v okamžiku jejich odchodu do důchodu uzná jejich přínos.

Jednotliví ředitelé mají různé metody práce a svojí řídicí činnost vykonávají různými způsoby. Moderní management vychází z několika teorií vedení lidí. Na základě způsobu motivace podle McGregora lze řídicí práci přiřadit k jedné ze dvou základních teorií. Teorie X vychází z předpokladu, že člověk je od své přirozenosti pohodlný, spíše pasivní, vyhýbá se rozhodování a odpovědnosti, není iniciativní, čeká na pokyny, co má dělat. Musí být proto neustále podněcován, povzbuzován a kontrolován a je ochotný podávat požadovaný výkon pouze pod hrozbou trestu. Aplikujeme-li tuto teorii na učitele, předpokládáme, že si povolání vybral pouze kvůli kratší pracovní době (a nechce vyvíjet žádné aktivity nad pevně daný rozvrh hodin) a prázdninám. Je pohodlný, nechce se dále vzdělávat a rozvíjet, práce ho nebaví a chodí do ní jen kvůli platu, ředitel ho přiměje k práci jen na základě přesně daných pokynů, pod hrozbou soustavných kontrol a postihů za neplnění povinností. Naproti tomu teorie Y mluví podle McGregora o zaměstnancích (lze vztáhnout i k pedagogickým pracovníkům) jako o profesionálech, kterým jejich povolání přináší vnitřní uspokojení. Do práce chodí s nadšením a entuziasmem, těší se, jak v ní budou moci seberealizovat. Jsou disciplinovaní, není potřeba je systematicky vést, kontrolovat a vyhrožovat jim tresty za neplnění pracovních povinností. V závislosti na tom, ke které z těchto dvou teorií se ředitel školy více přiklání, odráží se se to ve způsobu jednání s podřízenými.

Vedle toho americký psycholog Frederick Herzberg vychází z Maslowovy hierarchie potřeb a doporučuje do řídicí práce promítnout svoji dvoufaktorovou teorii motivačních faktorů, kterou poprvé zveřejnil v roce 1959. Mluví jednak o motivátorech (vedou k uspokojení z práce, podněcují tvůrčí činnost, spočívají v pozitivním hmotném i nehmotném hodnocení) a jednak o hygienických faktorech, které vedou k nespokojenosti s prací, frustrací z práce, jsou příčinou konfliktů... a spočívají v nedokonalé organizaci práce, nepříznivém pracovním prostředí, netaktním jednání ze strany vedení, nedostatečném pracovním ohodnocení apod.)⁷

Mezi další teorie patří např. Vroomova teorie očekávání, Adamsova teorie spravedlivé odměny nebo Skinnerova teorie pozitivního posílení... Na základě jejich obsahu (s

⁷ HERZBERG, F. Theory of Motivation. [Online], *Training and development solution* Dostupné z. <<http://www.trainanddevelop.co.uk> > [citováno 28. 11. 2014].

přihlédnutím k dalším okolnostem) je nejfrekventovanější rozřazování manažerů podle všeobecně známých řídicích stylů.

Autoritativní styl (někdy se specifikuje také jako autokratický nebo byrokratický) spočívá v pevném vedení, bez diskusí a kompromisů. Ředitel považuje sám sebe za nejpovolanějšího, nejschopnějšího, nejoprávněnějšího k řešení všech situací a problémů, nejlepšího odborníka, s největšími znalostmi a zkušenostmi. Uznává jen své vlastní názory a vyžaduje naprostou poslušnost, preciznost a spolehlivost od všech podřízených. Učitele často stresuje, navozuje jim pocit bezmocnosti, nesvobody, brzdí jejich tvořivost a odvalu. Motivuje je vlastní autoritou, případně systémem odměn a trestů (pozitivní a negativní motivace). Přesto často ředitel autokrat dosahuje velmi dobrých školních výsledků.

Naproti tomu ředitel liberál (někdy je tento styl nazývaný také volná otež nebo volná uzda) sice neklade přemrštěné požadavky, nelpí na svých individuálních rozhodnutích a ponechává svým podřízeným v mnoha ohledech volnou ruku, neboť je přesvědčený, že podřízení jsou schopni si úkoly i způsob jejich realizace stanovit a splnit sami. Svoji hlavní úlohu vidí v reprezentaci školy, zajišťování informací, zajišťování finančních prostředků apod. Často nedosáhne žádoucího stavu, ať už na poli výchovně vzdělávacích cílů nebo na poli sociálním. Všichni jeho podřízení žijí v představě, že právě jejich způsob práce jen ten nejvhodnější, čímž dochází nevyhnutelně ke střetům, které liberálně smýšlející ředitel nechce řešit a rozhodovat ve prospěch ani jedné ze zúčastněných stran. Mnoho problémů tak zůstává nedořešených a škola, jako instituce, přešlapuje na místě.

Demokratický (participativní) ředitel naslouchá svým podřízeným, ať už mají připomínky k jakékoliv stránce fungování školy, problémy prodiskutovává, ale definitivní rozhodnutí vyslovuje sám. Na jejich provedení potom trvá. Neopomíná na zpětnou vazbu, reflexi a sebereflexi od podřízených. V takovém konstruktivním prostředí, s jasně danými pravidly práce, se lidem funguje nejlépe a i výsledky práce bývají ve většině případů nejefektivnější.

Nemusí to však platit absolutně. Protože život přináší bezpočet situací, musí se (resp. měl by se) řídicí styl jednotlivým situacím přizpůsobovat. „Převzme-li ředitel v průběhu roku školu, jíž hrozí vyškrtnutí ze sítě škol vzhledem k celkové úrovni vzdělávací činnosti a k chybám v řízení, je pro tuto fázi „krizového managementu“ nejefektivnější autokratický styl, neboť prostě není čas dlouze přesvědčovat podřízené o potřebě pracovat tak či onak...“⁸ U

⁸ BACÍK F., KALOUS J., SVOBODAJ. A KOL. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998, ISBN 80-86039-49-8, s. 107

některých vůdců platí, že oni sami nesetrvávají po celou dobu své profesionální kariéry u jednoho stylu vedení a průběžně ho mění v souvislosti se změnami konkrétních podmínek a nastalých situací.

Řídicími styly se v historii zabývalo a stále zabývá mnoho ekonomů, sociologů a teoretiků managementu. Stojí za připomenutí vzpomenout Rensise Likerta, který je autorem tzv. Likertových systémů. Jedná se o 4 systémy managementu, které se vyznačují těmito charakteristikami:

- 1. systém: exploativně – autoritativní styl

– řídicí pracovník se chová čistě autokraticky, vyžaduje kázeň a disciplínu, komunikuje pouze shora dolů, motivuje systémem trestů, nepřipouští diskuze

- 2. systém: benevolentně – autoritativní styl

– vůdce je přístupný vyslechnutí názorů a připomínek, konečné rozhodnutí je ovšem pouze na něm, výjimečně deleguje pravomoci, ponechává si však právo kontroly, kromě trestů zavádí i odměny jako formu motivace

- 3. systém: konzultativní styl

– vedoucí pracovník bere podřízené a jejich názory na vědomí, konzultuje s nimi řešení problémů, některé pravomoci přenáší na podřízené spolupracovníky, upřednostňuje pozitivní motivaci

- 4. systém: participativně – skupinový styl

– manažer plně respektuje své podřízené, přenáší na ně celou řadu pravomocí a kompetencí, komunikace je oboustranná, převažuje pozitivní motivace

Podle Likerta systémy 1. a 2. využívají manažeři zaměřeni na výkon, a systémy 3. a 4. vůdci, kteří jsou zaměřeni na lidi. První a druhý systém nacházejí lepší uplatnění při práci s méně kvalifikovanými zaměstnanci. Naopak u vysoce kvalifikovaných lidí se dosahuje lepších výsledků při využití 3. nebo 4. systému. Vzhledem k tomu, že ve školství pracují vysokoškolsky vzdělaní lidé, u kterých se kromě znalostí a vědomostí předpokládá i dostatečně vysoká morální úroveň a velká míra sebekázně, nabízí se pro práci ředitelů škol zejména konzultativní nebo participativně – skupinový styl vedení lidí.

Za zmínku stojí také názor B. M. Basse (1985), který v rámci postřehů na „nové vedení“ mluví o nutnosti nahrazení „manažera“ „vůdcem“, který si umí získat lidi skrze kombinaci transakčního a transformačního stylu. Transakční styl je přitom založený, jak z názvu vyplývá,

na transakci – směně něčeho za něco, v tomto případě odměny za odvedený výkon. Přitom se využívá dvou základních nástrojů: podmíněné odměny (za dobře odvedený výkon následuje odměna, za špatný postih) a řízení výjimkou (pokud vše funguje, lídr nezasahuje, na scénu vstupuje, až když nastanou problémy). Transformační styl využívá charisma vůdce, inspirativního vedení, individuální úcty k podřízeným, jejich intelektuální motivace. Spočívá v úsilí o rozvoj všech možností lidí, o kterých do té doby ani nevěděli. Směřuje k jejich seberealizaci, přičemž využívá vlastního uvědomění si hodnoty výsledků, transformace jejich zájmů v zájmy skupinové a neustálého rozšiřování škály potřeb. Je založený na rozvoji plného potenciálu vedených lidí za účelem dosažení cíle. Tito vůdci vyznávají vysoké etické a morální standardy.

Podle další teorie, teorie osobnostních rysů Stogdilla (Bass, Stogdill, 1990) by se měl správný vůdce umět za všech okolností přizpůsobit konkrétním podmínkám, vnímat vždy sociální okolí a kooperovat s ním, být rozhodný, asertivní, energický, vytrvalý, odolný vůči stresu, ambiciózní, schopný přebírat odpovědnost, orientovat se na výsledky činnosti.

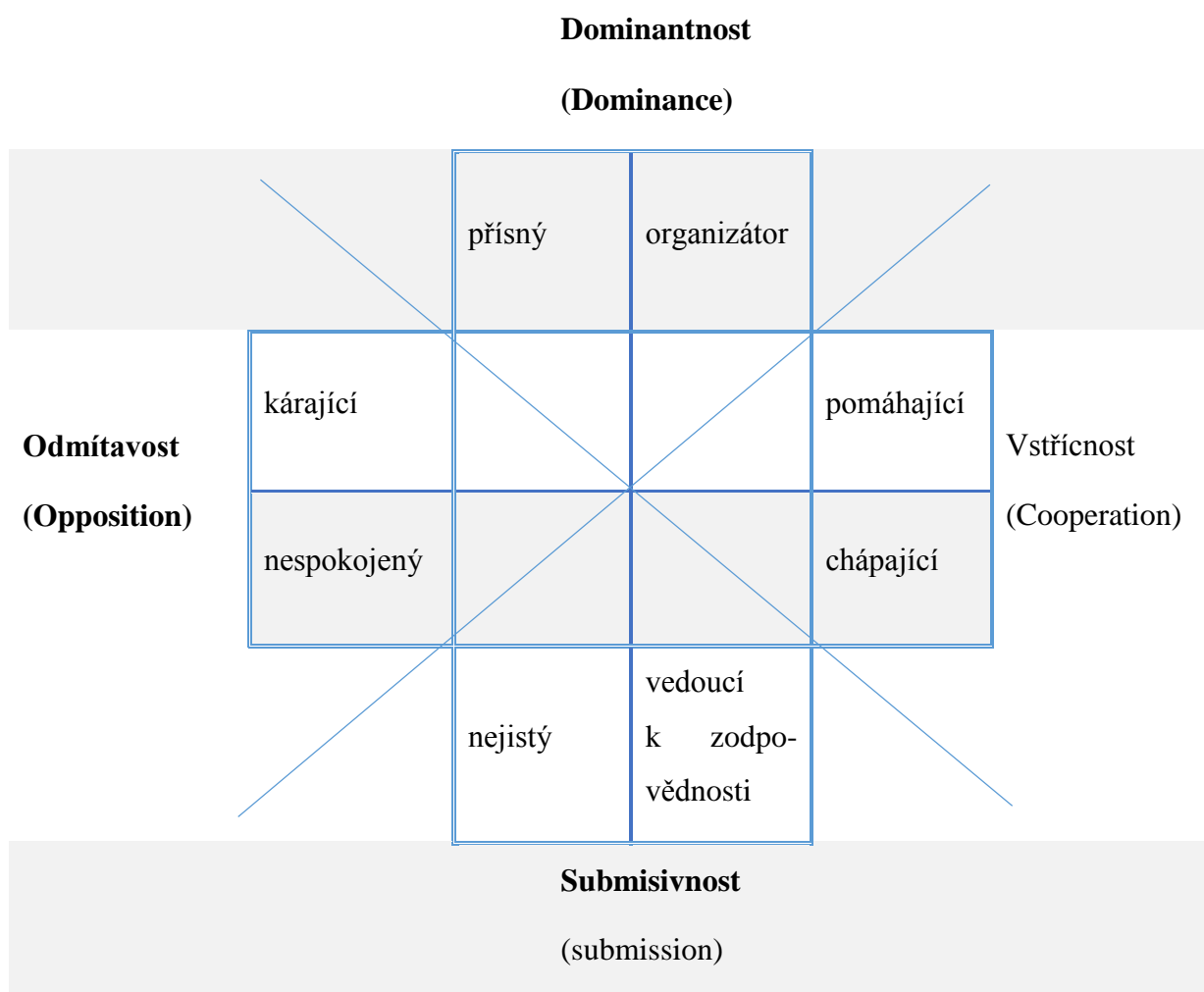
McCall a Lombardo (1988) osobnostní rysy lídra spatřují v takových charakterových vlastnostech, jako jsou emocionální stabilita a vyrovnanost, schopnost umět jednat s lidmi (interpersonální dovednosti), dokázat si přiznat a připustit vlastní omylnost (akceptovat vlastní chyby a nesnažit se z nich vykrucovat) a mít odpovídající intelektuální rozsah (nemusí být stoprocentním expertem ve svém oboru, důležitější je mít přehled ve všech oblastech).

Pro klima školy není důležitý jen ředitel jakožto schopný vedoucí (podle stylu vedení), mnohem důležitější jsou vzájemné vztahy ředitele a učitelů, jak uvádí Kremer-Hayonová, Wubbels (in Lukas, 2012). Na zmiňovaných interakčních stylech je založená také typologie ředitelů. Ty odrážejí míru autoritativnosti a přísnosti, schopnosti ředitele naslouchat učitelům a podporovat je v jejich práci.

- Organizátor – všímá si, co se děje; organizuje; dává jasná nařízení; určuje vývoj; vysvětluje; udržuje si pozornost
- Pomáhající – pomáhá; projevuje zájem; zapojuje se; chová se přátelsky; je všímavý; umí žertovat; snaží se získat důvěru
- Chápající – poslouchá se zájmem, je schopný empatie; jedná s důvěrou a pochopením; přijímá omluvy; snaží se dívat na věci jiným/novým způsobem; je trpělivý a otevřený směrem k učitelům

- Vede k zodpovědnosti – dává učitelům možnost pracovat samostatně; poskytuje čas pro jejich profesní rozvoj
- Nejistý – je nerozhodný, ostýchavý; není si jistý, co dělá
- Nespokojený – myslí si, že učitelé nepracují správně; kritizuje; neustále se ptá na důvody; je nedůvěřivý
- Kárající – často se rozzlobí; dívá se na učitele z vrchu, vyjadřuje nespokojenost; trestá (nepřiměřeně)
- Přísný – kontroluje; soudí/hodnotí; plně důvěřuje stanoveným pravidlům a nařízením; není příliš flexibilní

Obrázek 2 Systém interpersonálního chování ředitele



Zdroj. Autorka (podle Lukase, 2012)

V závislosti na vztazích ředitele k učitelům může mít sociální klima pedagogického sboru podle W. K. Hoye, J. C. Tartera a R. B. Kottkampa. (in Sekera, 2001) charakter klimatu

- otevřeného

- uzavřeného
- angažovaného
- neangažovaného

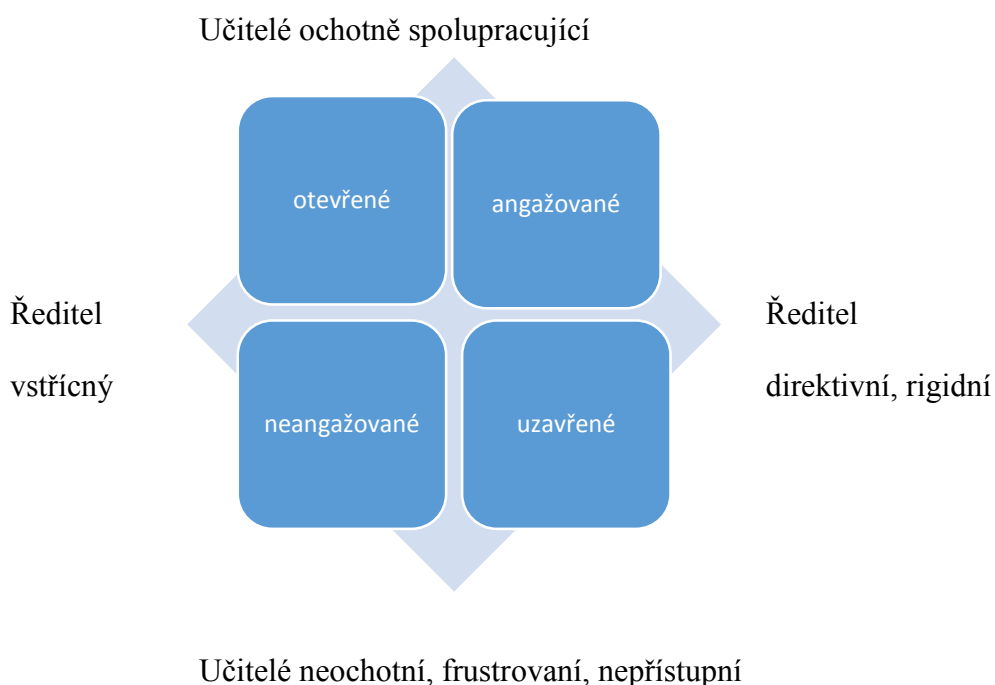
V otevřeném klimatu panují otevřené, vstřícné vztahy. Ředitel dává učitelům velkou samostatnost, mají jeho důvěru, používá kladnou motivaci, hodně chválí, vyhýbá se trestům.

Uzavřené klima je opakem klimatu otevřeného. Ředitel se chová direktivně s velkým důrazem na byrokracii a kontrolu. Osobní problémy učitelů ho nezajímají. Učitelé jsou frustrováni, v práci nespokojeni, nespolupracují s vedením školy ani mezi sebou navzájem, což se všechno odráží na jejich výkonech.

V angažovaném klimatu se chová ředitel rigidně, autoritativně, používá zápornou motivaci a systém restrikcí. Učitelé se chovají jako profesionálové, svoji práci vykonávají odpovědně, vzájemně kooperují, ředitele do určité míry respektují.

V neangažovaném klimatu se jedná o pravý opak. Ředitel je starostlivý, ochotný k diskusi, snaží se učitelům vyjít vstříc. Učitelé se ale chovají nepřístupně, neochotně, nemají dobrý vztah k ředitelovi ani k sobě navzájem.

Obrázek 3 Klima školy



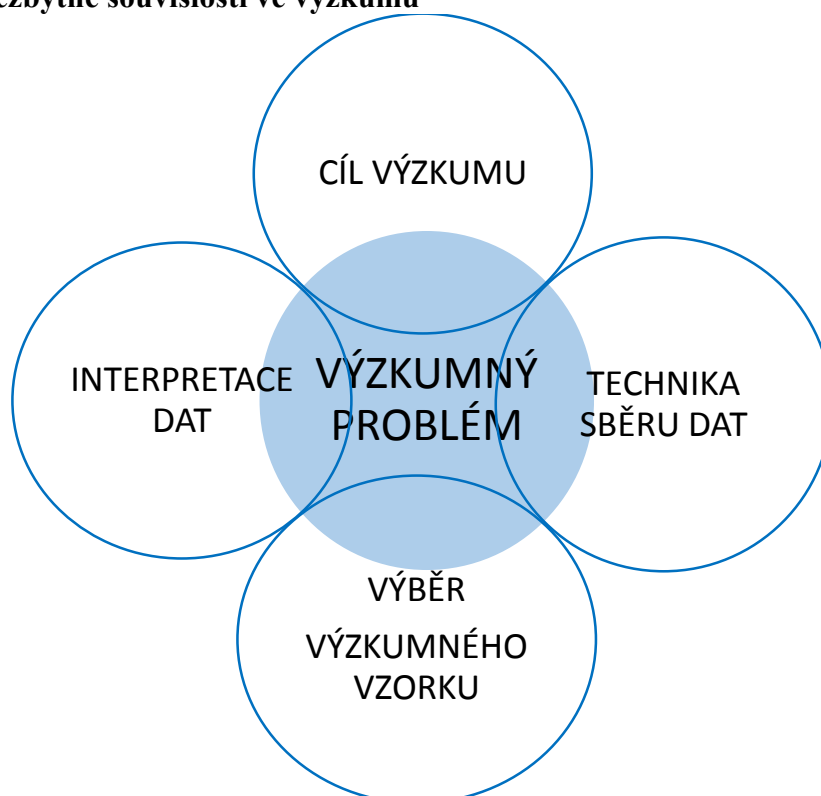
Zdroj: Autorka (podle Sekery, 2001)

5 Výzkumný problém

Po té, co jsme si přiblížili téma, kterému se budeme věnovat, ale jeho znění je stále hodně široké, musíme jej zredukovat a to tak, že vyslovíme konkrétní myšlenku, kterou se budeme zabývat, zformulujeme výzkumný problém.

Definování výzkumného problému je výchozím krokem každého výzkumu a velice úzce souvisí s ostatními součástmi výzkumu.

Obrázek 4 Nezbytné souvislosti ve výzkumu



Zdroj: Vojtíšek (2012, s. 13)

Jeřábek (1992) mluví o tom, že výzkumný problém bychom měli formulovat až po seznámení se s již známými výsledky výzkumů ve zkoumané oblasti, pečlivém ohraničení zkoumané problematiky, kterou se budeme zabývat, volbě postupů řešení (přičemž je třeba se vyhnout chybám, kterých se dopustili výzkumníci zabývající se danou problematikou před námi) a vyřešení všech otázek, které v souvislosti s tím vyvstanou.

Do mezilidských vztahů ve školních kolektivech patří v širším pojetí jak vztahy mezi žáky, tak vztahy mezi pedagogy nebo také vztahy mezi žáky a pedagogy navzájem, pedagogy a rodiči žáků, případně pedagogy, žáky a vedením školy, nebo vztahy do nichž jsou zapojené ještě další subjekty (nepedagogičtí pracovníci školy, zřizovatel, odborná veřejnost...) Vzhledem k tomu, že téma práce má příliš široký záběr, přistoupili jsme k jeho zúžení. Pozornost zde bude soustředěna zejména na **mezilidské vztahy v pedagogických sborech**.

Konkrétně se budeme věnovat zmapování charakteru, způsobů utváření a vývoje mezilidských vztahů v pedagogických sborech a důsledky jejich zpětného působení na jejich členy.

Důvodem pro analýzu těchto vztahů je předpoklad, že vztahy v učitelském sboru ovlivňují nejen odhodlání a chuť do práce jednotlivých učitelů, což se téměř okamžitě odráží navenek ve výsledcích jejich práce, ale mají mnohem širší dosah, zejména v rámci sociálního a etického základu v nejširším kontextu pro všechny zúčastněné.

Všeobecně panuje představa, že škola jako instituce vychovávající mladou generaci k morálce, čestnému a rovnému jednání, asertivitě, předcházení konfliktů, empatii a přátelství mezi lidmi, odmítající násilí, nerovnost mezi lidmi a další projevy nesnášenlivosti, je místem, kde ve sborovnách panují jen přátelské a vřelé vztahy, které jsou založené na skutečnosti, že učitelé jsou eticky vyspělí a uvědomělí lidé, jejichž osobnosti se vyznačují určitou úrovní intelektu, laskavostí, nezaujatostí, uměním odpouštět, nadhledem, schopnostmi diagnostiky, předvídatelnosti a empatie, ochotou pomáhat jiným a dalšími humanistickými projevy.

Skutečnost však může být diametrálně odlišná. Jak tomu skutečně je, a jak se s tím středoškolským pedagogům žije, bude předmětem zkoumání této práce.

5.1 Shrnutí výchozích poznatků o pedagogických sborech

Dříve se sociálnímu klimatu a mezilidským vztahům na školách věnovala pozornost spíše okrajově. Výzkumníci, učitelé, výchovní poradci a školní a poradenští psychologové měli k dispozici velmi omezené diagnostické metody, a i proto se interpersonálními vztahy ve škole zabývali velmi omezeně. Přitom se jedná o záležitost, která se v literatuře objevovala už v polovině minulého století (J. Withall 1949). Další výzkumy mezilidských vztahů ve školním prostředí se v mezinárodním měřítku začaly podle Mareše (2003) výrazněji objevovat v šedesátých letech 20. století (Halpin, Croft 1963; Tagiuri, Litvin 1968). U nás, jak uvádí Průcha (2002), se jim někteří výzkumníci (Mareš, Lašek 1990, Lašek, Mareš 1991, Mareš, Křivohlavý, 1995, Kurelová, Hanzelková, 1996, Průcha, 1997, Lašek 2001, Linková, 2001, 2002, 2003, Kašpárková 2002.) začali věnovat až o několik desítek let později (na přelomu století). Větší pozornost než vztahům v rámci celkového klimatu školy nebo vztahům v pedagogických sborech byla ale vždy věnována subklimatu školní třídy. Ve svých pracích se mu věnovali např. Pelikán a Lukš, 1973, Mareš, 1974, Furman, 1985, Průcha, 1988, Samuhelová, 1993, Mareš a Lašek, 1990/91, Lašek a Mareš, 1991, Klusák a Škaloudová, 1992, Miezgová, 1994, Lašek, 1994. Mechanismus působení třídy a žáka popsal relativně nejpřesněji V. Hrabal (2002) v navzájem závislých krocích: Žáci, kteří se sejdou ve třídě, mají určité učební, výkonové a sociálně morální dispozice. Mezi žáky navzájem a mezi nimi a učitelem

vzniká kontakt. Jednotliví žáci se integrují více či méně s ostatními spolužáky. Další interakce probíhá při reakci žáka na spolužáky jako na celek a dostává se mu hromadné odezvy při reakci s ostatními. Záleží na tom, kdo se interakce zúčastní. Skupina se stabilizuje, partneři se naučí navzájem respektovat. Rostoucí stabilizace a předvídatost interakce jedinců ve skupině i skupiny jsou východiskem vzniku interpersonálních i skupinových postojů. Vztahy uvnitř skupiny jsou navzájem závislé a vytvářejí síť, která ovlivňuje strukturu skupiny. Jedinci v síti vztahů zaujímají specifickou pozici, přejímají určitou roli. Pozice žáka ve skupině je dána dispozicemi, partnery a vztahy k nim a ke skupině. Pozice a role jednotlivců ve vzájemné souvislosti dotvářejí strukturu skupiny a podmiňují i vyjadřují specifickou skupiny. S rostoucí stabilizací a uspořádaností interakce, vztahů, pozic a rolí dochází ke sbližování, sjednocování individuálních cílů a hodnot. Vytvářejí a upevňují pravidla interindividuálních vztahů a podmiňují a vyjadřují specifiku skupiny. Osobnost jedince a jeho dispozice, které vstupovaly do procesu vytváření skupiny, se v průběhu upevňování a formování skupiny samy formují, rozvíjejí nebo oslabují učním. Naznačený proces závislého a vzájemného ovlivňování skupiny a jejích členů je stálý a cyklický. Probíhající vztahy mohou mít konstruktivní nebo destruktivní ráz a to v případě skupiny i osobnosti žáka.⁹

Méně často se v minulosti zkoumalo klima pedagogických sborů. Ty, stejně jako komplexní klima celé školní instituce, zůstávaly stát částečně stranou. Vztahy v pedagogických sborech se v našich podmínkách začaly stávat centrem pozornosti velice pozvolna. K jedním z mála výzkumníků, kteří se na ně orientovali zejména z pohledu jejich charakteristik, patřili ve druhé polovině minulého století F. Liška (1970) a J. Sekera (1990). Docent Pedagogické fakulty Ostravské univerzity Julius Sekera se zabýval hodnotovou orientací pedagogických sborů, která se jednoznačně odráží v klimatu školy, ve své disertační práci. Nejprve se zaměřil na kvantitativní analýzu hodnotově orientační jednoty pedagogů na reprezentativním vzorku středních škol – na gymnáziích, středních odborných školách a středních odborných učilištích. V druhé části si zvolil za cíl dosáhnout určité juxta pozice k předchozímu postupu a tak detailně zkoumal vztahy v poměrně velkém kolektivu pedagogických pracovníků středního odborného učiliště na základě kvalitativní analýzy učitelských a vychovatelských činností. V práci dospěl k závěru, že k absolutně nejvyšší úrovni sjednocení názorů dochází v oblasti nazírání na vlastnosti osobnosti pedagogického pracovníka. Názory na osobnost pedagoga jsou obecně známé jak z literatury, tak z praxe. Nižší míra koheze byla zjištěna u požadavků kladených na vlastnosti osobnosti absolventa školy. Celková názorová jednotu byla zaznamenána pouze u

⁹ HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: 2002

gymnaziálních pedagogů. Na SOU a SOŠ se názory výchovně vzdělávacích pracovníků rozcházejí. Jen pět pedagogických sborů z patnácti se názorově shodlo na hierarchii pedagogicko-organizačních úkolů školy. Pozitivní korelace byla ale zjištěna mezi názory na pedagogicko-organizační úkoly školy a kvalitou řízení a mezilidských vztahů. Z toho lze vyvodit závěr, že pedagogické sbory s nízkou úrovní koheze v hodnotově orientační jednotě na pedagogicko-organizační úkoly školy signalizují také problémy ve sféře řízení a mezilidských vztahů. Z druhé části výzkumu vyplynulo, že vztahy mezi vedením škol a řadovými členy pedagogických sborů jsou jen zčásti uspokojivé, přičemž nejkomplikovanější situace je v SOU. Vzájemné vztahy mezi řadovými pracovníky byly zhruba dvěma třetinami respondentů hodnoceny pozitivně. Efektivita pedagogické práce se ve vědomí pedagogů odráží diferencovaně, což odpovídá realitě jednotlivých typů škol.

Výzkumem stavu sociálních klimat v učitelských sborech se dále pomocí dotazníku OCDQ–RS (Organizational Climate Destriction Questionnaire – Rutgers Secondary) v minulosti zabývali i J. Lašek a P. Urbánek. Uvedený dotazník přejali od výzkumníků (Kottkamp, Mulhern, Hoy) z Rutgers Univerzity v USA. P. Urbánek z Pedagogické fakulty TU Liberec vystoupil v roce 2003 na 11. konferenci ČAPV v Brně s příspěvkem „Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy“, ve kterém analyzoval výsledky předvýzkumu připravovaného šetření klimatu v pedagogických sborech českých základních škol. Vycházel přitom z prací J. Laška, který v 90. letech 20. století provedl obdobný výzkum na pedagogických kolektivech 6 středních škol ve východních Čechách. Následně provedl P. Urbánek na podzim roku 2003 vlastní výzkum. Porovnával v něm jím zjištěné skutečnosti s výsledky práce J. Laška. Jejich zkoumané soubory se sice částečně lišily (P. Urbánek zkoumal početně větší vzorek, který nepocházel z jednoho kraje, ale byl rozšířený o severní a střední Čechy a na rozdíl od J. Laška se nezbyl sborovnými středních, ale základních škol. Odlišné bylo i genderové složení sborů a způsob administrace dotazníků, který následně způsobil zúžení zkoumaného vzorku škol z 88 na 47.), přesto dosažené výsledky měly dostačující vypovídací schopnost, což umožňuje jejich generalizaci. Cílem výzkumu bylo získání dostatečně velkého množství dat, ze kterého by bylo možné spočítat 5 dílčích charakteristik klimatu pedagogických sborů na základních školách (PSB – vnímaná suportivita ředitele, PDB - vnímaná direktivita ředitele, TEB – učitelská profesní angažovanost, TFB – pociťované učitelské frustrace, TIB – přátelské chování učitelů ke kolegům, a IO - celkový index otevřenosti, který se spočítá z prvních čtyř uvedených hodnot). Další částí práce bylo porovnání získaných výsledků s výsledky práce J. Laška a nakonec zjištění souvislostí mezi získanými ukazateli a charakteristikami zkoumaných subjektů. Z výsledků je patrné, že starší pedagogičtí pracovníci

vnímají klima na pracovišti lépe. Na základě dalších otázek bylo zjištěno, že přijatelnější klima vytvářejí ředitelky ženy a to konkrétně ty, které působí ve funkci delší dobu. Velikost školy nemá na klima v pedagogickém sboru zásadní vliv.

Na kvantitativní výzkumy mezilidských vztahů J. Laška (1995, 2001) z pedeutologického hlediska specifickou formou kvalitativního výzkumu (z pohledu začínajících učitelů anglického jazyka) se dále zaměřila např. M. Píšová z Masarykovy univerzity v Brně. Dalšími z mála, kteří se ještě v minulém století problematice pedagogických sborů věnovali, byli Zelinová a Zelina (1993). Ještě méně pozornosti se věnovalo klimatu celé školy. Výjimku tvoří např. Kučera a kol. (1992) a Semrádová (1995).

Větší pozornost otázkám pedagogických kolektivů je věnována až po přelomu tisíciletí a to díky rozvoji doktorských studijních programů na pedagogických a dalších fakultách vysokých škol a dále díky projektům v rámci operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost financovaných z Evropského sociálního fondu. Významný krok, nejen ve zkoumání klimatu školy, ale s komplexním zaměřením na celkovou úroveň našich vzdělávacích zařízení přinesl národní projekt MŠMT s plným názvem „AUTOEVALUACE - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0014), který je všeobecně známý pod zkráceným názvem Cestě ke kvalitě. Byl spuštěn v květnu 2009 Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národním institutem pro další vzdělávání a byl financovaný z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. V jeho rámci dostaly školy možnost zhodnotit svou úroveň podle celé řady kritérií a porovnat výsledky vlastních výstupů s názory nezávislých pozorovatelů z jiných škol, zřizovatelů a ČŠI. Původně měl být ukončený v dubnu 2012, ale nakonec se jeho realizace prodloužila do srpna 2012. Jak vyplývá z názvu, jeho obsahem byla autoevaluace škol, neboť autoevaluace je podle školského zákona nedílnou součástí činnosti každé školy (ačkoliv ministr Dobeš uvažoval v listopadu 2010 o jejím odstranění za zákona¹⁰). Cílem projektu bylo podpořit české školy v jejich autoevaluačních procesech pomocí nabídky 30 autoevaluačních nástrojů (viz. Příloha 1), které byly doplněné příslušnými manuály a podle stanoveného harmonogramu byly postupně odpilotovány (ověřeny v praxi). Mezilidských vztahů se týkaly zejména tyto evaluační nástroje:

¹⁰ DOBEŠ, J. Otevřený dopis ředitelům škol, Praha : MŠMT ČR, 2010 . [Online], Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/9_11_2010_Dopis_ministra_Josefa_Dobese.pdf> [citováno 12.1. 2011].

- Interakce učitele a žáků (dotazník pro žáky)
- Klima učitelského sboru (dotazník pro učitele)
- Anketa pro rodiče (anketa škoře na míru)
- Předcházení problémům v chování žáků (dotazník pro žáky)
- Klima školní třídy (dotazník pro žáky)
- Klima školy (soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče)

Mezi evaluačními nástroji, které jsou uvedené v příloze č. 1, našel své místo i dotazník, který vychází z výše zmíněného dotazníku OCDQ-RS, který využívali pro hodnocení kvality klimatu pedagogických sborů J. Lašek a P. Urbánek. Tento dotazník byl přepracovaný P. Urbánkem a M. Chválem a byl nazvaný **Klima učitelského sboru (KUS)**. Byl podrobený standardizaci v učitelských sborech základních a středních škol a je určený pro sledování klimatu v nich. Je určený pro učitele, vychovatele a na úrovni středního odborného vzdělávání i učitele praktických předmětů (mistry odborného výcviku). Vedení škol se ho nezúčastní. Je zaměřený na získávání informací o tom, jak pracuje vedení školy - podpora sboru (dříve suportivita) a pevnost vedení (dříve direktivita) a na poměry uvnitř sboru (angažovanost, frustrace, přátelské vztahy ve sboru). Po pilotáži s 68 zkoumanými položkami byl upraven do 41 položek, které byly uspořádány do 5 výše uvedených dimenzí. Konkrétní náplň jednotlivých dimenzí byla takováto:

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

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

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

4. **frustrace učitelů (F)** – učitelé cítí nadbytek rutinních povinností mimo vlastní výuku a velké množství zatěžující administrativy, o jejíž potřebnosti a rozsahu nejsou přesvědčeni;

méně příznivě jsou vnímány vztahy mezi kolegy; řízení školy je vnímáno se znaky byrokratismu a manažerismu;

5. **přátelské vztahy ve sboru (V)** – učitelé vnímají sbor jako soudržný, vztahy mezi kolegy hodnotí jako pevné a přátelské, případné konflikty umějí řešit věcně a s nadhledem; učitelé se osobně dobře znají, důvěřují si, pozitivně hodnotí ochotu navzájem si pomáhat; běžné jsou přátelské kontakty i mimo pracoviště; ve sboru panuje vzájemná důvěra a respekt ke kolegům.¹¹

Je uzpůsobený pro elektronické zadávání i vyhodnocení.

Jeho obsah poměrně úzce koresponduje s obsahem našeho výzkumu, přestože my se zaměřujeme na jinou metodu sběru informací i jejich zpracování.

Následně byl tento dotazník zveřejněn stejnou autorskou dvojicí v periodiku *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 5, s. 778 – 803 pod názvem *Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol*.

5.2 Formulace výzkumného problému

Jak bylo již výše uvedeno, vztahy v pedagogických sborech hrají jednu z nejvýznamnějších rolí při vytváření a ovlivňování školního klimatu. Sociální klima školy jako celku potom determinuje, jak se učitelé i žáci ve škole cítí, což se následně promítá do jejich celkové pohody i do výsledků jejich práce. Podle J. Mareše (1997) **je pro uvažování o vztazích ve školních kolektivech mnohem důležitější jak sociální klima vnímají osoby, které ho tvoří a které se v něm pohybují („subjektivní“ aspekty klimatu), než jaké klima „objektivně“ je.**

A právě subjektivní pohled na pocity pedagogů, které vznikají na jejich pracovištích v souvislosti s mezilidskými vztahy s jejich spolupracovníky, je předmětem této práce.

Mezi učitelem a učitelským sborem je za normálních okolností velice těsný a vzájemně se ovlivňující vztah. Kvalita pedagogického sboru jako celku (případně jeho části, ke které učitel přísluší) působí obecně na osobnost pedagogického pracovníka a opačně. Jak bylo uvedeno výše, jedná se o akomodaci a asimilaci. V pedagogickém sboru se odrážejí jak osobnostní charakteristiky jednotlivých členů - inteligence, vzdělání a odborné erudice (na základě pedagogicko psychologické přípravy i vlastní praxe), míra jejich ztotožnění s profesní rolí, typy osobností, mravní vlastnosti, osobně vyznávaná přesvědčení, žebříčky hodnot,

¹¹ URBÁNEK P., CHVÁL M. *Klima učitelského sboru*. Dotazník pro učitele. Praha : NUV. 2012. ISBN 978-80-87063-59-0. s. 9

soukromý život atd., tak úroveň mezilidských vztahů ve sboru a stupeň jejich hodnotového sjednocení v nejobecnějších etických aspektech.

Názorová jednota pedagogického sboru spočívá především v základní mravní a profesionální orientaci pedagogického sboru, která je důležitá při výchovném působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. (Heidbrink, H. 1997 in Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009)

K tomu sbor dospívá několika způsoby. Jednak z vnějšku – v rámci odborného vzdělávání systematickou výchovou pedagogických pracovníků v duchu demokracie a humanismu a zároveň na základě lidského zranění. Další způsob názorového sjednocování spočívá v interním formování vlastního pedagogického sboru, a to jak shora (formou řízení), tak zdola (neformálními vztahy mezi jeho členy).

Ve vzájemném působení a ovlivňování mezi jednotlivcem a kolektivem může určitou roli hrát i velikost a organizační uspořádání školy. Podobně jako třídní kolektiv se často rozpadá na skupinky, tak i pedagogický sbor se může štěpit. To bývá charakteristické zejména pro větší školy. V malé škole s jednou sborovnou a nízkým počtem učitelů bývají vztahy těsnější, už i proto, že jsou všichni na vzájemné spolupráci bezprostředně závislí. Naproti tomu ve velkých školách se často všichni ani nemohou poznat, panuje mezi členy sboru větší separace a anonymita. Někdy k tomu přispívá také organizační uspořádání školy. Ve velkých školách, kde jsou učitelé rozmístěni do kabinetů, které jsou co nejbližší učebnám, ve kterých učí nebo tam, kde má škola několik dislokovaných pracovišť, dochází k tomu, že se všichni setkávají jen několikrát do roka na pedagogické radě. Celistvost a integrita sboru bývá v takovém případě narušena a stmelování celého kolektivu je potom velice těžké. S tím souvisí i míra vzájemného ovlivňování jedince a pedagogického sboru. Roli pedagogického sboru potom přebírá menší kolektiv spolupracovníků (např. v předmětové komisi nebo v jedné sborovně nebo v jiné skupině místně nebo účelově sdružených pedagogů).

Velice důležitou roli při utváření mezilidských vztahů na půdě školy hraje osoba ředitele a jeho zástupců. Ti jsou oficiálními garanty příznivého sociálního klimatu a určitě se na jeho tvorbě svým vlastním vystupováním, chováním a jednáním nespornou měrou také přičiňují.

6 Cíle výzkumu, výzkumná otázka

Cílem výzkumu této práce je shromáždit relevantní informace o situaci v konkrétních podmínkách středních škol a popsat interpersonální vztahy v pedagogických sborech (které jsou jejich poměrně stabilním jádrem), tak jak je vnímají, chápou, prožívají a reflektují jejich účastníci. Jedná se o sondu do procesu utváření vztahů mezi řadovými pedagogickými pracovníky i mezi pedagogy a členy managementu v jednotlivých školách, vlivů na ně působících, způsobu jejich prožívání a vnímání jednotlivými pedagogy, ventilaci pocitů z nich pramenících do individuálního, společenského, institucionálního a kulturního okolí zúčastněných jedinců a důsledků působících na další vývoj osobností účastníků. Jedná se nám o to, abychom zjistili, jak působí na konkrétní pedagogy jednání, chování a vystupování jejich kolegů a nadřízených, jak na to oni reagují a jak je to ovlivňuje v jejich postojích a počínání si v jejich pracovním prostředí, případně i dále mimo něj.

Na základě získaných informací bychom chtěli zobecnit určitá v praxi fungující pravidla jednání a navrhnout doporučení vedoucí k optimalizaci vztahů (jak pracovních, tak i osobních) mezi řadovými pedagogy navzájem, a zároveň i v jejich vztahu k nadřízeným a řídicím pracovníkům k nim.

Aby mohlo být dosaženo vytyčeného cíle, přistupujeme k vyslovení a specifikování základní výzkumné otázky, která se zaměřuje na předmět, proces a aspekty našeho zkoumání (na to, čím se výzkum konkrétně zabývá).

Zaměříme-li se na konkretizaci obsahu (toho, co budeme zkoumat), čili upřesňujeme-li oblast zkoumání, vyslovujeme v souvislosti s tím základní výzkumnou otázku, která je dále doplněna dalšími výzkumnými otázkami.

Ústřední výzkumná otázka je v našem případě položena takto:

„Jaké jsou interpersonální vztahy v pedagogických kolektivech středních odborných škol?“

Ta je dále rozpracována, doplněna a konkretizována dalšími dílčími výzkumnými otázkami:

„Jak působí pedagogický sbor po vztahové stránce na sociální okolí?“

„Jak vnímají pedagogové vztahy se svými kolegy?“

„Jaké jsou vztahy učitelů k managementu (k řediteli a jeho zástupci)?“

„Jak vnímají pedagogové vztahy vedoucích pracovníků k jejich osobám?“

„Jak se celkově cítí jednotliví pedagogové v daném kolektivu?“

Očekávané výsledky práce bude možné porovnat se závěry již dříve zveřejněných výzkumů a zároveň přispějí k obohacení dosavadních odborných poznatků o sociálním klimatu v pedagogických sborech středních škol a vztazích mezi středoškolskými pedagogy, přičemž se buď potvrdí již dříve zjištěné závěry, nebo se objeví nějaký posun či rozpor v nich.

Dále budou (v případě, že o to projeví zájem) seznámeny s výsledky výzkumu pedagogické sbory, které se do něj zapojily. Jak ředitelé škol, tak i všichni zapojení pedagogové uvidí v obecné rovině, v čem je jejich pedagogický sbor specifický, jak se liší od ostatních a jaké má možnosti ke zlepšení vzájemných vztahů a celého sociálního klimatu na pracovišti v návaznosti na realitu ostatních škol. Přitom musí být dodržena základní etická pravidla, tak aby nikdo z pedagogů neměl podezření, že informace, které poskytl, byly spojovány s jeho jménem a aby nikdo nemohl být za své názory odsuzován, znevýhodňován nebo trestán.

7 Metodika výzkumu, volba výzkumných metod a technik

Metodika výzkumu spočívá ve stanovení postupu bádání při dosahování vytyčených cílů prostřednictvím využívání zvolených výzkumných procedur. Metodiku lze graficky ztvárnit pomocí vývojového diagramu nebo schématu vycházejícího z vědeckého poznání a zkušenosti, určujícího postup pro provádění odborné činnosti, na základě kterého se aplikují jednotlivé kroky výzkumné práce. Pokud není znázorněna graficky, může být popsána verbálně.

Metoda, jakožto soubor pojmů, prostředků, pravidel a způsobů postupu slouží k dosažení vytyčeného cíle, vyznačuje záměrností, neboť je orientovaná na předem stanovený výzkumný cíl, a systematičností, protože se aplikuje na základě předem vymezeného teoreticky odůvodněného postupu.

Výběr a užití vhodné metody je nezbytným předpokladem každého bádání. Podle převažujícího typu výzkumu volíme mezi metodami empirickými a teoretickými, podle kritéria vysvětlení konkrétního problému mezi metodami explanačními a interpretačními, podle hlediska obecnosti mezi obecně vědními a specifickými výzkumnými metodami, podle postupu a způsobu výzkumu mezi kvantitativními a kvalitativními. Z uvedených možností jsme zvolili empirický výzkum založený na explanaci. Při rozhodování o konkrétním postupu jsme nejprve srovnali možnosti kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

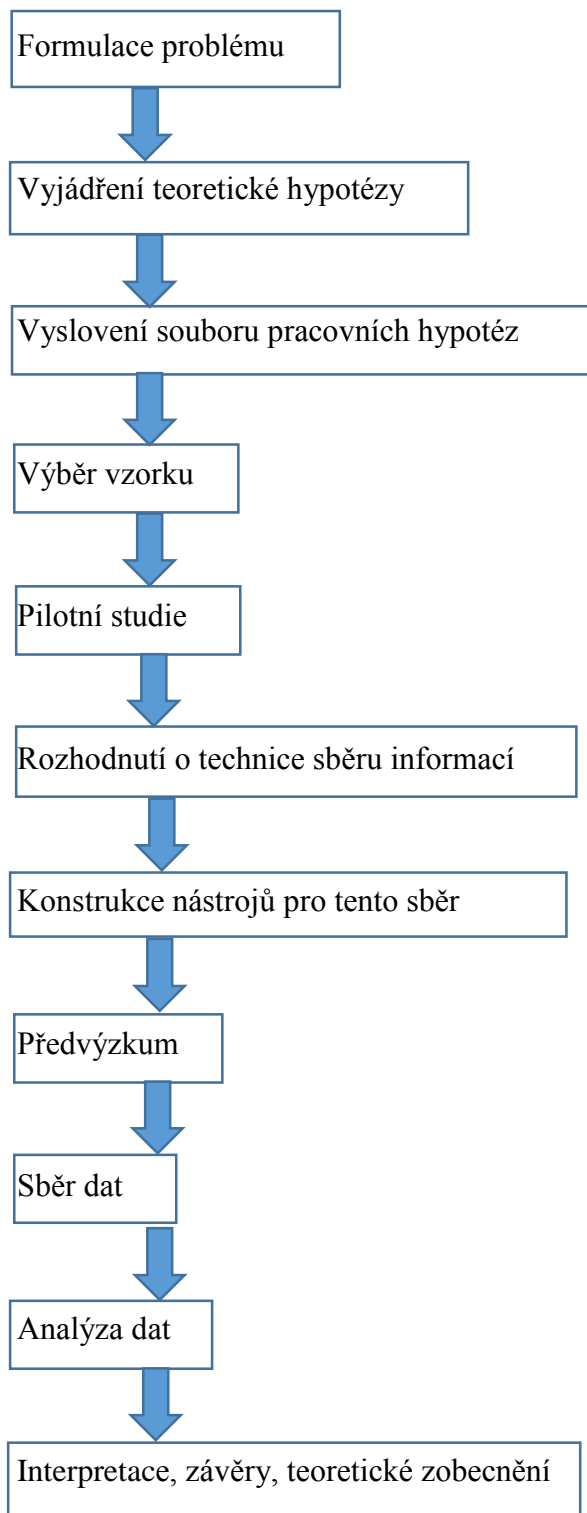
7.1 Komparace kvantitativního a kvalitativního výzkumu

Nejzásadnější volbou při empirickém výzkumu, který je v této práci uplatňován, je rozhodnutí mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem, případně jejich kombinaci, kdy jeden typ metod doplňuje druhý. Každý způsob výzkumu má své výhody a nevýhody a vždy záleží na jeho předmětu a cílech.

Kvantitativní výzkum představuje lineární proces, jehož jednotlivé fáze na sebe chronologicky navazují. Začíná studiem příslušné teorie vztahující se k danému problému. Na něj navazuje tvorba a operacionalizace hypotéz. Dále se vytváří výzkumný vzorek, který bude předmětem zkoumání. Následuje fáze empirického sběru dat, jejich analýza a statistické zpracování. Přitom nesmí být opomenuta pozornost věnovaná validitě a reliabilitě. Veškerá získaná data musí být odborně interpretována, což souvisí s verifikací nebo falsifikací původně vyslovených hypotéz.

Podrobnější potup kvantitativního výzkumu spočívá podle Dismana (2002) v těchto krocích:

Obrázek 5 Lineární model kvantitativního výzkumu



Zdroj: Disman 2002

U kvantitativního výzkumu pracuje výzkumník s určitým odstupem od zkoumaného subjektu, stojí vně situace, výzkum je proto neosobní a směřuje k ověření předem známé teorie. Výzkumná strategie je silně strukturovaná, povaha získaných dat je pevná, spolehlivá, neměnná a jednoznačně vyčíslitelná. Badatel pracuje s menším množstvím informací, ke kterým se ale

vyjadřuje větší počet respondentů. Omezený je jak počet sledovaných proměnných, tak i vztahů mezi nimi. Získané výsledky jsou nomotetické a vedou k jednoznačnému potvrzení nebo vyvrácení předem vyřčených hypotéz.

Hlavními přednostmi kvantitativního výzkumu je poměrně rychlý a přesný sběr jednoznačných (numerických) dat, která se dají za pomoci počítačových programů poměrně rychle zpracovat. Využívá se při testování velkých skupin respondentů. Výsledky jsou potom zcela nezávislé na názorech výzkumníka, mají objektivní charakter a nechají se zobecnit na celou populaci. Lze ho využívat k testování a validaci různých teorií.

Nedostatky kvantitativního výzkumu spočívají v reduktivní omezenosti výzkumníka při získávání dat. Teorie, které výzkumník používá, nemusejí zohledňovat místní podmínky, získané výsledky mohou být pro danou lokalitu příliš abstraktní nebo obecné. Zároveň se může stát, že výzkumník nevezme v úvahu všechny zvláštnosti, protože se soustřeďuje pouze na ověřování určité teorie a ne na její rozvoj.

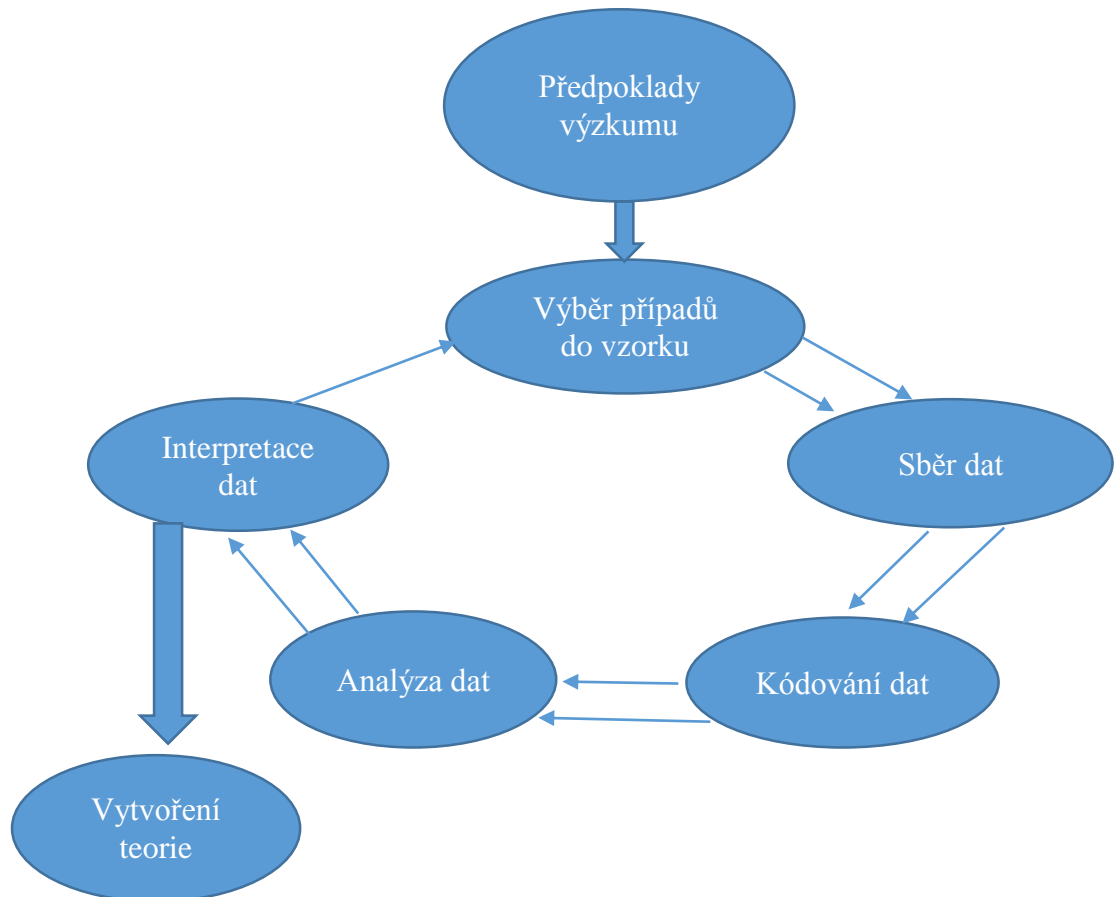
Kvalitativní výzkum se provádí za účelem deskripce určitého fenoménu, stavu nebo situace, chceme-li blíže porozumět určitým poměrům. Bývá založený na indukci, v jejímž rámci se data získaná výzkumem (jsou pozorovaná u představitelů určité kategorie a předpokládána na základě pravidelnosti i u dalších členů této kategorie), využívají k odvození teorie (Hendl, 2005).

Disman (2002) charakterizuje výše zmiňovanou indukci jako proces pozorování, v rámci kterého se pátrá po pravidelných skutečnostech, které by vypovídaly o objektivní realitě. Objevené pravidelnosti se potom znovu ověřují pozorováním a následně se o nich vyslovují nové teorie. Petrussek (1993) mluví o kvalitativním výzkumu jako o zkoumání sociálního světa z perspektivy každodenního života. Důležité je, že výzkum probíhá z pohledu respondenta, v jeho životním kontextu, v jeho vlastním pojetí a v jeho vlastním jazyce.

Kvalitativní výzkum je, na rozdíl od kvantitativního, založený na cirkulárním výzkumném procesu, kterého se výzkumník přímo v terénu aktivně účastní. Plán výzkumu často vzniká (nebo se upravuje) až při jeho realizaci. Průběžně se přitom mohou měnit zkoumané otázky a metody v návaznosti na tom, jak se vynořují nové skutečnosti. Výzkum se odvíjí od určitých předpokladů, na základě kterých dochází k volbě vhodných případů do vzorku. S tím se potom následně pracuje, jeho prostřednictvím jsou shromažďována potřebná data, na jejichž základě se výchozí informace průběžně upřesňují a celý cyklus se znovu dokola opakuje, a to tolikrát, kolikrát je to vzhledem k charakteru výzkumu nutné. V průběhu se shromažďuje, formou dlouhodobého terénního výzkumu, s různou mírou zúčastněnosti a

spolupráce výzkumníka s respondenty, velké množství údajů o poměrně malém množství respondentů. Sebraná data jsou následně zpracovávána formou kódování, dále jsou analyzována, vyhodnocována a interpretována. Na závěr je vyslovena teorie založená na výsledcích výzkumu.

Obrázek 6 Cirkulární model kvalitativního výzkumu



Zdroj: autorka

Při kvalitativním výzkumu, který má, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, subjektivní charakter, dochází k velice těsnému vztahu výzkumníka se zkoumaným subjektem. Výzkumník je při něm součástí situace, stojí uvnitř jednání s cílem porozumět chování lidí v jejich přirozeném prostředí. Výzkumná strategie bývá při kvalitativním výzkumu méně strukturovaná (případně se může určitá struktura při něm měnit nebo se i teprve vyvíjet). Zjištěná data jsou svým charakterem obsáhlá, bohatá, detailní, podrobná, ale těžko nebo vůbec kvantifikovatelná, platnost získaných výsledků je idiografická, výsledky mají subjektivní charakter. Větší objektivity se dosahuje pomocí interpretace dat více výzkumníky, porovnáváním s podobnými výzkumy, srovnáváním výpovědí více jedinců, kteří se ocitli v podobné situaci nebo v podobném kontextu, použitím více metod, schválením závěrečné zprávy zkoumanými jedinci (triangulace).

Nejvýznamnějšími výhodami kvalitativního výzkumu je zkoumání určitého jevu v jeho přirozeném prostředí s možností operativně reagovat na lokální zvláštnosti. Je při něm možné získat podrobný popis a exploraci zkoumaných fenoménů na základě podrobného studia všech procesů v jejich idiografických, příčinných souvislostech, a na základě toho navrhovat nové teorie.

Jeho hlavní nevýhody spočívají naopak v tom, že v něm prakticky nelze provádět kvantitativní predikce, ani testovat teorie a hypotézy, a jeho výsledky (často zatížené subjektivitou a osobními preferencemi výzkumníka) nemusejí nabývat obecné platnosti. Celý výzkum bývá časově náročnější.

Ke zpracovávání tématu byl zvolen (po několika neúspěšných pokusech o jinou formu) kvalitativní výzkum.

7.2 Design výzkumu

Volba designu úzce souvisí s volbou tématu. Z časového hlediska následuje hned po něm. Jakmile se rozhodneme, co budeme zkoumat, začneme přemýšlet o tom, jak budeme postupovat. Při výběru designu výzkumu rozhodujeme o rámcovém uspořádání výzkumu, plánujeme, jak výzkum provedeme (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Nabízí se nám zavedené designy – případová studie, zakotvená teorie, akční výzkum, fenomenologický výzkum, narativní výzkum, evaluační studie... nebo vlastní ad hoc výzkumný design.

Po zvážení všech faktorů charakteristických pro jednotlivé druhy designů, jsme se přiklonili k designu případové studie. Jedná se o empirický design, při němž jsou shromažďována skutečná (nikoliv odvozená) data. Někdy bývá také označován jako design primárního výzkumu.

Případová studie se obecně zaměřuje na intenzivní studium jednoho nebo malého množství případů, zabývá se určitým fenoménem (člověkem, situací, problémem, vztahem), za účelem co nejlepšího porozumění mu. Je metodou empirického výzkumu, „při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola, problém apod.) Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout“ (Průcha a kol., 2009) Cílem případové studie je podle Vojtíška (2012) odhalení faktorů, které ovlivňují dynamiku případu. Ten je zkoumáný v jeho přirozených podmínkách, v jeho celistvosti, ne jenom z hlediska jeho jednotlivých aspektů. V rámci případové studie jsou využívány všechny zdroje, které se nabízejí, a zároveň bývá kombinováno více metod sběru dat. Případová studie (kazuistika) se může zaměřovat na několik typů fenoménů – buďto se orientuje na běžně se

vyskytující, konvenční jev (typický případ) nebo naopak jev, který se normálu zcela vymyká (extrémní případ), případně na kritický případ (zaměřený na rizika) Výsledky, které získáme při zkoumání prvního typu (obvyklých) jevů, lze využít pro zobecňování kauz a aplikace výsledků výzkumu při hledání porozumění podobným případům, druhý typ potom upozorňuje na výskyt odlišností od standardních stavů, třetí typ má odhalit rizika spojená s neobvyklou situací. Případová studie může být také pojata jako vícečetná. Potom obsahuje více případů, které jsou přibírány postupně, tak aby došlo k podpoření pravidelnosti nebo odhalení odlišností.

Přednosti případové studie spočívají podle Švaříčka, Šed'ové (2010) v tom, že výsledky bývají srozumitelné širšímu okruhu zájemců. Jsou v nich zachyceny unikátní vlastnosti, faktory a okolnosti zkoumaných problémů, které jsou zpravidla ostatními přístupy ztraceny a které jsou často jedinečným klíčem k odhalení podstaty. Jejich výsledky jsou velmi pevně zakotvené v realitě, a pokud jsou dobře provedené, mohou vnést jasno i do jiných studií s podobnými vlastnostmi. K jejich provádění není potřeba velký výzkumný tým. Mají velmi široký záběr, mohou zkoumat i případy, kde nad jednotlivými proměnnými nemáme žádnou kontrolu a kde se vyskytuje mnoho nepředvídatelných jevů a událostí. Negativa případových studií spočívají zejména v obtížnější zobecnitelnosti, složitějším ověřování spolehlivosti (jako je např. nezávislá kontrola – cross checking) a ve sklonu ke zkreslení způsobeným zaujatostí výzkumníka (slabou teoretickou citlivostí).

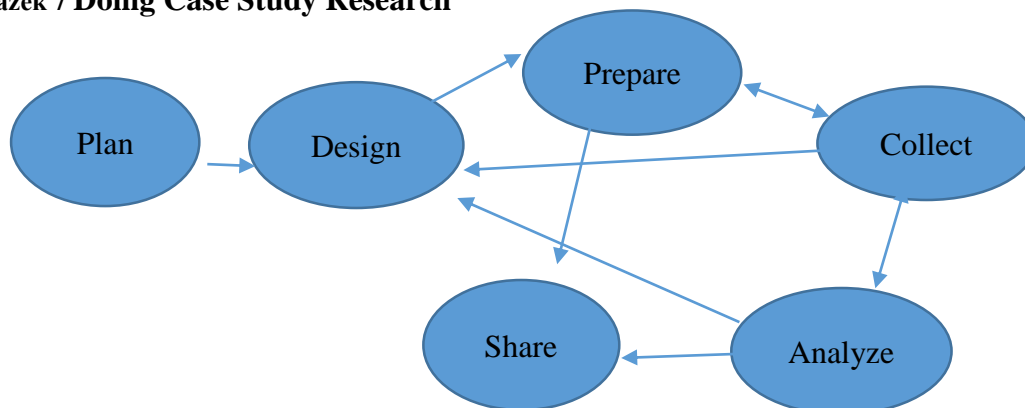
Design případové studie patří ve společenských vědách (včetně pedagogických věd) k základním, přestože byl v minulosti v určitých obdobích velice oblíben a v jiných zatracován. Různými autory (např. Stake, Yin...) byl také různě pojímán.

Stake (1995) chápe případovou studii jako snahu o pochopení sociálního jevu (objektu) v jeho jedinečnosti a celistvosti a rozlišuje mezi případovou studií intrinsitní (zaměřuje se na případ samotný v jeho komplexnosti, bez vztahu k souvislostem), instrumentální (orientuje se na určitou skutečnost s následným výzkumem případů, ve kterých se vyskytuje) a kolektivní (sleduje více případů, aby mohlo dojít k obsáhlejšímu poznání kauzy).

Yin (2009) pojímá případovou studii jako nástroj zkoumání určitého sociálního jevu v jeho širším kontextu, zejména pokud hranice mezi fenoménem a kontextem nejsou jasně vymezené. Rozeznává případovou studii exploratorní (zkoumá případ z hlediska jeho struktury a vztahů, které jej ovlivňují, za účelem vyslovení hypotéz, návrhu teorie a přípravy dalšího výzkumu), deskriptivní (popisující daný případ), explanatorní (vysvětlující příčiny, odhalování vztahů a důsledků) a testovací (zdůvodnění mechanismů fungujících v případě a testování správnosti teorie). Dle Yina (2009) spočívá proces realizace případové studie v těchto fázích:

plánu, projektu, přípravě na sběr dat, sběru dat, analýze a publikaci. Ty, jak znázorňuje následující obrázek, se vzájemně ovlivňují a v průběhu realizace se i několikrát (dokud nedojde k saturaci) opakují.

Obrázek 7 Doing Case Study Research



Zdroj: Yin, (2009)

Hendl (2005) rozlišuje 5 typů případových studií:

- Osobní případová studie – zabývá se určitým jevem nebo celým životem u jedné osoby
- Studie komunity – zkoumá hlavní vzorce života komunit
- Studie sociálních skupin – zkoumá malé nebo větší sociální skupiny a vztahy v nich
- Studie organizací a institucí – zaměřuje se na způsoby fungování organizací z různých hledisek (řízení, implementace programů, procesy změn a adaptací)
- Zkoumání událostí, rolí a vztahů – překrývání studií sociálních skupin a studií organizací a institucí

Naše případová studie má charakter poslední z výše uvedených variant – jedná se o případovou studii několika pedagogických sborů a vztahů v nich.

Případová studie by se měla podle Vojtíška (2012) realizovat v těchto krocích:

- Definice výzkumné otázky
- Popis případu
- Zdůvodnění výběru případu
- Sběr dat a jejich odůvodnění vzhledem k problému

- Interpretace výsledků

Uvedené kroky budeme dále v našem výzkumu realizovat.

7.3 Použité metody a techniky sběru dat

Při naší práci, založené na empirickém zkoumání, jsme se dále museli rozhodnout, jak konkrétně výzkum provedeme.

Pro případovou studii bývá typická kombinace více technik sběru informací. K nejméně frekventovanějším patří pozorování, dotazování formou rozhovorů a diskusí a studium pramenů s jejich následnou analýzou.

Po podrobném zvážení byla pro výzkum nakonec zvolena explorativní metoda, která jak už sám název napovídá „vytěžuje“ informace z vyjádření samotné sledované osoby (Pelikán, 1998). K tomu byla zvolena, jako hlavní technika, technika rozhovoru. Její předností je poměrně dobrá dostupnost. Nevýhodou je ale diskutabilní validita, neboť respondent nemusí vždy odpovídat (ať už záměrně nebo nechtěně) pravdivě.

Abychom získali komplexnější obraz reality, přistoupili jsme k triangulaci. Hendl (2005) rozlišuje triangulaci datovou (pracuje se s více datovými soubory nebo s více případy), metodologickou (spočívá ve využití více metod a technik výzkumu) a výzkumnickou (výzkumu se zúčastní více lidí). Z uvedených typů v našem výzkumu využíváme datovou a metodologickou triangulaci. Datovou triangulaci zde zajišťuje více zapojených subjektů. Metodologická triangulace spočívá v doplnění základní výzkumné techniky o další. Technika cíleného rozhovoru zde byla doplněna technikou zúčastněného otevřeného pozorování.

7.3.1 Rozhovor

Podle způsobu vedení rozhovoru výzkumníkem rozlišují různí autoři různé typy rozhovorů. Např. Hendl (2005) rozlišuje: strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami (otázky jsou přesně sepsané a podle toho i pokládané, není v nich téměř žádná variabilita a proto se i nejlépe zpracovává), rozhovor pomocí návodu (výzkumník se drží předem stanovené osnovy, může pokládat doplňující otázky, případně měnit pořadí otázek), neformální rozhovor (spočívá v rozhovoru, který se přizpůsobuje situaci – nebývá předem přesně naplánovaný), narativní rozhovor (skládá se ze dvou fází – spontánní vyprávění respondenta, na něž navazuje dotazování výzkumníka na určité podstatné situace), fenomenologický rozhovor (je tvořený třemi částmi – vyprávění respondenta o svém životním příběhu podle návodu, zodpovídání dotazů kladených tazatelem na podrobnosti, reflexe zkušeností respondenta), skupinový

rozhovor (svým způsobem je obdobou besedy – výzkumník dává šanci respondentům, aby reagovali na jeho otázky i na podněty od ostatních respondentů).

Z hlediska obsahu bývá ještě rozlišován rozhovor výzkumný, diagnostický a psychoterapeutický.

Výhodami rozhovoru je, že daný jev zkoumáme v jeho přirozeném prostředí (Švaříček, Šedřová a kol., 2007), můžeme respondenta povzbuzovat a usměrňovat komunikačními prostředky jako jsou hlasitý souhlas, přitakání, kývání, empatické mimické projevy (grimasy), kladení doplňujících otázek (přímo nebo formou echa), usměrňování respondenta, pokud by příliš odbočoval od tématu, upřesňování a vysvětlování, jak byly otázky míněny, ... Nesmíme mu ale napovídat nebo podsouvat určité odpovědi. V průběhu výzkumu se můžeme zaměřit i na neverbální komunikační prostředky (výraz tváře, grimasy, gesta,...) a vnímat atmosféru prostředí, kde výzkum provádíme (rozhovory s jednotlivými učiteli probíhají na jejich pracovištích a přímo vycítíme, jaká je atmosféra v tom kterém kabinetě či té které sborovně). Nevýhodami je zejména jeho zaznamenávání a zpracování. Zaznamenáván může být rozhovor buďto doslovně (formou ručního nebo strojového těsnopisu), formou poznámek nebo prostřednictvím zvukového nebo audiovizuálního záznamu. Při všech těchto metodách se ale může respondent cítit svázan, zneklidněn, ztrémován, může mu to být nepříjemné, může mít pocit, že informace, které poskytuje, mohou být v budoucnu použity proti němu, a tím může být poznamenána jeho výpověď.

Respondent by se měl nejprve uklidnit a přestat vnímat zvláštnost situace danou zaznamenáváním rozhovoru. K tomu slouží několik úvodních vět, které nesouvisejí s výzkumem (např. o počasí, cestě do zaměstnání, kultuře, akcích ve škole nebo městě apod.). Jedná se o tzv. ledolamy. Přitom ale nesmí respondent pojmout podezření nezávanosti a celý rozhovor „zlehčovat“. To je částečně zaručeno i tím, že respondenti jsou voleni z okruhu výzkumníci známých učitelů nebo jejich kolegů. Ti vědí, že jejich výpovědi budou striktně anonymizovány, v žádném případě nebudou dále ventilovány a žádným způsobem zneužívány a poslouží pouze k účelu výzkumu tématu této práce. Součástí úvodu do rozhovoru je i vyjasnění účelu a kontextu rozhovoru (proč chce výzkumnice dané skutečnosti znát, k čemu to bude sloužit, jaký bude průběh rozhovoru, je zde zdůrazněna diskretnost a anonymita), respondent dostává příležitost zeptat se na všechno, co chce v souvislosti s prováděným výzkumem vědět

Ve výzkumu je nejprve (po navázání kontaktu), za účelem získávání sociálních a demografických informací, využíván volný, nestrukturovaný rozhovor, v rámci kterého se

respondent představuje (uvádí zjišťované sociodemografické charakteristiky). Přitom se uklidňuje, ztrácí trému a zábrany. Výzkumnice navozuje příjemnou, uvolněnou atmosféru a získává si důvěru.

Technikou využívanou k vlastnímu výzkumu je semistrukturovaný rozhovor s připravenými otevřenými otázkami (viz příloha 2), v jehož průběhu jsou učitelé vyzýváni a povzbuzováni, aby vyprávěli o skutečnostech, situacích, událostech, vlivech, okolnostech a poměrech, které považují za související a důležité k tomu, abychom si mohli utvořit obrázek o jejich vlastním vnímání vztahů a pocitů z nich pramenících, které prožívají v jejich pedagogickém sboru. Jedná se o tzv. aktivní naslouchání, při kterém ale výzkumnice neustále sleduje hlavní nit a usiluje o tzv. tah na branku. Usiluje o získání co nejvíce informací vztahujících se k problematice. Délka rozhovorů je různá, průměrně okolo 40 minut. V žádném případě nepřesahuje 60 minut.

Jednotlivé rozhovory se se souhlasem respondentů nahrávají na záznamník a následně se potom přepisují. Tímto způsobem získané texty se potom následně dále zpracovávají.

Každý rozhovor je zakončený poděkováním, ujištěním o anonymitě a diskrétnosti a dohodnutím termínu pro autorizaci rozhovoru.

Ke zpracování rozhovorů dochází v nejkratším možném termínu po jejich uskutečnění. Prvním krokem je přepsání rozhovorů, jejich vytištění a zvýraznění důležitých myšlenek respondenta v textu (podtržením propisovací tužkou). Následně jsou všem zásadním informacím přiřazeny významové kódy (na okraji stránky). Na jejich základě jsou zobecněny odpovědi v rámci jednotlivých dimenzí, což vede ke zpřehlednění odpovědí na jednotlivé podotázky. Sběr dat se prolíná s jejich současnou analýzou. Přitom vznikají náměty na doptání se na podrobnosti při setkání s respondentem, které má sloužit k autorizaci rozhovoru. V průběhu zpracovávání se paralelně vynořují další podotázky, které je ještě vhodné do baterie otázek zařadit, abychom ještě lépe specifikovaly příslušnou výzkumnou otázku.

Po autorizaci konečné verze rozhovoru a dostávají respondenti nabídku, že v případě zájmu budou seznámeni s výstupy a výsledky práce.

7.3.2 Pozorování

Doplňující metodou je pozorování, které slouží k dlouhodobějšímu sledování projevu chování a interakcí pozorovaných objektů v přirozených situacích (Vojtíšek, 2012).

Pozorování se realizuje na základě plánu, který má podle Jeřábka (1992) sestávat z vymezení:

- předmětu pozorování (objekt, čas, indikátory jevů)

- způsobu pozorování (zúčastněné, nezúčastněné, zjevné, skryté, otevřené, skupinové...)
- záznamu pozorování (polní poznámky a jejich struktura)
- kódování (stanovení operacionalizovaných kategorií, kterým budou připisovány pozorované jevy)

V našem případě jsou předmětem pozorování situace, ve kterých se navenek projevují mezilidské vztahy členů pedagogických sborů, a to jak řadových pedagogů mezi sebou, tak i vzájemné vztahy vedoucích pracovníků a řadových členů kolektivu, případně vztahy pedagogů k žákům a dalším subjektům na půdě školy. Z hlediska způsobu pozorování se jedná o skupinové, zúčastněné, zjevné (částečně i skryté) pozorování. Realizujeme jej jednak na základě aktuální situace - atmosféry na půdě školy v době, kdy probíhají rozhovory, jednak na základě sledování dlouhodobých stavů, kdy výzkumnice přichází v rámci své pedagogické činnosti více či méně pravidelně a více či méně často do styku s téměř všemi do výzkumu zapojenými pedagogy (případně i dalšími pedagogy z daného sboru) a má možnost realizovat otevřené skupinové pozorování v jejich přirozeném prostředí (při soutěžích, olympiádách, kurzech, přednáškách, školeních a dalších akcích).

Při návštěvách pedagogických sborů si výzkumnice všimá vztahů mezi jejich členy a podle předem stanované struktury si zapisuje polní poznámky.

Co nejdříve po návratu z terénu poznámky okódujeme (podobně jako u rozhovorů) a naplníme tak specifické kategorie, na jejichž základě usuzujeme na charakter vztahů ve sledovaných pedagogických sborech.

Získané výsledky porovnááme s výsledky dlouhodobých pozorování zapojených sborů při běžném chodu škol.

Při pozorování je třeba dbát na to, abychom se vyhnuli nefrekventovanějším chybám, na které upozorňuje např. Disman (2002). Je třeba se věnovat předmětným vztahům bez subjektivního podbarvení (dbát na věcnost), dodržovat správný úhel pohledu (vybírat to, co je žádoucí, podstatné a důležité, a na to se zaměřovat), zachovávat nadhled a nestrannost (nenechávat se ovlivňovat, pozorovat bez předsudků), eliminovat tzv. apetenční efekt (selekce pozorovaných jevů, které očekáváme v očekávaném směru), nebýt ukvapený v úsudcích.

Poslední etapou je vyhodnocení mezilidských vztahů na všech zapojených školách v rámci zkoumaných okruhů (podle výzkumných otázek) a interpretace výsledků výzkumu.

Rezultáty bádání jsou nakonec porovnány se závěry zkoumání jiných autorů.

8 Výzkumné pole, výzkumný vzorek

Po vyslovení výzkumného cíle, který se zaměřuje na zkoumaný problém, a volbě metody a techniky výzkumu, přistupujeme k výběru respondentů.

Základní soubor představuje všechny subjekty, na které se výzkum orientuje. Z hlediska jeho rozsahu není většinou technicky možné všechny jeho prvky do výzkumu zapojit. Proto tento základní soubor zužujeme na tzv. reprezentativní vzorek, který je homogenní a věrohodně ho zastupuje.

Při výběru vhodného vzorku mohou být využívány různé techniky, s ohledem na to, o čem má daný vzorek vypovídat. My jsme zvolili teoretický výběr, který je v kvalitativním výzkumu velice často využíváný. Hlavní záměrem při tom bylo najít reprezentativní vzorek nikoli populace, ale problému (srov. Šedřová, 2007).

Náš výběr byl dvoustupňový. Nejprve jsme přistoupili k výběru školy, následně k výběru respondentů, a to pedagogů, kteří jsou aktivními aktéry mezilidských vztahů. Šlo o tzv. typický případ, což je podle Yina (2009) vhodný výběr vzorku v případové studii, jejímž „cílem je zachytit okolnosti a podmínky každodenní nebo běžné situace“. Přitom vycházíme z názoru, že „poznatky z těchto případů jsou pokládány za informativní pro průměrnou osobu nebo instituci“¹².

Naším cílem je získat co největší variabilitu problému – najít různé pedagogické sbory, s různými alternativami vztahů. Jelikož zkoumáme situaci uvnitř pedagogických sborů, budeme oslovovat jejich řadové členy. Zapojit do výzkumu všechny členy všech středoškolských pedagogických sborů není reálně možné už vzhledem k rozsahu a také proto, že ne všichni se zapojením do výzkumu souhlasí a dále i z důvodu toho, že externí členové pedagogických sborů nemají stejné postavení jako kmenoví pracovníci. Respondenti, kteří tvoří výzkumný vzorek, mají působit v okruhu zvoleného typu středních škol, ve vybraném regionu, mají mít standardní postavení (každodenní účast na pracovišti, kromě přímé vyučovací povinnosti i odpovědnost za nepřímou pedagogickou práci a plnění dalších úkolů s výukou souvisejících), musejí mít k dispozici dostatek informací o všech důležitých faktorech (místa, časy, skutečnosti, údaje), aby byli schopni odpovídat s ohledem na výzkumnou otázku a tím pomáhat dospět k adekvátnímu popisu fenoménu. S ohledem na tento požadavek se snažíme zapojit do výzkumu několik pedagogických sborů, které budou navenek reprezentovat co nejvariabilnější učitelé.

¹² YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods)* Thousand Oaks : Sage, 2009. ISBN 978-1-4129-6099-1. s. 48

Využíváme zde tzv. záměrného (nenáhodného) výběru, jehož cílem je vybrat respondenty, kteří budou splňovat předem určené charakteristiky. Konkrétně jsme zvolili **účelový výběr**, který patří spolu s kvótním výběrem, výběrem na základě dostupnosti, výběrem na základě dobrovolnosti a technikou sněhové koule k základním technikám záměrného výběru.

8.1 Výzkumné pole

V naší výzkumné sondě jsou původním výzkumným polem (základním souborem) pedagogické sbory tuzemských středních škol.

V České republice je k 6. prosinci 2014 aktuálně registrovaných 1320 středních škol.

Při zužování výzkumného pole přistupujeme k rozhodnutí, že se budeme zabývat školami ve Středočeském kraji, kde podle internetového portálu STREDNISKOLY.CZ funguje 154 škol. V jednotlivých okresech kraje jsou evidovány tyto počty středních škol: Benešov 14, Beroun 8, Kladno 19, Kolín 14, Kutná Hora 12, Mělník 11, Mladá Boleslav 17, Nymburk 14, Praha-východ 13, Praha-západ 6, Příbram 15, Rakovník 11.

Vzhledem k rozsahu výzkumného pole přistupujeme k jeho zúžení a při sestavování tzv. výzkumného vzorku vybíráme záměrně pedagogické sbory ze středních škol z okresů Benešov, Příbram a Beroun, protože to je region, kde výzkumnice dlouhodobě působí a mnohé školy tam zná. Z celkového počtu 37 středních škol v uvedených okresech jsme se dále zaměřili na odborné střední školy poskytující úplné střední vzdělání ekonomického charakteru zakončené maturitní zkouškou. Vybrali jsme ale různé varianty škol co do místa působnosti, velikosti a typu školy, zřizovatele, vyučovaných oborů. Zúžení výzkumného pole tímto směrem (do oblasti odborného středoškolského vzdělávání) bylo opět ovlivněno pedagogickou praxí výzkumnice, která se v prostředí středních odborných škol ekonomického zaměření v rámci své více než třicetileté pedagogické praxe pohybuje.

8.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek (nebo také výběrový soubor) má reprezentovat základní soubor. Má být zmenšeným modelem výzkumného pole. U účelového výběru je v kompetenci výzkumníka, jak výzkumný vzorek nadefinuje. V každém případě má výzkumný vzorek odpovídat potřebám a záměru výzkumu.

To znamená, že na základě výše uvedených skutečností v něm jsou zastoupeni respondenti, kteří reprezentují různé alternativy pedagogů (co do pohlaví, vzdělání, délky pedagogické praxe, vystudované aprobace a aprobovanosti k vyučování přidělených předmětů) a pocházejí z různých typů středních odborných škol, které v našem případě představují

jednotky zkoumání. Jedná se o různě velké školy poskytující úplné střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Některé z nich jsou zároveň i vyššími odbornými školami. Některé fungují jen několik desítek let, jiné mají dlouhou tradici (např. i z 19. století), některé z nich vznikly sloučením více škol, což se odráží i v jejich názvu. Mezi vybranými školami jsou školy s různými zřizovateli.

Tabulka 1 Struktura výzkumného vzorku

Škola	Pracovní označení	Velikost (počet žáků)	Lokalita	Zřizovatel	Počet zapojených respondentů
Obchodní akademie	A	140	malé město	obec	7
Vyšší odborná škola a střední zemědělská škola	B	540	okresní město	kraj	8
Střední odborná škola (sociální a veřejnosprávní)	C	180	okresní město	kraj	7
Obchodní akademie, střední pedagogická škola a jazyková škola s právem jazykové zkoušky	D	700	okresní město	kraj	8
Gymnázium a střední odborná škola ekonomická	E	420	malé město	kraj	8
Střední škola ekonomiky, obchodu a služeb	F	100	okresní město	soukromý subjekt	4

Zdroj: Autorka

Účastníci výzkumu byli dopředu seznámeni s důvodem zkoumání. Rozhovory s nimi byly prováděny na základě jejich souhlasu s výzkumem na základě zaručení etických pravidel. Nikde nejsou uváděna jejich pravá jména. Už při prvním kontaktu s nimi, při vysvětlování o jaký výzkum se jedná, co je jeho účelem, jak bude prováděn a vyhodnocován, jim bylo zaručeno, že jejich pravé křestní jméno bude změněno a příjmení nebude vůbec nikde nikde uváděno. Vzhledem k tomu, že některé školy jsou tak malé, že by jejich identifikace byla zřejmá podle věku a aprobace, přistoupili jsme k tomu, že neuvádíme ani názvy konkrétních škol, které se zapojili do výzkumu. Nikdo je tedy nebude moci spojovat s jejich skutečnými výpověďmi.

Mezi vybranými pedagogy jsou ženy i muži, kteří jsou různě staří a ve školství působí různě dlouhou dobu. Nejmladšímu respondentovi výzkumu bylo 26 let, nejstaršímu 67 let. Někteří z nich učí od doby, kdy ukončili svá vysokoškolská studia, jiní mají za sebou praxi na

různých pracovních pozicích v oborech, které původně vystudovali a do školství nastoupili v různých etapách svého produktivního věku. Když se rozhodli začít pracovat jako učitelé, doplnili si pedagogické vzdělání formou doplňkového pedagogického studia. Mezi zúčastněnými pedagogy se vyskytují také jednotlivci, kteří působí na stejné škole po celou svoji praxi, která se ztotožňuje s jejich pedagogickou kariérou. Je až obdivuhodné, že někteří z nich jsou již v předdůchodovém či důchodovém věku a ve stejné škole učí několik desítek let a nemají jinou kariérní zkušenost než právě na dané škole.

Zúčastnění učitelé vyučují různé předměty. Někteří z nich vyučují pouze předměty, které mají vystudované, není ale ani výjimkou, že někteří učitelé musí učit předměty, které nestudovali, učí je neaprobovaně a nemají z toho dobrý pocit. V některých menších školách tak management řeší problém nižšího počtu žáků a s tím související menší potřebu učitelů. Ti, kdož ve škole zůstanou, musí učit na doplnění úvazku i předměty, které jsou jim vzdálené a aby je mohli vyučovat, musí se je nejprve sami naučit, což ve svém důsledku snižuje kvalitu výuky. Jak učitelé při rozhovorech uvádějí, považují to za poškozování, nespravedlnost či křivdu ze strany ředitele. Vzhledem k různým okolnostem to ale akceptují a očekávají, že se situace opět zlepší a oni dostanou do úvazku pouze své vlastní předměty, na které mají odpovídající vzdělání a které se jim učí dobře. To potom také ovlivní to, jak se na pracovišti cítí. Je otázkou, zda lze skutečnost neaprobovaných předmětů v úvazku objektivně považovat za nevýhodu, nebo zda se jedná o výhodu ve vztahu k tomu, že jinak nebudou mít plný úvazek a bude jim krácený plat. Ředitel by si potom v takovém případě musel vypomoci dočasným zaměstnáním externích učitelů. Zaměstnávání externistů ale přináší jiné problémy. Jednak se většinou externím vyučujícím přizpůsobuje rozvrh (aby měli veškerou svoji vyučovací povinnost v jednom nebo dvou dnech, někdy dokonce v hodinách, které si oni sami dají jako podmínku spolupráce), což není optimální pro žáky, a podle nepsaných pravidel mívají další velké množství „výhod“ (nedrží dozory, nezúčastňují se porad a pedagogických rad, které se konají jindy než v době, kdy oni jsou právě na pracovišti, nejsou správci žádných odborných učeben a sbírek, nebývají třídními učiteli, nejsou vysíláni na žádné akce se studenty..., v podstatě vykonávají jen přímou vyučovací povinnost), jednak stojí mimo každodenní školní problémy. Externisté většinou emočně nesrůstají s daným pedagogickým sborem, protože si nepřipouštějí většinu problémů. Nemají o ně zájem. Naopak je považují za malichernosti. Na základě svého zkráceného úvazku nechtějí externí učitelé většinou vůbec pronikat do hlubších souvislostí skutečností, které se ve škole odehrávají. Pro management i pro sbor bývá z tohoto pohledu výhodnější, pokud je ve škole externistů co nejméně (i za cenu toho, že zaměstnávání externích odborníků zaručuje většinou vyšší kvalitu vyučování určitých předmětů).

Externí učitelé nebyli na základě výše uvedených skutečností do výzkumu zařazeni.

8.2.1 První část výzkumného vzorku (vzorek A)

První část výzkumného vzorku tvořil pedagogický sbor z obchodní akademie v menším městě v okrese Benešov. Pracovně jej označujeme písmenem A. Jedná se o státní střední školu, kterou navštěvuje zhruba 140 žáků.

Škola má své silné stránky zejména v materiálním zabezpečení (nachází se v nové, moderně vybavené budově se školní jídelnou, tělocvičnou a domovem mládeže) a v progresivních metodách vyučování. Ve výuce je využívána počítačová technika – ve škole jsou 4 počítačové učebny a v naprosto každé třídě je počítač s dataprojektorem. Vyučování probíhá problémově – žáci často zpracovávají prezentace jednotlivých probíraných témat a projekty v rámci větších tematických celků, jezdí na exkurze, zúčastňují se předmětových soutěží, olympiád a SOČ, pravidelně jednou ročně probíhá ve škole den jazyků s prezentacemi různých států světa (žáci se oblečou do autentických oděvů a v jazyce vylosované země předvádějí typický život a největší úspěchy dané země v různých oblastech života včetně ukázek národních kuchyní), projektový týden, v rámci kterého namísto klasického rozvrhu hodin žáci zpracovávají teoreticky i prakticky (sběrem informací v terénu) informace, které zapracovávají do formy divadelní hry, inscenace, publicistického vystoupení, power- pointové prezentace nebo jiné formy představení. Žáci mají možnost několikrát do roka vycestovat na studijní pobyty, odborné praxe nebo se zúčastnit poznávacích zájezdů po Evropě. Nechybí ani zimní a letní sportovní výcvikové kurzy. Školu pravidelně navštěvuje školní psycholožka, která pracuje s žáky systematicky v rámci třídních kolektivů a následně poskytuje i individuální konzultace (na základě doporučení výchovné poradkyně nebo z vlastní iniciativy žáků). Dále žáci mají možnost se zapojovat do mnoha mimoškolních aktivit. Fungují tam různé kroužky, žáci mají možnost se přihlásit do nepovinných předmětů nebo se angažovat v žákovském občanském sdružení. Nabízí se jim možnost ubytování v domově mládeže. S tím ale souvisí největší hrozba školy – nevhodná lokace. Jedná se o malé město. V okolních větších městech nabízejí shodné nebo obdobné studijní programy konkurenční školy. Z toho vyplývá nejpálčivější problém a zároveň slabá stránka školy: nedostatek žáků. S tím souvisí i hrozba snižování počtu učitelů, případně zrušení celé školy, což se snaží ředitelka ze všech sil odvrátit.

Personální obsazení není stabilní. Školou prochází velké množství pedagogů. Vzhledem k celkovému počtu 15 - 20 učitelů, je výměna až 5 lidí během školního roku jedním z nejpálčivějších problémů a slabých stránek této školy. V posledních 2 letech se situace částečně zlepšila a pedagogický sbor se stabilizoval. Stále je v něm ale velké množství

externistů a učitelů pracujících na částečný úvazek. Ve školním roce 2013/14 tam pracovalo 7 učitelů na plný pracovní úvazek a 8 učitelů na částečný pracovní úvazek, ve školním roce 2014/15 to bylo 9 učitelů na plný a 6 učitelů na částečný úvazek.

Pro charakteristiku pedagogického sboru je významný fakt, že všichni učitelé mají svá pracovní místa ve sborovně. Tam se také po většinu pracovní doby zdržují. Většina učitelů má sice kromě toho možnost setrvat v jednom z 3 kabinetů nebo ve školní knihovně, toho ale nevyužívají a koncentrují se ve společné sborovně.

Všichni kmenoví pedagogové dostali příležitost zapojit se do výzkumu. Někteří z nich ale odmítli. Nakonec se jich zúčastnilo 7, jak uvádí následující tabulka.

Tabulka 2 Struktura respondentů v prvním zkoumaném pedagogickém sboru

Jméno	Věk	Aprobace	Počet let pedagogické praxe	Počet let praxe na stávající škole
Hana	38	Angličtina - ruština	10	5
Růžena	49	Odborné předměty	13	11
Jindřiška	48	Odborné předměty	8	8
Rudolf	36	Matematika – tělesná výchova	11	11
Božena	55	Odborné předměty	14	14
Jan	26	Matematika – tělesná výchova	4	2
Tomáš	33	Odborné předměty	8	7

Zdroj: Autorka

8.2.2 Druhá část výzkumného vzorku (vzorek B)

Druhou školou, ze které pocházejí pedagogičtí pracovníci zapojení do výzkumu, je Vyšší odborná škola a střední zemědělská škola v okresním městě. Pracovně ji označujeme písmenem B. Je to poměrně velká škola, kde v 5 středoškolských studijních oborech studuje asi 400 žáků, na VOŠ asi 140 žáků.

Ve škole působí více než 60 pedagogických pracovníků (učitelé všeobecně vzdělávacích i odborných předmětů, učitelé praxe, učitelé autoškoly, vychovatelé domova mládeže, školní psycholog, speciální pedagog, ...). Na plný pracovní úvazek jich je okolo 40.

Silné stránky školy spočívají zejména v tradici (od roku 1895), dostatečné nabídce zemědělských i ekonomických studijních oborů a v kvalitním pedagogickém sboru, který odvádí práci přinášející výborné výsledky práce. Praxe je zajišťována ve vlastních zařízeních. Škola využívá možnosti čerpání finanční podpory z ESF na vybavení odborných učeben, k přípravě vlastních učebních materiálů i k nákupu moderních učebních pomůcek a financování odborné praxe v zahraničí a dalších zahraničních výjezdů žáků. K prestiži školy přispívá i to, že ředitelka je senátorkou Parlamentu ČR. O školu je poměrně stabilní zájem ze strany žáků, kteří mají možnost navštěvovat celou řadu kroužků a nepovinných předmětů, zapojovat se do evropských projektů a odborných praxí v zahraničí. Slabou stránkou jsou zejména starší budovy školy, což se odráží v materiálních podmínkách. Hrozbou pro školu je konkurence ze strany dalších středních škol ve městě a okolí, příležitostí je jedinečnost nabízených vzdělávacích programů (např. údržba golfových hřišť) a možnost pokračování ve studiu na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích za zvýhodněných podmínek.

Učitelé a další pedagogičtí pracovníci jsou rozmístěni v kabinetech, ve více budovách. Nemají společnou sborovnu, kde by se pravidelně scházeli. To způsobuje problémy zejména v komunikaci mezi učiteli a částečně se to odráží i v jejich vzájemných vztazích.

Pro srovnatelnost velikosti s první částí vzorku se do výzkumu z této školy nakonec zapojilo 7 učitelů teoretických předmětů a jedna speciální pedagožka. Jak se ukázalo, výpovědi uvedených 8 pedagogů mají obdobný charakter a ke zmapování vztahů mezi pedagogy této školy to postačuje. Při oslovování byli vybíráni učitelé různého věku, různých aprobací, s různou délkou pedagogické praxe, vyučující jak na střední, tak na vyšší odborné škole. Byli osloveni jak muži, tak ženy. Žen se zapojilo více, protože to odpovídá poměru zastoupení ve sboru. Při sestavování vzorku respondentů z této školy jsme se opět setkali s odmítnutím účasti od některých pedagogů.

Tabulka 3 Struktura respondentů v druhém zkoumaném pedagogickém sboru

Jméno	Věk	Aprobace	Počet let pedagogické praxe	Počet let praxe na stávající škole
Ilona	45	Matematika – základy techniky - němčina	22	3
Josef	60	Matematika - základy výrobní praxe	35	11
Štěpánka	49	Odborné předměty - tělesná výchova	30	5
Květa	29	Angličtina - němčina	6	6
Libuše	39	Chemie - biologie	16	6
Lukáš	26	Odborné předměty	8	2
Lenka	43	Speciální pedagogika	19	5
Vladimír	44	Odborné předměty	20	15

Zdroj: Autorka

8.2.3 Třetí část výzkumného vzorku (vzorek C)

Třetí součástí výzkumného vzorku jsou pedagogové ze SOŠ v okresním městě. Tato škola má pracovní označení C.

Je to státní střední škola ekonomického charakteru. Žáci v ní získávají střední vzdělání s maturitní zkouškou ve studijních oborech sociální činnost a veřejnosprávní činnost (studijní programy: mediální komunikace a public relations, veřejnosprávní činnost, právo a právní administrativa). Zhruba 80 % absolventů pravidelně dále studuje na vysokých a vyšších odborných školách. Škola má asi 180 žáků a 15 pedagogů, z čehož někteří nepracují na plný úvazek.

Silné stránky školy spočívají zejména ve specifičnosti vyučovaných oborů, s nimiž nacházejí absolventi poměrně dobře uplatnění, případně jsou připraveni na studium ekonomických a právnických fakult a také v téměř rodinné atmosféře díky menší velikosti školy. Přidanou hodnotou školy je i čerpání finanční podpory z ESF zejména pro získání financí na specifické výchovně vzdělávací projekty, výukové materiály, vybavení odborných učeben, k nákupu moderních učebních pomůcek apod. Slabou stránkou je méně výhodné umístění ve městě a sdílení společné budovy s další školou (ISS). Hrozbou pro školu je zejména nízký počet

absolventů základních škol. S tím jsou spjaté i již několik let trvající tendence směřující ke zrušení školy či k jejímu spojení s jinou školou. V současné době je aktuální slučování se střední zdravotnickou školou, což přináší určité obavy. Výhodou je, že SOŠ má zůstat zachována i se stávající ředitelkou a SZŠ se má přestěhovat do její budovy. Slabou stránkou je údajně rozkolísaná atmosféra ve sboru po změně managementu (v souvislosti s realizací § 166 novely školského zákona a vypsáním konkurzem na ředitele školy k 1. 8. 2012).

Nevýhodou pro učitele je jejich rozmístění po kabinetech, čímž se komplikuje komunikace uvnitř sboru i vylepšování vztahů mezi pedagogy.

Do výzkumu se (po intervenci ze strany ředitelky) zapojili všichni kmenoví učitelé školy. Shodou okolností to bylo také 7 pedagogů.

Tabulka 4 Struktura respondentů v třetím zkoumaném pedagogickém sboru

Jméno	Věk	Aprobace	Počet let pedagogické praxe	Počet let praxe na stávající škole
Jana	53	Odborné předměty	30	12
Dana	43	Pedagogika	17	15
Tereza	37	Matematika - biologie	14	6
Denisa	52	Odborné předměty	10	10
Lenka	55	Český jazyk - hudební výchova	31	22
Zuzana	50	Český jazyk - občanská nauka	25	10
Libor	41	Matematika - fyzika	15	15

Zdroj: Autorka

8.2.4 Čtvrtá část výzkumného vzorku (vzorek D)

Čtvrtým pedagogickým sborem, který jsme zkoumali, je pedagogický sbor z obchodní akademie, střední pedagogické školy a jazykové školy s právem jazykové zkoušky v dalším okresním městě Středočeského kraje. Tento sbor označujeme pracovním označením D.

Jedná se o velkou školu, která navštěvuje asi 700 žáků rozdělených do 24 tříd. Má výhodnou polohu v centru města, nedaleko náměstí, autobusového nádraží i železniční stanice. Sídlí ve starší prostorné budově, která je ale moderně zařízena a vybavena. Najdeme zde

jazykové učebny specializované na výuku angličtiny, francouzštiny, němčiny a ruštiny, 3 učebny výpočetní techniky, 3 učebny na písemnou a elektronickou komunikaci, odbornou učebnu zeměpisu. Škola má také k dispozici vlastní domov mládeže, školní jídelnu, prodejnu občerstvení, tělocvičnu a bazén.

Ve škole se realizuje velké množství projektů, zájezdů a výměnných praxí. Byla zde zahájena i spolupráce s Evropským centrem jazykových zkoušek. Díky ní škola pořádá mezinárodně uznávané jazykové zkoušky Cambridge English a Österreichisches Sprachdiplom.

Obchodní akademie tady má tradici už od roku 1919. Na konci 20. století byla sloučena se střední pedagogickou školou a následně získala ještě statut jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Přestože se jedná o jednu školu, pedagogický sbor, čítající celkem více než 80 pedagogů, spolupracuje pouze po oficiální linii. Všichni pedagogové se kompletně scházejí pouze na pedagogických radách nebo větších společenských akcích. Oficiálně mají společné i předmětové komise. Jinak zůstávají pro praktický provoz školy oddělené 2 části sboru, které cítí vzájemnou sounáležitost: kolektiv pedagogů vyučujících na ekonomických oborech a druhý kolektiv, který je tvořený učiteli z pedagogických oborů. Při jednom z rozhovorů jsme narazili na přípravu olympiády. Výzkumnice se domnívala, že se odehrává v rámci celé školy. Byla ale vyvedena z omylu. Aby bylo dost účastníků v okresním kole, organizuje si každá část školy své školní kolo zvlášť. Sice ve stejný den, ale zvlášť ekonomické a zvlášť pedagogické obory.

V rámci výzkumu bylo nejprve osloveno 8 pedagogických pracovníků, kteří vyučují na obchodní akademii. Předpokládali jsme, že v závislosti na jejich odpovědích, budeme postupně oslovovat další pedagogy. Z výpovědí zapojených pedagogů, které byly velice konzistentní, jsme usoudili, že nám tento vzorek, který velikostně odpovídá vzorkům z předcházejících škol, bude stačit.

Tabulka 5 Struktura respondentů v čtvrtém zkoumaném pedagogickém sboru

Jméno	Věk	Aprobace	Počet let pedagogické praxe	Počet let praxe na stávající škole
Lenka	55	Odborné předměty	32	25
Jitka	49	Český jazyk - občanská nauka	26	20
Leoš	36	Matematika - informatika	12	8
Pavel	45	Německý jazyk - zeměpis	22	6
Jaroslava	63	Český jazyk - tělesná výchova	39	39
Eva	59	Český jazyk - anglický jazyk	35	35
Jana	38	Odborné předměty	8	8
Marek	31	Odborné předměty	9	6

Zdroj: Autorka

8.2.5 Pátá část výzkumného vzorku (vzorek E)

Pátým subjektem, který se zapojil do výzkumu, byl pedagogický sbor z gymnázia a střední odborné školy ekonomické v menším městě příbramského okresu, který jsme si pro naše pracovní účely označili jako E.

Jedná se o státní školu, která má tradici od roku 1947. Původně měla charakter gymnázia, které měnilo v průběhu historie různé názvy i budovy, ve kterých v rámci města působilo. V 80. letech minulého století se přestěhovala do nové moderní školní budovy, jejíž součástí je i nově postavená tělocvična, progresivně zařízené třídy, kabinety, laboratoře, knihovny, počítačové učebny, kancelářské prostory fiktivní firmy... Po revoluci se tradiční gymnaziální obor rozšířil o osmileté gymnázium a v roce 1993 byl zavedený nový studijní obor – obchodní akademie. V tomto složení funguje škola i v současné době.

Škola organizuje různé akce (Vánoční akademii, předprázdninovou Pivoňkovou slavnost, zimní i letní výcvikové kurzy – doma i v zahraničí, vzdělávací pobyty v zahraničí...), nabízí se zde mnoho kroužků (počítače, keramika, vodácký, fotbal, florbal, basketbal, gymnastika, aerobik, stolní tenis, biologický, chemický, psaní na klávesnici PC, anglický jazyk, ruský jazyk...), kurzy pro veřejnost (v obdobném složení jako kroužky pro žáky). Studenti mají

možnost se aktivně zapojovat do družebních styků se zahraničními školami (Gymnázium v Gmündu - Rakousko, Lyceum v Taverny - Francie).

V každém ročníku je po 1 třídě od každého oboru, což znamená pro celou školu 8 tříd víceletého gymnázia, 4 třídy čtyřletého gymnázia, 4 třídy obchodní akademie. Celkem školu navštěvuje asi 420 žáků a působí zde 36 pedagogických pracovníků, včetně ředitele a jeho zástupce. Z celkového počtu jsou 2 učitelky na mateřské dovolené, dále jsou zde 2 lektoři jazyků (rodilí mluvčí) a 9 učitelů nepracuje na plný úvazek. Na plný úvazek pracuje 21 učitelů, kteří byli osloveni s žádostí o zapojení do našeho výzkumu. Z časových důvodů se jich nejprve zapojilo jenom 5. Při dalším kontaktu se přidali ještě 3. Vzhledem k tomu, že jejich výpovědi byly homogenní, rozhodli jsme, že celkově 8 zapojených učitelů bude (i vzhledem ke srovnatelnosti s ostatními zúčastněnými školami) bude stačit.

Tabulka 6 Struktura respondentů v pátém zkoumaném pedagogickém sboru

Jméno	Věk	Aprobace	Počet let pedagogické praxe	Počet let praxe na stávající škole
Eva	52	Biologie - chemie	18	18
Jana	53	Český jazyk - společenské vědy	31	31
Ladislav	54	Odborné předměty	32	31
Antonín	33	Dějepis - tělesná výchova	9	9
Jaroslava	54	Odborné předměty	17	16
Pavel	61	Zeměpis - tělesná výchova	36	36
Lucie	53	Český jazyk - německý jazyk	31	27
Kristýna	29	Anglický jazyk	6	4

Zdroj: Autorka

8.2.6 Šestá část výzkumného vzorku (vzorek F)

Šestá škola, ze které pocházejí respondenti, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, má sídlo v okresním městě, kde působí již od roku 1928. Pedagogický sbor pocházející z této školy budeme v naší práci označovat jako sbor F. Jejím zřizovatelem je zájmové sdružení právnických osob. Specializuje se na ekonomické a obchodní směry studia a na obory vzdělávání v oblasti

služeb. Pro absolventy základních škol jsou určené studijní obory (zakončené maturitní zkouškou): obchodní akademie, kosmetické služby, management obchodu a služeb a tříleté učební obory s výučním listem: kadeřník – kadeřnice, prodavač – prodavačka. Pro absolventy tříletých učebních oborů s výučním listem se nabízí tříleté dálkové studium nebo dvouleté denní studium oboru podnikání, které je zakončené maturitní zkouškou.

Starší budova školy je vybavena počítačovými učebnami s internetem a ostrými programy pro účetnictví, učebnami vybavenými audiovizuální technikou, dataprojektory, interaktivními tabulemi, odbornými učebnami pro výuku praktických předmětů (kadeřnická a kosmetická studia, aranžovna, pracovna pro prodavače...) Studenti mají možnost si ve škole bezplatně zapůjčit učebnice a základní školní potřeby dostávají také zdarma. V případě zájmu se mohou zúčastnit tuzemských i zahraničních odborných exkurzí a týdenních odborných praxí v Anglii. Nejlepší studenti se pravidelně zapojují do odborných soutěží v rámci republiky i na mezinárodním poli. Pro zájemce je zajištěné ubytování a stravování.

Největší hrozbou pro školu je stále klesající zájem žáků. Jako motivace pro nově přijímané žáky je odpuštění školného v 1. ročníku u všech oborů, které se jinak běžně na soukromých školách platí. Od 2. ročníku ale školné zůstává v platnosti a pohybuje se v závislosti na oboru ve výši 10 500 Kč až 16 000 Kč za rok.

V souvislosti s klesajícím počtem žáků se snižuje i počet pedagogů. V současné době ve škole učí na plný úvazek pouze 4 učitelé, z nichž každý má kromě třídnictví ještě další 1 nebo 2 funkce (vedoucí učitel, výchovný poradce, metodik EVVO, koordinátor prevence negativních společenských jevů, ekonomka školy). Ostatní jsou externisté. Na základě toho byli do výzkumu zařazeni jen 4 výše zmiňovaní učitelé:

Tabulka 7 Struktura respondentů v šestém zkoumaném pedagogickém sboru

Jméno	Věk	Aprobace	Počet let pedagogické praxe	Počet let praxe na stávající škole
Marcela	51	Odborné předměty	26	26
Jana	39	Anglický jazyk - občanská nauka	15	8
Jaroslav	45	Matematika - tělesná výchova	21	15
Věra	54	Český jazyk - německý jazyk	31	25

Zdroj: Autorka

9 Příprava sběru informací

Před započítím sběru informací v terénu je třeba vyspecifikovat kde, kdy a jak bude výzkum probíhat.

Kde budeme zjišťovat informace, jsme stanovili při sestavování výzkumného vzorku. Prioritní návrh struktury vzorku nemusí být zcela jednoznačný a až v průběhu výzkumu se doladuje. V závislosti na obsahu shromážděných informací usuzujeme na nasycenost vzorku. V případě nejednotnosti v názorech na charakter vztahů v daném pedagogickém sboru, je nutné vzorek dále doplňovat, aby se vykryštovala podstata a oddělily se názory jedinců, kteří stojí mimo hlavní proud.

Na otázku kdy bude výzkum probíhat, odpovídáme sestavením harmonogramu prací. Ten může být v průběhu práce mírně pozměňován v závislosti na tom, zda se povede plánované rozhovory uskutečnit. To nezáleží jen na výzkumnici, ale především na respondentech a jejich časových možnostech.

Konkrétní obsah výzkumu si připravíme na základě pečlivého uvážení otázek, na které budeme hledat odpovědi. Na každou z otázek se budeme ptát v rámci předem nadefinovaných dimenzí pomocí baterie dílčích dotazů.

9.1 Časový harmonogram

Podle prvotního rozvržení měl výzkum v terénu probíhat od září 2012 do května 2013. Původně bylo uvažováno o výzkumu na více školách, resp. ve více pedagogických sborech. Na základě souhlasu jejich ředitelů se jich nakonec zapojilo 6 a byly pro pracovní účely označeny písmeny A – F.

Pedagogický sbor A pochází z obchodní akademie v malém městě, B je vyšší odborná škola a střední zemědělská škola v okresním městě, C představuje střední odbornou školu v okresním městě, která je zaměřená na správní a sociálně právní činnost, D je obchodní akademie a střední pedagogická škola v okresním městě, E je gymnázium a střední odborná škola ekonomická v menším městě, F označuje pedagogický sbor ze střední školy ekonomiky, obchodu a služeb SČMSD v okresním městě.

U každého pedagogického sboru bylo naplánováno 4 – 6 návštěv, v závislosti na velikosti školy a počtu zapojených respondentů, tak aby se s každým respondentem zrealizovala alespoň 2 setkání. Již předem jsme uvažovali o tom, že pokud to bude nutné, počet návštěv v jednotlivých školách rozšíříme.

Tabulka 8 Návrh harmonogramu výzkumných prací

Měsíc	Navštívené školy	Počet návštěv
září 2012	A	3
říjen 2012	A	2
	B	2
listopad 2012	B	4
prosinec 2012	C	3
leden 2013	C	2
	D	2
únor 2013	D	3
březen 2013	E	3
duben 2013	E	2
	F	2
květen 2013	F	2

Zdroj: Autorka

Uvedený harmonogram byl rozpracovaný do velké přehledné tabulky, do které byly zaznamenávány konkrétní dohodnuté termíny s jednotlivými respondenty.

Jak už bylo předesláno, harmonogram se mnohokrát měnil. Jedním důvodem byla časová vytiženost respondentů, na jejímž základě musely být termíny měněny. Druhým důležitým důvodem pro navyšování počtu návštěv byly verifikace informací, potvrzování jejich správného výkladu a případné doplňování. Nakonec se výzkumné práce prodloužily až do června 2014. Přehled uskutečněných návštěv je uvedený v příloze č. 3

9.2 Struktura rozhovorů

V rámci vlastního sběru informací je jako základní využívána metoda semistrukturovaného rozhovoru. V jejím rámci dochází k pokládání výzkumných otázek, které jsou systematicky zpracované a připravené pro to, aby respondent mohl sdělit vše, co pokládá za důležité v souvislosti s daným dotazem. Otázky jsou předem uspořádané podle konkrétních dimenzí, což vede ke zpřehlednění výzkumu. Vzhledem k tomu, že se jedná o semistrukturované rozhovory, snažíme se zachovávat jejich jednotný skelet. To je důležité, neboť jednotliví účastníci chápou položené otázky nestejně a v závislosti na mnoha subjektivních faktorech různě obsáhle reagují. Někteří odpovídají velice stručně, jiní zabíhají do přílišných podrobností vzdalujících se od původní otázky nebo zcela odbočují od tématu a musejí být vhodně usměrňováni. V souvislosti s některými reakcemi pokládá výzkumnice další doplňující otázky, případně pobízí respondenty, aby odpovědi více rozvedli na základě konkrétních příkladů, nebo podrobněji vysvětlili význam svých výpovědí.

Základní výzkumná otázka („Jaké jsou interpersonální vztahy v pedagogických kolektivech středních odborných škol?“) je konkretizována do dílčích výzkumných otázek:

- „Jak se domníváte, že působí pedagogický sbor po vztahové stránce na sociální okolí?“
- „Jaké jsou vztahy mezi řadovými pedagogy?“
- „Jaké jsou vztahy učitelů k managementu (k řediteli a jeho zástupci)?“
- „Jaké jsou vztahy vedoucích pracovníků k pedagogům?“
- „Jak se celkově cítí jednotliví pedagogové v daném kolektivu?“

Tyto otázky jsou strukturované podle předem určených dimenzí s cílem rozlišit, zda na ně jednotliví respondenti odpovídají pozitivně nebo negativně. Přitom je důležitější, jak danou realitu jednotliví dotazovaní subjektivně vnímají a cítí, než jaká ve skutečnosti z objektivního pohledu, je (což není v podstatě možné jednoznačně určit).

9.2.1 Působení pedagogického sboru na sociální okolí

První dílčí výzkumná otázka zjišťuje, jak si respondent myslí, že pedagogický sbor působí navenek. Jedná se v podstatě o metaperspektivní pohled, který nemusí být objektivní. Jde o to, jak vnímají účastníci výzkumu, že je jejich okolí chápe. Účastníkům se ptáme, jak cítí hodnocení sboru z vnějška podle subjektů, které zařazujeme do jednotlivých dimenzí.

- Pohled žáků
- Pohled rodičů
- Pohled ostatních zaměstnanců školy
- Pohled širší veřejnosti

Zajímá nás, jestli si zapojení pedagogičtí pracovníci myslí, že jejich sbor je vnímán okolím pozitivně či negativně (zda k němu okolí cítí určitý respekt, vážnost, autoritu nebo zda jsou ostatními subjekty znevažováni, zlehčováni, neuznáváni). Respondenti mají šanci se vyjádřit v kontextu, tak jak to skutečně cítí. Mají dostatek prostoru proto, aby mohli uvést příklady epizod, které v tomto ohledu zažili a zkušenosti, které s hodnocením jejich sboru mají. Otázka vnějšího hodnocení pedagogického sboru není jednoduchá, protože sbor je složený z jednotlivců, kteří mohou být posuzováni různě a globální hodnocení je potom zavádějící. Z druhé strany i hodnotící subjekty mohou hodnocené chápat odlišně. Jedná se o tzv. metaidentitu, kdy stejná realita je viděna očima různých lidí různě. I přesto se pokusíme zjistit, jak jsou pedagogické sbory vnímány.

Z pohledu první dimenze, která se týká **pohledu žáků** na pedagogický sbor, jsou respondentům pokládány tyto otázky:

- „Jezdí žáci rádi s učiteli na školní výlety, exkurze apod.?“
- „Zvou spontánně učitele na třídní srazy?“
- „Považují žáci váš sbor za „dobrou partu“?“
- „Respektují učitele, považují je za autoritu?“
- „Váží si jich?“
- „Jsou pro ně vzorem?“

Respondenti mají možnost zhodnotit podle uvedených otázek a dále podle svých vlastních zkušeností, jaké vztahy panují mezi nimi a žáky. Mohou posuzovat tento vztah jen ze svého pohledu nebo se mohou rozpovídat i o celkové atmosféře. Mohou zhodnotit, zda žáci vnímají celý pedagogický sbor jako homogenní celek nebo zda mají vyloženě své oblíbené a neoblíbené učitele, případně zda některé učitele považují za „důležitější“ než jiné, zda vnímají tzv. souhrnného učitele. To je velice důležitý moment (jeden ze základních kamenů pro sociální klima celé školy), neboť s žáky tráví pedagogičtí pracovníci nejvíce času. Jak už bylo výše uvedeno, vztah učitele a žáka je reciproční. Pokud se chová učitel dobře k žákům, tak i žáci vnímají učitele pozitivně a naopak. Přijatelná sociální atmosféra ve třídách je potom nezbytným předpokladem pro úspěšnou práci studentů i učitelů a ovlivňuje všechny zúčastněné ve všech dalších oblastech života.

Druhá dimenze se orientuje na to, co si pedagogičtí pracovníci myslí o **názoru rodičů** na ně. To zjišťujeme pomocí dotazů:

- „Mají rodiče důvěru v učitele?“
- „Komunikují s nimi ze své iniciativy?“
- „Jsou loajální s učiteli nebo učitele před svými dětmi shazují?“

To jsou základní otázky, které mohou být výzkumníci dále doplňovány dalšími, v závislosti na konkrétní reakci respondentů. Pohled rodičů na ně je důležitý zejména u mladších dětí, kde by měla výchova v rodině korespondovat s výchovou ve škole – měla by být jednotná. Pokud tomu tak není, dítě balancuje a přiklání se vždy k tomu názoru, který je pro něj v daném okamžiku výhodnější. Úsilí obou stran je tak otupováno a nepřináší žádoucí výsledky.

Vedlejším znakem je potom přenášení názoru konkrétních rodičů na konkrétní učitele do názoru široké veřejnosti na všechny pedagogy.

Ke zjištění **názoru ostatních zaměstnanců školy** na pedagogy se ptáme:

- Vycházejí si učitelé vstřícně s ostatními zaměstnanci (uklízečky, školník, administrativní pracovníci...)?
- Respektují se mezi sebou, nepomlouvají se, neshazují se, neosočují se navzájem?

Tato oblast vztahů se zkoumanému tématu částečně vzdaluje. Přesto jí věnujeme pozornost, protože přispívá k utváření celkového sociálního klimatu na pracovišti.

Poslední dimenzi v rámci této výzkumné otázky je **pohled širší veřejnosti**. Ten je sociální atmosféře a sociálnímu klimatu v daném pedagogickém sboru nejvíce vzdálený, přesto může vnášet do celkové nálady mezi pedagogy pozitivní či negativní tendence a může být i jádrem sporů, které se ve své podstatě vážou k jiným skutečnostem. Zde pokládáme dotaz: „Slyšel/a jste někdy na veřejnosti (v prostředcích hromadné dopravy, v obchodě apod.) nějaké názory na váš pedagogický sbor?“, a necháváme respondenty, aby se volně vyjádřili.

9.2.2 Vztahy mezi pedagogy

Po zhodnocení pohledu z vnějška se věnujeme interním záležitostem.

Druhá dílčí výzkumná otázka je zaměřena na sociální klima uvnitř pedagogického sboru. Abychom ho prozkoumali, připravili jsme roztrídění názorů podle následujících dimenzí:

- Neformální vůdcovství kolektivu (existence experta – respektovaný, vážený, vzdělaný, spolehlivý)
- Emoční vliv na členy kolektivu (existence hvězdy – společenský, oblíbený)
- Vliv skutečností na soudržnost kolektivu (tmelení kolektivu)
- Kolegialita (vzájemná pomoc po pracovní stránce)
- Týmová práce
- Vzájemné sympatie projevující se v mimopracovním životě
- Antipatie, sociálně patologické jevy na pracovišti

Respondenti mají možnost vyjádřit svůj názor na jednotlivé dimenze a rozpovídat se o tom, jak vnímají své spolupracovníky a celkově sociální atmosféru ve sboru. Mohou uvést, zda je pedagogický sbor podle jejich názoru kohézní, zda se v něm na sebe mohou lidé spoléhat (fungují jako tým) nebo zda se štěpí na menší skupinky, ve kterých jsou vztahy těsnější nebo se jedná dokonce spíše o solitéry, kteří se od součinnosti distancují a každý si hledí jen sám sebe, svých vlastních povinností a pracovních úkolů. Může se tam vyskytovat i jeden nebo více prospěchářů nebo konfliktních jedinců. V kolektivu mohou existovat různé varianty sociálních pozic, přičemž lidé v nich mají na ostatní různou míru vlivu (jak po stránce osobní moci, tak po stránce sociální přitažlivosti), mohou tam být jak lidé přátelští a kolegiální, tak lidé negativní nebo samotáři, kteří jsou spíše uzavřeni do sebe a navenek se neprojevují. Kolektiv může být po stránce respektu a všeobecného uznání buďto vyvážený nebo v něm mohou vystupovat určití lidé v rolích vůdců a další v rolích outsiderů. Expert bývá přirozeně uznávaný pro své schopnosti, znalosti, spolehlivost, přirozenou autoritu... z emotivního hlediska stojí v popředí tzv. společenská hvězda, tj. osoba všeobecně oblíbená, chápavá, empatická, kterou mají ostatní rádi po emoční stránce. V souvislosti s tím mohou jednotliví členové sboru vnímat na pracovišti určité struktury (komunikační a emoční), což je spojené s kohezí, tenzí a konformitou pedagogického sboru. Ke zjištění těchto skutečností pokládáme účastníkům výzkumu postupně tyto otázky:

- Je ve vašem kolektivu někdo, kdo je všeobecně uznávaný pro své schopnosti? Má někdo respekt a přirozenou autoritu?
- Existuje někdo, kdo vnáší do kolektivu dobrou náladu nebo naopak někdo kazí náladu všem ostatním? Je zde někdo všeobecně oblíbený?
- Přispívá něco (věcné faktory) k tmelení kolektivu nebo naopak?
- Jste ochotni si s kolegy pomáhat po pracovní stránce? Předáváte si vzájemně svoje know how (přípravy, znění písemných prací a testů apod.)?
- Funguje Váš sbor jako tým, ve kterém se na sebe mohou lidé spoléhat? Uveďte prosím příklady.
- Scházíte se se svými kolegy i mimo pracoviště? Zajdete spontánně na kávu? Navštěvujete se doma? Blahopřejete si k svátkům?
- Vadí Vám někdo z kolegů? Máte pocit, že se k sobě na pracovišti nechovají kolegové hezky? Setkali jste se na pracovišti s pomluvami, intrikami, mobbingem?

Na základě okódovaných odpovědí zjistíme, jak respondenti vnímají své kolegy, zda je považují spíše za vzájemně se podporující nebo je vidí jako odmítající.

9.2.3 Vztahy pedagogů k managementu

Další součástí pro hodnocení vztahů v pedagogických sborech jsou názory účastníků výzkumu na jejich vztah k řediteli, případně k zástupci ředitele. Záleží na tom, jak učitelé vnímají míru jejich vlivu. Na některých školách cítí pedagogové jako jediného nadřízeného svého ředitele a zástupce ředitele vnímají pouze jako výkonného pracovníka. Jinde jsou učitelé zvyklí jednat v otázkách řízení a rozhodovacích procesů se zástupcem ředitele. Ředitel pak stojí v pozadí jako řídicí úředník a oficiální reprezentant školy, který s učiteli téměř nepřichází do styku a o běžné pracovní problémy učitelů se vůbec nezajímá. Někde jsou mezi obě funkce jasně rozděleny kompetence a pravomoci a osoby v obou funkcích jsou v denním kontaktu s podřízenými. V tom případě považují učitelé za hlavu školy ředitele. Při rozhovorech s respondenty zjišťujeme, jak ve které škole pedagogové vnímají řídicí pracovníky a podle toho modifikujeme výzkum.

Při zkoumání vztahů pedagogů k vedení školy (řediteli) se zaměřujeme na tyto dimenze:

- Charisma
- Autorita a respekt
- Podpora
- Uznání
- Důvěra

Pomocí návodných otázek povzbuzujeme účastníky výzkumu, aby nám přiblížili, jak vnímají ve svém pedagogickém sboru vztahy řadových členů sboru k managementu. Základní otázky, které jsou položeny všem respondentům, znějí:

- Obdivujete svého ředitele a vnímáte ho jako charismatického vůdce?
- Plníte bez řeči rozhodnutí ředitele, i když máte na věc jiný názor?
- Poskytnete řediteli pomoc i nad rámec svých povinností? Jste ochotni obětovat svůj volný čas na mimořádné školní akce?
- Považujete ředitele za odborníka na svém místě?

- Můžete se na ředitele spolehnout? Dodrží všechno, co slíbí? Postavil byste za svého ředitele (dal byste za něj ruku do ohně), na základě toho, že mu důvěřujete?

Podle odpovědí můžeme vyvodit, zda pedagogický sbor vystupuje ve vztahu k vedení školy spíše jako podporující nebo odmítající a jaké styly jednání podřízených s vedením školy jsou v tom kterém sboru nejobvyklejší. Ze způsobu odpovídání na tyto otázky se nechá také usoudit na to, zda jsou vztahy pedagogů k řediteli uvolněné a zároveň je udržována určitá míra úcty nebo zda jsou vztahy komisi, oficiální či zda se nechá v odpovědích pedagogů vycítit respekt přecházející ve strach z ředitele.

9.2.4 Vztah managementu k pedagogům

Třetí výzkumnou otázkou je otázka vztahu ředitele k řadovým zaměstnancům. Nás zajímají především pedagogičtí pracovníci, přestože se v odpovědích budeme moci setkat s celkovým přístupem ředitele školy ke všem pracovníkům školy.

Ke zjištění jak se ředitel chová, jak vystupuje, jak jedná s lidmi... se zaměříme na tyto dimenze:

- Koncepčnost práce
- Řešení pracovních problémů
- Delegace pravomocí
- Důvěra
- Loajalita
- Protekcionismus
- Stresory
- Harmonizace sboru
- Empatie
- Řídící styl

Při zjišťování **koncepčnosti** se zaměřujeme zejména nato, zdali ředitel pracuje systematicky, má zavedený určitý řád, systém a koncepci, rozlišuje jednotlivé záležitosti podle důležitosti a v souvislosti s tím jim přikládá odpovídající pozornost. S tím souvisí prostor, který ředitel vymezuje **řešení problémů**, se kterými za ním přicházejí učitelé a otázka **delegace pravomocí a odpovědnosti** na podřízené. Je zřejmé, že žádný člověk nemůže kapacitně zvládat

řešit naprosto všechno sám. Je otázkou systematickosti, jak k organizaci práce konkrétní ředitelé přistupují a jak se to odráží v celkových výsledcích práce školy. S rozdělováním práce a delegací pravomocí na podřízené souvisí **důvěra a kontrola plnění** svěřených úkolů. Pokud by byla opomíjena, může to vést k nežádoucím situacím spojených s problémy vyplývajícími z neznalosti, neschopnosti, nedbalosti, nepořádku, nepozornosti nebo lehkovážnosti a nesevědomitosti.

Další sférou pozornosti při hodnocení vztahu ředitele k pedagogům je jeho vystupování a chování k podřízeným. Zde si všímáme **loajality** se zaměstnanci při oficiálních jednáních, zejména se žáky a jejich rodiči. Zajímají nás zejména jak jsou hodnoceni ředitelé na soukromých školách, o nichž se všeobecně říká, že bývají na straně rodičů žáků, kteří platí školné a učitelé že bývají před nimi shazováni. S tím souvisí i **rovný přístup** ke všem učitelům. Ptáme se, zda má ředitel mezi nimi své oblíbence a naopak obětní beránky. Z toho potom vyplývá, jak se jednotliví pedagogové při jednáních s ředitelem cítí a zda považují ředitele za **harmonizující prvek** kolektivu nebo naopak. Pokud mají k řediteli důvěru, troufnou si za ním jít i se svými osobními problémy a očekávají jeho podporu. Jestliže ovšem považují ředitele za rigidního, komisního a nepřístupného, neočekávají od něj **empatické chování**, řeší si své problémy sami, což jim přináší další komplikace.

Z toho nakonec vyplývá charakteristika **řídícího stylu** ředitele a jeho hodnocení očima pedagogů.

9.2.5 Celkové pocity pedagogů v konkrétním kolektivu

Celkové pocity, které učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci na pracovišti prožívají, vedou vedle dalších faktorů k jejich spokojenosti či nespokojenosti v práci. Při jejich zkoumání rozlišujeme tyto dimenze:

- Pocity plynoucí ze sociální atmosféry
- Pracovní výsledky
- Uspokojení z práce
- Věrnost pracovnímu místu a profesi

Pocity plynoucí z atmosféry na pracovišti zjišťujeme nejprve pomocí dotazu, zda se respondentům líbí v dané škole více či méně od doby, kdy do ní nastoupil. Dále se ptáme, zda se těší ráno do práce, případně rozvedeme na co, nebo na koho se těší. Další upřesnění následuje otázkou, zda se respondenti těší do školy po prázdninách. Odpovědi na tyto otázky nám napoví, s jakými pocity nastupují respondenti do práce z krátkodobého i dlouhodobého

hlediska a jak se jejich pocity vyvíjejí. Dále na to navazujeme úvahou, zda si respondenti myslí, že se jejich vnitřní rozpoložení nějak odráží v přístupu k pracovním povinnostem a v pracovních výsledcích a následně zda sociální atmosféra přispívá k celkovému uspokojení z práce. Závěrečnou otázkou je dotaz na věrnost pracovnímu místu. Zjišťujeme, zda a za jakých okolností by se respondent rozhodl změnit místo svého působiště nebo i profesi.

9.3 Příprava pozorování

Podobně, jako u rozhovorů, připravili jsme si hned na počátku výzkumné práce témata, která nás zajímají a která jsou předmětem našeho zájmu. Před zahájením výzkumných prací jsme si připravili podklady pro sledování průběhu chování, jednání a vystupování pedagogů, jejich vzájemné reakce a zaujímání stanovisek k různým situacím.

Nejprve jsme si nastínili, čemu především budeme věnovat pozornost a připravili si formuláře pro záznamy chování a jednání jednotlivých pedagogických pracovníků ve sledovaných okruzích zájmů. Bylo to:

- Chování učitelů vůči kolegům (komunikace, jednání, chování v rámci sboru, vzájemná pomoc po pracovní stránce, podpora a společné aktivity v mimopracovní sféře, sympatie a antipatie)
- Vystupování učitelů vůči řediteli (způsob jednání s ředitelem - respekt, frekvence vzájemných kontaktů, důvěra v ředitele – svěřování se s pracovními i soukromými problémy, podpora ředitele – ochota plnit nadstandardní úkoly, další projevy podpory)
- Jednání ředitele s učiteli (vytěžování učitelů standardními a nadstandardními úkoly, přístup k učitelům, důvěra, kontrola, vedení porad, osobní jednání s učiteli,...)
- Vystupování učitelů vůči žákům (styl práce, přísnost, tolerance, předsudky, hodnocení žáků, výměna informací o žácích mezi kolegy, postup v problematických situacích...)
- Jednání učitelů s rodiči (kontakt – písemný, telefonický, ústní, individuální, hromadný, postup při řešení problémů...)
- Jednání učitelů s provozními zaměstnanci a návštěvníky školy (vystupování v roli reprezentanta pedagogického sboru...)

Uvedené okruhy zájmu jsme uspořádali do přehledné tabulky, kde v záhlaví byl připravený prostor pro identifikaci, které školy (vzorky A – E) se pozorování týká, doplnění jména pedagoga a jeho funkce ve škole, datum pozorování a důvod návštěvy školy. V legendě jsou předem připravená témata pro pozorování. Pod společnými tématy je ještě prostor, do kterého je možné zachytit ještě cokoliv dalšího, co s pozorovaným pedagogem souvisí. Ukázkou

formuláře připraveného pro záznamy skutečností zjištěných pozorováním znázorňuje příloha 3.

Připravené formuláře jsme dále v průběhu výzkumu doplňovali dalšími polními poznámkami se záznamy všech významných skutečností, se kterými jsme se na půdě sledovaných škol v rámci jednotlivých návštěv setkali.

Po návratu z terénu jsme průběžně zpracovávali získaný materiál. Poznámky z pozorování jsme okódovávali a poznatky si zapisovali podle sledovaných kategorií.

Veškeré formuláře i další poznámky k jednotlivým školám jsme zakládali do složky s názvem sledované školy.

10 Průběh sběru a zpracování shromážděných informací

Sběr dat, jejich analýza, úpravy výzkumného vzorku, získávání informací a časového harmonogramu probíhají z časového hlediska současně, protože nikdy nemůžeme předem vědět, kolik dat budeme muset shromáždit, abychom získali dostatečné množství informací, které k porozumění zkoumanému fenoménu potřebujeme, a abychom tak saturovali náš výzkumný vzorek (kolik respondentů budeme muset přibrat, a na co jich ještě budeme muset doptat, abychom získali co nejvěrohodnější obraz situace v jednotlivých pedagogických sborech). Dalším důvodem pro překrývání jednotlivých fází výzkumu je popis případu v jeho kompaktnosti včetně všech kontextů, neboť podle Yina (2009) každá případová studie zkoumá současný fenomén hloubkově, zejména pokud hranice mezi jevem samotným a jeho souvislostmi nejsou jednoznačně vymezené. Také Silverman (2005) upozorňuje na to, že v kvalitativním výzkumu se všechny jeho fáze neustále prolínají a doplňují, a proto je nelze ani z časového hlediska oddělovat. Ihned po provedení prvního rozhovoru nebo pozorování je třeba začít s jejich analýzou. Vzájemné překrývání jednotlivých fází výzkumu platí pro obě formy jejich sběru.

10.1 Sběr a analýza informací získaných z rozhovorů

Jako základní techniku ke sběru dat v našem výzkumu využíváme rozhovor (konkrétně polostrukturovaný rozhovor). Při něm musí vždy docházet k jeho zaznamenávání. Měli jsme na výběr mezi videonahrávkou, audionahrávkou, doslovným zápisem, zápisem hlavních myšlenek až po využití standardizovaného dotazníku (s otevřenými a uzavřenými otázkami), který ale není příliš vhodný pro kvalitativní výzkum. V našem případě jsme zvolili pro záznam rozhovoru audionahrávku. Pro ni je vždy nutné získat souhlas respondenta, aby nedošlo k porušení práva na ochranu osobnosti a byla tak zajištěna etika výzkumu. Výhodou audionahrávky je zachycení nejen slov, ale i přestávek v hovoru, tónu, výšky a zabarvení hlasu, které doplňují význam vět. Další předností je, že výpovědi můžeme přehrávat opakovaně a doplňovat, pokud bychom něco přehlédli nebo nepochopili správně. Nevýhodou je to, že nahrávání na záznamník některým účastníkům výzkumu může být nepříjemné a mohou kvůli tomu i odmítnout účast ve výzkumu. Vzhledem k tomu, že při našich rozhovorech využíváme učitele, kteří jsou běžně zvyklí vystupovat před publikem, ostych u nich nebývá obvyklý, a i přes drobná zaváhání nakonec všichni souhlasili.

Po provedení každého rozhovoru, který se nahrával na záznamník, došlo k jeho doslovnému přepisu, čímž byl připraven k dalšímu zpracování.

Ať jsou data shromážděna jakoukoliv výzkumnou metodou, mohou být podle K. Šedřové (2010), za určitých okolností využita jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu. Oba druhy výzkumu od sebe odlišuje to, jak je se shromážděnými daty naloženo. Termín kvalitativního výzkumu spočívá, jak uvádí Hendl (2005) v tom, že verbální data (ve formě textů) zpracováváme nenumerickými metodami. Jedná se podle něho o systematické organizování dat do významových kategorií a jejich deskripci s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Účelem kvalitativní analýzy není vypočítání statistických charakteristik sledovaných jevů nebo zmapování rozložení výskytu určitého jevu v populaci, ale zjištění, že určitý jev existuje a má určitou formu, strukturu, vlastnosti, varianty.

Před zahájením kvalitativního zpracovávání shromážděných dat je třeba si uvědomit, jak budeme jejich analýzu chápat. Obecně můžeme podle Silvermana (2005) volit mezi přístupem realistickým (výpovědi respondentů nebo terénní poznámky z jejich pozorování jsou považovány za popis vnějších nebo vnitřních zkušeností, jejichž věrohodnost musí být podpořena triangulací) a narativním (abstrahujeme od „pravdivého“ popisu reality, snažíme se o společenskou interakci s respondentem, který vidí realitu i vlastní identitu „svýma očima“). Výpověď respondenta a jeho konstruování reality, jeho způsob interpretace reality, je v našem výzkumu prioritní, neboť na tom, jak respondent realitu vnímá, jak ji cítí, je východiskem pro to, jak bude reagovat a jaké signály bude zpět svému okolí vysílat. To je základem pro navození interpersonálních vztahů, sociální atmosféry a sociálního klimatu.

Jistým kompromisem mezi realistickým a narativistickým přístupem k analýze dat jsou názory Gumbriuma a Holsteina (1997), kteří poukazují na to, že žádná skutečnost není dána jednou pro vždy, ale je neustále konstruována v procesu sociálních interakcí. Podle nich není třeba věnovat pozornost jen tomu, co respondent říká (realita), ale i tomu, jak to říká. Přitom je také nutné brát ohled na vazbu mezi tvrzením a zdrojem dat. Pokud bychom to opomíjeli, mohlo by to vést k nekritickému realismu (zaměňovali bychom to, jaké věci jsou, a to, co o nich říkají respondenti, že takové jsou). Na základě toho musíme k získaným informacím, které jsme z audionahrávky přepsali a jsem připraveni k jejich dalšímu zpracování, přistupovat velice obezřetně a věnovat jim pozornost v širších souvislostech, o obou úhlu pohledu.

Dalším krokem, ve kterém spočívá práce s doslovně zaznamenaným textem, je jeho otevřené kódování.

Otevřené kódování je pokládáno za základní způsob práce se shromážděnými daty, který lze využít téměř ve všech designech kvalitativního výzkumu (Šedřová 2010). Otevřené kódování zavedli jako techniku zpracování dat v zakotvené teorii Strauss a Corbinová (1999),

ale je využitelné i v ostatních kvalitativních designech. Na jeho základě je textový dokument nejprve rozdělený podtržením (vyznačením hranic) na jednotlivé jednotky (slova, sousloví, věty, odstavce), kterým jsou následně přiřazeny kódy (označení, názvy, slova nebo krátké fráze, které danou jednotku vystihují a odlišují ...). Tato technika je také někdy označována za analytické závorkování. K okódování textu slouží tzv. kódovací klíč. Při jeho tvorbě pracujeme s návodnými otázkami:

- co je předmětem, obsahem?
- kdo je aktérem, subjektem, objektem?
- kdy se událost odehrává, jestli jednorázově nebo opakovaně?
- kde k události dochází?
- jak k ní dochází, za jakých podmínek, za jakých okolností?
- proč k ní dochází, co je její příčinou?, kvůli čemu, co je její podstatou?
- pomocí čeho, jaké metody, prostředky, pomůcky, předměty jsou využívány?

Jak už bylo výše uvedeno, ke kódování přistupujeme dvěma způsoby. Nejprve kódujeme realitu (co, se děje), potom naraci (jak se to děje, jak to respondent popisuje).

Ukázka otevřeného kódování je v příloze č. 4. Kódy jsou následně zařazeny podle příslušných tříd do odpovídajících kategorií. Kódovací klíč sledované jevy jednoznačně rozděluje. Každý jev musí být zařaditelný pouze do jedné kategorie. V průběhu kódování se ukázalo, že je vhodné do seznamu přidávat ještě další kategorie a v souvislosti s tím i upravovat pokládané otázky. Dbáme na to, aby se klasifikace jevů uskutečňovala ve stejné rovině obecnosti. Definované kategorie jsou vždy nadřazené více kódům (trám kódů), jsou označením pro více konkrétních projevů.

Další zpracování spočívá v práci s informacemi podle jednotlivých kategorií. V jejich rámci máme vždy celý výčet kódů, které vzájemně porovnáváme, zobecňujeme, nalézáme vzorce chování a separujeme odchylné případy. Pomocí kódování dochází k tzv. vyložení karet, čili k zpřehlednění odpovědí respondentů. Prostřednictvím toho jsou vytvářené přehledné struktury názorů, na jejichž základě dospíváme k typologizaci a kontrastování (protikladné názory).

Tento přepis je v nejbližším možném termínu v rámci členského ověřování prodiskutovaný s příslušným respondentem. Dochází tak ke komunikační validizaci, jejímž účelem je dosažení dialogického konsenzu (Janík, 2005). V rámci toho mohou být

respondentovi kladeny ještě doplňující otázky. Pokud respondent potvrdí správnost výkladu jeho myšlenek, je tento zápis připravený k dalšímu zpracování. V případě, že má nějaké připomínky, chce něco doplnit, upřesnit nebo pozměnit, musíme rozhovor s ním doplnit, pozměnit a opravit, znovu zpracovat a při dalším setkání s ním ho požádáme o novou verifikaci.

Cílem kvalitativní analýzy není pouze jejich primární interpretace, na jejímž základě zjišťujeme, co respondenti říkají a jak to říkají. Následuje sekundární interpretace, v jejímž rámci zobecňujeme, co o tom, co jsme zjistili, vypovídá, jak jsou zjištěné informace vysvětlitelné a jak s tím můžeme naložit.

Při návštěvě určité školy za účelem ověřování již provedených rozhovorů, byly realizovány rozhovory s dalšími respondenty. Přitom velice často docházelo k časovým nesrovnalostem, a proto jsme museli přistoupit k tomu, že jsme si neplánovali při jedné návštěvě určité školy setkání s více než 3 respondenty. I přesto jsme museli akceptovat časové možnosti respondentů a přizpůsobovat se jim. Někdy jsme museli čekat, jindy jsme museli hledat náhradní termín (když na nás příslušný pedagog, i přes předchozí dohodu, neměl čas). Počet návštěv jednotlivých pedagogických sborech nám tak stále narůstal a prodlužovala se tak i doba sběru a zpracování z původně plánovaného období jednoho školního roku (2012/13) ještě na celý další školní rok.

Otázky, které byly respondentům pokládány, byly v průběhu výzkumu několikrát modifikovány v závislosti na tom, jak předcházející respondenti reagovali. U některých se ukázalo, že otázky nebyly pokládány dostatečně jednoznačně, jindy bylo třeba změnit pořadí dílčích dotazů v rámci zkoumání určité dimenze, nebo bylo potřeba k nim ještě doplnit další upřesňující informace. Poslední verze používaných otázek, jejichž prostřednictvím byla dotazována většina respondentů, je uvedena v přílohách práce jako příloha č. 2.

10.2 Sběr a analýza informací získaných pozorováním

Zároveň s probíhajícími rozhovory docházelo i k pozorování respondentů, jak se běžně chovají ke svým kolegům v kabinetě nebo ve sborovně, případně při komunikaci s nadřízenými, žáky nebo i nepedagogickými pracovníky školy.

Pozorování je podle Hendla (2005) výzkumná metoda, při které jsou sledovány jevy, které jsou evidentní na základě smyslového vnímání výzkumníka a nevznikají na základě jeho zásahu. Při našem kvalitativním výzkumu využíváme nestandardizované pozorování, při kterém je předem pouze vytyčený cíl pozorování, ale způsob a prostředky sběru se mění v závislosti na konkrétních podmínkách. V našem výzkumu aplikujeme kombinaci skrytého a zjevného pozorování, kdy je výzkumnice v určitých momentech součástí skupiny

pozorovaných subjektů a společenských vazeb mezi nimi a přímo se zúčastní jejich působení na půdě zkoumaných škol, jindy zastává pozici cizího elementu.

V průběhu aktivní účasti na jednotlivých pracovištích jsme si poznamenávali sledované projevy chování a jednání do tzv. terénních poznámek., v rámci kterých jsme si ke konkrétním pedagogům poznamenávali projevy jejich chování vůči kolegům i dalším subjektům na půdě školy. Kromě respondentů jsme měli prostor i pro zaznamenávání projevů jednání ostatních pedagogů (včetně ředitele a jeho zástupce pro teoretické vyučování). Dalším objektem pozorování bylo jednání a chování žáků, nepedagogických zaměstnanců školy, ostatních subjektů, které se ve škole náhodně objevily a reakcí pedagogů na jejich podněty.

Terénní poznámky jsme následně také podrobili kvalitativní analýze. Veškeré zaznamenané informace z náhodných setkání, které se uskutečňovaly v průběhu let 2000 – 2014, byly analyticky zpracované. Jednotlivým skutečnostem, které byly podchycené v terénních poznámkách, byly přiřazeny k příslušné kódy a ty byly zařazeny do jasně definovaných kategorií.

Nakonec jsme přistoupili ke konfrontaci výsledků zjištěných na základě rozhovorů s výsledky získanými prostřednictvím pozorování a využili je k charakterizování mezilidských vztahů v jednotlivých pedagogických sborech. To koresponduje s názorem Walterové (2002), která charakterizuje případovou studii jako mnohoaspektovou a průřezovou, což je založeno na získávání poznatků z více zdrojů.

11 Výsledky výzkumu

V rámci publikace výsledků výzkumu se budeme zabývat veškerými poznatky, ke kterým jsme ve výzkumu dospěli.

Podle jednotlivých dílčích výzkumných otázek shrneme, co nám respondenti sdělili v rámci rozhovorů, i co jsme zjistili na základě pozorování. Pokusíme se o syntetický pohled na dané otázky včetně všech souvislostí a vedlejších aspektů. Naší snahou je odkrýt veškeré názory dojmy, zkušenosti, zážitky... a z nich plynoucí vzorce, podle kterých učitelé jednají mezi sebou při běžné dennodenní výchovně vzdělávací práci, jak se k sobě vzájemně chovají a také jak to na ně působí.

Naším cílem je na základě zjištěných faktů poukázat na pozitivní jednání i na nedostatky, kterých se pedagogičtí pracovníci v rámci sociálních kontaktů dopouštějí.

Za přínos budeme považovat, pokud se účastníci výzkumu při seznamování s jeho závěry poučí, a v praxi si potom dají pozor na to, co dělali určitým způsobem, který ve svém důsledku pro ně nepřinesl nic dobrého. Naopak poukážeme na to, co mezilidské vztahy vylepšuje. Naší snahou je, aby se poučili nejen konkrétní lidé zapojení do výzkumu, ale i další pedagogičtí pracovníci.

11.1 Názory pedagogů na posuzování sboru z vnějška

Otázka hodnocení pedagogického sboru jinými subjekty je velice diskutabilní.

V rámci našeho výzkumu, kde se zaměřujeme na členy konkrétních pedagogických sborů, dostáváme prostřednictvím rozhovorů s nimi pouze informace o tom, co si myslí a jak názory z vnějška na mezilidské vztahy v jejich kolektivech cítí a vnímají naši respondenti, nikoliv jak je hodnotí ostatní subjekty, které s nimi přicházejí do styku. Na tuto skutečnost upozorňují i někteří z respondentů, když jsme jim tuto otázku položili. Např. Eva ze vzorku D uvádí: „...to je velice těžké posuzovat, těžko můžu vědět, jak nás hodnotí okolí. Pokud mám říct, co si myslím, že oni si myslí, tak snad nás hodnotí pozitivně, ...“

Realističtější pohled v tomto směru přináší pozorování. Tam je ovšem slabinou otázka, zda naše pozorování dokáže dostatečně komplexně tuto problematiku pojmout. Pozorování, přestože zde využíváme dvě jeho formy, nepostihuje sledování interakcí všech členů pedagogických sborů s dalšími osobami systematicky a celém kontextu. Přestože je realizováno v dostatečně dlouhém časovém horizontu, není intenzivní a nemůže tuto problematiku postihnout v dostatečné šíři. Zde se jedná spíše o úlomky epizod, které sice mohou přispět k dotvoření uceleného obrazu, v žádném případě však nemohou být považovány za nosnou

metodu. Pomocí příležitostného pozorování nemůžeme zachytit všechny krajnosti, ve kterých se často koncentrují nahromaděné emoce. Plně se můžeme spoléhat pouze na pozorování, které se realizuje v pedagogickém sboru, ve kterém sama výzkumnice působí. Tam ovšem zase hrozí riziko podjatosti a subjektivního pohledu.

Potom se nabízí otázka, zda zařazovat téma názoru ostatních subjektů na vztahy v pedagogických sborech do výzkumu.

Nakonec jsme dospěli k názoru, že tento úhel pohledu na pedagogické sbory nemůžeme opomenout, neboť zde existuje zpětná vazba. Pro některé pedagogy může být jedním z důvodů, proč se jak mají chovat a jednat (jakým způsobem mají přistupovat k žákům, ke svým kolegům k nadřízeným i k ostatním lidem se kterými přicházejí do styku na půdě školy i mimo ni), otázka veřejného mínění (o nich samotných, o pedagogickém sboru, o celé škole). Veřejné mínění je potom jeden z faktorů, které je ovlivňují v jejich chování do budoucna. Pedagogové se potom snaží chovat tak, jak se od nich očekává, aby si o nich nikdo nemyslel nic špatného, usilují o dobrý vnější dojem.

11.1.1 Názory na pedagogický sbor očima žáků

V rámci této otázky panuje mezi respondenty ze všech zkoumaných pedagogických sborů vzácná shoda. Téměř všichni dotazovaní se domnívají, že jejich kolektiv působí na žáky školy veskrze pozitivně a žáci si myslí, že vztahy mezi pedagogy jsou kvalitní, přijatelné, dobré nebo minimálně standardní. Uvádějí, že žáci je vnímají jako soudržný celek, který funguje tak, jak se o něho očekává a jsou tak pro žáky dobrým vzorem. Je zajímavé, že nikdo z respondentů si nepřipouští, že by se kolegové mohli před žáky shazovat, být k sobě navzájem kritičtí nebo pokrytečtí, což by se odráželo v názorech žáků na ně. Pokud je skutečnost taková, jak uvádějí respondenti, máme štěstí, že jsme se setkali pouze se sbory, kde všichni učitelé hrají profesionálně své role autorit a ať už je situace ve skutečnosti jakákoliv, navenek mezi žáky žádné problémy neprosakují. Hrozí ale skutečnost, že si respondenti nic takového nechtějí přiznat nebo to prostě nechtějí ventilovat a raději řeknou, že je žáci vnímají dobře.

Ve vzorku A zaznívají názory, že je žáci jako pedagogický kolektiv vnímají dobře, při školních ani mimoškolních akcích je nikdy nenapadne někoho z učitelů nepozvat nebo spekulovat o tom s kým by chtěli nebo nechtěli někam jet, nebo jestli budou chtít jet určití učitelé spolu. K učitelům mají důvěru. Respondenti uvádějí, že stejně jako v každém jiném sboru, i zde jsou učitelé oblíbenější a méně oblíbení, celkově ale žáci vnímají učitele pozitivně. To vyplynulo i z pozorování, když výzkumnice dohadovala s účastníky výzkumu termíny rozhovorů, měla možnost vyslechnout rozhovor jedné třídní učitelky s předsedkyní a ještě 2

dalšími dívkami ze třídy, kde se právě domlouvaly o stužkovacím večírku. Žákyně spontánně mluvily o tom, že samozřejmě pozvou všechny vyučující. Následně potom výzkumnice viděla, že při zvaní jiné učitelky hned uváděli, kdo z učitelů už jim přislíbil účast. Tím podporovaly rozhodnutí pro účast i u právě zvané učitelky. Vztah žáků k učitelům se zároveň potvrdil i při účasti výzkumnice na schůzce jedné třídy se školní psycholožkou v rámci projektu „Sám sebou“. Výzkumnice tam byla přítomná jako nezávislý pozorovatel. Školní psycholožka tu není integrální součástí pedagogického sboru. Pracuje zde na základě dlouhodobých dohod a školu navštěvuje v nepravidelných intervalech. Při sezení psycholožky se třídou se jednalo o problematice vztahu žáků a učitelů, vzorech, motivaci, manipulaci apod. Žáci tam o učitelích mluvili jako o autoritě, kterou respektují. Považují je za jednu z nejdůležitějších složek školního života. Mají své učitele svým způsobem rádi, nedistancují se od nich, vesměs jim důvěřují a většinou s nimi mají přátelský vztah.

To potvrzuje i pozorování běžného chování studentů na půdě školy. Žáci dodržují školní řád i pravidla slušného chování. Učitele slušně zdraví, pokud něco potřebují, slušně požádají, poděkují... Z výrazu tváře je patrné, že mezi nimi není žádná tenze, ale vztahy jsou naopak bezprostřední a přirozené. Pochopitelně nelze paušalizovat a mluvit o všech žácích a učitelích globálně. Mezi učiteli se najdou oblíbenější a méně oblíbení, stejně jako žáci jsou snaživější a flegmatictější, vychovanější a méně vychovaní. Většina pedagogů ale se studenty vychází dobře. Tím se v podstatě potvrdila domněnka učitelů, že žáci je vnímají pozitivně.

Ve vzorku B uváděli učitelé, že mají s žáky většinou dobré, slušné vztahy a myslí si, že je někteří žáci mají i rádi. Respondentka Štěpánka uvádí, zdejší studenti jsou disciplinovaní, že v minulém působišti se setkala s mnohem horším chováním žáků k vyučujícím, které vygradovalo dokonce v jednom případě i v kyberšikanu. Sociální pedagožka Lenka, která je na této škole (naopak od školní psycholožky z předcházejícího vzorku) součástí pedagogického sboru, má zde své pracovní místo a byla i součástí našeho výzkumného vzorku, tady vidí rozdíly mezi různými žáky. Někteří vnímají jednotlivé učitele i sbor jako celek dobře, jiní mají s některými z učitelů problémy, najdou se i jednotlivci s negativním postojem ke všem a ke všemu, co souvisí se školou. To jsou ale výjimky, které patří k menšině, která většinou školu v průběhu studia opouští. Nakonec sociální psycholožka shrnuje situaci ve škole v tomto ohledu za přijatelnou. Většina účastníků výzkumu z tohoto vzorku si myslí, že je žáci celkově jako sbor respektují, považují je i jejich vzájemné vztahy za dobré.

Při pozorování jsme zjistili, že většina studentů je ukázněná, pokud je učitelé napomenou, tak je respektují. Řídí se pokyny učitelů jak při hodinách nebo jiných školních

akcích, tak i o přestávkách a mimoškolních aktivitách. K učitelům se žáci chovají slušně, nezaregistrovali jsme, že by žák učitele nepozdravil nebo se v jeho přítomnosti nechoval zdvořile.

Také **ve vzorku C** respondenti charakterizují své vztahy očima žáků jako kvalitní, navenek bezproblémové. Domnívají se, že jsou profesionálové, a i kdyby nějaké problémy měli, nikdo zvenčí si toho nesmí všimnout. Pouze učitelka Tereza z tohoto vzorku se nad otázkou, jak žáci posuzují sbor, zamýšlí a po prvotním váhání uvádí: „...*to nedokážu říct, nemyslím si, že bych dokázala určit, jak žáci hodnotí učitelský sbor, asi záleží na tom, jak kteří žáci, a potom určitě nemají jednotný názor na celý kolektiv, některé učitele vnímají dobře, jiné ne. Některé považují za všeobecně přátelské, jiné za individualisty a takové sami pro sebe... To vůbec není jednotné a nedá se to takto říct...*“ Tato respondentka v podstatě nevyhodnotila situaci jednoznačně a poukázala na to, že na ni nemůže být pohlíženo souhrnně. Ostatní učitelé jsou přesvědčeni, že většina žáků o nich má dobré mínění, berou je jako kompaktní celek, ve kterém se všichni k sobě chovají hezky.

Při pozorování jsme zaregistrovali jako zvláštnost, že v této škole je žákovský kolektiv tvořený především dívkami. Dívčí kolektiv je navenek poměrně bezproblémový, přestože má svá specifika (větší upovídanost, pomluvy, hodnocení zevnějšku všech lidí,...). Učitelé jsou děvčaty ale respektováni, dívky se chovají slušně při hodinách i o přestávkách. Kázeňské problémy jsou v minimální výši. Při pozorováních jsme byli svědky řešení jednoho případu záškoláctví a jednoho případu podvodu s omluvenkou. Oba byly vyřešeny kázeňským postihem. Na druhé straně jsme zde zaznamenali jevy jako pomoc učitelům při manipulaci s pomůckami, odnášení sešitů do kabinetů, podržení dveří při vstupu do třídy, zdravení učitelů na chodbách... Z těchto skutečností vyplývá, že žáci učitele respektují a chovají se k nim slušně.

V pedagogickém sboru, který představuje **vzorek D**, se respondenti také domnívají, že je žáci hodnotí dobře. Všichni dotazovaní bez zaváhání odpověděli, že na jejich škole jsou pedagogičtí pracovníci vnímáni v téměř všech ohledech jako pozitivní vzor pro žáky.

To se potvrdilo i při pozorování. Žáci, kteří přicházeli do kabinetů za učiteli, k nim měli naprostou důvěru. Pokud nebyl přítomen učitel, za kterým šli, bez váhání požádali o pomoc jeho právě přítomného kolegu. Tím dávali najevo, že vědí, že učitelé si vzájemně pomáhají, spolupracují a kooperují, nejsou vztahovační, ješitní apod. Věděli, se mohou spolehnout na jejich vzájemnou spolupráci. Také při poslední soutěži pro studenty obchodních akademií, kterou tato škola organizovala, bylo na žácích vidět, jak učitelům ochotně pomáhají. To

nasvědčuje o oboustranně kladném postoji (učitelé se hezky chovají k žákům a žáci recipročně k učitelům). Mínění učitelů, že jsou žáky hodnoceni kladně se tak při pozorování potvrdilo.

Také učitelé ze **vzorku E** nepochybuji o tom, že jejich vzájemné vztahy jsou studenty hodnoceni pouze pozitivně. Shodují se na nezvykle velkém zájmu žáků o všechny mimoškolní aktivity (kroužky, poznávací zájezdy, sportovní zájezdy a kurzy, sportovní turnaje, výměnné pobyty na partnerských školách v zahraničí, divadelní představení, školní slavnosti...), kterých se vždy někteří (někdy dokonce všichni) pedagogové účastní. Při neformálních akcích dávají žáci vztahy k pedagogům najevo nejvýraznějším způsobem. Je znát, že vnímají pedagogy jako autoritu (vědí, kde je mez, kterou není vhodné při kontaktu s pedagogy překračovat) a zároveň berou učitele jako sehraný tým, ve kterém jsou evidentní jejich vzájemné přátelské postoje a který se potom snaží ve vzájemných vztazích mezi sebou napodobovat. Může to být například sportovní družstvo pedagogů, které hraje proti žákům, nebo pedagogy secvičená scénka, se kterou vystoupí na vánoční besídce, nebo divadelní představení, ve kterém představují sami sebe. Také v rámci školních aktivit žáci s učiteli rádi spolupracují, jezdí např. na různé předmětové soutěže, veletrhy fiktivních firem, apod., kde je učitelé dokáží motivovat a oni se potom velice dobře umísťují. Potom přijdou žáci za svými učiteli, jak uvádí např. Ladislav nebo Jaroslava, a děkují jim za jejich společný profesionální přístup (při kterém na přípravě na takovou akci spolupracuje více učitelů) k nim. Dalším důkazem o tom, že žáci mají své učitele rádi, jsou i články v místním tisku, o kterých mluví se svým rozhovoru Eva. Tam žáci nadšeně líčí, co všechno pro ně učitelé dělají, jak spolupracují mezi sebou i s dalšími lidmi v zájmu podpory úspěšnosti studentů, a za jejich postoje jim děkují.

Také pozorování žáků při školních aktivitách i mimoškolních akcích vypovídá o kladném vztahu a důvěře žáků ke svým učitelům jako jednotlivcům, i sboru jako celku. Žáci se neobávají jít za svými vyučujícími s jakýmikoliv problémy a jsou si jisti diskretností učitelů.

Ani v posledním **vzorku (F)** nemají pedagogové jiné názory na vztah žáků k nim. Myslí si, že je žáci uznávají a mají je, v rámci vztahu žák – učitel, i rádi. Respondentka Jana říká, „...*Žáci u nás vidí slušné chování, vzájemnou pomoc, zastupování se navzájem v době nepřítomnosti, spolupráci při olympiádách a dalších akcích, společné organizování zájezdů nebo třeba dne otevřených dveří... Myslím si, že našimi vztahy, které dáváme před žáky najevo, poskytujeme žáků dobrý vzor, jak se k sobě chovat...Myslím, že žáci naše vztahy musí hodnotit dobře.*“ Podobně se vyjadřují i ostatní respondenti.

Při pozorování, ke kterým docházelo při náhodných návštěvách školy výzkumníci, bylo evidentní, že žáci jsou vedeni ke slušnému chování nejen k učitelům samým, ale i ke všem

dospělým, kteří navštíví školu v jakékoliv záležitosti. Žáci slušně zdraví učitele i neznámé lidi zvenčí, spontánně nabízejí pomoc při orientaci návštěvníků ve škole, o učitelích mluví slušně a s úctou.

11.1.2 Názory na pedagogický sbor očima rodičů žáků

Mínění rodičovské veřejnosti o pedagogických sborech není, podle názorů pedagogů, už tak jednoznačné, jak tomu bylo u žáků. Pokud se respondenti snaží o vyslovení názoru rodičů na pedagogický sbor školy, kterou navštěvují jejich děti, často sklouzávají spíše k hodnocení jiných skutečností. Někteří se zaměřují na hodnocení školy jako celku z pohledu rodičů, jiní se spíše soustřeďují na to, jak probíhá komunikace s rodiči. Přesto můžeme konstatovat, že respondenti zde vidí několik klíčových momentů.

První sporným bodem, jak uvádějí někteří pedagogové pocházející ze sborů vzorků A, B, C, F je otázka zájmu rodičovské veřejnosti o školu. V současné době se vyskytují mezi rodiči takoví, kteří díky svému pracovnímu vytížení, rodinné situaci, sociálním či zdravotním problémům nebo z jiných příčin, naprosto nevěnují svým dětem pozornost. Vůbec je nezajímá, do jaké školy děti chodí, jestli tam chodí, jestli tam mají nějaké problémy... Už vůbec je nezajímá to, kdo jejich děti učí a jak na ně působí. Učitelé jako sbor i jako jednotlivci jsou některým rodičům lhostejní a nestojí jim za to, aby si na ně utvářeli nějaký názor.

Druhým momentem, který stojí za pozornost je ztotožnění názoru rodičovské veřejnosti s názorem široké veřejnosti na školství obecně. V současné době, kdy panuje demokracie a názorová pluralita na všechny formy veřejného života, nevyhýbá se kritika ani školství, školskému systému i jednotlivým školám. Všichni lidé někdy chodili do školy a na základě toho se pasují do role odborníků na školskou problematiku. Jsou tak kritičtí k mnoha záležitostem, o kterých toho vědí velmi málo, ale přesto dokážou odborné problémy (často vytržené z kontextu), kritizovat. Kritice tak neunikne ani pedagogický sbor. Základními okruhy, na které se kritika snáší, je nepřiměřené množství volného času (veřejnost nepřipouští nepřímou pedagogickou činnost), poměrně dobré finanční ohodnocení (průměrná mzda ve školství není podprůměrná a rodiče, ať už vykonávají jakoukoliv profesi nebo jsou nezaměstnaní, to srovnávají se svými příjmy), jak uvádí učitel Tomáš ze vzorku A: „...*pořád na nás ukazují, že nic neděláme, že máme spoustu volna a hromadu peněz a chtěli bychom ještě víc. Chápu nás negativně ve všech ohledech.*“ Také Lukáš ze vzorku B má podobný názor: „*Někteří rodiče si myslí, že učitelé nad rámec vyučovacích hodin nic nedělají, neřeší různé problémy... Každý si podle nich odučí svoje, seberou za to peníze, zaklapnou dveře a jdou...*“

Další skupina respondentů považuje názory rodičů za nejednotné. Vnímá některé rodiče za podporující, uznávající povolání učitele obecně i v podobě konkrétních sborů i osob, hodnotí je pozitivně, snaží se s nimi spolupracovat, staví se na jejich stranu. Někteří z nich si konkrétních učitelů a konkrétního učitelského sboru váží a považují je za tradiční autoritu a vzor pro své děti. Vedle toho stojí ale rodiče žáků, kteří učitele před svými dětmi znevažují, pomlouvají, nazývají je hanlivými označeními a před dětmi tak jejich autoritu shazují. Například Libuše ze vzorku B říká: *„Hodnocení našeho sboru rodiči není jednoznačná záležitost. Najdou se takoví i takoví. Někteří učitele respektují, staví se za učitele a jdou s nimi jednotně v působení na děti. Považují je za vzor. Učitele by nepodrazili, snaží se s námi spolupracovat, při třídních schůzkách obcházejí všechny učitele, kteří jejich dítě učí a utvrzují se o názorech na ně... Prostě cítíte z nich, že nás tak nějak berou... Pak jsou ale také rodiče, kteří dětem řeknou, aby se na nás vykašlali, že až bude zle, tak zajdou do školy za ředitelkou a všechno jim zařídí. Že jim prostě nikdo do ničeho mluvit nebude. Ti nás vůbec neuznávají. Považují nás za podřadnou kategorii, na kterou si mohou otevřít ústa a tak nás srovnat. Někteří jdou ve svých aktivitách dokonce tak daleko, že neváhají ani psát stížnosti na nejrůznější místa.“* S tímto názorem se ztotožňuje i Hana ze vzorku A, která měla zkušenost i s matkou, která jí, jako třídní učitelce, na rovinu řekla: *“... nevím, jak to tady v té škole mezi sebou máte, ale já si přeji, aby můj syn měl maturitu. Co byste mi radila udělat s tou češtinářkou? Asi si na ni budu muset stěžovat na vyšších místech...“* Bez ohledu na to, jak se její dítě chová, zda chodí do školy či ne, zda v hodinách s učiteli spolupracuje, učí se, plní zadané úkoly, jaké má známky atd., jsou takoví rodiče přesvědčeni, že učitelé jsou placeni (z jejich daní) za to, aby její dítě dostalo maturitní vysvědčení. S rodiči, “zastánci svých práv a práv jejich dětí“, je velice těžká domluva. Hodnocení takových rodičů jsou velice kritická nejen ve vztahu ke konkrétnímu učiteli a pedagogickému sboru, ale k celému učitelskému stavu. Dokonce se ještě domnívají, že učitelé půjdou vzájemně proti sobě. To se stává pro pedagogy výzvou, aby jim dokázali své morální vlastnosti, jak uvádí např. Věra (ze vzorku F). Říká, že jejich sbor je v očích rodičů stavěný do dobrého světla díky tomu, že postupuje při jednáních s rodiči jednotně a zcela profesionálně. Podobný názor má i Zuzana ze vzorku C. Mluví o tom, že při jednáních s rodiči je jejich sbor vždy kompaktní, snaží se postupovat vždy podle pravidel, veškeré problémy se snaží zachytit hned v prvopočátcích, na druhé straně ale ani nešetří chválou, pokud si to studenti zaslouží a rodičovská veřejnost je potom respektuje jako celek.

Nejlépe je rodiči žáků přijímán a hodnocen pedagogický sbor ve vzorcích D a E. V obou těchto vzorcích se respondenti shodují na tom, že v naprosté většině případů mají s rodiči dobré vztahy založené na tom, že je rodiče uznávají a váží jich, jejich práce i jejich spolupráce.

Ladislav ze vzorku E konkrétně uvádí: „*Rodiče nás respektují, jednají s námi zdvořile. Nedovolili by si nás kritizovat. Dávají najevo, že si nás váží pro to, co děláme pro jejich děti. Uvědomují si, že je připravujeme na jejich další dráhu... A my se fakt snažíme je připravovat dobře a dělat pro ně všechno, co je v našich silách. Možná je to založené i na tom, že jsme na malém městě. Všichni se tu znají. Hodně rodičů našich žáků naši školu v minulosti také navštěvovalo.. Škola má ve městě tradici a prestiž. Chodili sem oni sami, někdy dokonce i jejich rodiče a celé rodinné klany. Někteří z rodičů jsou našimi spolužáky, neboť i většina pedagogického sboru jsou absolventi místní školy, a proto se známe velice dobře. Učitelé z naší školy jsou považováni za autority. Když jdeme po městě, každý druhý nás pozdraví... To se asi jinde nevidí... Náš kolektiv je prostě rodiči uznávaný a respektovaný. Ne jen jako jednotliví učitelé, ale jako celá škola. A škola, to jsou všichni učitelé, učitelský sbor. To nás ale na druhé straně zavazuje k tomu, abychom nešlápli vedle.*“

Shrneme-li co si myslí pedagogové o názorech rodičů na vztahy v jejich sborech, někteří se domnívají, že vysoké procento rodičů nepochybuje o jejich profesionalitě, neváhá o morálních kvalitách sboru jako celku. Někteří rodiče jsou však s pedagogy nespokojení (zejména v souvislosti s výsledky svých dětí ve škole nebo na základě veřejného mínění) a jsou k nim kritičtí. Další jedinci uvažují o učitelích pouze jako o jednotlivcích a nevnímají existenci sboru jako jednotného činitele a někteří se nad otázkou charakteru pedagogického sboru vůbec nezamýšlejí.

Pozorování by bylo v této otázce velice obtížné, proto jsme ho realizovali v omezené míře. Rodiče se v době vyučování, kdy jsme navštěvovali jednotlivé školy, běžně ve školách nezdržují. Požádat o možnost účasti na mimořádných individuálních jednáních učitelů s rodiči by bylo neetické, protože to obě strany (jak učitelé, tak rodiče) vnímají jako diskrétní záležitost. Shodou okolností se nám podařilo zachytit atmosféru, kdy matka studentky přišla řešit do školy problém s omluvenkou (ve vzorku C). Při jejím příchodu do školy na ní byla znát nervozita a nejistota. Po té, co jednání proběhlo, bylo vidět, že se uklidnila. Přestože se neusmívala, bylo vidět, že se jí ulevilo, že je problém uzavřený. Také třídní učitelka a výchovná poradkyně, které byly jednání přítomné, se netvářili vesele, ale ani rozhořčeně. Bylo na nich evidentní, že jednání probíhalo v mezích slušného jednání a skončilo vzájemným konsenzem. Další možnost setkat se s rodičovskou veřejností se naskytl v den, kdy jsme prováděli rozhovory ve vzorku E, a shodou okolností se konaly třídní schůzky rodičů. Překvapila nás poměrně velká účast. Rodiče i učitelé se na chodbách vzájemně zdravili, jednali spolu klidně, bez emocí. V průběhu těchto schůzek nedošlo k žádnému otevřenému konfliktu. Někteří rodiče se tvářili spokojeně, na

některých byly znát rozpaky a rozčarování ze studijních výsledků jejich dětí. Přesto všechna jednání probíhala ve slušných dimenzích.

11.1.3 Názory ostatních zaměstnanců školy a širšího okolí školy na pedagogický sbor

Při prvním dotazu na to, jak si respondenti myslí, že je vnímají provozní zaměstnanci a širší okolí, většina pedagogů udává, že je hodnotí kladně, že s nepedagogickými pracovníky ani s nikým z okolí školy žádné výrazné problémy nemají a nic nenaznačuje, proč by je měli hodnotit špatně. Pedagogové se většinou domnívají, že pedagogické sbory na sebe neupozorňují žádnými skandály, že se jejich členové chovají slušně a není důvod, proč by si někdo z okolí měl myslet něco špatného. Když se zaměříme na názory respondentů ze všech vzorků na tuto oblast, dovidáme se, že to není na všech školách úplně stejné a při hlubší analýze musíme konstatovat, že mezi jednotlivými vzorky jsou jisté rozdíly.

Respondenti ze **vzorku A** hodnotí pohled nepedagogů na ně rozporuplně. Někteří účastníci výzkumu mluví o tom, že s ostatními zaměstnanci školy vycházejí v rámci slušného jednání. Nemají s nimi žádné konflikty, ale ani žádné bližší vztahy. Domnívají se proto, že nepedagogové nemají odkud získávat informace o vztazích ve sboru. Proto si myslí, že jejich vztahy hodnotí v rámci normálu, spíše pozitivně. Druhá skupina respondentů z této školy je reprezentovaná názorem učitele Tomáše, který uvádí: *„Provozní zaměstnanci nás nevnímají dobře a kritizují na nás všechno včetně našich vzájemných vztahů, aniž by o nich něco věděli. Spolu se širokou veřejností mají k učitelům obecně i k učitelům na této škole výhrady. V poslední době se hodně změnilo chování paní sekretářky, která je k nám nyní vstřícnější a milejší. Také s paní účetní vycházíme dobře. Zato uklízečky si chodí neustále na nás stěžovat. Kritizují nás za to, že nedonutíme žáky, aby po sobě dostatečně uklidili, že je ve třídách nepořádek, šmouhy od bot na podlaze, ... Kromě toho jim vadí, že někdy změňme učebnu, ve které v odpoledních hodinách učíme, a oni si tam nemohou včas uklidit. Další třetí plochy vznikají při našich kontaktech se správcem tělocvičny a zaměstnanci školní jídelny. Ti všichni neustále hledají něco, s čím mají problém. Nechovají se k nám dobře a zřejmě také o nás nemají dobré mínění. Pravděpodobně nás celkově nehodnotí dobře. Jo, a škola je v malém městě, tak další kritiky máme mezi místními obyvateli. Ti jsou velice kritičtí jak k žákům, tak k nám. Hani na nás téměř všechno. Považují nás za vetřelce, za naplaveniny, které se mezi ně vtírají. Nás kritizují, že se neumíme domluvit a jednotně působit na žáky, kteří jim údajně odhazují v ulicích nedopalky a další nepořádek, dělají hluk v autobuse při dojíždění do školy... Přitom nemají vůbec přehled o tom, kteří žáci jsou z obchodky, a kteří ze základky. Mezi místními nejsme oblíbeni a jsme hodnoceni negativně, ať je pravda jakákoliv.“* Zde je vidět, že názory na tuto oblast ve vzorku

A jsou nejednotné a někteří z respondentů si nedělají iluze o tom, že by byli z vnějška hodnoceni jako pedagogický sbor dobře. Při pozorování je evidentní, že někteří provozní zaměstnanci jsou usměvaví, pozitivně naladěni, komunikují mile jak s učiteli, tak i s neznámými lidmi zvenčí. Na jiných je ale znát jistá odměřenost, strojenost a komisi chování. Tam lze tušit i kritické posuzování pedagogů, o kterém hovoří někteří respondenti z tohoto vzorku.

Při pozorování není evidentní, že by docházelo k nějakým vyhoceným konfliktům. Provozní zaměstnanci se s pedagogickými pracovníky vzájemně zdraví, a pokud vidíme nějaký slovní kontakt, působí na nás slušným dojmem. Může to být ale otázka zachování jakéhosi dekora v přítomnosti cizího elementu. Běžný provoz ve škole může vypadat jinak.

Ve výzkumném **vzorku B** někteří respondenti uvádějí, že s nepedagogickými pracovníky ve škole nemají žádné problémy a vycházejí s nimi stejně jako s každým jiným člověkem (nejsou žádní velcí přátelé, ale chovají se k sobě dobře). Jiní mluví o tom, že se s provozními zaměstnanci téměř nesetkávají a tak nejsou schopni odhadnout, jaký názor na ně tyto zaměstnanci školy mají. Specificky hodnotí pohled nepedagogů na pedagogický sbor respondent Josef: *„Ten pedagogický sbor je ne vždy vyvážený. Navenek působí takovým jakýmsi kompaktním dojmem, dojmem lidí, kteří jsou odborníky na svém místě, ale pokud bychom se v tom chtěli jakoby pitvat, i když nemám právo hodnotit každého jednotlivce, tak to na mě dělá takový dojem a z toho bych chtěl vyvodit nějaký závěr, že ten pedagogický sbor ne vždy je vyvážený v přístupu k práci, k povinnostem, v přístupu k pedagogické činnosti, k odpovědnosti, a záleží na tom, s kým ten vnější pozorovatel přichází do styku, podle koho hodnotí celý sbor... ale vždycky se najde nějaká metoda, jak ten pedagogický sbor sladit, abychom navenek mohli působit co nejlépe a k tomu ještě víceméně kompaktně a celistvě. Já bych to charakterizoval takovým bonmotem: „Jablko zdá se býti na povrchu červené, ale jen zkušený sadař pozná, že je v něm červ.“ Navenek, bez hlubší analýzy, působíme na vnější pozorovatele ve valné většině případů profesionálním dojmem a není poznat, že jsou mezi námi rozdíly. Provozní zaměstnanci školy jsou ale s námi dnes a denně, a proto na nás mají své mínění, které odhaluje již uvedené rozdíly.“* Při otázce na hodnocení sboru lidmi z okolí školy se respondenti shodují na tom, že všichni učitelé na této škole mají určitou morálku, na jejímž základě nemá nikdo důvod mít vůči pedagogickému sboru výhrady.

To se potvrzuje i při pozorování. Učitelé se chovají jako lidé se slušným jednáním a vystupováním, respektují všechny zásady slušného chování. Učitelé - muži nemají problém pozdravit první například kuchařku nebo uklízečku. Zrovna tak jim podrží dveře, dají jim přednost, pokud vstupují do určitého prostoru společně. Učitelky – ženy respektují starší

spolupracovnice. Učitelé se snaží vyhovět provozním zaměstnancům v jejich požadavcích a opačně provozní zaměstnanci jsou vstřícní vůči přáním a potřebám pedagogů. Nikdo se nad nikoho nevyvyšuje, a proto provozní zaměstnanci nemají důvod chovat se k pedagogům odměřeně nebo jinak nepřijatelně. Je tam ale evidentní, že pedagogové nepovažují provozní zaměstnance za součást svého kolektivu a opačně.

Ve **vzorku C**, kde se jedná o poměrně malou školu, si učitelé s ostatními zaměstnanci vycházejí po formální linii vstříc. Respondentka Denisa k tomu uvádí: „*S ostatními zaměstnanci školy se vzájemně respektujeme. Nemyslím si, že např. uklízečka viděla do našich problémů a vztahů. K ní se ale chováme všichni slušně a ani před ní neventilujeme problémy, ke kterým při pedagogické práci dochází, takže nemá důvod si myslet, že bychom měli mezi sebou nějaké neshody nebo spory nebo něco jiného... Podobné je to i s paní sekretářkou. Vnímají nás jako homogenní kolektiv. Baví se s námi vyloženě o provozních problémech, které se jich týkají, a z toho nemůžou usuzovat na žádné jiné postoje, názory a vztahy. Co si o nás myslí širší okolí, to nevím.*“ Také Libor ze stejné školy říká: „*S nepedagogickými pracovníky moc do styku nepřicházíme. Snad jen s paní sekretářkou. Ta se k nám chová vstřícně, ale myslím, že není s nikým v tak úzkém kontaktu, aby byla v přesném obraze, co a jak mezi sebou řešíme. Myslím, že nás vnímá jako dobrý kolektiv. To samé platí i o učitelích z jiných škol, kteří nás znají, nebo například o řidičích linky městského autobusu, která jezdí ke škole. Nejsme s nimi v těsném kontaktu, ale vesměs si myslím, že nás hodnotí přijatelně.*“

To potvrzuje i pozorování. Na jeho základě můžeme říci, že učitelé ve vzorku C jednají s provozními zaměstnanci i s lidmi z okolí školy v rámci slušných mravů, snaží se s nimi maximálně dobře vycházet, ale nezasvěcují je do svých vnitřních záležitostí. Navenek proto sbor působí přiměřeným dojmem.

Podobná situace je i ve **vzorcích D a E**. Respondenti se shodují na tom, že nepedagogické pracovníky školy berou jako součást lidských zdrojů ve škole. Chovají se k sobě slušně, ale užší vazby mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky nevznikají. Rozdíl je snad jen v tom, že vedení obou škol se snaží o harmonizaci všech zaměstnanců školy a nepedagogické pracovníky zve na školní akce typu vánoční besídka pro zaměstnance, závěrečného posezení na konci školního roku, případně je někteří učitelé zvou na svoje soukromé oslavy. Přesto tam nedochází k žádnému významnějšímu sblížení, aby nepedagogové mohli pedagogy zasvěceně hodnotit. Obecně se učitelé domnívají, že provozní zaměstnanci nemají důvod si o nich myslet něco špatného. Také širší okolí nemá asi dostatek informací o

poměrech mezi pedagogy. Navenek ale sbory podle názorů respondentů působí i na širší okolí jako sehrané týmy.

To se potvrzuje i při pozorováních na obou školách. Veškeré kontakty pedagogických pracovníků s nepedagogickými tu probíhají v rámci slušného chování.

Ve **vzorku F** všichni respondenti uvádějí, že na základě toho, že jsou malá škola a někteří pedagogové plní i nepedagogické funkce, není jiná možnost, než aby všichni zaměstnanci školy hodně úzce spolupracovali a tvořili tak jeden kolektiv – bez ohledu na to, jaké funkce tam mají. Spoleh na druhé tu musí fungovat všeobecně mezi všemi zaměstnanci. Jinak by to ani nešlo. Domnívají se proto, že nepedagogičtí pracovníci táhnou za jeden provaz s pedagogickými a všichni dohromady mají obecně mezi sebou dobré, vzájemně se respektující a kooperující vztahy. Také širší okolí (úředníci z radnice, zřizovatel, pracovníci institucí, kam chodí žáci na praxi...) je považuje za kompaktní kolektiv s velmi těsnými vzájemnými vztahy.

Výpovědi respondentů se také v tomto případě potvrzují pozorováním.

Máme-li shrnout, výsledky zjišťování, co si myslí o pedagogických sborech nepedagogičtí pracovníci a lidé z okolí škol podle názorů pedagogů, musíme konstatovat, že zde jsou domněnky respondentů nejvíce nepodložené. Kromě vzorku F, kde se ve škole prolíná práce pedagogů s ostatními zaměstnanci a respondenti tam mluví o tom, že nepedagogové považují vztahy mezi učiteli, na základě vlastních zkušeností, za příznivé, v ostatních případech se provozní zaměstnanci s učiteli ze zkoumaných vzorků příliš nestýkají a není jednoznačné, zda si vůbec nějaké názory na vztahy mezi učiteli utvářejí. Podobné je to i se širším okolím. Jediné, co jsme zde zjistili, je to, že konkrétní pedagogické sbory obecně bývají považovány za pracovní kolektivy bez skandálů a větších problémů. Jsou hodnoceny spíše v souladu se všeobecnou charakteristikou učitelského stavu – jako pozitivní vzor pro žáky. Výjimkou je vzorek A, kde si část respondentů myslí, že je okolí za všech okolností kritizuje, přestože k tomu nemá důvod.

Ani na základě pozorování nezískáváme žádné jiné stoprocentně podložené výsledky. Abychom zjistili, co si další zaměstnanci a lidé z okolí škol myslí o vztazích mezi zaměstnanci, museli bychom udělat průzkum mezi nimi.

11.2 Vnímání mezilidských vztahů členy pedagogického sboru

Vztahy mezi členy pedagogického sboru představují jádro našeho výzkumu. Jedná se o to, jak vnímají a hodnotí vzájemnou interakci mezi sebou samotní účastníci. Každý z respondentů má možnost vyjádřit se k tomu, jak vnímá působení kolegů na sebe a zároveň jak

si myslí, že naopak vnímají jeho kolegové jeho. Potom respondenti hodnotí vztahy řadových pedagogických pracovníků k managementu školy, zejména k řediteli. Následuje názor na vztah ředitele k podřízeným. Nakonec se pedagogové vyslovují k tomu, jak se celkově cítí ve svém pedagogickém sboru.

11.2.1 Mezilidské vztahy mezi řadovými pedagogickými pracovníky

První otázka zaměřená na vztahy ve sboru, na kterou měli účastníci výzkumu odpovídat, byla zaměřená na existenci **neformálního vůdce** kolektivu, někoho přirozeně respektovaného s ohledem na jeho schopnosti, znalosti, vědomosti, vůdčího ducha, autoritu, charisma. Ptali jsme se, zda je v kolektivu někdo, kdo je tímto způsobem všeobecně uznávaný, má-li někdo v pedagogickém sboru jednoznačný vliv na ostatní.

V odpovědích na ni se shodovali členové všech sledovaných pedagogických sborů. Podle názorů respondentů nikde nemají jednoho vlivného člověka, tzv. vůdce, kterého by všichni ostatní respektovali. V několika případech (ve vzorcích A a E) dotazovaní odpovídali, že na takovou charakteristiku by se tam snažilo aspirovat více lidí, ale nikoho z nich nemohou jednoznačně označit za skutečnou vůdčí osobnost, kterou opravdu všichni ostatní spontánně uznávají. Ve většině případů jsme dostali odpověď, že takový člověk v jejich sboru není.

To potvrdilo i pozorování ve všech pedagogických sborech. Při návštěvách škol bylo evidentní, že většina pedagogů vystupuje, v souladu se svým profesním přístupem k žákům, který podvědomě aplikuje i na ostatní lidi, poněkud autoritativně dává najevo jistou míru sebedůvěry a snaží se organizovat a řídit ostatní. V žádném ze sledovaných pedagogických sborů jsme se ale nesetkali s tak silnou osobností, že bychom ji museli považovat za neformálního vůdce kolektivu, který ovládá ostatní.

Při další otázce, která se týkala osoby, která by přispívala k všeobecně dobré náladě v kolektivu, sama byla stále veselá, spokojená, příznivě naladěná, působila pozitivně na spolupracovníky po stránce emocí, byla tzv. **společenskou hvězdou** nebo-li tmelícím článkem kolektivu, se nám odpovědi diferencovaly do několika kategorií.

Ve vzorcích A a F se respondenti shodují na tom, že takových oblíbených osob mají v kolektivu více. Ve vzorku A se respondenti vypovídají, že člověk, který by takové charakteristice asi nejlépe odpovídal, ze školy před několika lety odešel. Nahrazují ho ale další. Nejvýstižněji situaci popisuje respondentka Hana: „*Je tu celkově bezvadný kolektiv. Nejlepší kolektiv, jaký jsem kdy zažila. Vůbec se to nedá srovnat s mými předcházejícími pracemi. To je možná dané i tím, že není tvořený pouze vystudovanými učiteli, jsou tu hodně inženýři a tak. Nikdo se tu na nikoho nevyvyšuje, všichni jsou kamarádští, zažijeme tu hodně legrace. Pokud*

je někdo trochu mimo kolektiv, tak ne proto, že by ho ostatní vyčleňovali, ale je to na základě jeho rozhodnutí, je takový ze své podstaty a vůle, má prostě introvertnější povahu. Nebo k tomu někdy dochází na základě narážek a ironie, které někdo nepochopí nebo někomu nejsou úplně příjemné. To je ale zanedbatelné proti tomu, jaká jsme dobrá parta. A kdo k tomu nejvíce přispívá? To se asi nedá jednoznačně říct. Asi každý tu má své místo a vlastnosti, na základě kterých ho mají ostatní rádi. Není tu nikdo, kdo by kazil ostatním náladu. Každý přispívá svým způsobem. Možná bych mohla označit za jednoho z nejpříjemnějších a nejkamarádštějších kolegu Lukáše. Ten ale už z naší školy odešel. Učí teď téměř doma. Opustil nás, aby nemusel tak daleko dojíždět. Když odcházel, uspořádal velkou rozlučkovou party, kde nám řekl, že ho mrzí, že opouští tak dobrý kolektiv, že se mu s námi líbilo a rád nás bude do budoucna navštěvovat, a to také plní. Každému před ostatními řekl, co na něm má rád, v čem si s ním nejlépe rozuměl a co je na tom člověku obdivuhodného. U každého si našel to pozitivní. Tento kolega byl naprosto úžasný. Ale ani ostatní se nechovají špatně. Pokud by někdo někomu v něčem vadil, tak raději neřekne nic, přejde to, a ono se to zase uklidní. Najdou se další věci, v čem si ti lidé zase naprosto sednou. U každého člověka víme, co je jeho silná stránka a tu u něho využíváme. Je jasné, že se najdou i slabé stránky. Ty ale přecházíme, neupozorňujeme navzájem na ně. Pokud bych teď měla říct, kdo nejvíce přispívá k dobré náladě, musela bych jmenovat nejméně 5 kolegů.“

To se víceméně potvrzuje i na základě pozorování. Nikdy se nám při něm nestalo, že bychom se vyskytli u nějakého vyhroceného konfliktu mezi pedagogickými pracovníky. Zaznamenali jsme narážky, grimasy, ironii... Nic z toho ale nesměřovalo k otevřené hádce. Při jednom pozorování jsme se setkali se situací, kdy bylo evidentní, že v době, kdy se kumuluje mnoho povinností, jsou učitelé i v této škole podráždění a hledají na sobě vzájemně chyby. Nikdo sice nahlas nikoho neosočuje, ale z jednotlivých pedagogů je cítit nervozita a stres. Do očí si nic nevyčítají, ale po straně se pomlouvají a upozorňují na chyby a nedostatky kolegů, stejně jako na výhody, kterých se některým členům sboru dostává od vedení. Tyto situace si ale respondenti evidentně nechtějí nahlas přiznat a nikdo o nich ve svých výpovědích nemluví. Všichni se orientují jenom na pozitivní zkušenosti. Je těžké odhadnout, zda si tyto nedostatky ve vzájemných vztazích nechtějí připouštět nebo si je připouštějí a jen o nich nechtějí nahlas mluvit.

Na druhé straně jsme vícekrát byli při tom, když se všichni učitelé mezi sebou nezávazně dobře bavili a vytvářeli si pohodovou atmosféru např. o velké přestávce. Bylo evidentní, že to není ojedinělá situace a že na pozitivní pracovní atmosféře ve sboru, s dobrou náladou, se zde téměř všichni podílejí a všichni k ní přispívají.

Ve vzorku F mluví respondenti o tom, že vzhledem k tomu, že jich je ve sboru tak málo, musí se všichni snažit, aby se jim s kolegy dobře žilo a v zaměstnání se jim líbilo. Proto jsou všichni svým způsobem milí a přívětiví a s dobrou náladou překonávají všechny pracovní i mimopracovní problémy. Nemají zde jednoho jediného člověka, který by sám kolektiv harmonizoval, ale k tmelení kolektivu přispívají všichni. Každý podle svých možností a individuálních vlastností.

To také potvrzuje pozorování. Při návštěvách školy jsme si mohli všimnout přívětivého přístupu všech pedagogů k sobě navzájem i k ostatním zaměstnancům školy. Přestože někteří členové sboru jsou svým založením extrovertnější a působí proto družněji než ti, kteří jsou na základě svého temperamentu uzavřenější, chovají se k sobě všichni ochotně, vstřícně, kolegiálně. Nikdy jsme nezaregistrovali, že by se tam někdo na někoho utrhoval nebo na něho byl nepřijemný nebo sprostý. Naopak učitelé jsou usměvaví, jakoby se stále dobrou náladou, i přesto, že pro ni není vždy důvod.

Respondenti ze vzorků B, C, D uvádějí, že ve sboru nemají nikoho, koho by mohli označit za tzv. hvězdu.

Při pozorováních lze situaci v tomto ohledu v uvedených vzorcích považovat za shodnou. V uvedených vzorcích jsou pedagogové spíše orientovaní na výkon a plnění svých pracovních povinností. Vypozorovali jsme, že ve všech těchto sborech se pedagogové o přestávkách více věnují žákům, než kolegům a po skončení vyučování se buď zaměřují na plnění pracovních povinností (opravování studentských prací, přípravy na vyučování, administrativa,...) nebo odcházejí domů. Ani v jednom z těchto sborů jsme nezaznamenali ani v průběhu vyučování ani po vyučování nějaké společné aktivity pedagogického sboru. Neexistuje tam nikdo, kdo by projevoval snahu kolegy sbližovat. Pozitivní náladě a upevňování kolegiálních vztahů ve sboru tam nepřikládají velký význam.

Ve vzorku E se účastníci výzkumu jednoznačně shodují na jedné osobě, kterou nazývají tmelícím prvkem kolektivu a přičítají jí nesporné zásluhy na výborných vztazích nejen v rámci pedagogického sboru, ale i mezi sborem a studenty, případně i dalšími lidmi. Ve škole je celkově pohodové klima a respondenti uvádějí, že hodně velké zásluhy na tom má právě tento jeden člověk. Přestože se nejedná ani o nejzkušenějšího, ani o profesně vynikajícího pedagoga (je to tělocvikář), je to člověk, který je stále mimořádně dobře naladěný a má neobyčejné sociální schopnosti.

Tuto skutečnost potvrdilo i pozorování. Jakmile se tento člověk mezi ostatními objevil, bylo evidentní vtipkování a uvolněná atmosféra.

Na druhé straně se v žádném vzorku účastníci nevyjádřili, že by u nich byl někdo vyloženě s negativním vlivem nebo někdo všeobecně neoblíbený. Ve vzorcích A a C mluvili respondenti o tom, že s člověkem se záporným vlivem se už setkali, ale že ve škole dlouho nevydržel a už tam nepracuje. Ve vzorku C navíc uvedlo 5 respondentů, že nyní nemohou označit jednoho člověka s negativním vlivem, ale že u nich ve sboru je více skupinek, které se mezi sebou nemají rády.

Při rekapitulaci rozhovorů a závěrů z nich, musíme konstatovat, že člověk vnášející do sboru pozitivní náladu existuje pouze ve vzorku E. Ve vzorcích A a F je více lidí s pozitivním vlivem a ve vzorcích B, C a D nejsou jedinci, kteří by pozitivně ovlivňovali všechny ostatní.

Shrňme-li závěry z pozorování, docházíme k závěru, že ve vzorku A skutečně není jeden konkrétní člověk, kterého by všichni ostatní obdivovali, že je zde více lidí, kteří vnášejí do sboru pozitivní energii. V kolektivu bývá skutečně většinou velice dobrá nálada.

Vzorek B je na základě pozorování hodně roztržštěný a respondenti mají pravdu, že člověk, kterého by všichni obdivovali na základě jeho pozitivní energie a tmelících snah, tu opravdu není. Ve sboru panuje pracovní atmosféra, ve které jakoby nebyl prostor pro žádné nadstandardní mimopracovní vztahy. To je ovlivněno i velikostí sboru a jeho roztržštěností po kabinetech v několika budovách. Nejsou tu vytvořené materiální podmínky pro přátelská setkávání a společné pozitivní zážitky celého sboru. I kdyby se zde našla osobnost, která by svými povahovými rysy směřovala k tmelení kolektivu, nemá pro to zde podmínky. Členové sboru jsou ale s realitou smířeni a vypadá to, že i do jisté míry spokojeni.

Podobná situace se opakuje a podle pozorování i potvrzuje také ve vzorku C. Pedagogický sbor je tam rozsegmentovaný podle jednotlivých kabinetů. Není tam nikdo, kdo by usiloval o to, aby se kolektiv stmelil dohromady. Není tu žádná hvězda, ale na druhé straně ani obětní beránek. Je tu několik skupinek, které nemají zájem se sblížovat a každá si hájí své společenství.

Ve vzorku D se k sobě pedagogové chovají slušně, vzájemně se respektují, navenek působí uceleným dojmem, žádnou výraznou osobnost, která by ostatní sjednocovala, jsme zde ale najít nedokázali. Potvrdilo se tvrzení všech respondentů, že tu takový člověk není. Naopak se nám rýsovalo více lidí, kteří by se o to snažili, ale nejsou úspěšní.

Ve vzorku E se také na základě pozorování potvrdila jedna osoba, která největší měrou přispívá k soudržnosti kolektivu a vnáší do něj pozitivní náladu a energii.

Vzorek F na nás zapůsobil dojmem, že se zde všichni snaží kooperovat jak po pracovní, tak i mimopracovní stránce. Nikdo se ale výraznou měrou neodlišuje od ostatních a takovou mimořádnou osobnost zde na základě pozorování nenacházíme.

Otázka **vlivu věcných činitelů** na charakter vztahů ve sboru vyznívá ve všech zkoumaných vzorcích stejně.

Dotazovaní se shodují na tom, že k těsnějším a lepším vztahům přispívá, pokud mají všichni učitelé zázemí ve společné sborovně, kde k sobě mají lidé blíže (v obou smyslech slova) a nabízí se tu příležitost pro vzájemnou spolupráci, kolegalitu i přátelství. To se ale realizuje pouze v jedné ze sledovaných škol (ve vzorku A). To je velmi zajímavá skutečnost. V minulosti bývaly sborovny, ve kterých se koncentrovali učitelé na každé škole. Potom, v souvislosti se zvětšováním kapacit škol, se začalo zavádět rozsazování učitelů do více sboroven a kabinetů. Do každého z kabinetů se vždy koncentrovali učitelé se stejnou nebo podobnou aprobací. Takový kabinet byl potom většinou v blízkosti odborných učeben, ve kterých příslušní učitelé daným předmětům vyučovali. A tento trend přetrvává dodnes. Přestože v praxi začaly hned po revoluci výrobní, obchodní a jiné firmy rušit jednotlivé kanceláře a zavádět tzv. open space – velké prostory po západním vzoru, kde sídlí v podstatě celá administrativa v jednom prostoru a každý tam má jen svůj pracovní stůl, aby mohli lépe komunikovat; do škol se trend společných sboroven zatím ještě ve většině případů nevrátil.

Druhým významným faktorem, na který někteří respondenti z mešních škol upozorňují, je velikost pedagogického sboru. Přičítají faktu, že jejich sbor je poměrně malý, dobré vztahy v něm. Uvádějí, že kolegové jsou určitým způsobem na sebe vzájemně odkázáni a k přijatelným vztahům je nutí okolnosti. To se ale nepotvrzuje u vzorku C. Jedná se o malou školu s málopočetným sborem, přesto v něm vztahy nejsou dobré.

Další skutečností intervenující k tmelení kolektivu jsou různé společenské a sportovní aktivity, které jsou pro členy sboru organizovány. Jak vyplývá z výzkumu, podobné akce se realizují ve všech zkoumaných vzorcích. Jedná se například o společná setkání zaměstnanců školy před Vánocemi, před prázdninami nebo v souvislosti s oslavami významných osobních nebo školních výročí nebo různé sportovní meziškolní turnaje. Ve většině sborů je k nim ale přístup pedagogů velmi vlažný. Dotazovaní uvádějí, že se takové akce ve škole konají, ale učitelé na ně chodí spíše z povinnosti nebo hledají výmluvy, proč se nezúčastnit. Jak uvádějí ve vzorku A, B, C, D, F, se např. sportovních turnajů zúčastňuje stále jen několik stejných lidí. Na oslavy organizované vedením školy sice chodí všichni, ne ale s nadšením. Většina učitelů tam čeká, až se zvedne k odchodu první člověk a hned následuje lavina dalších. Akce pak bývá

velice rychle ukončena. Spontánně, se zanícením a v hojnější míře takové akce organizují pouze ve škole, ze které pochází náš vzorek E, jak uvádí respondentka Lucie: *„K tmelení našeho kolektivu určitě přispívá, že se poměrně často scházíme i mimo školu. Není to nic povinného. Prostě někdo přijde s nějakým nápadem a ostatní se hned přidají. Ať se jedná o oslavy narozenin nebo něco jiného. Třeba se stalo tradicí, že v zimních měsících nejméně dvakrát vyrážíme lyžovat do Alp. Ředitel to podporuje a vyhlásí ve škole ředitelské volno a my jedem. Každý si s sebou může vzít i rodinu nebo třeba i kamarády. Nebo se domluvíme a uspořádáme si vlastní oslavu dne učitelů, i když vím, že na spoustě škol to úplně ignorují. Takovou polooficiální akci je už tradiční sportovně turistický kurz v Itálii u moře. Původně byl určený jen pro jeden ročník, postupně se to setkávalo s příznivým ohlasem, až začala jezdit celá škola. jednou za čtyři roky na týden vycestují všichni žáci i učitelé. Učitelé si tam pro žáky připraví program, každý podle to toho, jaké předměty učí. A po večerce pro žáky se pochopitelně bavíme spolu. Je to určitě dobrá akce pro všechny. Nebo aspoň já nevím o nikom, kdo by nebyl spokojený... Jsme prostě dobrá parta a takto se naše vztahy ještě více utužují.“*

Kromě tohoto jednoho kolektivu, který je podle výpovědí jeho členů velmi entuziastický, nemají učitelé většinou o žádné společné akce velký zájem, a když, tak se jedná jen o určité členy kolektivu, kteří se trochu s ironií v hlase sami nazývají zdravým jádrem kolektivu.

Naše pozorování potvrzují výpovědi respondentů.

Další otázka je zaměřena na **kolegialitu a vzájemnou spolupráci po pracovní stránce**. Respondentů jsme se ptali, jestli si s kolegy vzájemně pomáhají a vzájemně si předávají svoje know how. Tam se nám dostalo odpovědí, že méně či více těsně tato spolupráce funguje na všech školách. Jak se dovídáme z odpovědí respondentů, vzájemná spolupráce nabírá různé míry intenzity mezi různými učiteli. Těsnost spolupráce není podle mínění respondentů dost dobře měřitelná a může mít celou řadu různých forem. Někteří respondenti mluví o tom, že se jedná o spolupráci jen v rámci slušnosti. Své negativní zkušenosti v tomto ohledu uvedli Josef ze vzorku B a Dana ze vzorku C. Josef k tomu říká: *„ Obecně se nedá říct, že by učitelé nebyli kooperativní, že by nebyli náklonní předávat si zkušenosti a spolupracovat. Můj názor je takový, že více kooperativnosti je v rámci těch předmětových komisí, nebo v rámci jednoho předmětu, tam jsou si ti lidé bližší, ale já jsem se tady na škole osobně neseťkal s tím, že bych narazil na problém, že by mi někdo neposkytnul pomoc, nedal odpověď na otázku. Není to tak hraniční, že bych byl nespokojený. I když, počkejte, v minulosti to tak vždycky nebylo. Mám takovou zkušenost. Když jsem tady začínal, orientoval jsem se v různých věcech, nevěděl jsem, jak se tu*

co dělá. V té době jsem se ptal dvou kolegů v kabinetě, jak se postupuje při sestavování tematických plánů. Dostal jsem odpověď, že si to každý dělá po svém. Tak jsem využil zkušeností ze svého předcházejícího působiště. Velice překvapivé bylo, že můj postup a forma vyhotovení byly zástupcem ředitele kladně ohodnoceny a byly přijaty za vzor i pro ostatní. Kolegové se tomu divili a začali mi vyčítat, co jim to tu zavádím za novinky. Nezbylo mi, než odpovědět, že když mi neporadili, neměl jsem jinou možnost a to, že se mi teď oni mají přizpůsobovat, není moje vina, ale jejich. To byly takové ty provopočáteční zkušenosti. Nakonec jsme se vzájemně začali respektovat a vycházíme spolu dobře.“ Dana ze vzorku C uvádí, že má zkušenost s tím, že kdysi poskytla kolegyni svoje materiály a ta je potom vydávala za vlastní. Po této zkušenosti je už velice obezřetná a opatrná. Snaží se od nikoho nic mimořádného nechtít a také svoje věci nikomu nenabízí. Stejně zkušenosti tu má prý více pedagogů. Částečně podobnou situaci zmiňovala i respondentka Zuzana. V běžných záležitostech to ale, jak většina dotazovaných uvádí, bez vzájemné komunikace nejde a v rámci zbytků slušnosti si vzájemně vycházejí vstříc. Někteří učitelé ze stejného vzorku to tak dramaticky nevidí, přesto je zde poznat, že tady k výraznější spolupráci dochází spíše v rámci dvojic lidí, kteří jsou si bližší.

Na základě pozorování není situace se vzájemnou spoluprací na této škole tak dramatická, jak by se podle výpovědi Dany mohlo zdát. Před dvěma lety se ve škole, ze které Dana pochází, konalo krajské kolo soutěže v grafických disciplínách. Při této soutěži působil pedagogický sbor jako sehraný tým, ve kterém fungují běžné kooperativní vztahy. Stejně na výzkumnici působil tento pedagogický sbor i při všech předchozích návštěvách školy (vykonávala tady funkci školního maturitního komisaře při písemných maturitních zkouškách, lektorovala zde informační semináře o národních srovnávacích zkouškách...). Příklady, který Dana a Zuzana uvedly, vypadají spíše jako mimořádná selhání. Druhá možnost by byla, že si pedagogové na této škole umí velice dobře chránit své soukromí a navenek se nic negativního nedostává.

Stejně výsledky přináší pozorování i na ostatních školách. Výzkumnice se v podstatě na žádné ze škol zařazených do výzkumu nesetkala s tím, že by vyučující mezi sebou odmítali spolupráci po pracovní stránce. Je pravda, že je poznat, že v některých kolektivech jsou vztahy vzájemné pomoci vřelejší (např. ve sborech, ze kterých pocházejí vzorky D, E, F) a v jiných má spolupráce své mantinely a ochota je přiměřená (A, B, C). Připouštíme zde ale i variantu, která již byla naznačena výše. Pokud pedagogové vnímají na pracovišti přítomnost člověka z vnějšku, chovají se v souladu s určitými pravidly slušnosti a kolegům alespoň předstírají ochotu pomoci.

S tím souvisí i otázka **týmové práce**. O fungující týmové práci hovoří jednoznačně respondenti za vzorků E a F. Není mezi nimi nikdo, kdo tuto otázku nějakým způsobem rozporoval. Všichni odpovídají, že jejich kolektiv funguje jako tým. Například Eva ze vzorku E říká: *“Náš pedagogický sbor určitě funguje jako dobře sehraný tým. Nemáme problém se vzájemnou pomocí a podporou, třeba se zastupováním za nepřítomné kolegy. Vždycky se domluvíme spolu se zástupcem ředitele, který suplování organizuje, kdo z nás koho zastoupí, komu se to hodí a komu ne. Zároveň se domluvíme, jestli si v té hodině budeme učit svůj předmět nebo co tam s těmi dětmi budeme dělat. Nikdo se neochotně nevymlouvá, pokud nemá skutečně něco důležitého, proč by nemohl suplovat, protože nikdo z nás nikdy neví, kdy zase bude potřebovat, aby to vzal někdo jiný za něj. Na druhé straně tady neznáme to, o čem hovoří při vzájemných setkáních kolegové z jiných škol. Ti říkají, že pokud někam jedou, ať už na školení nebo nějakou soutěž s žáky, musí si hodiny, které fyzicky neodučili, nasuplovat. To my ne. Absence zapříčiněná školními akcemi se nám počítá jako odpracovaná pracovní doba. Hodiny, které odučíme navíc, máme zaplacené. Také při přípravě studentů na maturity, přijímací zkoušky na vysoké školy, olympiády, jazykové zkoušky, státní zkoušky z kancelářského psaní, veletrhy fiktivních firem apod. vzájemně spolupracujeme. Každou akci má na starosti jeden z nás, kdo je v dané věci nejzkušenější a má nejvíce předpokladů, že to zvládne nejlépe. Pokud ale potřebuje pomoc od někoho jiného, nikdo z nás mu podporu neodmítne. Vždycky to vychází tak, že je práce mezi nás rozdělená přibližně rovnoměrně. Další bezproblémová spolupráce funguje v rámci předmětových komisí, kde si vždy rozdělíme, co kdo udělá a všichni ostatní to využijí. A tak bych mohla jmenovat další příklady týmové práce. Funguje nám to tady dobře. Sice jsem nikdy na jiné škole neučila, ale hned po ukončení fakulty jsem pracovala v praxi, ale tam se o týmové práci vůbec nedalo mluvit. Tam si každý hleděl jen svého, staral se jen o svoje.”*

Naopak ve vzorku C se respondenti jednoznačně shodují na tom, že u nich o týmové práci nemůže být řeč. Kolektiv je rozdělený na skupinky (odpovídající rozmístění lidí po kabinetech), v rámci kterých spolupráce existuje. Mezi nimi navzájem však nikoliv.

Ve vzorcích A, B, D není názor na týmovou práci jednotný. Někteří respondenti uvádějí, že se u nich jedná o týmovou práci, jiní si myslí, že ne. Kdybychom měli uspořádat naše zkoumané vzorky podle toho, kolik respondentů uvádí, že jejich sbor funguje jako tým, tak by pořadí bylo následující (od sboru, o kterém si všichni myslí, že jeho členové tvoří tým, až po sbor, kde s týmovým charakterem nesouhlasí nikdo): E, F, D, A, B, C.

Při pozorováních jsme nezjistili velké rozpory mezi výpověďmi respondentů a tím, co jsme mohli pozorovat. Opět se nám ale potvrdilo to, co minule. Učitelé ve všech školách se

snaží před očima vnějšího pozorovatele alespoň částečně demonstrovat, že jsou týmové spolupráce schopní. Ve vzorku C bylo evidentní, že k týmové práci mají na základě jejich pevně hájených stanovisek nejméně dispozic a její realizace by zde byla nejtěžší (v současné době je nereálná).

Posledními dílčími otázkami na vztahy mezi řadovými pedagogy byly otázky na **vzájemné sympatie a antipatie**.

Se vzájemnými sympatiemi se setkáváme ve všech pedagogických sborech. Někde se sympatie zužují pouze na dvojice (to je nejčastější jev), jinde se jedná i o vícečetné skupinky. Nikde však nikdo nevyprávěl, že by mu byli stejně sympatičtí všichni členové kolektivu. To je přirozený jev. Většinou respondenti o vzájemné náklonnosti (někdy přerůstající až osobní přátelství) mluví ve vztahu ke kolegům vyučujícím stejné předměty a majícím tak stejný okruh zájmů, témat k diskuzi a problémů k řešení. Takoví kolegové k sobě mívají blízko i vzhledem k tomu, že spolu většinou sdílí společný prostor (kabinet). V tomto smyslu (že mají své přátele mezi kolegy v kabinetě nebo v rámci předmětové komise) odpovědělo 27 respondentů z celkového počtu 44. Není to ale pravidlem u všech. K vzájemné oblibě dochází v některých případech na základě toho, že jsou respondenti přibližně stejně staří, mají podobné ekonomické zázemí, podobné rodinné poměry, stejně staré děti, společné koníčky, nebo spolu například dojíždějí stejným dopravním prostředkem do zaměstnání nebo se znají už od dob, kdy ještě ve stejné škole neučili. Na základě těchto společných jevů si k sobě dříve nebo později najdou cestu a přáteli se spolu. Vlastní odůvodnění pro přátelství má Vladimír ze vzorku B, který uvádí: „... pochopitelně, že si nerozumím se všemi kolegy stejně. Není to otázka pohlaví (ne že bych vyhledával ženy a s muži se nebavil nebo naopak), věku, kabinetu nebo společné předmětové komise. Někteří lidé jsou mi sympatičtější na základě jejich lidských kvalit. Vážím si lidí spolehlivých, upřímných, rovných, bezelstných, otevřených, ale zároveň takových, co nepřeceňují svoje ego a nevyhledávají konflikty a žabomyší války. A takových tady zas moc není. Ve skutečnosti tady mám dva opravdové přátele. Vzhledem k tomu, že jsme každý odjinud a nikdo z nás není místní, nemáme moc příležitostí setkávat se ve volném čase a po pravdě o to ani nijak vehementně neusilujeme. Přesto vím, že se na tyto osoby tady v práci mohu spolehnout a vážím si toho. A ani já bych nikdy nechtěl zklamat je.“ Shrňme-li situaci ve všech sborech, musíme konstatovat, že ve vzorcích E, F, A a B všichni respondenti uvedli, že ve sboru mají někoho, s kým si rozumějí. Otázka těsnosti takových vztahů je ale nezměřitelná a těžko můžeme najít hranici mezi inklinací, náklonností, sympatiemi, kamarádstvím a osobním přátelstvím. Naopak ve vzorku C vypověděla Tereza, že se snaží se všemi kolegy vycházet dobře, v rámci své funkce správce sítě kolegům pomáhá s problémy s technikou, nemá ve sboru nikoho

neoblíbeného, přesto tam není ani nikdo takový, koho by označila za svého oblíbence nebo přítele. Uvažuje o tom, že je to možná proto, že je jediná dojíždějící, má čtyři malé děti a nemá čas na žádné vysedávání a společné akce. Realizuje se v místě svého bydliště v rámci křesťanského sdružení YMCA, a nepřekáží jí, že v práci „pouze pracuje“. Na pracovišti jí nikdo nevdá, ale zároveň tu také k nikomu příliš nepřilnula. Podobně to má i Libor, který sice dříve kamarádil s jedním kolegou, ale po jeho odchodu ze školy už tolik k nikomu neinklinuje. Nikdo mu vyloženě nevdá, ale také tu momentálně nemá žádného přítele. Ostatní respondenti z tohoto vzorku uvádějí, že ve sboru své přátele mají. Ve vzorku D odpověděl Leoš, že nemůže nikoho označit za svého přítele nebo kamaráda. Snaží se se všemi vycházet v rámci slušných vztahů, nemůže ale mluvit o konkrétním člověku nebo lidech, ke kterým by nějak výrazně tíhnul. Zbylí respondenti ze stejné školy opět uvedli, že mají v kolektivu své oblíbené osoby.

Co se týká antipatií, většina respondentů říká, že je pochopitelné, že nemohou mít ke všem lidem stejný vztah, přesto pouze pedagogové ze vzorku E uvádějí, že se u kolegů téměř neseťkávají s negativními tendencemi (pomlouvami, shazováním, očerňováním nebo něčím podobným) a nevráživost nebo antipatie u nich neexistují. Na pomyslném druhém místě stojí vzorek D, kde respondenti mluví o tom, že nějaké náznaky osočování a svádění chyb na někoho jiného se v jejich sboru už vyskytly. Není to ovšem nic nepřekonatelného a nemusí tomu být přikládána žádná mimořádná pozornost. Ve vzorku F má jednu výrazně negativní zkušenost s chováním kolegyně vůči sobě respondentka Věra. Bylo to ale jen jednou a pravděpodobně šlo o nedorozumění. Od té doby se k sobě opět chovají slušně, ale přesto Věra uvádí, že trochu ostražitá vůči této kolegyni už bude asi pořád. Ve vzorku A uvádí 2 respondenti (Tomáš a Božena), že už se v minulosti na pracovišti setkali se sociálně nepřijatelnými jevy, jako jsou neférové jednání, podezření z něčeho, co se nestalo, očerňování apod. Takové jevy sice nenabývaly nijak nezvládnutelných rozměrů, ale vzájemné vztahy na pracovišti to dočasně ochladilo. Uvedení respondenti říkají, že jsou při jednáních s některými kolegy opatrnější. Ve vzorcích B a C je situace po této stránce srovnatelná. Existují tu vedle přátelských vztahů i vztahy vyloženě nepřátelské. Ty se projevují podle výpovědí více respondentů opakovanými pomlouvami, intrikami, pletichami, možná u některých kolegů přerůstajícími až do situace hraničící s nenávistí a záští. Respondenti, kteří to připouštějí nejsou ale v žádném případě konkrétní.

Pozorování ve většině případů koresponduje s údaji získanými z rozhovorů. Při něm ale máme možnost kromě toho, co lidé říkají, posuzovat i to, jak to říkají a jak se u toho tváří. Tyto projevy právě o vzájemných sympatiích a antipatiích hodně vypovídají. Setkali jsme se i s tím, že ne všechny výpovědi se shodují s výsledky pozorování. Přestože jsme na základě pozorování

zjistili o dvou kolegyních sdílejících společný kabinet ve vzorku B, že se vzájemně vůbec nemají rády, jedna druhou nesnáší, při rozhovoru o vzájemné nevraživosti nemluvila narovinu ani jedna z nich a dané skutečnosti vyplynuly navenek až z narážek a z chování, když jsme je navštívili v kabinetě. Podobné náznaky nepřátelství a nesympatií (u lidí, kteří to nahlas nepřiznávali) jsme na základě pozorování našli i ve vzorku C a A. Ve vzorku C respondenti nahlas uvažují o tom, že sbor je rozskupinkovaný a není jednotný, nikdo ale nejmenuje nikoho konkrétního, kdo je mu blízký a koho naopak nemá rád. Na základě výrazu tváře, když se na kolegy ptáme, je poznat, jaké vztahy mezi sebou mají, a můžeme ihned usoudit, kdo přesně se s kým přátelí, kdo je mu lhostejný a koho nesnáší. Ve vzorku A téměř všichni vypovídají, že jsou naprosto bezproblémový kolektiv a všichni se v něm mají rádi. Při pozorování ale vidíme, že přesto, že se všichni snaží navenek tvářit neutrálně nebo spíše pozitivně vůči všem kolegům, nejednají mezi sebou stejně srdečně všichni navzájem. Vůči některým kolegům jsou jistí jedinci přátelštější (domlouvají se, např., že si spolu v ústraní vypijí kávu nebo se zvou na volnou hodinu na „popovídání“) a jiné kolegy, přestože vidí, že mají také volno, nepozvou. To se netýká všech. Někteří učitelé skutečně nedělají mezi kolegy rozdíly a chovají se ke všem stejně hezky. Ve vzorcích D, E a F jsme při pozorování neshledaly žádné výrazné rozpory s informacemi, které jsme získali pomocí rozhovorů.

11.2.2 Vztahy pedagogů k ředitelovi školy

Vztahy k ředitelovi zjišťujeme na základě toho, jak podřízení svého ředitele vnímají, jak ho respektují, uznávají, jak mu důvěřují a jak si ho váží.

Ředitelé z našich vzorků jsou podle vnějších charakteristik srovnatelní. Z věkového hlediska jsou všichni ve věkové kategorii 50 – 65 let. Nejmladší ředitelka je z výzkumného vzorku C. Téměř stejně staří jsou ředitelé ve vzorcích D, E, F. (Všichni jsou to muži v těsně předdůchodovém věku.) Zbylé 2 ředitelky jsou ve věku okolo 55 let. Všichni jsou vysokoškoláci. Ředitelé ze vzorků A, B, C, E mají své základní studium zaměřené na pedagogiku, ředitelé ze vzorků D a F jsou inženýři. Všichni se v průběhu své profesní dráhy stále vzdělávají a postupně získávají další a další vysvědčení, certifikáty a osvědčení. Všichni si doplnili funkční studium pro ředitele škol a školských zařízení. Všichni, kromě ředitelky ze vzorku C, jsou ve funkcích dlouhodobě a byli potvrzeni i v konkurzech, které probíhaly v roce 2012. Ředitelka ve vzorku C byla do funkce jmenována právě na základě konkurzu, který se časově shodoval s odchodem předcházející ředitelky do důchodu. Protikandidátkou jí byla jiná učitelka, která také pocházela z pedagogického sboru dané školy a kterou preferovala část pedagogického sboru. Na základě této skutečnosti má část sboru vůči stávající ředitelce

předsudky a výhrady. Jednotliví ředitelé se liší po stránce temperamentu a dalších osobnostních charakteristik. Jací jsou v očích svých podřízených, vypovídá náš výzkum.

Respondenti ze **vzorku A** se shodují, že jejich ředitelka si cíleně buduje autoritu a respekt. Charisma podle nich ale nemá. Naproti tomu u ní poukazují na odborné znalosti jak po stránce své aprobace, tak po stránce manažerské. Realizace manažerských dovedností v praxi ale už trochu pokulhává. Výhrady, které k její manažerské práci mají, si jí pedagogové většinou netroufají říct do očí, protože se bojí, že za to budou nějakým způsobem potrestáni. Respondenti se shodují na tom, že ve vztahu k ředitelce se jim nevyplatí prosazovat vlastní názory a je pro ně výhodnější, pokud se jí přizpůsobí, přestože s ní nesouhlasí. Několik respondentů uvádí, že se jim tato skutečnost stále potvrzuje. Někdy jim to ale nedá, a přestože ředitelku po této stránce znají, prezentují před ní své názory. Záležitost má potom vždy stejný průběh, jak uvádí např. respondent Rudolf. Doslova říká: *„Ředitelka je v tomto ohledu ješitná a přesvědčená o své vlastní neomylnosti. Na minulém poradě prohlásila, že přemýšlela o tom, jak se k nám chová, ale že už prostě jiná nebude a my to musíme akceptovat. Komu se to nelíbí, může jít. Všude o okolí je prý spousta jiných škol, kde na nás ředitelé nebudou tak nároční... Potom je asi jasné, že máme jen dvě možnosti: Buď opravdu můžeme sami podat výpověď, což už mnoho kolegů udělalo, nebo sklaptopnout a šlapat tak, jak paní ředitelka chce.“* V otázce důvěry se respondenti názorově rozcházejí. Většina z nich jí důvěřuje a říkají, že je na ní spolehnutí, že splní všechno, co slíbí. Dva respondenti ale uvádějí, že mají zkušenosti, že se v ní zklamali. Přesto se všichni shodují na tom, že ředitelku podporují a jsou připraveni s ní spolupracovat i nad rámec svých povinností. V případě, že je o to ředitelka požádá, jsou téměř všichni ochotni i ve svém volném čase prezentovat školu na burze středních škol nebo na schůzkách rodičů žáků základních škol, připravovat různé soutěže a jiné školní akce nebo jít např. uklízet internát, když je to z provozních důvodů nutné. O podporujícím přístupu a respektování ředitelky ze strany zaměstnanců vypovídají všichni respondenti. Ředitelka před dvěma lety vyměnila v rámci sboru osobu zástupkyně. Toto rozhodnutí všichni pedagogové ocenili a uvádějí, že se tím vztahy mezi řadovými pedagogy a vedením školy hodně zlepšily. Respondentka Jindřiška k tomu konkrétně říká, že do jednání mezi managementem a podřízenými byl vnesen určitý takt.

Na základě pozorování nelze zaznamenat určitě všechny důležité momenty, které charakterizují vztah respondentů k ředitelce. Z toho, co je evidentní z běžného jednání, vyplývá, že učitelé ředitelku i její rozhodnutí respektují (přestože ne vždy s ní souhlasí), podporují ji, plní její příkazy a rozhodnutí. Ředitelka u nich má autoritu. Navenek se ředitelka snaží chovat při jednáních s podřízenými mile. Zaregistrovali jsme ale, že někteří učitelé, kteří se vraceli

z jednání s ředitelkou mezi čtyřma očima, byli rozrušení a někteří měli dokonce v očích slzy. To vypovídá o tom, že soukromé schůzky s ředitelkou nejsou pro pedagogy vždy příjemné a vnitřně s ní nesouhlasí. Vyzorovali jsme, že pedagogové na této škole využívají při jednáních s ředitelkou všechny druhy přístupů (měkký, racionální i tvrdý). Zkoušejí, jak se při vzájemných diskusích s ředitelkou prosadit. Vzhledem k mentalitě ředitelky jejich styl ale není vůbec rozhodující. Tón atmosféry je dán direktivností ředitelky.

Také ředitelka ve **vzorku B** je velice autoritativní a dokáže si zjednat respekt. Někteří respondenti udávají, že respekt z ní někdy přechází až v obavy. Je to velice silná osobnost, která má fluidum a charisma. Dokáže všechny nadchnout pro určitou věc nebo lidi strhnout na svoji stranu. Je velice iniciativní a aktivní, má velké znalosti a široký rozhled. Z jejího chování a jednání je evidentní, že je škole naprosto oddána. Na základě toho si jí nejen žáci, ale i všichni podřízení velice váží a uznávají ji. Ředitelka si ale udržuje od lidí určitý odstup. Dále respondenti udávají, že ředitelka má jejich důvěru. Nikdy se nikdo z nich nesetkal s tím, že by ho podrazila nebo nedodržela něco, na čem se dohodli. Podřízení ji v tomto ohledu oceňují a podporují ji. Nikdo by si ani nedovolil nic namítat, pokud ho ředitelka požádá o nějakou mimořádnou práci nebo pomoc. Dotazovaní se domnívají, že takové mimořádné akce se týkají všech zaměstnanců. Například do náboru žáků na školu jsou zapojeni téměř všichni. Základní školy si mezi sebou rozdělí podle místa svého bydliště. Ve svém důsledku není asi člen sboru, který by se na této akci nepodílel.

Shrme-li poznatky, které jsme zde získali na základě rozhovorů a porovnáme-li je s realizovaným pozorováním, musíme konstatovat, že se vše shoduje. Ředitelka je přísná, direktivní, drží si od lidí určitý odstup a podřízení ji respektují vzhledem k jejímu charismatickému vystupování jako neochvějnou autoritu. Z pozorování vyplývá, že podřízení svoji ředitelku podporují, protože si uvědomují její cenu pro školu, přestože lidsky je mezi nimi patrná poměrně velká vzdálenost (ředitelka si drží od podřízených odstup), a učitelé tento její styl jednání respektují. Sami s ní jednají racionálně, protože považují tento styl jednání za jediný, který ředitelka akceptuje.

Ředitelka ve **vzorku C** to nemá, jak už bylo dříve naznačeno, ve sboru úplně lehké. Ve funkci je teprve krátce a někteří zaměstnanci se s jejím jmenováním stále nemohou smířit. Při rozhovorech se členy pedagogického sboru, který se na této škole do výzkumu zapojil (kromě externistů) celý, nevyplývá, v čem spočívají výhrady vůči její osobě. Ředitelka je zde hodnocena jako rozhodná, přímá, nekonfliktní, ale trochu „vlažná“. Nikdo z respondentů nemluví o konkrétních výhradách, které vůči ní má, ale ne všichni jí důvěřují. Respondentka

Denisa však uvádí, že zná příklad, kdy ředitelka nedostála svému slovu, a proto jí úplně nedůvěřuje. Ostatní mluví o tom, že žádnou negativní zkušenost v tomto směru nemají. Z rozhovorů přesto cítíme určitý odstup. Všichni respondenti uvádějí, že ředitelku respektují a určitým způsobem i podporují (nedovolí si odmítnout, pokud je o něco požádá), přesto k ní nemají úplně vřelý vztah a necítí se v její přítomnosti dobře. Sbor je rozdělený na dva tábory ve vztahu k osobě zástupkyně ředitele. Někteří učitelé podporují rozhodnutí ředitelky, že jmenovala do funkce zástupkyně právě daného člověka nebo jim to alespoň nevádí. Druhá skupina respondentů se jmenováním zástupkyně nesouhlasí a chtěli by, aby ředitelka své rozhodnutí přehodnotila a jmenovala jinou, jimi podporovanou pedagožku. Někteří učitelé jednají s ředitelkou racionálním stylem, někteří uplatňují kombinaci racionálního a tvrdého stylu. Shrňeme-li vztah pedagogů k ředitelce, nemůžeme říci, že by byl jednoznačně podporující. Velká část sboru se k ní staví odmítavě.

Všechna tato zjištění nekorespondují s výsledky pozorování, ke kterému docházelo při návštěvách výzkumnice ve škole. Při těchto setkáních působil sbor kompaktně, včetně pevného začlenění ředitelky do něj. V rámci pozorování se výzkumnice domnívala, že pedagogové mají s ředitelkou úplně jiné vztahy. Na první pohled se zdálo, že ředitelka této školy má k podřízeným mnohem blíže, než tomu bylo na předcházejících dvou školách, a proto jsme i předpokládali, že vztahy pedagogů k ředitelce zde budou mnohem lepší. Opak je bohužel pravdou. Celý pedagogický sbor této školy velice dobře zvládá svoji profesionální roli a nenechá si nahlížet, slovy E. Goffmana (1999) do svého zadního regionu.

Ve vzorku D mají pedagogičtí pracovníci na ředitele úplně jiný názor a k ředitelovi mají zcela jiný přístup. Ředitele považují za zkušeného odborníka, který svoji práci vykonává s určitým nadhledem. Podle slov respondentky Lenky dokáže vyselektovat, co je podstatné a důležité, a tím se zabývá. Dobře spolupracuje se svými zástupci. Mají mezi sebou přesně vymezené kompetence. Je to slušný člověk, ze kterého číší určitá úroveň už podle stylu úpravy zevnějšku (do školy chodí denně v obleku), ale i podle stylu jednání s lidmi. Přestože se nad nikoho nevyvyšuje, hovoří spisovně, slušně a klidně, ale zároveň i rozhodně, a z jeho vystupování je cítit, že i on si svých podřízených váží. Respondenti uvádějí, že k jeho osobě nemají výhrady a respektují ho. Považují ho za přirozenou autoritu, avšak vyloženě charisma prý nemá. Nejstarší respondentka Jaroslava o něm říká, že byl kdysi jejím žákem, později jejím kolegou a nyní je jejím nadřízeným. Ve všech těchto pozicích se k ní choval a chová stejně slušně a ona si ho za to cení. Všichni respondenti uvádějí, že mu mohou důvěřovat, že vždy dostojí svým slibům a výzvám. Spolupráce s ním je podle respondentů bezproblémová.

Také na základě pozorování (při různých soutěžích a jiných akcích, které tato škola organizuje pro ostatní školy v regionu, i při návštěvách školy za účelem pořízení rozhovorů s respondenty), je znát respekt a uznání vůči ředitelovi jak ze strany pracovníků školy, tak i žáky. Ředitel je oblíbený pro svůj přístup k lidem, svoji rovnou, přímou a rozhodnou povahu a demokratický styl jednání. Z pozorování je evidentní profesionální spolupráce s jeho zástupci i se všemi ostatními kolegy a podřízenými, kteří s ním jednají většinou racionálním stylem. Má podporu celého pedagogického sboru.

Ředitel **ve vzorku E** je některými členy sboru charakterizovaný jako flegmatik. Přestože je oficiální hlavou školy, o hodně povinností se dělí se svým zástupcem. Hlavně mu svěřuje téměř všechny provozní záležitosti. Na rozdíl od předcházejícího ředitele, tento ředitel preferuje neformální styl (co do úpravy zevnějšku i co do způsobu jednání s lidmi). Podřízení ho respektují, přestože v době, kdy nastupoval do funkce, někteří pochybovali o tom, jak to bude s jeho benevolentnějším přístupem ke všemu, zvládat. Jak se ale ukázalo, umí si poradit velice dobře. Ve funkci je už více než 20 let. Určitě nemá charisma, a i o autoritě někteří podřízení polemizují. Jako ředitele ho ale respektují. Vzhledem ke své klidné nekonfliktní povaze nemá mezi lidmi nepřátele a pedagogický sbor je s ním ve funkci spokojený. Jak si respondenti mnohokrát ověřili, ředitelovi mohou důvěřovat, a svým přístupem k plnění pracovních úkolů i k práci nad rámec povinností mu vyjadřují svoji podporu. Ředitel nepřipouští jiný než racionální styl jednání ze strany podřízených.

To všechno se potvrzuje i na základě pozorování z vnějšku. Nejednou se stalo, že ředitel poslal na slavnostní zahajování různých meziškolních akcí namísto sebe svého zástupce. Na to někteří lidé pohlížejí s despektem. Jak se ale následně ukázalo, všechny tyto soutěže a jiné akce byly precizně připravené a zorganizované a ředitel se na nich objevoval neformálně mezi účastníky a hovořil se všemi v neoficiálním duchu. Také při běžných návštěvách školy se můžeme přesvědčit o tom, že ředitel je velice přístupný, chová se neformálně, s podřízenými si tyká a nezakládá si na své autoritě. Na základě toho usuzujeme na velice specifický přístup, který je ale učiteli i žáky akceptovaný a praxe ukazuje, že v daných podmínkách velice dobře funguje. Přístup podřízených k ředitelovi můžeme označit jako podporující.

V posledním vzorku, ve vzorku F, má ředitel mnoho společného s ředitelem ze vzorku D. Také jeho hodnocení respondenty je obdobou hodnocení vztahů pedagogů k ředitelovi ve vzorku D. Určitě má respekt a autoritu, charisma ale podle nich nemá. Podřízení bez výhrad akceptují všechny jeho příkazy a rozhodnutí. Je považovaný za seriózního, důvěryhodného člověka, na kterého se jeho zaměstnanci mohou spolehnout. Pedagogičtí pracovníci si ho váží

pro jeho znalosti, schopnosti, dovednosti a návyky. Oceňují na něm vlastnosti tradičního řídicího pracovníka s dlouhodobými zkušenostmi, který školu řídí již téměř 30 let.

To se potvrzuje i při pozorování. Ředitele všichni považují za autoritu, má vážnost a jeho slovo platí. Přesto je přístupný diskusi a v případě, že podřízení dokáží logicky zdůvodnit své názory a argumenty, je ochotný změnit názor a respektovat je. Při jednání se ředitelem se pedagogům osvědčil racionální přístup. Ředitel je všeobecně oblíbený a svými podřízenými podporovaný.

Shrneme-li poznatky, které jsme v rámci této výzkumné otázky zjistili, můžeme konstatovat, že všichni ředitelé mají respekt. Bez toho by ve funkci nemohli dlouho působit. Jakousi přidanou hodnotou je potom charisma. To má z našich zkoumaných ředitelů podle názorů respondentů pouze ředitelka ve vzorku B. I bez něho mají ale i ostatní ředitelé dostatečně pevné postavení. Problémy s tím se projevují pouze u ředitelky ve vzorku C, s jejímž jmenováním někteří členové sboru nesouhlasili.

Všichni ředitelé z našich vzorků jsou považováni za odborníky na svých místech. Částečné znejistění v této otázce pocítujeme u respondentů ve vzorku E, kde je ředitelem tělocvikář, a někteří učitelé ho proto částečně podceňují po vědomostní stránce. Po manažerské stránce však svoji práci zvládá, podle jejich slov, nad očekávání dobře. Můžeme tedy o všech ředitelích říci, že mají od svých pořízených uznání pro svoje schopnosti v rámci manažerské práce ve všech ohledech, přestože bychom těžko mohli mezi jednotlivé ředitele po této stránce položit rovnítko. U každého je jejich uznání nasměřováno do trochu jiné oblasti a každého z nich si respondenti váží pro jiné dovednosti. Všichni respondenti, ve všech vzorcích, uvádějí, že své ředitele podporují (přestože při pozorování se projevují různé míry a podoby této podpory), jsou ochotni v zájmu dobré věci obětovat i svůj volný čas a spolupracovat s ředitelem i navzájem mezi sebou v rámci svých povinností i nad jejich rámec a podílet se tak na zajištění plynulého chodu školy i všech mimořádných akcí.

Poslední skutečností, kterou jsme zjišťovali, byla důvěryhodnost a podpora ředitele. Tam většina respondentů uvádí, že bez vzájemné důvěry, by mohla vzájemná spolupráce těžko existovat. Pouze několik respondentů (vyskytli se ve vzorcích A a C) uvedlo, že mají zkušenost s tím, že ředitelka jejich důvěru zklamala. Z celkového pohledu to ale považujeme za mimořádné selhání u těchto ředitelek. V ostatních případech respondenti uvádějí, že ředitelé mají jejich bezvýhradnou důvěru. Je zajímavé, že jsou vztahy pedagogických pracovníků k ředitelovi ve všech vzorcích v konečném důsledku, bez ohledu na dílčí charakteristiky,

veskrze pozitivní a můžeme je označit za podporující. Nejméně jistou pozici mezi podřízenými má, z tohoto pohledu, ředitelka ve vzorku C.

11.2.3 Vztah ředitele k podřízeným jejich očima

Po zhodnocení vztahů řadových pedagogických pracovníků k řediteli přistupujeme k posuzování vztahů ředitele k nim. Tyto vztahy hodnotíme podle dvou základních hledisek. Všímáme si toho, jak ředitelé přistupují ke svým podřízeným - jednak po pracovní stránce, jednak se zřetelem na lidskou stránku jejich jednání s nimi, přičemž obě oblasti spolu velice úzce souvisejí.

V pracovní sféře se zaměřujeme na koncepčnost práce ředitele, přenášení odpovědnosti na podřízené v souvislosti s důvěrou v ně a kontrolou jim svěřených úkolů, pomoc a podporu při řešení pracovních otázek, loajalitou k podřízeným při řešení pracovních problémů...

V oblasti způsobu komunikace s lidmi zjišťujeme, zda ředitel jedná se všemi zaměstnanci stejně nebo zda má své oblíbence, zda se snaží jednat s lidmi příjemně a bere ohled na objektivní skutečnosti nebo zda je přísný, důsledný, komisi a nekompromisní, zda bere ohledy na osobní problémy svých zaměstnanců, je empatický, zda se snaží o navozování příjemné pracovní atmosféry a harmonizaci vztahů ve sboru. Na základě toho, jak respondenti odpovídali na otázky, které souvisely s těmito tématy, můžeme charakterizovat jednotlivé ředitele následujícím způsobem:

Ředitelku **ve vzorku A** charakterizují respondenti jako velice náročnou, precizní, systematickou, snažící se pracovat koncepčně do všech detailů. Její styl řízení je striktně autokratický, v pojetí Likertových systém se jedná o benevolentně autoritativní styl. Ředitelka je ochotná v určitých otázkách vyslechnout názory svých podřízených. Konečné stanovisko je ale vždycky její. Trvá na tom, aby věděla o všem, co se ve škole děje. I přesto, že pověří své podřízené některými záležitostmi, stále v konečném důsledku vše kontroluje a rozhoduje sama. Bohužel se jí ale někdy stává, že při důrazu na detail jí unikají podstatné věci. Podřízení ředitelce vyčítají, že ne vždy si na ně a jejich problémy udělá čas. Respondentka Jindřiška uvádí: *„Pravidelnými pondělními celodenními interními poradami členů vedení a dalšími externími akcemi typu školení, seminářů a jednáními na úřadech tráví velké množství času, který potom nemá na běžné provozní záležitosti. Učitelé si proto musí řešit své provozní otázky sami.“* Dalšími skutečnostmi, které respondenti ve vztahu k ředitelčině stylu práce kritizují, jsou přebujelá administrativa a její požadavky na časovou flexibilitu pedagogů. Podle slov respondentů tato ředitelka nepřistupuje k rozdělování úkolů mezi své podřízené rovnoměrně. Ten, kdo se osvědčí, dostává úkolů stále více a více. Kdo se projeví tak, že něco nezvládne,

podruhé už se na něj ředitelka se stejným úkolem neobráť. Také hodnocení není podle dotazovaných objektivní. Ten, kdo dokáže svoji práci „prodat“, upozorňuje na to, co udělal, je za to oceněný. Ten, kdo pracuje bez komentářů, na svoje výsledky neklade důraz, jsou jeho úspěchy považovány za standard. Když se mu ale něco nepodaří, je za to zkritizován nebo i potrestán. Při jednáních s rodiči stojí ředitelka na straně svých podřízených a je s nimi loajální, navenek zachovává jednotné stanovisko. V soukromí je potom k pedagogům kritická, někdy až přespříliš. Po lidské stránce si sama o sobě, dle slov dotazovaných, myslí, že je empatická. Pedagogové už to ale tak jednoznačně nehodnotí. Pokud za ní přijdou se svými problémy a požadavky, tak jim většinou vyhoví. Na druhé straně jim to ale následně neopomene připomínat a vyčítat. Respondenti se shodují na tom, že ředitelka nepřistupuje ke všem zaměstnancům stejně. Oblíbenějším kolegům toho projde mnohem více, než těm, na které z nějakého důvodu zanevřela. Ředitelka se také snaží o tmelení kolektivu. Ne vždy je ale její iniciativa kladně přijímána. Pokud následuje po nepříjemném jednání nebo poradě, kde všem vyčetla jejich nedostatky, nemají potom zaměstnanci chuť jít se ve svém volném čase družít. (Naproti tomu z vlastní iniciativy se schází celý kolektiv poměrně rád.)

Také na základě pozorování usuzujeme na precizní přístup k plnění řídicí funkce. Ředitelka dbá na svůj reprezentativní vzhled i chování na veřejnosti. Ze zákulisí ale občas proniknou napovrch její velice direktivní (až absolutistické) metody vedení lidí, přestože ředitelka usiluje o co nejlepší dojem, který na okolí dělá.

Pokud shrneme názory respondentů na tuto ředitelku a porovnáme je s výsledky pozorování, dospíváme ke shodným závěrům. Jedná se o ředitelku velice ctižádostivou, iniciativní, náročnou, která by ráda dosahovala prostřednictvím nejrůznějších akcí mimořádných výsledků, ráda by byla co nejúspěšnější, svoji školu chce co nejvíce zviditelnit v kladném slova smyslu, aby ji všichni znali. Ne vždy ale při tom dokáže ocenit mravenčí práci svých podřízených.

Ve **vzorku B** mají, podle slov respondentů, charismatickou autoritativní ředitelku, která má respekt a přirozenou autoritu u všech zaměstnanců i žáků školy. Je to ředitelka v pravém slova smyslu. Podřízení u ní oceňují nesporné manažerské dovednosti. Zvládá koncepční práci, personalistiku a rozumí i odborným věcem. Ve svých vizích týkajících se rozvoje školy je velice odvážná a díky svým schopnostem se jí i daří je realizovat v praxi. Škola se pod jejím vedením hodně posunula dopředu téměř ve všech oblastech. Obklopuje se týmem zástupců, kteří s ní spolupracují a věnují se výkonné práci. Ředitelka na své zástupce přenáší odpovědnost v mnoha přesně definovaných oblastech (uplatňuje v Likertově terminologii konzultativní styl) a

podřízení tak vědí, s čím se na koho mají obracet. Pokud je to nezbytné, udělá si ředitelka na své podřízené čas a řeší s nimi jejich pracovní problémy. To je ale pouze výjimečně, protože pedagogové si uvědomují, jak je škola velká a sami dokážou odhadnout, co mohou rozhodovat sami, s čím se mají obracet na zástupce ředitele a o čem musí vědět ředitelka. Rozdělení kompetencí, odpovědnosti a pravomoci je zde jasně dané a bezproblémově funguje. Většinu pracovních záležitostí řeší pedagogové se zástupcem ředitele, který také kontroluje plnění všech úkolů, které jsou na učitele kladeny. Ředitelka i její zástupce se chovají k učitelům loajálně a snaží se přistupovat rovně ke všem zaměstnancům. Přesto se tu můžeme setkat s tím, že pokud někdo něco nesplní nebo se v něm ředitelka či její zástupce nějak zklamou, přistupují k němu jinak, než k bezproblémovým kolegům. Ředitelka i její zástupce mají pochopení pro osobní, zdravotní nebo rodinné problémy respondentů a snaží se jim v mimořádných situacích vyhovět. Ti toho ale nezneužívají, neboť při takových jednáních cítí určitý odstup. Pedagogický sbor je zde poměrně hodně roztržštěný a nedá se říci, že by ředitelka nebo její zástupce vlastní iniciativou přispívali k jeho harmonizaci. Ředitelka podle názorů respondentů upřednostňuje provozní a technickou stránku před stránkou sociální.

Z pozorování vyplývá, že také ředitelka ze vzorku B je velice náročná sama k sobě i k ostatním lidem, temperamentní, direktivní, dravá, rozhodná, energická, průbojná, radikální ve svých rozhodnutích, ambiciózní, ctižádnostivá, důsledná a nekompromisní. Vzhledem k tomu, že kromě řízení poměrně velké školy si buduje ještě svoji politickou kariéru, je zřejmé, že její čas je velice vzácný a neztrácí ho malichernostmi. Přesto jsme si všimli, že pokud ji někdo z pedagogů požádá o jednání, čas si na něj udělá. Školu má zorganizovanou jako dobře fungující stroj, kde každý přesně ví, kde je jeho místo. Na své podřízené přednáší značnou míru odpovědnosti, při čemž kontrolu plnění jednotlivých úkolů pověřuje své zástupce. Podřízení cítí k ředitelce velký respekt, přesto se jejich reakcí nikdo neobává, považují za spravedlivou v otázce přístupu k zaměstnancům po pracovní i mimopracovní stránce a obrazejí se k ní s důvěrou i se svými soukromými problémy.

O ředitelce ze **vzorku C** už bylo naznačeno, že to nemá ve sboru vůbec lehké. Velká část sboru se stále nesmířila s tím, že vykonává funkci ředitelky a svým postojem jí dávají najevo, že si o ní myslí, že je nekompetentní, neschopná a tuto funkci by vykonávat neměla. Přesto jí respondenti neupírají její úsilí o koncepční práci a nezahlcování pedagogů zbytečnými formalitami a administrativou. Ředitelka systematicky realizuje své strategické, taktické i operativní plány, přesně vymezuje jednotlivým druhům zaměstnanců jejich postavení v organizaci školy včetně jejich pravomocí i odpovědnosti za svěřené úkoly. Plnění zadaných úkolů pravidelně kontroluje a vyhodnocuje. Přitom přijímá i poskytuje zpětnou vazbu. Při

jednání s žáky a jejich rodiči stojí vždy na straně učitelů a obhajuje jejich postupy při řešení problémů. Po formální stránce respondenti ve většině případů svoji ředitelku akceptují. Z hlediska sociální práce k ní mají ale výhrady a připomínky. Někteří z dotazovaných uvádějí, že nemá rovný přístup ke všem pedagogům, že existují takoví, kteří u ní mají výsadní postavení. Někteří (Zuzana, Denisa) jí vyčítají, že neumí jednat s lidmi, jiní se cítí dotčeni kvůli ředitelčině ješitnosti v jedné konkrétní záležitosti nebo určitému postoji v jiné specifické situaci. Ředitelku nepovažují za charismatického vůdce, a i přes to, že navenek její rozhodnutí respektují, nemají v její přítomnosti pocit obav z autority. Většina respondentů je připravena s ní jednat narovinu bez jakýchkoliv zábran a bariér, ale jednání s ní nemají rádi a vyhýbají se jim. Téměř nikdo z tázaných ji nepovažuje za tmelící prvek kolektivu. V názoru na to, zda je či není ředitelka empatická, se respondenti rozcházejí. Někteří uvádějí, že neumí jednat s lidmi.

Při pozorování není úplně evidentní to, co respondenti uvádějí. Pro vnějšího pozorovatele se jednání ředitelky s podřízenými jeví jako normální, bezkonfliktní, obvyklé pro školské instituce. Ředitelka působí spíše jako klidná, vyrovnaná, vyzrálá profesionálka, která má svůj pedagogický sbor sladěný po všech stránkách. Při jednáních s lidmi vnějška vystupuje ředitelka vždy ochotně, příjemně a mile. Pro nestranného pozorovatele působí počínání a vystupování ředitelky ve vzorku C vše naprosto bezproblémově.

Ve **vzorku D** charakterizují respondenti vztahy ředitele k řadovým pedagogům následujícím způsobem: Ředitele považují za zkušeného pedagoga i manažera. Uvádějí, že jejich ředitel je profesionál, který zvládá organizační i personální práci, umí jasně stanovovat krátkodobé i dlouhodobé cíle a podíl jednotlivých podřízených na jejich dosahování. Umí rozlišit podstatné a důležité záležitosti od méně závažných, kterým nevěnuje tolik pozornosti a svěří je k vyřešení někomu ze svých podřízených. Při zadávání úkolů je konkrétní a důsledně kontroluje jejich plnění. K zaměstnancům přitom přistupuje diferencovaně, v závislosti na znalosti jejich silných a slabých stránek, při čemž se snaží, aby nikoho nezvýhodňoval na úkor ostatních. Zároveň spoléhá na kooperaci pedagogů. Přesně ví, koho jakým úkolem pověřit a jak jednotlivé činnosti skloubit. Pokud je to nutné, je připraven své podřízené podporovat. Přesně definuje činnosti, které mají v kompetenci jeho zástupci. V těchto oblastech se potom učitelé také na zástupce obracejí. Provozní činnost školy má tak svůj řád a je transparentní. Respondenti uvádějí, že svému řediteli mohou jak v pracovních, tak v mimopracovních záležitostech důvěřovat. Nikdy nezneužívá informací, které o svých podřízených zná, je empatický, má pochopení, nikdy nikoho nepodrazil. Zaměstnanci se v jeho přítomnosti cítí uvolněně, neobávají se bouřlivých reakcí. Ředitel podporuje tmelení sboru, společné akce ale neprosazuje direktivním způsobem. Svoji osobní účast na nich omezuje na určitou dobu, potom

odchází, aby se ostatní mohli bavit svým způsobem bez pocitu kontroly shora. Podřízení ho považují za demokrata.

Výsledky pozorování se shodují s výpověďmi respondentů. Ředitel v této škole vystupuje jako všemi vážená, respektovaná, hodnověrná a uznávaná autorita, bez toho, že by přeceňoval svoje postavení. Jedná věcně, rozhodně, spravedlivě, demokraticky, jednoznačně. Je loajální jak ke škole jako instituci, tak i ke všem zaměstnancům. Hájí jejich názory a postoje. Učitelé k němu mají důvěru a obracejí se na něho o radu a pomoc se svými pracovními i osobními problémy. Ředitel je zkušený, rozhoduje se rychle a profesionálně. Zálžitosti, které nepovažuje za nezbytné pro chod školy, nechává rozhodovat své zástupce. Na vnějšího pozorovatele působí tento ředitel velice vyváženým dojmem.

Ředitel ve **vzorku E** je dlouhodobým pracovníkem školy. Svoji kariéru zde zahájil hned po ukončení vysokoškolského studia. Mnoho pedagogů ho zná již od té doby a má s ním v podstatě stejné vztahy, jako v dobách, kdy byli kolegové. Po pracovní stránce je jeho největší devizou dobře zvolený zástupce. Mají mezi sebou jednoznačně rozdělenou odpovědnost. Oba pracují systematicky s důrazem na podstatné záležitosti. V otázce méně závažných problémů svěřují odpovědnost za konkrétní úkoly jednotlivým pedagogům. Přitom jsou ale důslední v kontrole a zpětné vazbě, na základě kterých hodnotí práci pedagogů, ze kterých vyvozují důsledky a využívají jich pro další motivaci. Na základě toho se dá říci, že pracují koncepčně podle jasných pravidel. V případě, že někdo z pedagogů potřebuje něco projednat, má jistotu, že si na něj ředitel nebo jeho zástupce udělají čas a pomohou mu v otázkách rozhodování nebo hledání řešení. Pedagogičtí pracovníci se mohou spolehnout na to, že je oba členové vedení podporují a nemají zájem na žádných konfliktech ani uvnitř sboru ani mezi svými pořízenými a vnějšími činiteli. Ředitel i jeho zástupce přistupují ke všem pedagogům stejně a nikoho nezvýhodňují ani neznevýhodňují. Pedagogičtí pracovníci se před nimi cítí rovnocenně, stejně jako před jinými kolegy ze sboru a neváhají s nimi jednat přímo, necítí v jejich přítomnosti žádné napětí a vyhrocenou atmosféru. Ředitel má pochopení pro všechny neobvyklé situace, které život přináší a vyjadřuje svým podřízeným podporu v okamžicích, kdy ji potřebují. V neočekávaných momentech je připraven jim pomoci a vyhovět například ve chvíli, kdy potřebují mimořádné volno. Svým jednáním se podílí na harmonizaci vztahů ve sboru, podporuje i všechny akce, které k tomu přispívají. Všech neformálních setkání, oslav, besídek, zájezdů, sportovních akcí apod. se také sám zúčastňuje. Respondenti ho označují za demokratického vedoucího pracovníka

Pozorování potvrzují názory respondentů. Ředitel tu působí hlavně jako zastřešující prvek. Hlavním článkem, který realizuje veškerou řídicí činnost v praxi, je zde zástupce ředitele. Ředitel se zdržuje více v ředitelně, kde se věnuje administrativě a dalším manažerským činnostem. Mezi lidmi se pohybuje jeho zástupce, který rozděluje mezi učitele všechny standardní i nestandardní úkoly a dohlíží na jejich plnění. Je kdykoliv připravený podřízeným poradit a pomoci. Pedagogové na této škole mají důvěru jak v ředitele, tak i v jeho zástupce a neváhají se na ně obrátit s jakýmkoliv problémem. Pokud je to jen trochu možné, oba členové vedení se snaží učitelům porozumět a v jejich požadavcích jim vyjít vstříc. Sociální stránka fungování školy zde působí díky přístupu ředitele i jeho zástupce naprosto bezproblémově.

Posledním ředitelem, na něhož nám respondenti sdělili své názory, byl ředitel ve výzkumném **vzorku F**. Je to člověk, který má dlouhodobou praxi ve funkci ředitele a umí dobře plánovat rozvoj školy jak z dlouhodobého, tak i z krátkodobého hlediska. Postupuje systematicky při organizaci školního roku, stejně jako jednotlivých čtvrtletí, které vždy po jejich průběhu pečlivě vyhodnocuje po všech stránkách. Sestavování rozvrhu hodin, stanovování suplování za nepřítomné pedagogy a další operativní záležitosti přenechává v kompetenci svému zástupci a kontroluje pouze průběh výchovně vzdělávacího procesu. Podobně také lidé v dalších funkcích mají jasně stanovené náplně práce, povinnosti a úkoly. Ředitel se zástupcem potom mají rozdělené, kdo dohlíží na plnění kterých činností řadových pedagogů. Všichni podřízení mají jak k ředitelovi, tak k jeho zástupci dveře otevřené, pokud za nimi přijdou s pracovními problémy nebo se soukromými záležitostmi. Nikdo nemá obavy, že na něj někdo z vedení školy nebude mít čas, nebo se jeho záležitostmi nebudou zabývat. Oba řídicí pracovníci se snaží svým podřízeným radit, pomáhat a vycházet vstříc. Jejich stanoviska jsou v souladu s vnitřním řádem školy a zároveň jsou transparentní, aby bylo evidentní, že nikdo ze sboru není zvýhodňovaný na úkor ostatních. Ředitel se snaží svým příkladem motivovat své podřízené k odpovědné práci, přičemž zároveň klade důraz i na vzájemnou pomoc, spolupráci a kolegiální vztahy mezi nimi. Také po neformální stránce posiluje pozitivní vztahy mezi pedagogy a podporuje všechny školní akce, jako jsou např. různá sportovní utkání, oslavy apod.

Pozorování potvrzuje, že ředitel je v této škole všemi respektovaný, vážený a uznávaný. Přestože k němu jeho podřízení mají respekt, mají k němu i důvěru. Nemají zábrany se něj obrátit, pokud potřebují pomoci vyřešit nějaký problém a vědí, že se u něho mohou spolehnout na jeho empatii a diskrétnost. Ředitel se kromě všech dalších manažerských činností věnuje ve značné míře jednání s lidmi. Je v podstatě kdykoliv připravený se věnovat nejen pedagogům a ostatním zaměstnancům školy, ale má dveře otevřené i pro žáky a jejich rodiče. Ke všem

zaměstnancům přistupuje transparentně a spravedlivě. Přidělování úkolů je vždy odůvodněné. Rozhodnutí jsou jasná, přesná a srozumitelná pro všechny. Celkově tento ředitel působí profesionálně.

11.3 Vliv sociálního prostředí na spokojenost pedagogů v zaměstnání a jejich uspokojení z práce

V rámci poslední dílčí výzkumné otázky jsme zkoumali celkové pocity pedagogů na pracovišti. Ptali jsme se jich, jak se vyvíjí jejich spokojenost v práci od doby, kdy ve škole začali pracovat, jak jsou respondenti spokojeni v zaměstnání, zda se těší každé ráno do školy, na co nebo na koho se nejvíce těší a na co se naopak netěší, z čeho mají obavy, co se jim líbí a co naopak nelíbí v rámci sociální interakce, jak se odráží jejich spokojenost v práci v jejich přístupu k plnění pracovních povinností a v pracovních výsledcích, jestli považují vztahy ve sboru za důležitý faktor pro uspokojení z práce a co dalšího podle nich ovlivňuje jejich satisfakci z práce a zda respondenti někdy uvažují o změně svého zaměstnání nebo i povolání.

Při vyhodnocování této otázky jsme dospěli k tomu, že většina respondentů připouští příčinnou souvislost mezi tím, jak se k sobě na pracovišti lidé chovají a tím, jak se v práci cítí, jaký to má vliv na jejich spokojenost v dané škole, v povolání učitele obecně a odhodlání zůstat věrný svému pracovnímu místu.

Ve **vzorku A** připouštějí všichni respondenti, že chodí do práce poměrně rádi a v práci se jim líbí. Uvádějí, že výraz „těšit se“ je poněkud nadnesený, ale nemohou říci, že by chodili do práce s nechutí, s odporem, nebo že by je práce stresovala. I když najdou se i dny, kdy se jim do práce nechce. Každý uvádí jiný hlavní důvod, celkově můžeme konstatovat, že většina z nich má ráda práci s mladými lidmi, těší se i na některé kolegy nebo na různé školní akce, při kterých se mohou realizovat. Baví je například různé soutěže, projekty, výměnné pobyty v zahraničí, sportovní kurzy... Výjimkou je zde respondentka Jindřiška, která říká: *„Já jsem tady v té škole původně nastupovala v roce 2004. Nikdy před tím jsem neučila a hodně jsem si to chtěla vyzkoušet. Byla to pro mě výzva. Když jsem se dověděla, že tady na té škole shání němčinářku, přihlásila jsem se na to místo, i když jsem neměla pedagogické vzdělání. Byla jsem přijata, začala jsem učit a pak vystudovala doplňkové pedagogické studium. Ta práce mě nadchla. Bylo to něco úplně jiného než pracovat ve firmě, ... a mně se tu moc líbilo. Potom jsme ale vycestovali s rodinou do Německa, kam firma převedla mého manžela. Když jsme se po čtyřech letech do Čech vrátili, a já jsem tu znovu nastoupila, bylo to už něco úplně jiného. Ty děti se hodně změnilo. Strašně poklesla jejich úroveň. Jsou mnohem hloupější a hlavně nemají o nic zájem. Připadám si, že je unavuji, když se snažím jim sdělovat něco, co oni vůbec vědět*

nechtějí. Ti žáci se úplně brání vzdělání. Nechtějí nic znát ani nic umět. A to mě ubíjí. Připadám si zbytečná, ve škole se mi líbí čím dál méně. Kolegové jsou stále celkem fajn, i když i sbor prošel od mého prvního působení hodně velkou obměnou... Spousta bývalých kolegů, se kterými jsem si rozuměla, už je pryč, ale stále pořád je to celkem fajn. Jen ta práce s místními studenty už mě vůbec nenaplňuje. Prostě mě to nebaví. Když to srovnám s jazykovkou, kam chodí jen lidé, kteří se opravdu chtějí něco naučit, tak je to něco úplně jiného...“

V souvislosti s touto otázkou dále uvádějí někteří respondenti, že se často netěší na zbytečně dlouhé porady, které je v práci čekají a které jsou spojené s řešením problémů, které se nikdy nevyřeší, protože řešení nemají, a také je zatěžuje přebujelá administrativa, kterou někteří z nich nazývají byrokracií. Respondentka Božena k tomu ještě doplňuje, že jí v práci vadí, když si ji ředitelka pozve na pohovor a vyčítá jí věci, které už jsou vyřešené nebo věci, které se jí netýkají. Bránit se dle slov Boženy nemá cenu, protože ředitelka nepřipouští názor nikoho jiného než svůj. Spokojenost v práci a v pracovním kolektivu se podle respondentů pochopitelně odráží v přístupu k pracovním povinnostem a také v pracovních výsledcích. Když se lidem v práci líbí a jsou tam spokojeni, přistupují ke všem pracovním povinnostem s elánem, musí se to odrazit i v pracovních výsledcích. Jak dotazovaní uvádějí, pracovní výsledky ale také záleží na postoji a přístupu žáků. Je zřejmé, že učitelé nemohou docílit toho, aby všichni žáci byli výborně hodnoceni. Za úspěch lze považovat, že výborných studijních výsledků dosahují žáci, kteří k tomu mají předpoklady a spolupracují s vyučujícími. Pro učitele je tak zadostiučiněním, když se aspoň někteří žáci dobře umístí v soutěžích, olympiádách nebo jsou úspěšní v dalším studiu nebo po nástupu do praxe. To je potom nabíjí další energií a dodává jim to chuť do další práce. Zde nastává další moment ve vztazích v kolektivu. Někteří respondenti uvádějí, že ne úplně všichni jim úspěch přejí. I když to není neúnosné, z některých kolegů je cítí závist. To můžeme shrnout slovy respondentky Hany: „úspěch se neodpouští“. Všichni jsou přátelé, ale jen do té doby, než někdo začne vynikat nad ostatní a být úspěšnější než oni. Největší problém nastává, pokud někdo dostane odměnu a jiný ne. Přestože je vnitřním předpisem zakázáno mluvit o finančním ohodnocení, většinou to mezi učitele prosákne. V tom případě se dobré vztahy mezi kolegy mění v závist. Ta ale bývá jen dočasná a brzy se díky dalším skutečnostem zase vztahy v kolektivu vylepší. Celkově považují respondenti ve vzorku A svůj kolektiv za přátelský a uvádějí, že to přispívá k tomu, že jsou v práci celkem spokojeni. Pokud se jich ale ptáme, zda si dovedou představit, že by změnili zaměstnání nebo i povolání, nikdo z nich neváhá a všichni uvádějí, že ano. Odůvodňují to různě (budování kariéry, lepší finanční ohodnocení v jiné sféře, odstranění dojíždění do zaměstnání...), ale nikdo z našich

respondentů ve vzorku A neváhá a v případě, že se jim naskytne možnost, na kterou čekají, jsou odhodláni okamžitě ve škole skončit.

Na základě pozorování, můžeme konstatovat, že pedagogové demonstrují při práci naprosto bezproblémové vztahy s kolegy i s žáky. Menší problémy jsou cítit v některých případech při pozorování jednání pedagogů s ředitelkou a její zástupkyní. Je tedy překvapivé, že také přesto, že říkají, že se jim v práci líbí a výsledky jejich práce je uspokojují, jsou odhodláni v práci skončit, pokud by dostali lepší šanci. Usuzovat na důvod tohoto odhodlání by bylo v rovině spekulací.

Ve **vzorku B** uvádějí respondenti, že jsou ve škole také v celku spokojeni. Přestože vztahy mezi pedagogickými pracovníky nejsou příliš vřelé, mají mezi sebou osoby, které jsou jim bližší i osoby, se kterými se příliš rádi nemají, nepřekáží jim to v tom, aby se jim v práci v rámci možností líbilo a do práce chodili docela rádi. Respondentky Ilona a Štěpánka uvádějí, že se jim na stávajícím pracovišti líbí mnohem více než v minulém působišti, kde nebyly spokojené zejména kvůli vztahům s bývalou ředitelkou a její zástupkyní. V tomto pedagogickém sboru oceňují přístup řídicích pracovníků k podřízeným. Mluví o tom, že mají možnost se realizovat ve svém oboru a příznivé sociální prostředí určitě také přispívá k tomu, že dosahují dobrých pracovních výsledků. V souladu s předcházejícími otázkami uvádějí, že nároky na ně ze strany vedení nejsou doháněny do extrémů a běžné pracovní povinnosti se dají zvládnout. Také práce s mladou generací jim vyhovuje. Jak uvádí respondentka Libuše, práce se studenty je zajímavá. I když se najdou žáci, kteří jsou problémoví, většina jich je dobře naladěná a s větším či menším odhodláním s pedagogy spolupracuje. Doslova říká: „*Mladí lidé jsou bezvadní, člověk se tak cítí také stále mladý...*“ Všichni respondenti vypovídají, že se jim líbí jejich profese a do práce chodí s neutrální nebo i dobrou náladou. Práce je naplňuje a všichni, (až na sociální pedagožku, která hovoří o tom, že svoji úlohu na této škole již splnila, a proto tu bude končit), mluví o tom, že jsou odhodláni na tomto pracovišti setrvat a neměnili by.

Při pozorování je evidentní, že všichni pedagogové v této škole pracují v souladu ve všemi vnitřními předpisy, snaží si plnit své povinnosti, při práci většinou dosahují požadovaných výsledků, práce je uspokojuje a líbí se jim v ní. Zejména vztahy se studenty jsou zde poměrně hezké. Pedagogové nepřikládají velký význam některým nepříznivým vztahům se svými kolegy, snaží se stýkat především s těmi spolupracovníky, se kterými mají vztahy dobré a je na nich celkově vidět spokojenost. To také koresponduje s jejich odhodláním v práci setrvat a zaměstnání neměnit.

Ve třetím vzorku (ve **vzorku C**), je situace jiná. Některé odpovědi znějí, že se respondentům líbí ve škole asi stejně od doby, kdy do ní nastoupili a že nad tím příliš nepřemýšlejí. Většina jich ale odpovídá, že se jim ve škole líbí méně. Někteří uvádějí, že je to díky tomu, že se změnilы poměry ve škole (v souvislosti se změnou osoby ředitelky a rozdělením sboru na její přívržence, odpůrce a ty, kteří se nechtějí přidat ani na jednu stranu). Někteří hovoří i o tom, že jsou unavenější, vyčerpanější, začíná se u nich projevovat syndrom vyhoření nebo prostě stárnou oni a stárne i celý kolektiv. Jediné, na co se respondenti těší, jsou studenti a práce s nimi. Dříve, kromě stmelnějšího kolektivu, byli odhodlanější, zanícenější, plní energie a práce je bavila mnohem více. Také přístup současné ředitelky k pedagogům někteří kritizují. Přesto více než polovina respondentů uvádí, že se stále každý den ráno ještě těší na práci se studenty, přestože už ani studenti nejsou stejní, jako bývali. Mluví o tom, že jejich úroveň stále klesá. Do školy jsou přijímáni žáci se stále horšími známkami ze základních škol, které je stále těžší je něco naučit. Těch, kteří s učiteli spolupracují a mají zájem o studium, je čím dál méně. S tím souvisí i stále namáhavější dosahování výsledků, kterých dříve dosahovali běžně a komplikovaná situace ve sboru působí také negativně. Většina respondentů považuje svoji pedagogickou práci za stále namáhavější. Za příčinu tohoto stavu uvádějí více faktorů, které se zde setkávají. Na otázku, zda si dovedou představit, že by změnili působiště nebo i povolání, respondenti většinou váhají. Někteří potom uvádějí, že dobrovolně asi ne, pokud nedostanou výpověď. Další skupina starších respondentek uvádí, že v jejich věku by už rády dočkaly důchodu na stávajícím místě (na změny už rezignovaly) a poslední část sboru říká, že jim práce v této škole vzhledem k okolnostem (práce v oboru, kterou jim jinde nenabízejí, práce v blízkosti bydliště,...) vyhovuje a nemají důvod si přát změnu. I přes méně příznivé sociální klima pedagogové o změně zaměstnání neuvažují.

Při sledování průběhu výchovně vzdělávacího procesu působí tato škola na pozorovatele solidním dojmem. Funguje podle pravidel, studenti i pedagogové se k sobě recipročně chovají dobře. Učitelé plní všechny své pracovní povinnosti a usilují o dosahování co nejlepších pracovních výsledků. Navenek nejsou evidentní žádné problémy mezi pedagogy navzájem, ani mezi pedagogy a vedením. Vše působí zcela standardně a spořádaně. Vypadá to, že učitelé jsou zde spokojeni. Tomu odpovídá i spokojenost učitelů v práci a odhodlání ve svém zaměstnání setrvat. Je zarážející, že v průběhu výzkumu jsme odhalili mnoho problémů v sociálním prostředí pedagogického sboru. Nakonec ale musíme konstatovat, že sociální nespokojenost pro pedagogy této školy nemá pravděpodobně rozhodující význam na jejich rozhodnutí o setrvání v působišti.

Ve **vzorku D** se respondenti shodují na tom, že přestože má učitelské povolání některé negativní stránky, ty pozitivní stále převažují. Práce je baví a chodí do ní rádi. Všichni respondenti se shodují na tom, že se do práce svým způsobem těší. Každý den se těší na své kolegy, na žáky, na různorodou práci plnou změn a novinek, která je nenechá ustrnout a přináší jim naplnění, přestože není vždy jednoduchá. Respondenti se těší na pracovní i mimopracovní aktivity, které je baví, při kterých mají možnost se realizovat, dávají jim příležitost uplatnit svoji kreativitu a rozvíjí jejich odbornost. Několik respondentů z tohoto vzorku se shoduje na tom, že kromě běžné rutinní práce je v posledních letech určitě velkým přínosem zapojování školy do projektů financovaných z několika operačních programů sociálního fondu EU. Dává jim to příležitost rozvíjet svoji odbornost, přivydělat si určitou finanční částku a ještě navázat nová přátelství s kolegy se stejnou aprobací z jiných škol. Další respondenti uvádějí, že mají na své práci rádi i to, že ředitel podporuje kromě plnění běžných pedagogických úkolů a povinností i progresivní formy práce, problémové vyučování a čím dál větší propojování teorie s praxí. Učitelé tak mají možnost organizovat různé netradiční způsoby výuky, které jsou často spojované se školními zájezdy, při nichž kromě obsahové náplně dochází i k tmelení vztahů jak mezi žáky, tak mezi učiteli, kteří s nimi vyjíždějí jako doprovod a v neposlední řadě i mezi učiteli a žáky. Aktivity, které pedagogy baví, přinášejí zároveň náležité pracovní výsledky. Můžeme konstatovat, že učitelé na této škole jsou v práci spokojeni, což odůvodňují zejména přístupem ředitele, který podporuje progresivní trendy ve výuce, a dobrými vzájemnými vztahy mezi pedagogy a žáky, mezi lidmi ve sboru, i mezi místními učiteli a jejich kolegy z jiných škol. Respondenti uvádějí, že by své povolání ani školu neměnili. Pouze jeden respondent je ambiciózní a říká, že by byl ochoten změnit působiště, pokud by se mu naskytlo prestižnější místo.

Pozorování na této škole potvrzuje výpovědi pedagogů. Sociální atmosféra je zde příznivá pro všechny zúčastněné. Evidentně příznivé jsou zde vztahy mezi vedením a pedagogy, pedagogy navzájem i mezi pedagogy a studenty. To přispívá i k dosahování dobrých pracovních výsledků pedagogických pracovníků. Učitelé jsou v práci spokojeni a jsou odhodláni v ní i nadále setrvávat.

Ve **vzorku E** mají respondenti na pocity v práci a pracovním kolektivu podobné názory jako respondenti ve vzorku D. V práci se jim všeobecně líbí a chodí do ní rádi, s očekáváním příjemných zážitků jak při běžné práci s žáky, kteří většinou dobře spolupracují, tak v komunikaci s kolegy i členy vedení při řešení běžných provozních záležitostí i v mimořádných situacích. To je dané jednak poměrně dobrou skladbou žáků, kteří jsou ctižádostiví a snaží se dosahovat co nejlepších studijních výsledků, což se jim daří (při slavnostním vyhlášení

výsledků maturitních zkoušek není žádnou výjimkou, že má více než polovina žáků z každé třídy na maturitním vysvědčení vyznamenání) a jednak velkým hodnotovým sjednocením pedagogických pracovníků, kteří vědí, čeho chtějí dosáhnout a mají dobře zpracované postupy, které k tomu využívají. Všichni respondenti uvádějí, že mají dobré vztahy jak mezi sebou navzájem, tak i s žáky. Také mezi učiteli a vedením školy fungují nadstandardní vztahy. Učitelé vědí, že se mohou spolehnout na své kolegy i na ředitele a jeho zástupce. Vědí, že nemusí váhat s požádáním o radu nebo pomoc a recipročně pomáhají v rámci svých možností zase všem ostatním. Dle slov respondentů je důkazem dobrých a přátelských vztahů ve sboru mimo jiné i tykáni. Naprosto všichni kolegové včetně ředitele a jeho zástupce si mezi sebou tykají, což vyjadřuje jejich vzájemnou blízkost. Dotazovaní uvádějí, že se považují za dobrý kolektiv, ve kterém se jeho členové na sebe mohou spoléhat jak v pracovních, tak v osobních záležitostech, což se potom odráží i ve výsledcích jejich práce. Všichni pedagogové se snaží pracovat týmově a to tak, aby úroveň výuky zůstávala stále stejně vysoká, jak ji nastavili v minulosti, nebo aby se ještě dále zvyšovala. Výsledky práce se potom odrážejí v hodnocení České školní inspekce i v úspěšnosti žáků, která není deklarována jen v průběhu studia vynikajícími umístěními v různých předmětových soutěžích, olympiádách, veletrzích fiktivních firem, atd., ale i po složení jazykových zkoušek, státních zkoušek z kancelářského psaní a zpracování textu na PC, a maturitních zkoušek. V pohodové atmosféře se všem dobře pracuje a nikdo z respondentů neuvažuje o tom, že by měl měnit zaměstnání. K obměně sboru tu dochází ne příliš často (či spíše výjimečně) a jen na základě přirozených důvodů k odchodu pedagogů (na základě dovršení důchodového věku, zdravotních potíží nebo změny bydliště či jiných osobních důvodů) a jejich nahrazování novými pedagogy. Tato skutečnost se potom pozitivně odráží jak ve výuce (žáci dojdou k maturitní zkoušce v rámci každého předmětu s jedním, maximálně dvěma učiteli a nemusejí se přizpůsobovat různým stylům práce pedagogů), tak v soudržnosti týmu.

Pozorování potvrzuje všeobecně příznivé sociální klima v této škole. Učitelé chodí do školy rádi, práce je baví, vycházejí dobře jak mezi sebou navzájem, tak i s řídicími pracovníky. K jejich spokojenosti přispívá dosahování velmi dobrých pracovních výsledků i obliba u žáků a jejich rodičů. O změně zaměstnání zde nikdo neuvažuje.

Ve **vzorku F** nejprve respondenti odpovídají, že se jim v současné době v práci líbí poněkud méně. Jejich hlavním problémem je pokles počtu žáků ve škole v souvislosti s populačně slabými ročníky ukončujícími základní školy a poměrně velkou konkurencí v nabídce jejich klíčových studijních i učebních oborů. S tím souvisí postupné propouštění učitelů, méně vyučovacích hodin do úvazku učitelů v rámci jejich aprobace a nutné doplňování

úvazků předměty, které učí neaprobovaně a kumulace funkcí a povinností, které musejí ti, kdož ve škole zůstanou, zastávat. To způsobuje mnohem větší nároky na práci oproti minulosti. Úroveň znalostí a studijní morálka žáků se přitom snižují, což práci pedagogů ještě ztěžuje. Finanční ohodnocení je přitom čím dál horší. Osobní ohodnocení se na této škole už několik let nepřiznává a učitelé stagnují na tabulkových platech. Posledním klíčovým faktorem, který ovlivňuje spokojenost respondentů v práci, je podle jejich slov, nejistota, zda pro ně bude výhledově ve škole ještě práce. Vedení školy spolu se zřizovatelem se snaží školu zachovat a přistupují k takovým opatřením, jako je odpouštění školního žákům nastupujícím do prvního ročníku, což je na soukromých školách zcela ojedinělé a netradiční. Na základě uvedených skutečností respondenti vypovídají, že se cítí čím dál unavenější, vyčerpanější, ohrožení nejistotou zaměstnání... To se projevuje tím, že do práce chodí s obavami z budoucnosti, a z krátkodobého hlediska s představami velkého množství práce, které budou muset každý den zvládnout. Straší je představa velmi namáhavé pedagogické práce s žáky, kteří nemají příliš velký zájem o studium i tzv. nepřímé pedagogické činnosti, která spočívá v administrativní práci, která je spojená s vedením pedagogické dokumentace, zápisy z různých jednání, porad, schůzek předmětových komisí, přípravy soutěží, olympiád, maturitních zkoušek i běžné přípravy na hodiny a opravování testů, písemných prací apod. Přes to všechno se pedagogové snaží dosahovat co nejlepších pracovních výsledků. V jejich práci je povzbuzuje kolegiální, která panuje jak mezi členy sboru, tak i ze strany vedení, které se snaží pedagogy podporovat zejména vhodným („lidským“) přístupem. Sociální klima na pracovišti tak hodnotí respondenti jako dobré a díky němu nacházejí v zaměstnání pozitivní stránky práce. Při dotazu na změnu zaměstnání respondenti uvádějí, že pokud nebudou muset, práci nechtějí měnit a doufají, že se situace s populačně silnějšími ročníky zaselepší.

Také na základě pozorování je vidět, že pedagogové zde pracují s maximálním nasazením a úsilím, což je velice náročné. Přesto jim v jejich pracovním úsilí pomáhají dobré vztahy ve sboru i s vedoucími pracovníky. Snaží se ze všech sil, aby překlenuli nepříznivé okolnosti spočívající zejména v čím dál menším zájmu žáků o tuto školu, a doufají, že do budoucna budou moci na této škole zůstat.

12 Diskuse

Mezilidské vztahy v pedagogických sborech středních škol nabývají různých alternativ. Na jejich charakter působí celá řada faktorů, které mají na základě konkrétních podmínek různý význam a různě silný vliv. Vyšli jsme z dosud zveřejněných výsledků obdobných výzkumů a zaměřili se na otázky, které považujeme za klíčové. Těm jsme se věnovali v rámci našeho výzkumu podrobně. Nyní se pokusíme o jejich syntézu.

12.1 Poznatky z výzkumu

Vztahy mezi pedagogickými pracovníky určitě úzce souvisejí s celkovým sociálním klimatem instituce. V něm hraje nezanedbatelnou roli žákovský kolektiv. Při velkém zjednodušení můžeme říci, že nejen pedagogové ovlivňují, jak se cítí žáci ve škole, ale i recipročně žáci mají vliv na pocity pedagogů a z nich pramenící nálady a způsoby chování, jednání a vystupování, které se následně odrážejí i v jejich vzájemných vztazích. Jak funguje pedagogický sbor očima žáků, nepedagogických pracovníků školy a ostatních lidí, kteří s nimi pravidelně přicházejí do styku, byla první oblast, kterou jsme se zabývali.

Druhým velkým okruhem a jádrem našeho zkoumání byly vztahy mezi řadovými pedagogy. Členové pedagogického sboru se vzájemně ovlivňují jak jako jednotlivci mezi sebou, tak i jako jednotlivci a sociální skupina. Projevy vzájemných sympatií, antipatií, náklonností a dalších forem vztahů jsme podrobně zkoumali v jednotlivých částech našeho výzkumného vzorku.

Je nezpochybnitelné, že stejně jako pro žákovský kolektiv hraje důležitou roli souhrnný učitel, pro charakter vztahů v pedagogickém sboru má význam management školy – osoba ředitele a jeho zástupců, resp. jejich řídicí styl, koncepčnost práce, organizační schopnosti, zkušenosti, empatie, temperament a další osobní charakterové vlastnosti... Vzájemnými vztahy řadových pedagogů a jejich nadřízených jsme zkoumali v další části naší případové studie.

Poslední oblastí našeho zájmu byla celková spokojenost pedagogů na daném pracovišti a úvahy o tom, co ji ovlivňuje. Jednotliví respondenti se zamysleli nad tím, s čím a s kým jsou spokojeni a na kolik jejich pocity mohou ovlivnit rozhodnutí o pokračování jejich kariéry.

12.1.1 Vnější dojem

Všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se zapojili, do našeho výzkumu mají jasnou představu, proč se rozhodli pracovat ve školství. Rozhodně to není kvůli finančnímu ohodnocení nebo společenské prestiži. Obojí bylo pro pedagogy lákavé v dobách první republiky. V současné době jsou to spíše důvody pro opuštění pedagogického povolání.

Současní pedagogové (ze všech vzorků), se kterými jsme v rámci výzkumu mluvili, se shodují na tom, že je baví práce s mladými lidmi, snaží se jim ze sebe předat všechny své znalosti a vypěstovat v nich chuť se vzdělávat stále dál. To je jeden z věcných faktorů, které přispívají k tmelení pedagogického kolektivu, jak uvádí respondentka Lenka ze vzorku C. Ta doslovně říká: „*Spojuje nás společný cíl. Všichni se snažíme dosahovat co nejlepších výsledků v rámci školy. Snažíme se ty žáky co nejvíce naučit. Každý v rámci svého předmětu, a každý svými metodami... Všem nám ale jde o společnou věc...*“ Každý z pedagogů přistupuje ke vzdělávací práci trochu jiným způsobem. U někoho převažují prvky pajdotropické, u někoho logotropické, někdo je přísnější, někdo mírnější, někdo důslednější, někdo benevolentnější... Všichni se ale snaží vzbudit u žáků zájem, a na základě toho jim předat co nejvíce znalostí, vědomostí, dovedností a návyků. Učitel, který by neměl svoji práci rád, by v současném školství neobstál. Vzhledem k celkově uvolněnější morálce v rámci celé společnosti a snižujícím se nárokům na uchazeče, a tím následně i snižující se úrovni vědomostí (díky převisu nabídky středních škol nad poptávkou po nich), se učitelé stávají celkově trpělivějšími a shovívavějšími. Pracují se stále větším nadhledem. Snaží se být příjemní a se žáky vycházet po dobrém, aby celková vyučovací atmosféra ve školách bylo co nejlepší. Ten, kdo to nezvládne, odchází ze školství sám, případně na základě neprodloužení smlouvy nebo výpovědi ze strany ředitele. Ti, kdož zůstávají, zůstávají proto, že jsou odhodláni ve svém namáhavém úsilí vydržet.

Žáci to potom zpravidla oceňují tím, že i oni mají ke svým učitelům většinou kladný vztah. Váží si jejich práce, která mimo jiné spočívá i ve spolupráci s ostatními pedagogy v rámci dané školy. Výzkumem jsme zjistili, že úplně všichni pedagogové, ze všech částí výzkumného vzorku, považují vzájemné vztahy se žáky za pozitivní.

S rodiči žáků je situace komplikovanější. Učitelé ve všech sledovaných školách se snaží chovat profesionálně a spolupracovat s rodiči zejména nezletilých žáků. Zletilí žáci mají právo jednat sami za sebe. Jejich rodiče už nejsou ze zákona povinni je zastupovat. Učitelé ve všech zapojených školách, v čele s třídním učitelem a výchovným poradcem, evidují osmnácté narozeniny žáků a zohledňují, do kdy má škola povinnost rodiče informovat o prospěchu, chování a docházce žáka do školy a spolupracovat s nimi při výchově jejich dětí. Při jednáních se ale setkávají s různými reakcemi. Z výzkumu vyplynulo, že spolupráce neoptimálněji probíhá ve vzorku E (střední odborná škola ekonomická a gymnázium), kde až na výjimky, mají rodiče zájem spolupracovat, k učitelům mají důvěru, chovají se k nim slušně, považují je za autority (jako jednotlivce i jako celý sbor). Ve všech ostatních školách respondenti uvádějí, že se setkávají s rodiči typu spolupracujících, stejně jako s rodiči typu ignorujících a typu odmítajících. Je velice těžké posoudit, jak je ve které škole zastoupena která skupina, přičemž

i zařazení jednotlivých rodičů není jednoznačné. Jednak se postoj rodičů vyvíjí, jednak se (v některých případech) i každý z rodičů jednoho žáka chová různě. Všichni respondenti se ale shodují v názoru, že jejich sbor (včetně řídících pracovníků) jedná navenek jednotně, loajálně a profesionálně. Rodiče tak nemají důvod posuzovat pedagogy špatně. Přesto se mezi nimi najdou kverulanti, kterým je těžké vyjít vstříc.

Názor nepedagogických pracovníků na pedagogy v jednotlivých školách je (až na vzorek F) poměrně nevyhraněný. Chovají se k nim slušně, ale žádné bližší kontakty mezi nimi nejsou. Pouze v uvedeném vzorku F se u některých osob překrývá pedagogická a nepedagogická funkce, a vzhledem k velikosti školy všichni zaměstnanci spolu velice úzce spolupracují. Tam můžeme hovořit o tom, že všichni pracovníci školy tvoří kompaktní kolektiv s poměrně přátelskými vztahy. Ve vzorcích D a E se management škol intenzivně snaží o rovný přístup ke všem zaměstnancům a jejich vzájemné sblížení (např. na školních akcích pro zaměstnance). Přesto je tam hranice mezi oběma skupinami evidentní. Pedagogové s nepedagogy se snaží si navenek navzájem vycházet vstříc, ale žádná velká přátelství mezi nimi nevznikají. Učitelé se domnívají, že si o nich nikdo z provozních zaměstnanců nemyslí nic špatného. Ve vzorcích A, B a C jsou vztahy mezi provozními zaměstnanci a pedagogy ještě oficiálnější. Většina respondentů z uvedených vzorků uvádí, že nemůžou přesně odhadnout, jaké mínění o nich nepedagogové mají. Někteří si myslí, že dobré, někteří si naopak o jejich názorech na ně žádné iluze nedělají (např. respondent Tomáš ze vzorku A). Někteří respondenti si myslí, že to nelze paušalizovat a mezi různými lidmi je to různé. Zaměříme-li se na názory širšího okolí na členy pedagogických sborů, můžeme konstatovat, že ačkoliv pedagogové před lidmi z okolí školy vystupují slušně, nekonfliktně a spořádaně, tito lidé je v některých případech posuzují pozitivně, jindy se učitelé naopak (spolu s míněním širším veřejnosti) stávají objektem jejich kritiky.

Celkově můžeme vyslovit názor, že pedagogové jsou obecně inteligentní lidé s kultivovaným projevem a chovají se navenek tak, aby nezavdali příčinu pro negativní názory na konkrétní pedagogické sbory. Přestože existují výjimky, většina respondentů ze všech vzorků se domnívá, že jako pedagogické sbory navenek působí kompaktně, jako dobrý kolektiv s pouze příznivými, přátelskými vztahy. Někdy však může jít o zdařilou přetvářku, kterou se ale okolí nepodaří odhalit.

12.1.2 Vztahy uvnitř pedagogických sborů

Při podrobnější analýze vztahů mezi pedagogickými pracovníky zjišťujeme, že pedagogické sbory jsou svým způsobem specifické sociální skupiny.

V žádném z nich respondenti nemluvili o neformálním vůdci z pohledu osobní moci. Může to být dané tím, že všichni učitelé jsou si rovnocenní po stránce pracovního zařazení a po stránce vzdělání. Každý z nich má určitou autoritu (jinak by nezvládal žákovské kolektivy) a všeobecný přehled. Rozdíl mezi nimi jsou z pohledu délky pedagogické praxe, temperamentu a iniciativy k prosazování. To nejsou pravděpodobně dostatečné argumenty pro to, aby byl někdo všemi ostatními respektovaný a uznávaný. Při pátrání po sociální hvězdě jsme se častěji setkali s názory, že takových lidí mají v konkrétním sboru více, případně že nemohou nikoho konkrétního označit. Pouze v jedné škole (vzorek E) se více respondentů shodlo na jedné sobě, která by mohla být za všeobecně oblíbenou považována.

Podle všech sociologů by v každé sociální skupině měly být obě tyto role zastoupeny a počty ostatních členů podle míry vlivu a oblíbenosti by měly odpovídat Gaussově křivce. To se nám v našem výzkumu nepotvrdilo. Připouštíme, že to může být způsobené i formou výzkumu. Pokud je respondent vyzván, aby označil jednoho člověka, o kterém si myslí, že nejlépe odpovídá charakteristice vůdce z pohledu experta a jednoho označil jako sociální hvězdu, ten se pro každou z uvedených rolí pro někoho rozhodne, ačkoliv není stoprocentně přesvědčený o tom, že daný člověk naprosto vyhovuje požadovaným charakteristikám (jen se podle jeho názoru nejvíce přibližuje). V našem případě jsme nechali respondentům na jejich úvaze, jak cítí vztahy v jejich sboru, a dostalo se nám uvedených netradičních odpovědí.

Naproti tomu jsme se ve všech zkoumaných pedagogických sborech setkali s názory, že všechny kolektivy se více či méně výrazně člení na menší skupinky. Při formování těchto různých početných subkolektivů (někde se jedná dokonce jen o dvoučlenné skupinky) nefunguje jednotné kritérium, na základě kterého by docházelo k jejich vzniku. Někde má na jejich vznik vliv aprobace (přesněji předměty, které daní učitelé vyučují), někde místo jejich zázemí (společný kabinet), někde se utvářejí na základě věkové skladby sboru, někde pouze na základě vzájemných sympatií nebo ještě jiných kritérií. Setkáváme se s nimi s naprostou pravidelností ve všech zkoumaných vzorcích. V těchto spontánně vytvořených skupinách panuje kolegalita, která někde přerůstá až v osobní přátelské vztahy. Osoby sdružené do malých skupin na základě dobrovolnosti spolupracují jak po stránce pracovní – jsou ochotny se kdykoliv zastoupit, poskytují si vzájemně pracovní materiály (přípravy, prezentace, testy...), vzájemně se upozorňují na všechny operativní záležitosti, úkoly a povinnosti, pomáhají si při vyhotovování administrativy (zápisy, protokoly, evidence...), vyřizují za sebe navzájem vzkazy ostatním pedagogům, žákům i členům managementu..., tak po stránce mimopracovní – dají si spolu kávu, popovídají si při volné hodině, chodí spolu na oběd, poskytují si vzájemně půjčky, při cestě na nákup nebo na poštu si vzájemně nabízejí, jestli ostatní také něco nepotřebují... Někteří

pokračují ještě dál – zajdou spolu do cukrárny, do kina, na nákupy, za sportem, pravidelně si telefonují, setkávají se na sociálních sítích, navštěvují se v mimopracovní době v domácnostech, organizují společné rodinné výlety nebo dokonce spolu vyrazí i na dovolenou. Takové skupinky existují ve všech zkoumaných sborech. Liší se počty členů, těsností spolupráce, otevřeností vůči ostatním členům sboru a vztahem k ostatním neformálním malým skupinám v rámci sboru.

Ve vzorku A se pedagogové, dle slov respondenta Rudolfa, mají všichni rádi. I ostatní respondenti tam uvádějí, že jsou všichni schopni spolupracovat se všemi. Přesto na základě analýzy jejich výpovědí zjišťujeme, že tam existuje několik skupinek, v rámci nichž jsou si pedagogové bližší. Tyto skupinky se vzájemně mezi sebou chovají vstřícně, takže to navenek působí jedním velkým přátelským kolektivem. Obdobná situace je i ve vzorcích D, E, F.

Ve vzorcích B a C je situace jiná. Setkáváme se v nich se stejnými malými skupinkami přátelských skupin jako v ostatních vzorcích. Mezi sebou ale tyto skupinky přátelské nejsou. Nejhorší situace je ve vzorku C. Tam jsou skupinky mezi sebou v doslova nepřátelském vztahu. Ve vzorku B se setkáváme spíše s negativními vztahy mezi jednotlivci. Ti, kdož spolu nevycházejí dobře, nejsou potom pochopitelně členy jedné malé skupiny. Jiní členové si ale nevadí a skupiny, jejichž jsou jednotlivci - „nepřátelé“ členy se spíše se nevyhledávají. Nedá se ale říci, že by byly celé skupiny proti sobě zaujaté, jak je tomu ve vzorku C. Někteří jiní jejich členové jsou schopni spolu standardně komunikovat.

Při vyhodnocování vztahů v pedagogických sborech nesmíme opomíjet vztahy řadových pedagogů a řídicích pracovníků, protože řídicí pracovníci patří z nejdůležitějším osobám, které ovlivňují celkovou sociální atmosféru.

Výzkumem jsme zjistili, že všichni ředitelé jsou svými podřízenými oceňováni za jejich práci pro školu, mají u nich autoritu a jejich podporu. Nikdo z respondentů neuvedl, že by svého nadřízeného neuznával, ignoroval jeho příkazy, nařízení a rozhodnutí. Na žádné ze sledovaných škol jsme se nesečkali s tím, že by podřízení ředitele nerespektovali nebo dokonce šli proti němu. To souvisí i s tím, že na školách zapojených do výzkumu neexistují neformální vůdci, kteří by byli pro oficiální řídicí pracovníky konkurencí. Naši zkoumaní ředitelé jsou tak jedinými lidmi, kteří stojí v čele svých pracovních kolektivů. Přes nezpochybnitelné kvality všech ředitelů, nejsou v očích všech podřízených vždy odborníky po všech stránkách. Ve vzorcích A, B, C a E se u ředitele setkáváme s tím, že v očích jednoho respondenta splňuje ředitel všechny požadavky a je expertem jak po odborné a manažerské stránce, tak i po stránce sociální, zatímco podle druhého respondenta z téže školy mu určité vlastnosti, znalosti,

dovednosti nebo návyky chybí nebo naopak přebývají. To je zřejmě dáno subjektivitou hodnocení, která souvisí s osobnostními charakteristikami hodnotitele a jeho osobním vztahem k ředitelovi.

Jako charismatického vůdce vnímají respondenti pouze jednu ředitelku. Je to ředitelka ze vzorku B. Na ostatních školách se dotazovaní shodují na tom, že jejich ředitel charisma nemá.

Přestože se všichni respondenti vyjádřili, že svého ředitele podporují - považují to za svoji povinnost z pohledu svého pracovního zařazení (projev standardní pracovní morálky) a zároveň svoji vizitku, o důvěře k němu se jednoznačně nevyslovili. Na žádné ze sledovaných škol nevyzněly výsledky šetření tak, že by ředitel neměl důvěru svých podřízených. Pouze ve vzorku A a C jsme se setkali s tím, že někteří z respondentů měli s ředitelem negativní zkušenost, a proto jsou v tomto ohledu obezřetní.

Při hodnocení osob ředitelů po pracovní stránce se respondenti ve všech školách zapojených do výzkumu shodují na tom, že ředitelé svoji práci odvádějí s maximálním nasazením a snaží se ze všech sil, aby jejich škola měla dobré jméno, dosahovala co nejlepších výsledků při oficiálních srovnáváních, aby její absolventi byli co nejúspěšnější při dalším studiu nebo v pracovním procesu (pokud nastupují hned po jejím absolvování do praxe), mezi jejími absolventy aby bylo co nejméně nezaměstnaných... Všichni si uvědomují, že výsledky, které jsou z jejich pohledu žádoucí, závisejí na tom, jak bude ve škole probíhat výchovně vzdělávací proces. Záleží na jeho organizaci i jeho realizaci. Organizace je věc managementu, proto se snaží k ní přistupovat s co největší odpovědností, vycházejí z platných předpisů a pravidel, přihlížejí k vlastním zkušenostem i místním podmínkám. Realizace ale závisí kromě řídicích pracovníků ještě větší měrou na pracovnících výkonných, tzn. učitelích, případně dalších pedagogických pracovnících. Na základě této úvahy ředitelé vědí, jak je důležité získat do svého sboru co nejlepší učitele, kteří budou bezproblémoví ve vztahu k žákům (budou u nich oblíbení), ve vztahu ke kolegům (budou týmovými hráči) i ve vztahu k nim (budou se s nimi na sebe moci vzájemně spoléhat) a přitom budou plnit veškeré předpisy a dosahovat požadovaných výsledků. Některé školy mají pedagogické sbory stabilizovanější než jiné. Je otázkou, zda je častější obměna sboru věcí ředitele, který se neustále snaží hledat lepší a lepší učitele nebo zda se to odvíjí od nespokojenosti učitelů s prací v dané škole. V každém případě nejsou časté změny vyučujících vhodné pro žáky, kteří se musí postupně přizpůsobovat metodám práce různých učitelů. Z tohoto úhlu pohledu hodnotíme jako lepší manažery takové ředitele, kteří mají pedagogický sbor složený z pedagogů, kteří jsou ve škole zaměstnání

dlouhodobě. V našem výzkumu patří k ředitelům, kteří mají ve škole nejvíce stabilizovaný pedagogický sbor, ředitele ve vzorcích E, D, F. Shodou okolností jsou to všechno ředitelé – muži. Když jsme dále hovořili s našimi respondenty o tom, jak hodnotí svého ředitele po stránce pracovní i mimopracovní, ptali jsme se, jak systematicky ředitelé pracují, zda jsou všechny úkoly, které na své podřízené pedagogy kladou, účelné a smysluplné, zda nároky na administrativu a další vedlejší činnosti nevytěsňují jejich výchovně vzdělávací práci, zda jim ředitelé věnují dostatečnou pozornost, pokud za nimi přijdou se svými pracovními problémy, do jaké míry jim důvěřují a jak provádějí kontrolní činnost včetně vyvozování závěrů plynoucích z jejich výsledků, jestli jsou se svými podřízenými loajální ve vztahu k mimoškolním subjektům, zda přistupují ke všem podřízeným stejně (zda nemají své oblíbenější a méně oblíbené pedagogy), zda se chovají slušně a při jednání s nimi dodržují všechna manažerská pravidla, aby je nestresovali a nevyvolávali u nich negativní emoce, zjistili jsme, že po všech stránkách je nejlépe hodnocený ředitel ve vzorku D, který je ve své funkci již několik desítek let a chová se jako příkladný profesionál. Pozitivní hodnocení mají i ředitel ve vzorku F a B. Ředitel ve vzorku E se chová velmi specificky, velkou míru své odpovědnosti přenáší na svého zástupce. Respondenti o nich hovoří jako o sehraném tandemu a v této pozici je hodnotí také pozitivně. K ředitelce ve vzorku A mají respondenti určité výhrady. Ředitelka ve vzorku C dopadla ze všech sledovaných ředitelů nejhůře, přestože názory respondentů na její chování po pracovní stránce vůči nim, nebyly zcela konzistentní. Hodnocení ředitelů po stránce mimopracovní, kde jsme se soustředili zejména na empatie, pochopení, lidský přístup a přátelskou atmosféru, vyzněly obdobně. Mezi nejlépe hodnocené patřili ředitelé ze vzorků E, D a F. Ředitelky ve vzorcích A a B byly považovány některými respondenty za přátelské, jiní měli vůči nim výhrady spočívající zejména v nadřazeném chování a ne vždy dostatečné ohleduplnosti. Za tmelící článek je respondenti nepovažovali. Nejhůře opět dopadla ředitelka ze vzorku C.

12.1.3 Spokojenost pedagogů v jejich pedagogických sborech

V poslední části výzkumu jsme se zaměřili na to, jak se pedagogům líbí v jejich práci, jakou roli při tom hraje sociální atmosféra ve sboru a vztahy s kolegy i řídicími pracovníky, do jaké míry je ovlivňuje pracovní atmosféra při práci s žáky, jak jejich pocity souvisejí s pracovním elánem a výsledky jejich práce a jak si představují svoji další kariéru.

Na základě pozorování jsme zjistili, že pedagogové si při běžných rozhovorech s kolegy z jiných škol pravidelně stěžují na podmínky a okolnosti své práce. Práci považují za stále namáhavější zejména v souvislosti s horší vzdělanostní úrovní žáků, která souvisí s populačně

slabšími ročníky. Ty jsou právě nyní ve věku středoškoláků. Nabídka středoškolského vzdělání značně převyšuje poptávku po něm. Žáků je málo a škol mnoho. Z toho vyplývá, že učební obory zůstávají již tradičně neobsazené, když uchazeči o studium mají možnost nastoupit do studijního oboru, na střední školu. Střední odborná učiliště a střední integrované školy proto nahrazují své tradiční učební obory studijními. Tím ještě více narůstá nabídka studijních oborů a následně jsou ve všech školách volná místa a do studijních oborů jsou proto přijímáni i prospěchově slabší žáci. Práce s takovými žáky je potom pro učitele mnohem náročnější a namáhavější. Druhou velkou bolestí středoškolských učitelů je i stále časově náročnější práce za menší finanční ohodnocení. V souvislosti s úbytkem žáků, ubývá i pedagogů na školách. Většina pracovních povinností ale zůstává ve stále stejném rozsahu. Učitelé si kromě své přímé pedagogické činnosti (vyučovací povinnosti) musí mezi sebe rozdělit i všechny další aktivity, které představují nepřímou pedagogickou činnost (dozory nad žáky mimo vyučovací hodiny, zajištění exkurzí, soutěží a kulturních a sportovních akcí, správcovství sbírek, správcovství odborných knihoven, správcovství kabinetů, odborná poradenství a konzultační činnost, aktivity související s nábořem žáků,...), přičemž jejich finanční ohodnocení stále reálně klesá. Přestože se v souvislosti s valorizací pedagogům postupně zvyšují tabulkové platy, jejich skutečná výše je stále nižší nebo stejná, protože ředitelé musí na základě celkového objemu mzdových prostředků přidělených na školu (odvíjejících se od počtu žáků), přistupovat k takovým opatřením jako je snižování osobních ohodnocení (v současné době jsou na většině středních škol na nule), snižování funkčních příplatků, omezování odměn a dalších pohyblivých složek platů. V dnešní době nejsou výjimkou školy, kde učitelé pracují za základní tabulkové platy a někde se dokonce hovoří i metodách, které ředitelé zavádějí k jejich snižování. Při takových podmínkách jsou učitelé stále méně optimisticky naladěni, a naopak jsou čím dál více unavenější a vyčerpanější, jak uvádí např. respondentky Marcela ve vzorku F a Dana ve vzorku C. Zuzana ze vzorku C ještě doplňuje, že k celkové únavě přispívá i to, že sbor celkově stárne, s čímž souvisejí přibývajících zdravotní problémy samotných pedagogů, případně i jejich partnerů.

Pedagogové, kteří uvedené nepříznivé okolnosti zvládají, musejí mít svoji práci skutečně rádi.

Na některých školách (zejména ve vzorcích D a E) pedagogy hodně motivuje celkové sociální klima školy. Respondenti z vedených vzorků říkají, že velké zásluhy na tom mají členové vedení školy, ale i všichni ostatní kolegové jsou jimi hodnoceni po profesionální i lidské stránce pozitivně. Přátelská atmosféra z pedagogického sboru se následně přenáší mezi žáky a např. dle názoru respondentky Jaroslavy ze vzorku E, mají v celém školním kolektivu

příznivé sociální klima. Doslova uvádí: „*V naší škole se líbí jak studentům, tak učitelům. Jsme tady jedna velká dobrá parta. S dobrou náladou a dobrými vztahy, které tady všichni mezi sebou máme, se nám i žákům dobře funguje... Nám se dobře vyučuje a žáci mají dobré studijní výsledky... A to se odráží v jejich dalších úspěších, třeba v meziškolních soutěžích nebo při dalším studiu na vysokých školách To je potom zase signálem pro nás, že svoji práci děláme dobře. Je to takový motor, který nás žene pořád dopředu.*“ Pedagogičtí pracovníci jsou v těchto školách i přes některá negativa spojená s jejich profesí spokojeni a své zaměstnání by neměnili.

Respondenti ve vzorku B jsou spokojeni jak s vedením školy, tak s většinou kolegů i s žáky. Pokud jim někdo z kolegů nevyhovuje, není problém vzhledem k velikosti sboru, vyhybat se mu. Práce u nich má jasná pravidla a všichni vědí, co se od nich očekává. Při plnění všech povinností a úkolů se dostavuje hmotné i nehmotné ocenění jejich práce, které je v rámci možností přijatelné. Výchovně vzdělávací práce je zde někdy náročnější, jindy přináší učitelům zadostiučinění. Při rozhovorech s respondenty i na základě pozorování zjišťujeme, že pedagogové jsou zde spokojeni a nemají zájem hledat jiná zaměstnání.

Na dobré vzájemné vztahy mezi naprosto všemi zaměstnanci poukazují i respondenti ze vzorku F. Mluví o tom, že i přes velké existenční problémy, stále více práce a povinností a horší finanční ohodnocení mají celkově příjemné sociální prostředí a dobrý pedagogický kolektiv. Věří, že nepříznivá materiální situace je dočasná a brzy se vrátí podmínky, na které byli zvyklí. Svoji práci by dobrovolně opustit nechtěli.

Ve vzorku C vypadá vše na první pohled naprosto bezproblémově. Při rozhovorech jsme ale zjistili, že sociální atmosféra ve sboru není ideální. Ředitelka je i přes její úsilí o harmonizaci kolektivu stále některými pořízenými odmítána. Pedagogové ale dbají na to, aby nic z jejich problémů neprosakovalo navenek. K žákům se chovají vstřícně i přes stále nižší úroveň jejich znalostí a stále menší zájem o studium se snaží je naučit co nejvíce. Materiální podmínky své profese vnímají podobně jako všichni jejich kolegové na jiných školách. Snaží se pracovat naprosto profesionálně a dosahovat v rámci možností co nejlepších výsledků. Jejich práce s mládeží je dle jejich slov baví a i přes všechny problémy by ji nechtěli měnit.

Ve vzorku A jsou učitelé spokojeni se vztahy se svými kolegy. Méně už jim vyhovuje způsob jednání ředitelky a její zástupkyně. Když k tomu přičtou stále náročnější práci s žáky, u kterých stále klesá zájem o studium a stále horší finanční ohodnocení, jsou všichni kromě jedné respondentky, která je v těsně předdůchodovém věku, odhodláni při vhodné příležitosti školu opustit.

Na základě uvedených výsledků se domníváme, že i přes méně příznivé materiální podmínky a stále se snižující úroveň znalostí žáků, které jsou ve všech školách srovnatelné, závisí chuť pedagogů do práce na sociálním prostředí. Ve školách, kde jsou mezilidské vztahy mezi pedagogy navzájem a vedením škol pozitivní, jsou učitelé na svých pracovištích spokojeni. Ve dvou školách, kde jsou vztahy horší, dospíváme k rozdílným závěrům. V jedné z nich jsou i přesto pedagogové odhodláni ve škole i nadále setrvat. Ve druhé téměř všichni uvažují o změně působiště. Když porovnááme okolnosti této skutečnosti, může být její příčinou délka trvání problémů mezi pedagogy a ředitelem. Ve škole, kde jsou respondenti odhodláni ke změně zaměstnání, může být její příčinou dlouhodobý stav nepříjemností mezi vedením školy a pedagogy (ve druhé škole neshody trvají poměrně krátkou dobu).

12.2 Komparace výsledků jiných autorů s výsledky získanými naším výzkumem

Mezilidské vztahy v pedagogických sborech jsou tvořeny vzájemnými vztahy mezi všemi pedagogy v nich sdruženými, ředitele nevyjímaje. Ti jsou, jak výzkumy ukazují jedni z jejich nejdůležitějších prvků, neboť právě oni ovlivňují rozhodující měrou vývoj, názory a postoje učitelů. Kvalita učitelů potom velice úzce souvisí s dalšími částmi sociálního prostředí ve škole a dále i s kvalitou výuky v dané škole. Zjednodušeně tedy můžeme říci, že ředitel má podstatný vliv na kvalitu sociálního prostředí školy, která se odrazí přes kvality jednotlivých pedagogů do kvality práce celého zařízení.

12.2.1 Porovnání Lukasova přehledu relevantních výzkumů vztahů mezi učiteli a řediteli na ZŠ s našimi výsledky

Vztahy ředitelů s učiteli se v minulosti zabýval např. J. Lukas, který zveřejnil v odborném periodiku *Studia pedagogica* (roč. 14, č. 1.) z roku 2009 přehledovou studii zaměřenou právě na uvedenou tematiku.

Jedná se sice o učitele základních škol, na rozdíl od námi zkoumaných učitelů středních škol, přesto považujeme srovnávání za možné.

V části orientované na vztahy mezi učiteli a jejich řediteli podle zahraničních výzkumů uvádí J. Lukas výsledky výzkumu ze tří úhlů pohledu. Zaměřuje se:

- 1) na charakteristické způsoby chování ředitelů,
- 2) na vliv ředitelů na práci učitelů, jejich motivaci a spokojenost s prací
- 3) na komunikaci ředitele s učiteli

Většina z nich byla prováděna jako kvantitativní výzkumy, což z hlediska získaných výsledků a jejich komparace s našimi výsledky není podstatné.

K výzkumům zaměřeným **na charakteristiky ředitele** v souvislosti se vztahy k učitelům, které považují učitelé za důležité, patří výzkum Blase a Blase (2000), kteří na základě dotazníku INSUPICT (The Inventory of Strategies Used by Principals to Influence Classroom Teaching) dospěli k závěru, že ředitel by měl podporovat profesní růst učitelů na základě jím vytvořeného podnětného prostředí. Měl by umět učitelům naslouchat, sdílet jejich zážitky, ponechávat jim možnost vlastního rozhodnutí a odpovědnost za ně, odhalovat jejich silné a slabé stránky a vhodně jich využívat, podporovat jejich reflexi a sebereflexi, dávat jim zpětnou vazbu včetně náznaků správných postupů výuky a vzorových řešení konkrétních situací ve vztahu k žákům, umět ocenit jejich úspěchy a poradit jim, jak odstraňovat nedostatky. Na základě toho se učitelé cítí motivováni. Za ředitelovy podpory se zvyšuje jejich self-esteem (sebeúcta) a self-efficacy (víra ve vlastní schopnosti). Recipročně jsou potom schopni i oni podporovat ředitele.

V našem výzkumu jsme se zaměřovali na podobné charakteristiky ředitelů a diskutovali s učiteli v roli respondentů o tom, zda uvedená kritéria jejich ředitel splňuje či nikoliv, jaké jsou okolnosti jednotlivých způsobů chování jejich ředitelů a jak to oni sami vnímají. I my jsme dospěli k závěrům, že empatický, názorům otevřený a ruku podávající ředitel navozuje pozitivní pracovní atmosféru, ve které se učitelé cítí dobře, lépe se jim pracuje a jsou svými postoji vstřícní k řediteli. S takovými charakteristikami ředitelů jsme se setkali pouze ve vzorcích D a F. Ve vzorku E jsme se s takovým chováním setkali spíše u zástupce, který je po pracovní stránce pedagogům blíže. Ředitel se uvedené charakteristice nevymyká, není ale tím nejbližším a pro pedagogy rozhodujícím řídicím prvkem. S drobnými odchylkami daným požadavkům vyhovuje i ředitelka ve vzorku B. Větší nedostatky mají ředitelky dle názoru respondentů ve vzorcích A a C.

Druhým, Lukášem zmiňovaným výzkumem v této oblasti, je výzkum Richardse (2003). Ten na základě sady dvaceti otevřených otázek sestavil seznam projevů chování ředitelů, které jsou nezbytné proto, aby byli učitelé v práci spokojeni a neodcházel ze školství. Z něho potom ředitelé i učitelé vybírali ty nejdůležitější. Byly to:

- respekt a ocenění učitele jako profesionála,
- podpora učitele v otázkách kázně žáků,
- uplatňování politiky otevřených dveří,

- spravedlnost, čestnost, důvěryhodnost,
- podpora učitelů při případných sporech s rodiči žáků.

Také naši respondenti se u uvedených charakteristik pozastavovali a upozorňovali na ně, jako na důležité momenty při utváření si vztahu k ředitelovi. Pouze otázka podpory učitele v otázkách kázně žáků nehraje na střední škole takovou roli jako na škole základní a, a proto jí v našem výzkumu nebyla věnována pozornost. V případech, že učitelé u ředitelů tyto charakteristiky postrádali (zejména ve vzorku C), odráželo se to v důvěře v ředitele a celkovém vztahu k němu.

Druhou velkou skupinu výzkumů zaměřených na **vliv ředitele na prožitky učitelů, na jejich motivaci a spokojenost** v práci reprezentuje např. výzkum Boglera (2001), který porovnával ředitele podle řídicích stylů (transakčního a transformačního, autokratického a participativního a jejich kombinace sestavená podle Fridmanova dotazníku, odpovídající v podstatě Likertovým systémům). Potvrdilo se zde, že učitelé jsou více spokojeni, pokud ředitel uplatňuje transformační styl, pocítují self-esteem a mají možnost se podílet na rozhodování. Podle závěrů výzkumu Evansové (2003) se prokázalo, že spokojenost učitelů v práci jednoznačně závisí na řediteli. Na základě tří faktorů určujících míru ovlivnitelnosti učitele (relativita situace, realističnost očekávání, profesionalita) charakterizovala požadavky na ředitele v oblasti individuálního přístupu k učitelům. I další výzkumy z oblasti vnitřního sociálního prostředí (Hipp, 1996), zaměřené zejména na self-efficacy učitele v souvislosti s postoji ředitele vypovídají o tom, že self-efficacy učitele dále ovlivňuje výsledky jeho práce např. v oblasti úspěšnosti žáků. Učitel s vysokou mírou self-efficacy si věří, že dokáže „naučit“ každého žáka, zatímco učitel s nízkou mírou self-efficacy to vzdá. Z toho jednoznačně vyplývá, že podpora a důvěra ředitele vnitřně posiluje učitele a ten je potom vyrovnanější a v souvislosti s tím i úspěšnější ve své výchovně vzdělávací práci.

Rovněž v našem výzkumu mnozí respondenti poukazují na to, že se jim mnohem lépe pracuje, pokud jsou motivováni k dosahování určitých konkrétních výsledků, mají možnost se podílet na rozhodování, je jim poskytnuta možnost samostatných řešení, je oceňována jejich originalita, kreativita a iniciativa, vedení školy si jejich práce váží, podporuje je a dává jim najevo, že je oceňuje jako odborníky na svém místě. Zde jsou pozitivně hodnoceni téměř všichni ředitelé (s menšími výhradami ředitelka ve vzorku A a mírně většími výhradami ředitelka ve vzorku C). Naopak ředitelka ve vzorku B je zde jednoznačným favoritem.

Poslední oblastí zahraničních výzkumů je oblast **komunikace mezi učitelem a ředitelem**. Při komunikaci mezi ředitelem a učitelem se prvotně začínají formovat jejich

vzájemné vztahy a následně i charakter sociálního prostředí pracoviště. Na spokojenost učitelů s komunikací mezi ředitelem a jimi (s ohledem na její dostatečnost, otevřenost a informační hodnotu) se např. zaměřili ve svém dotazníku Reyes a Hoyle (1992). Podobnou tematikou se dále zabývali Kremer-Hayonová a Wubbels. Ti podle dotazníků QPI (Questionnaire on Principal Interaction) a TSQ (Teacher Satisfaction Questionnaire) dokázali, že existuje pozitivní vztah mezi prostředím vzájemné spolupráce a spokojeností učitelů. Nespokojenost se naopak projevila v podmínkách, kde ředitel svoji nejistotu v prosazování přebíjí agresí (to se v našem výzkumu v náznacích projevuje ve vzorku A) nebo submisivnost zastírá orientací na vedení školy a budováním své autority (s tím se setkáváme ve vzorku C). Dotazník QPI v kombinaci s dotazníkem SLEQ (School Level Environment Questionnaire), ve kterém se odráží kromě vztahové oblasti i oblast osobního růstu a oblast údržby a změny systému (a které zmiňuje Moos, jako dimenze sociálního prostředí), využili Fischer, Fraser a Wubbles (1993) tak, že se zaměřili na zkoumání souvislostí mezi vnímanou povahou vnitřního prostředí a mezilidským chováním učitele, podobně jako v dalším výzkumu Cresswel a Fisher (1998). Z obou vyplývá, že pokud panuje ve škole pozitivní pracovní atmosféra s vyváženými komunikačními podmínkami, odráží se to ve vzájemných mezilidských vztazích všech zúčastněných.

Stejně souvislosti vyplývají i z našeho výzkumu. Pokud je ředitel vstřícný, udělá si na učitele čas, je otevřený jejich názorům a dialogu, komunikuje s nimi po stránce pracovní i osobní, s nadhledem urovnává případné spory a řeší problémy, podporuje jejich ctižádostivost, a jejich iniciativu při rozvoji školy, pozitivně je motivuje k žádoucím pracovním výsledkům, jsou i učitelé spokojenější, klidnější, optimističtější a celkově vyrovnanější, což se dále odráží v jejich dobrých vztazích ke kolegům i k žákům. Jako nejspokojenější pedagogický sbor nám z našeho výzkumu vyšel sbor ve vzorku E. Srovnatelně působí i vzorek D. Následuje vzorek F a za ním vzorek B. Komunikace mezi ředitelem a učiteli někdy vážne ve vzorku A. Nejhorší situace je ve vzorku C.

V druhé části své studie se J. Lukas zabývá tuzemským prostředím, na které jsou výše popsané dotazníky jen těžko aplikovatelné s ohledem na jiné sociální a jazykové prostředí a specifické vzdělávací soustavy. U nás se tematikou vztahů ředitelů a učitelů mnoho výzkumů dosud nezabývalo. Výjimkou je práce Prášilové a Vašátkové (2005), která se orientovala na pracovní vztahy, ale žádné obecné závěry nepřinesla, podobně jako další výzkumy, které byly rozšířeny o oblast mezilidských vztahů nebo byly naopak součástí výzkumů zaměřených na spokojenost učitelů, styl řízení školy nebo klima školy.

J. Lukas zmiňuje ve své studii i autory Laška a Urbánka, k jejichž výzkumům realizovaných na základě dotazníku OCDQ–RS (Organizational Climate Description Questionnaire–RS) vytvořeného Kottkampem, Mulhernem a Hoy Waynem z Rutgers University v USA a aplikovaného na naše podmínky Laškem (2001), jsme na počátku našeho výzkumu přihlíželi, jako k jednomu z východisek. Tento dotazník využívali uvedení autoři ke zkoumání klimatu v českých pedagogických sborech. Lašek ho využíval ve svém výzkumu klimatu pedagogických sborů středních škol a Urbánek (2003, 2006) ke zkoumání klimatu učitelského sboru základních škol. Ten zjistil, že učitelé základních škol vykazují vyšší míru vnímané direktivity ředitele, dále že ženy ředitelky jsou i přes vyšší míru direktivity vnímány jako vstřícnější a učitelé s nimi ochotněji spolupracují.

Poslední charakteristika je v rozporu s výsledky našeho výzkumu, kde vycházejí jako vstřícnější a po všech stránkách lépe hodnocení ředitelé – muži. Ženy ředitelky nejsou dle slov našich respondentů tolik empatické, podle některých nepřístupují ke všem podřízeným rovně, někteří respondenti uvádějí, že ředitelky mají své oblíbenější a méně oblíbené učitele, nejsou tolik důvěryhodné a oblíbené.

Urbánkův dotazník měl, jak sám autor uvedl, jeden velký nedostatek související s jeho původem v angloamerickém prostředí, a to jeho zaměřenost pouze na ředitele a abstrahování od role jejich zástupců. To se pokusil napravit ve svém výzkumu klimatu školy Ježek (2006), který se ve svém dotazníku pro učitele zaměřuje na celé vedení školy (ředitele i zástupce) a kombinuje uzavřené otázky s otázkami otevřenými a doplněnými ještě rozhovory. Orientuje se na vztahy mezi vedením školy a učiteli. Zkoumá míru vlivu, způsob jednání s učiteli, vyhovění jejich požadavkům, poskytování zpětné vazby, zohledňování názorů učitelů. Vyhodnocení se ale setkalo s problémy v nejednoznačnosti chápání otázek a velké variabilitě odpovědí, protože někteří učitelé odpovídali tak, jak si mysleli, že se od nich očekává. To je velký problém všech empirických výzkumů. U respondentů není nikdy zaručena pravdivost odpovědí. Někdy odpovídají nepravdivě záměrně (za pravdivou odpověď se stydí nebo chtějí být lepší nebo chtějí odpovídat tak, jak si myslí, že se od nich očekává), anebo odpovídají nepravdivě z neznalosti. Také my nemůžeme stoprocentně vědět, že jsou všechny informace, kterých se nám dostalo pravdivé.

Dále Lukas ve své studii uvádí ještě několik kvalitativních výzkumů, které ale byly orientovány spíše na ředitele a do mezilidských vztahů v pedagogických sborech se promítají z opačného úhlu pohledu. Sedláček (2008) se ve své případové studii, realizované metodou stínování, zabýval řízením školy z pohledu ředitele. Z ní vyplynulo, že spokojenost všech aktérů

i výsledky práce školy odráží aktuální podobu vztahů mezi ředitelem a učiteli. Závěry výzkumu Pola a Novotného (2006) vypovídají o tom, že na styl práce ředitele a vzájemné vztahy mezi ředitelem a učiteli má rozhodující vliv způsob komunikace ředitele s učiteli.

To v podstatě koresponduje i s našimi výsledky.

12.2.2 Porovnání vyhodnocení dotazníku KUS (z projektu Cesta ke kvalitě) s našimi výsledky

Druhou aktuální publikací, která již byla zmíněna jako součást přehledové studie J. Lukase v jedné ze svých předcházejících verzí, a která se zabývá problematikou mezilidských vztahů v pedagogických sborech a s jejímiž výsledky můžeme porovnat naše rezultáty, je dotazník KUS (Klima učitelského sboru) autorů M. Chvála a P. Urbánka, přestože si dobře uvědomujeme, že téma není úplně totožné. V jeho úvodu se ale říká: „Dotazník klimatu učitelského sboru (KUS) zjišťuje vyjadřovanou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů učitelského personálu, které fungují ve sledované škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé sboru školy.“¹³ Na základě toho považujeme srovnávání výsledků za relevantní.

Jak už bylo naznačeno výše, P. Urbánek se zmiňovaným dotazníkem zabývá dlouhodobě. Nejprve ho přejal od Laška, který ho využíval jako nestandardizovaný dotazník OCDQ-RS (Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991) pro měření klimatu středních škol. Urbánek jeho prostřednictvím v roce 2003 analyzoval data získaná ze 47 základních škol. Později ho upravil a stále v nestandardizované podobě využil v roce 2006 k dalším měřením. V roce 2010 došlo zásluhou Gavory a Braunové k jeho standardizaci ve slovenském prostředí a následně byl díky již výše zmiňovanému projektu Cesta ke kvalitě (jehož garantem byl NUV Praha) v roce 2012 standardizovaný i u nás. Ve finále se zaměřuje na zjišťování 41 položek, které jsou rozděleny do 5 dimenzí. Jsou to:

1. Podpora sboru vedením školy (P) – dříve suportivita ředitele
2. Pevnost vedení školy (D) – dříve direktivita ředitele
3. Angažovanost učitelů (A)
4. Frustrace učitelů (F)

¹³ URBÁNEK, P., CHVÁL, M. *Klima učitelského sboru*. Dotazník pro učitele. [online]. 2012, NUV Praha, Cesta ke kvalitě. Dostupné z: < <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-klimatu-ucitelskeho-sboru-kus> >. [citováno: 2. 3. 2015].

5. Přátelské vztahy ve sboru (V) – namísto souhrnného indexu klimatu

Tento dotazník byl v rámci uvedeného projektu administrovaný elektronicky a zapojené školy dostaly elektronicky vyhodnocené výsledky. Jeho prostřednictvím se dověděly, jak jsou u nich ve škole v profesní i osobní rovině vnímané vzájemné vztahy a jak dopadl sbor jako celek ve srovnání s celkovými výsledky všech zapojených škol. Vzorek, který reprezentovaly školy s návratností více než 70 %, tvořilo 18 základních škol a 15 středních škol.

Teoreticky se po vyhodnocení výsledky všech dimenzí mohly pohybovat v rozmezí hodnot 1 – 4, kdy ohodnocení dané položky **1** znamená slovně **zřídka**; **2** – **občas**; **3** – **často**; **4** – **velmi často**. Reálné hodnoty, kterých nabyl dotazník KUS realizovaný v rámci projektu Cesta ke kvalitě, znázorňuje následující tabulka:

Tabulka 9 Vybrané orientační normy klimatu učitelského sboru

Dimenze	P	D	A	F	V
Aritmetický průměr škol	2,86	2,91	3,02	1,77	2,43
Směrodatná odchylka (uvnitř škol)	0,49	0,44	0,38	0,38	0,54
Orientační empirické minimum průměrů	2,1	2,2	2,4	1,4	1,9
Orientační empirické maximum průměrů	3,5	3,5	3,5	2,2	2,9
Pásmo běžných hodnot průměrů	2,1 – 3,5	2,2 – 3,5	2,4-3,5	1,4 – 2,2	1,9 – 2,9

Zdroj: Urbánek.P.,Chvál M. (2012) s. 11

Z tabulky vyplývá, že dimenze **PODPORA SBORU VEDENÍM ŠKOLY (P)**, která se skládá z položek zaměřených na to, zda vedení školy oceňuje dobrou práci učitelů, umí je pochválit, poskytuje konstruktivní kritiku, kterou umí odůvodnit, je schopné pomoci po pracovní stránce učitelům, zadává smysluplné úkoly; motivuje učitele, samo jde svým přístupem a vlastní prací příkladem, umí pochopit osobní situaci učitelů... nabývá průměru 2,86. To znamená, že respondenti spíše souhlasí s uvedenými výroky.

Také v našem výzkumu hovoří většina respondentů o tom, že vedení školy (ředitel a jeho zástupce) se snaží je po pracovní stránce podporovat, pomáhat jim a vytvářet vhodné podmínky pro jejich práci. S mírně negativním hodnocením v této oblasti jsme se v našem výzkumu setkali ve vzorcích A a C. V ostatních vzorcích to zhruba (formou slovního popisu) odpovídalo hodnotě naměřené v dotazníku.

Druhou dimenzí zaměřenou na činnost vedoucích pracovníků je PEVNOST VEDENÍ ŠKOLY (D). Orientuje se na to, zda vedení školy dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a od učitelů to vyžaduje, pečlivě sleduje všechny aktivity učitele, formuluje jasné požadavky, používá rigorózní kritéria hodnocení; řízení školy drží pevně v rukou (jednoznačně vede porady), plánuje reálné vize a má přehled o dění ve škole. Také v této otázce se výsledky výzkumu blíží hodnotě 3. To znamená, že respondenti v největší míře odpovídali, že s uvedenými tvrzeními se setkávají často.

Výsledky získané naším výzkumem potvrzují, že i naši respondenti hodnotí své nadřízené jako schopné manažery, kteří mají vedení školy pevně v rukou, a jejich hodnocení přibližně odpovídá interpretaci hodnoty 2,91 na šále od 1 do 4. K nejpevnějším stylům řízení se nejvíce přibližují ředitelky ve vzorcích B a A. Ve vzorcích D a F mají ředitelé také řízení pevně v rukou, ale realizace je nenásilná a je spojená s jejich autoritou u podřízených. U ředitelky ve vzorku C respondenti neoznačují při rozhovorech žádné konkrétní nedostatky při manažerské práci, přesto z rozhovorů vyplývá, že ji za schopnou manažerku nepovažují. Kdyby ji hodnotili pomocí dotazníkové škály, pravděpodobně by se na průměrné hodnocení nedostali. Nejbenevolentnější je ředitel ve vzorku E. Jeho stanoviska ve vztahu k podřízeným částečně doplňuje jeho zástupce. Druhou stránkou věci je vysoká sebekázeň a podpora ředitele ze strany pedagogů. Ti jsou naprosto disciplinovaní a uvědomělí, takže škola dobře funguje i s mírnějším přístupem ředitele.

Třetí dimenzí, jenž se orientuje do řad pedagogů, je ANGAŽOVANOST UČITELŮ (A) V jejím rámci se učitelé vyjadřují k tomu, jak jsou iniciativní, hrdí na svou školu, respektují své kolegy jako odborníky a aktivně s nimi spolupracují; dodržují pravidla chování, která vyžadují od svých žáků, jsou ochotni naplňovat společnou vizi školy a pracují skutečně rádi. Úsilí učitelů směřuje k podpoře a úspěchu žáků, preferovány jsou přátelské vazby k dětem a vytváření atmosféry důvěry.

Zde hodnota z celorepublikového výzkumu dokonce přesáhla hodnotu čísla 3. Učitelé se považují za velice angažované ve smyslu odvádění kvalitní práce, iniciativy, aktivity, vzájemné spolupráce s ostatními členy sboru, vstřícného postoje k žákům a celkové orientaci na příznivé pracovní podmínky. Výroky z této dimenze nabývají nejvyšší míry ztotožnění se respondentů s nimi.

Srovnáme-li odpovědi našich respondentů s hodnotou prisuzovanou podobným atributům respondenty zapojenými do dotazníku KUS, musíme konstatovat, že i zde se velká část našich respondentů ztotožňuje s postoji jejich kolegů v rámci celorepublikového vzorku.

Musíme ale upozornit na to, že odpovědi na jednotlivé výroky obsažené v této dimenzi by v našem výzkumu měly zejména ve vzorku C hodně velký rozptyl. Pedagogové se tam vyjadřují tak, že jsou iniciativní, hrdí na svou školu, podílejí se na naplňování její vize, orientují se na úspěchy žáků, mají s nimi přátelské vztahy. Problémem je ale kolegiální chování. Na základě verbálního popisu situace se domníváme, že vztahy s kolegy by musely nabývat hodně nízkých hodnot, možná dokonce pouze v rozmezí hodnot 1 – 2. Ve vzorku A se naopak respondenti vyjadřovali v otázce vzájemných vztahů hodně pozitivně a dohadujeme se, že tam by naopak hodnoty směřovaly až k horní hranici. Jelikož je ale dimenze charakterizována více výroky, připouštíme, že by se také naše šetření mohlo ve všech našich vzorcích pohybovat v podobném pásmu jako je celorepublikový průměr. (Přestože mezi jednotlivými vzorky by určité byly rozdíly.)

Ve čtvrté dimenzi nazvané FRUSTRACE UČITELŮ (F) jsou zařazeny výroky: učitelé cítí nadbytek rutinních povinností mimo vlastní výuku a velké množství obtížné administrativy, o jejíž potřebnosti a rozsahu nejsou přesvědčeni. Méně příznivě jsou vnímány vztahy mezi kolegy. Řízení školy je vnímáno se znaky byrokratismu a manažerismu.

Tato dimenze nabývá ve vyhodnocení dotazníku průměrně hodnoty 1,77. To je nejnižší hodnota ze všech. Vypovídá to o tom, že respondenti se domnívají, že je nadbytečná administrativa, mnoho rutinních činností mimo výuku, vedení se znaky byrokracie a manažerismu a další skutečnosti obtěžují jenom zřídka nebo občas.

Zde dochází k nejmarkantnějšímu rozporu. Na uvedené skutečnosti si v našem výzkumu nejvíce stěžují respondenti ze vzorků C, A a F, v menší míře to obtěžuje učitele ve vzorcích D a B. Úplně nejméně to vadí pedagogům ve vzorku E. Přesto se domníváme, že kdybychom měli vyjádřit jazykem dotazníku KUS, jak v našich vzorcích respondenti pociťují skutečnosti zařazené do dimenze „frustrace“, rozhodně bychom se se značnou frekvencí setkávali s odpověďmi „často“ a „velmi často“ a určitě bychom převýšili uvedenou průměrnou hodnotu 1,77.

Poslední sledovanou dimenzí jsou PŘÁTELSKÉ VZTAHY VE SBORU (V) Ta shrnuje tvrzení, že učitelé hodnotí vztahy mezi kolegy jako pevné a přátelské, případné konflikty umí řešit věcně a s nadhledem. Učitelé se osobně dobře znají a stýkají se i mimo školu a své pracovní povinnosti.

Dotazník KUS přinesl průměrný výsledek 2,43. To znamená, že odpovědi na jednotlivé výroky jsou téměř v polovině pásma mezi 2 (občas) a 3 (často). Jinými slovy vztahy mezi členy sboru jsou respondenty po vyhodnocení dotazníků označovány jako průměrné. V některých

sborech mohou být dobré, v jiných horší, nebo i v rámci jednoho sboru mohou někteří učitelé vnímat vztahy s kolegy pozitivně a jiní ne.

Na základě našeho šetření jsme zjistili, že přátelské vztahy mezi řadovými členy sborů panují ve vzorcích E, A, F a D. V těchto vzorcích bychom získali zajisté hodnocení, které by bylo nad celorepublikovým průměrem. Vzorek B by pravděpodobně zhruba odpovídal uvedené hodnotě, neboť se tam setkáváme jak s přátelskými, tak i méně přátelskými vztahy. Ve vzorku C by asi na průměr nedosáhli, protože by v souladu se svými výpověďmi do rozhovoru odpovídali na dotazníkové otázky (např. „Učitelé se ostatním kolegům svěřují i se svými osobními problémy“, „Učitelé vyhledávají se svými kolegy kontakt i mimo školu“, „Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého“ ...) dopovědí č. 1, tj. zřídka.

13 Závěr

Shrneme-li všechny informace, které jsme prostřednictvím námi užívaných metod shromáždili a následně vyhodnotili, můžeme vyslovit závěry z nich plynoucí.

S ohledem na to, že učitelství patří mezi společensky významné profese, které jsou někdy označovány jako profese pomáhající, je velice důležité, aby lidé, kteří se pro učitelství rozhodli, zvládali překonávat všechny vnější nepříjemné skutečnosti (neuspokojivou společenskou prestiž, nedodatečné finanční ocenění...) a nacházeli v něm možnost pro rozvoj svých individuálních předpokladů a kvalit a zároveň příležitost pro seberealizaci i hlubší životní smysl. Pro vykonávání pedagogické práce je zapotřebí zajištění určitých legislativních, materiálních, organizačních, technických, kulturních a sociálních podmínek. A právě podmínky sociální, které navenek odrážejí to, jak se navzájem aktéři výchovně vzdělávací činnosti navzájem vnímají, percipují, posuzují, hodnotí, chápou a cítí, ovlivňují výsledky pedagogické práce a pocity z ní plynoucí u všech zúčastněných subjektů nejmarkantněji.

Při porovnávání mezilidských vztahů v pedagogických sborech vybraných šesti středních škol jsme zjistili, že v každém z nich se setkáváme s určitými specifiky.

Každý sbor je jedinečný a je v neustálém vývoji díky tomu, že se vyvíjejí osobnosti jednotlivých členů v nich sdružených a mění se i složení sboru díky migraci jeho členů. Konkrétní struktura sboru prochází změnami někde intenzivněji, někdy o ní můžeme prohlásit, že jsou v ní změny naprosto minimální. Taková dynamika sboru jako sociální skupiny je svým způsobem žádoucí a přispívá do určité míry k jeho potřebnému vývoji. Pokud jsou ale změny ve složení příliš intenzivní (nesouvisejí jen s přirozenými událostmi v životě učitelů, ale odchody učitelů a jejich nahrazování stále dalšími a dalšími nástupci se stává pravidlem), napovídá to o tom, že se sborem nebude něco v pořádku.

Takovou situaci jsme odhalili ve vzorku A. Nejenže na základě pozorování zjišťujeme, že personální struktura sboru se vzhledem k jeho velikosti mění nepřiměřeně rychle, ale i respondenti vypovídají, že jsou v podstatě připraveni školu opustit, jakmile se jim naskytne vhodná příležitost lepšího zaměstnání. Tři z respondentek, se kterými jsme v rámci výzkumu hovořili, již věděly, že školu v nejbližší době opustí. Při analýze okolností jejich rozhodnutí o ukončení působení v daném pedagogickém sboru zjišťujeme, že nejpravděpodobnějším důvodem k fluktuaci učitelů je přístup členů vedení k nim, přestože navenek mluví i o jiných okolnostech, se kterými jejich odchod souvisí. Jedna mluví o nepoměru mezi náročností práce a finančním ohodnocení, druhá uvádí vnitřní neuspokojení z práce v souvislosti s nezájmem žáků o vzdělání, třetí hovoří o tom, že by neměla v podstatě koho učit, když o obor, na kterém

učí odborné předměty, není ze strany žáků zájem. Všechny dohromady ale spojují, i s ostatními respondenty z tohoto vzorku vysoké nároky na kvalitu odváděné práce ze strany vedení, zatěžování přílišnou administrativou, která je ještě nadsazována na základě vnitřních předpisů, časová náročnost nepřímé pedagogické práce, pod jejímž pojmem se skrývají časté provozní porady po pracovní době a časté pracovní cesty (na exkurze, soutěže, školení, semináře, projektové aktivity, atd.), velké množství neplacených suplovaných hodin za kolegy, kteří se právě účastní soutěží, exkurzí a dalších akcí a nepřiměřené nároky ze strany vedení na časovou flexibilitu učitelů. Pomocí terminologie Urbánkova dotazníku KUS bychom všechny uváděné skutečnosti mohli nazvat učitelskými frustracemi, se kterými se učitelé zapojení do Urbánkova výzkumu setkávají zřídka až občas, zatímco v tomto pedagogickém sboru uvádějí všichni respondenti, že se s nimi setkávají často nebo dokonce velmi často. Pevnost vedení je v této škole srovnatelná s ostatními pedagogickými sbory v rámci republiky, podpora sboru vedením školy je o něco nižší, než bývá obvyklé. Mezi sebou zde učitelé vycházejí dobře, panují zde vztahy vzájemné kolegiality, soudržnosti, pomoci a spolupráce, která přerůstá až v osobní přátelství mezi členy sboru, což by nasvědčovalo v Urbánkově dotazníku vysokým hodnotám dimenzí angažovanosti a přátelských vztahů ve sboru. To ale na základě našeho výzkumu k celkové spokojenosti učitelů nestačí. Díky učitelským frustracím tu dochází k velkému obměňování složení sboru.

Ve vzorku B jsou pedagogičtí pracovníci celkově spokojenější. Při našem výzkumu mluvila o ukončení působení ve škole pouze sociální pedagožka, která uváděla, že svoji úlohu tam již splnila. Ostatním se ve škole líbí. Kdybychom jejich odpovědi na naše otázky chtěli zobecnit, mohli bychom říci, že cítí poměrně pevné vedení, které ale podporují. Ředitelka je náročná a přísná, stejně jako její zástupci. Na druhé straně ale vedení školy dokáže ocenit kvalitní práci pedagogů. Také další dvě dimenze (angažovanost učitelů a učitelské frustrace) z Urbánkova dotazníku KUS zde učitelé vnímají v normě. Trochu horší je situace v hodnocení přátelských vztahů ve sboru. Vzhledem k velikosti sboru to ale nečiní nepřekonatelné problémy. Jedinci, kteří vůči sobě mají výhrady, se prostě nevyhledávají. Obecně spolu ale členové sboru vycházejí celkem dobře. Pedagogický sbor této školy můžeme hodnotit po stránce mezilidských vztahů jako průměrný.

Vzorek C je v rámci z našeho výzkumu nejproblematictější. Porovnáme-li výpovědi jednotlivých respondentů s výsledky celorepublikového šetření provedeného v rámci projektu Cesta ke kvalitě na základě Urbánkova dotazníku KUS, musíme konstatovat, že přestože respondenti většinou mluví tom, že své vedení podporují a ztotožňují se i s některými charakteristikami vypovídajícími o pevnosti vedení (s jinými nesouhlasí) a zároveň pozitivně

hodnotí vlastní angažovanost, vidí hodně velké problémy v oblasti učitelských frustrací a přátelských vztahů ve sboru. To ve svém důsledku naznačuje nezdravé sociální klima v pedagogickém sboru. Jelikož daná situace trvá poměrně krátkou dobu, jsou učitelé prozatím odhodláni nepřijmout nepříjemné pocity, které pramení z jejich nespokojenosti, eliminovat a soustředit se na příjemnější stránky pedagogické práce. O změně působiště zatím nikdo z respondentů neuvažuje.

Vzorek D můžeme celkově vyhodnotit po stránce mezilidských vztahů za jeden z nejasnějších. Respondenti přičítají hodně velké zásluhy svému vedení, které přestože je dostatečně pevné (ředitel i zástupci mají dlouholeté zkušenosti a přirozenou autoritu), má pochopení pro všechny podřízené. Ti ho potom podporují a podobně dobře fungují i vztahy mezi jednotlivými členy sboru. Učitelé pocítují ve sboru přátelské vztahy, velkou angažovanost a relativně nízké frustrace. S pracovními podmínkami jsou zde učitelé po všech stránkách (včetně stránky sociální) spokojeni. Nikdo nemá z důvodu špatného sociálního klimatu zájem měnit zaměstnání. Pouze jeden respondent uvažuje o změně (v případě možnosti posunu na kariéřním žebříčku).

Velice netradiční je situace po stránce mezilidských vztahů ve vzorku E. Obecně bychom tam mohli sociální klima označit za nadměrně demokratické. Přestože se jedná o jednu z větších škol, ředitel zde má jen jednoho zástupce, na kterého převádí hodně velkou část řídicí práce. Ten svoji práci dobře zvládá na základě své autority a oboustranné důvěry. Ví, že nemusí přísně dohlížet na to, jak učitelé plní své povinnosti a respektují režim školy, nemusí je detailně kontrolovat a sledovat všechny jejich aktivity. Přesto má naprosto pevnou vedoucí pozici. Učitelé si vážící podpory ze strany vedení školy a nedovolili by si své povinnosti neplnit. Jejich práce se vyznačuje vysokou angažovaností, velmi přátelskými vztahy mezi sebou navzájem i ve vztahu k vedení školy a hodně nízkými učitelými frustracemi. Mezilidské vztahy zde respondenti označují za nadstandardní a působení na této škole by neměnilo.

V posledním vzorku (F) mluví respondenti také o poměrně vysokém stavu učitelských frustrací. Ty ale nesouvisejí s náročností vyplývající ze strany vedení jako ve vzorku A, ani s nekorektních chování ze strany kolegů (jako u vzorku C), ale spočívají ve stále intenzivnějším zatěžování učitelů v souvislosti s tím, že jich ve škole stále ubývá (někteří jsou nahrazováni externisty, kteří se svých povinností nad rámec přímé pedagogické práce zříkají), a ti kdož zůstávají, jsou vytěžováni i pracemi, které dříve vykonávali ti, kdož sbor opustili. Na druhé straně oceňují podporu sboru vedením školy a velkorysost členů vedení v rámci pevnosti vedení školy (při kontrolní činnosti, přísném dohledu na dodržování režimu školy a plnění

všech povinností a bedlivém sledování všech školních aktivit). Respondenti se zde považují za angažované. K žákům se chovají vstřícně, učitelé se vzájemně uznávají, pomáhají si, podporují se a respektují. Učitelé se chovají tak, jak požadují od žáků. Ve sboru zde panují přátelské vztahy. I přes stále náročnější práci zde učitelé pracují rádi a jsou odhodláni ve škole zůstat, pokud to její existenční stav dovolí.

Porovnáme-li na základě našich informací kvalitu mezilidských vztahů v jednotlivých sledovaných pedagogických sborech, musíme konstatovat, že nejlepší vztahy panují ve školách, kde v jejich čele stojí ředitelé – muži, bez ohledu na to, zda mají prioritně pedagogické vzdělání, či jsou to vysokoškoláci v jiných oborech a pedagogické studium si v průběhu své praxe doplnili. Nezáleží ani na velikosti školy, kterou řídí. Mají přirozenou autoritu a respekt a zároveň i určitý nadhled. Dokáží vyselektovat to, co je důležité a nad malichernostmi se povznést. Nejsou vztahovační, a k jednou vyřešeným problémům se již znovu nevracejí. Práci umějí spolu se svými zástupci rozdělovat tak, že všechny úkoly jsou splněny při nejnižší možné zátěži učitelů nepřímou pedagogickou činností. Díky svému přístupu k podřízeným navozují příznivé sociální podmínky, ve kterých se učitelům dobře pracuje, což se potom odráží zpětně v jejich vztazích k vedení, ale i ke kolegům a k žákům. Zejména ve vzorcích D a E vytvářejí ředitelé takové sociální klima, ve kterém panují takové mezilidské vztahy, že do školy chodí rádi jak všichni zaměstnanci, tak i většina žáků. Za kvalitní může označit vztahy i ve vzorcích F a B. Nejméně přijatelné a svým způsobem problematické jsou vztahy ve vzorcích A a C.

Jak jsme již uvedli, tón charakteru mezilidských vztahů udávají a do velké míry jej ovlivňují členové managementu školy. Nejsou však jedinými činiteli, na kterých povaha mezilidských vztahů v pedagogickém sboru záleží. Je nesporné, že každý z účastníků v nich hraje svoji roli, každý je může určitou měrou vylepšovat nebo naopak kazit. Přitom se uplatňuje celá řada subjektivních faktorů. K nim patří zejména charakter osobnosti každého z účastníků, její konkrétní preference, emociální přitažlivost, komunikační schopnosti a sociální chování.

Na základě všech výše uvedených skutečností bychom chtěli navrhnout několik zásad a doporučení, které jsou základem pro vzájemné příznivé mezilidské vztahy nejen mezi pedagogickými pracovníky:

Všichni by měli dodržovat zásady slušného chování spočívající v respektování základních společenských pravidel – vzájemně se s nadřízenými, podřízenými, kolegy, ostatními zaměstnanci, žáky i dalšími lidmi zdravit, umět je poprosit a poděkovat jim, být k sobě navzájem ochotní, ohleduplní, vzájemně si radit a pomáhat, nepomlouvat se, neosočovat, nenapadat, neodbývat, nesvalovat vinu na ostatní, nevyužívat ostatních...

V mezilidských vztazích se mimovolně, ale důsledně projevuje fenomén reciprocity. Ten spočívá ve skutečnosti, že lidské chování a jednání je vždy vzájemné a funguje na principu zákona akce a reakce. Pokud člověk zaregistruje prvotní impuls jako pozitivní, vyvolávající v něm kladné emoce a pocity, tak instinktivně pozitivní budou i jeho reakce.

Ke slušnému chování patří i to, že každý by se měl umět ovládat a nenechávat průchod negativním emocím. V žádném případě nelze zaměňovat drzost, neomalenost a nevychovanost s upřímností a jednáním narovinu.

Bez ohledu na společenské postavení by všichni lidé měli být schopni respektovat osobnost ostatních jedinců v jejich odlišnostech a individualitě, měli by umět jim aktivně naslouchat, uznávat jejich potřeby, zájmy, přání, snažit se je pochopit, porozumět jim, do určité míry tolerovat jejich nedostatky, přijímat jejich konstruktivní kritiku, snažit se vyhýbat konfliktům s druhými lidmi a v případě, že k nim dojde, co nejefektivněji je vyřešit a poučit se z nich.

Řídící pracovníci by se měli snažit podporovat dobrou pracovní atmosféru, která je založena na vzájemné spolupráci, důvěře, pomoci, jistotě, bezpečí, sdílení pozitivních i negativních zážitků, projevování účasti na kritických událostech, přijímání odpovědnosti za své činy, respektování názorů ostatních lidí a posilování ostatních projevů prosociálního chování.

Použité literární a další zdroje

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2002. ISBN 80-24 7 - 0469-2
- ANDREJEVOVÁ, G. M.: *Sociální psychologie*, Praha : 1984.
- ATKINSONOVÁ, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha : Victoria Publishing, 1995.
- АЗАРОВ Ю. П.: *Методика воспитательной работы - Учебное пособие для студентов педагогических институтов* Москва : Просвещение, 1989 .
- БАБАНСКИЙ Ю. К. и кол.: *Педагогика - Учебное пособие для студентов педагогических институтов*. Москва : Просвещение, 1988. ISBN 5-09-000438-2
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha : Univerzita Karlova, 1995.
- BALÁŽ, O. *Sociální aspekty výchovy*. Bratislava : SPN, 1981.
- BAUMAN, Z. *Sociologie pro každý den*. Praha : Mladá fronta, 1965.
- BASS, B.,M. *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York : Free Press. 1985. ISBN 978-0029018101
- BASS, B.,M., STOGDILL, R., M. *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications. Handbook of leadership*. New York : Free Press 1990. ISBN 0029015006
- BEIJAARD, D., VERLOOP, N., VERMUNT, J., D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. [Online], 2002, vol, 16, s. 749-764. Dostupné z: <<http://sciencedirect.com/science>> [citováno 12.10. 2009].
- BENDL, S. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 4, s. 21-35.
- BERLINER, David C. Teacher Expertise. In ANDERSON, L. W. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford : Pergamon, 1995. s. 46-52. ISBN 0-08-042304-3.
- BERLINER, David C., CALFEE, Robert C. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York : Macmillan, 1996. 1072 s. ISBN 0-02-897089-6.
- БЕРУЛАВА, М. Н.: *Интеграция содержания образования*. Москва : Совершенство, 1998. ISBN 5-8089-0044-1
- BĚLOHLÁVEK F., ŠULEŘ, O., KOŠŤAN, P. *Management*. Olomouc : Rubico. 2001. ISBN 80-85839-45-8
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno : Konvoj, 2000.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Ostrava : Amosium servis, 1997

- BRICHČÍN, M. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999.
- BURIÁNEK, J. *Sociologie*. Praha : Fortuna, 1996.
- BURIÁNEK, J. *Metody a techniky sociologického výzkumu II: Průvodce empirickým výzkumem*. Praha : SPN, 1988.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85856-15-3
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007.
- ČAPEK, R., *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 80-24773-70-8
- ČERMÁK, I. Myslet narativně: kvalitativní výzkum "on the road". In *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Tišnov : SCAN, 2002. s. 11 - 25. ISBN 80-86620-03-4.
- ČERMÁK, I. Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*, 2004, č. 1, s. 17-26. ISSN 0009-062X.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7
- DOBEŠ, J. Otevřený dopis ředitelům škol, Praha : MŠMT ČR, 2010 . [Online], Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/9_11_2010_Dopis_ministra_Josefa_Dobese.pdf> [citováno 12.1. 2011].
- DVOŘÁK, D. a kol. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha : Karolinum, 2010, ISBN 978-80 -246-1896-8
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6
- ŽURIC, L., BRATSKÁ, M. *Pedagogická psychologie*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : SPN, 1997.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London : Falmer, 1994. 260 s. ISBN 0-7507-0331-8.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha : Argo, 2002.
- FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : Slon, 2002. ISBN 8086429105.
- FURMAN, A. Tvorivosť a komunikácia v kontexte vyučovacieho štýlu a atmosféry na vyučovaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1985, roč. 20, č.5, s.433-445.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999.
- GAVORA, P. Rozhodnutí stát se učitelem – pohľad kvalitativného výskumu. *Pedagogická revue*, 2002, roč.54, č. 3, s. 240-256.
- GAVORA, P. *Sprievodce metodológiou kvalitativného výskumu*. Bratislava : Regent, 2006.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha : Argo, 1999
- GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha : Ypsilon, 1999.
- GOOD, T. L., BIDDLE, B. J., BROPHY, J. E. *Teachers Make a Difference*. Washington : University Press of America, 1975. 272 s. ISBN 0-8191-2157-6.
- GOODSON, I. F. Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1997, roč. 13, č. 1, s. 111 - 117. ISSN 0742-051X.
- GUMBRIUM, J.F., HOLSTEIN, J.A. *The new language of qualitative method*. New York : Oxford univerzity press. 1997
- HAVLÍK R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7
- HAVLÍK, R. *Úvod do sociologie*. Praha : Karolinum, 1995.
- HAYES N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-983-6
- HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997.
- HELUS Z. a kol.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979.
- HELUS, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Praha : SPN, 1973.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN: 978-80-7367-485-4.
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum v pedagogice sportu: témata a metody [Online], *Studia kinantropologica* 1, 2000, 2, s. 138 -152. Dostupné z: <<http://195.113.14.5/hendl/metodologie/mankvalit%20vyzk%20ve%20sportu.htm>> [citováno 25. 6. 2010].
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3
- HERZBERG, F. Theory of Motivation. [Online], *Training and development solution* Dostupné z. <<http://www.trainanddevelop.co.uk> > [citováno 28. 11. 2014].
- HORÁČKOVÁ, L. *Klima pedagogického týmu ve vybraném výchovném ústavu*, Brno : MU, 2009
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Učební texty UK Praha, 2002
- CHRÁSKA M., TOMANOVÁ D., HOLOUŠOVÁ D(ed.) *Klima současné české školy*. In *Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*, Brno : Konvoj, 2003, ISBN 80-7203-064-5
- CHRÁSKA, M. Postoje studentů k učitelské profesi a k přípravě na toto povolání. In Švec, V. a kol. (Eds.) *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, s. 80-99.

- CHRÁSKA, M. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 3, s. 256 - 265. ISSN 0031-3815
- CHVÁL, M., URBÁNEK, P. Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 5, s. 778-803. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778>
- CHVÁL, M., URBÁNEK, P. *Klima učitelského sboru*. Dotazník pro učitele. Praha : NUV, 2012. ISBN 978-80-87063-59-0
- JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JERŠÁBEK, H. *Metody terénního výzkumu 1*. Praha : Carolinum, 1992.
- JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In Ježek, S. (Ed.), *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003, s. 2-31. [Online]. Dostupné z: <http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_1.pdf > [citováno 15. 4. 2009].
- JUKLOVÁ, K. *Identita začínajících učitelů*. Brno : MU, 2009
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno : Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. *Pedagogická orientace*. 2002, roč. 12, č. 3, s. 48-54
- KELLER, J. *Dějiny klasické sociologie*. Praha : SLON, 2004
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : SLON, 1992
- KLEMENT, B. *Jaká je nynější příprava učitelů*. Praha : Komenský, 1969.
- KLUSÁK, M., ŠKALOUDOVÁ, A. Školní klima z perspektivy žáků. In: KUČERA, M. et al. *Co se v mládí naučíš*. Praha, Pedagogická fakulta UK, 1992.
- KOHOUTEK, R.: *Základy užití psychologie*. Brno : CERM, 2002.
- KOHOUTEK, T., SALAQUARDOVÁ, D. *Psychologie : otázky k přípravě na přijímací zkoušky*. Brno : Barrister & Principal, 2006
- KRAUS B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál 2008. ISBN 978-80-7367-383-3
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Praha : Avicenum, 1973.
- KUČERA, M. a kol.: *Co se v mládí naučíš...* (zpráva z terénního výzkumu). Praha : Pedagogická fakulta UK, 1992.
- KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a v praxi*. Ostrava : Spisy Ostravské univerzity, 1998.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd* (autoreferát kandidátské disertace). Praha : Psychologický ústav ČSAV, 1992.

LAŠEK, J. Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sboe. *Pedagogická revue*, 1994, roč. 47, č.1/2, s. 43-50

LAŠEK, J. *Sociálne psychologické klima školných tried a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007.

LAŠEK, J. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č.2, s.155-162.

LAŠEK, J., MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima školní třídy? *Pedagogická revue.*, 1991, roč. 43, č.6, s.401-410.

LIŠKA, F. K výzkumu interpersonálních vztahů v učitelském sboru. *Pedagogika*. 1970, roč. 20, č.1, s.103-109.

LUKAS, J. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1[Online],Dostupné z <http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vztahy_mezi_uciteli_a_rediteli.pdf> [citováno 11. 10. 2012].

LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (1. část). *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 364-379.

LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (2. část). *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4, s. 1-13.

LUKÁŠOVÁ-KANTOROVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů* (teorie, výzkum, praxe). Ostrava : Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003.

MACHARÁČKOVÁ, M. *TED: Role Mezilidských vztahů ve školství*. 2013, [Online], Dostupné z: < http://www.studentpoint.cz/247-pruvodce-studiem/11075-ted-role-mezilidskych-vztahu-ve-skolstvi#.U4R9vvl_tps > [citováno 16. 6. 2014].

MALÍŘ, F.: Několik poznámek k pedagogické terminologii, *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4

MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.), *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003, s. 32-74. [Online]. Dostupné z: <http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_2.pdf. > [citováno 11. 6. 2009].

MAREŠ, J. *Sociální klima školy*. Hradec Králové : Lékařská fakulta UK, 1997.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

MAREŠ, J., LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání* 1990/91, roč. 1, č.8, s.173-176.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 1996.

MAŘÍKOVÁ H., PETRUSEK, M.: *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 1996

- McCALL, M. W., LOMBARDO, M., M. *Lessons od Experience: How Successful Executives Develop on the Job*. New York : Free Press, 1988. ISBN 0-669-18095-5
- MIEZGOVÁ, D. *Sociálno-psychologická klíma stredoškolskej triedy*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1994.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitatívni prístup a metódy v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006.
- MONTOUSSÉ M.: *Přehled sociologie*. Praha : Portál, 2005
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997, ISBN 80-200-0625-7
- NAKONEČNÝ M.: *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2000.
- NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management Press, 1993, ISBN 80-85603-34-9
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie organizace*. Praha : Grada Publishing, ISBN 80-247-0577-X
- NIAS, J. *Teacher socialization*, Victoria : Deakin University, Australia, 1986.
- PAPICA, J. Sebepečetí, jeho struktura a funkce. In HUDEČEK, J., PAPICA, J. A KOL. (Eds.), *Autoregulační mechanismy osobnosti*. Psychologické zprávy ČSAV, č.4, 1985, s. 16-27.
- PARKER, P. Four styles of student-teacher learning partnership [Online] *SecEd Dedicated exclusively to UK secondary education*. 2014. Dostupné z: <<http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/learning-partnerships/>> [citováno 20. 6. 2014].
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha : Univerzita Karlova, 1991
- PELIKÁN, J. Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 1, s. 41 -53.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Acta universitatis Karolinum, 2002
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8

- PELIKÁN, J., LUKŠ, J. *Příspěvek k problému závislosti úrovně interakce mezi učitelem a žákem na typu pedagogického působení*. Praha : Výzkumný ústav odborného školství. 1973.
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 1998.
- PETRUSEK M.: *Sociometrie*. Praha : Svoboda, 1969
- PETRUSEK, M.: Malá sociální skupina. In: *Malý sociologický slovník*. Praha :Svoboda, 1970.
- PETRUSEK, M. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha : Karolinum, 1993.
- PETRUSEK, M., MILTOVÁ, A., VODÁKOVÁ, A.: *Sociologické školy, směry, paradigmata*. Praha : SLON, 1994.
- PIAGET, J., *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.
- PLAMÍNEK, J. *Jak řešit konflikty*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN: 8024715910
- PLAMÍNEK J. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha : Argo, 2000. ISBN 80-7203-258-5
- PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002.
- POKORNÝ, J. *Psychologie pro každý den*. Brno : CERM, 1994.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- POLKINHORNE, D. *Narrative knowing and the human science*. New York : State University of New York Press, 1988.
- PRŮCHA, J.: Učební klima ve třídě. *Pedagogický výzkum*, 1988, č.2, s.99-110.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- REICHEL, J. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha : Eurolex Bohemia. 2004
- ROGERS, C., R. *Způsob bytí*. Praha : Portál, 1998
- RYMEŠ, M., ŠTIKAR, J. a kol. *Psychologie ve světě práce*. Praha : Karolinum, 2003.
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (eds.) *Učitelé a zdraví I*, Brno : P. Křepela, 1998.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- SAMUHELOVÁ, M.: Komunikační klima - ako problém výskumný a reálny. In. SVATOŠ, T., MAREŠ, J. (Eds.) *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1993.

- SEKERA, J. *Hodnotově orientační jednota v pedagogických sborech středních škol*. Praha : Disertační práce FF UK, 1990.
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava : Spisy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, 2004.
- SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava : Spisy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, 2001.
- SEKERA, J. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1995, č. 7–8, s. 63-64
- SEMERÁDOVÁ, V. Metódy etnografickej kazuistiky triedy a školy. *Pedagogická revue*, 1995, roč. 47, č.9/10, s. 57- 66.
- SIKESOVÁ, P. The Life Cycle of the Teacher. In BALL, S. J., GOODSON, I. F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes : The Falmer Press, 1989.
- SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4.
- SLAVÍK, J., ČAPKOVÁ, D. *Státi se učitelem*. Praha : UK, 1994.
- STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks : Sage, 1995. ISBN 978-0-8039-5766-4
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X
- SZCZEPANSKI, J. *Základní sociologické pojmy*. Praha : Nakladatelství politické literatury, 1966
- ŠIMEK, D. *Vybrané problémy teorie výchovy dospělých*. Olomouc : UP, 1991, ISBN 80-7067-008-8.
- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320.
- ŠTYBNAROVÁ, J. a kol. *Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace*. Praha : NUV, 2012. ISBN 978-80-86856-86-5
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0
- TMEJ, K. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha : SPN, 1980.
- TORFF, B. Developmental Changes in Teachers Use of Higher Order Thinking and Kontent Knowledge. *Journal of Educational Psychology* [online]. 2003, roč. 95, č. 3, s. 563-569. Dostupné z: <<http://gateway.ut.ovid.com>>. [citováno: 2. 1. 2009].
- TUCKMAN, B. W.; JENSEN, M. A.. Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies* [online]. 1977, roč. 4, čís. 2, s. 419-427 Dostupné z: <<http://search.proquest.com>>. [citováno: 2. 3. 2013].
- TURNER-BISSETOVÁ, R. *Expert Teaching. Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession*. London : Fulton, 2001. ISBN 1-85346-700-6.

- URBAN, L.: *Sociologie trochu jinak*. Praha : Grada, 2008
- URBÁNEK P., CHVÁL M. *Klima učitelského sboru*. Dotazník pro učitele. Praha : NUV. 2012. ISBN 978-80-87063-59-0
- URBÁNEK, P., CHVÁL, M. *Klima učitelského sboru*. Dotazník pro učitele. [online]. 2012, NUV Praha, Cesta ke kvalitě. Dostupné z: < <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-klimatu-ucitelskeho-sboru-kus> >. [citováno: 2. 3. 2015].
- URBÁNEK, P. Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS.) In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výroční mezinárodní konference ČAPV*. Sborník referátů [CD-ROM]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003a.
- URBÁNEK, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In: JEŽEK, S. (Ed.): *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD 2003b, s. 123-134. ISBN 80-86633-13-6
- URBÁNEK, P. Vliv velikosti školy na klima učitelského sboru. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV. Olomouc : PedF UP 2005, s. 322-325. ISBN 80-244-1079- 6.
- VALÍŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. (eds) *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VALÍŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově*. Praha : Karolinum, 1999.
- VALÍŠOVÁ, A.a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody, Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha : Vyšší škola sociálně právní, 2012, ISBN 978-80-905109-3-7
- VORLÍČEK Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Praha : SPN 1979
- Vyhláška č. 13/2005 Sb. O středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, Datum účinnosti: 11. ledna 2005 Změny a doplňky předpisu Vyhláška č. 374/2006 Sb. s účinností dnem 1.9.2006 Vyhláška č. 400/2009 Sb. s účinností dnem 18.11.2009
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl, Brno : Paido, 2004.
- WEST, G. K. *Dobrodružství psychického vývoje. Kapitoly z vývojové psychologie*. Praha : Portál, 2002.
- WITHALL, J. The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms, *Journal of Experimental Education*, 17, 1949, s. 347–361
- WOODS, P. *Teacher skills and strategies*. London : Falmer, 1990.
- YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods)* Thousand Oaks : Sage, 2009. ISBN 978-1-4129-6099-1.

ZELINOVÁ, M., ZELINA, M.: Tvorivosť riaditeľa a pracovná klíma v škole. *Pedagogická revue*, 1993, roč. 45, č.1/2, s.80-89.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Organizační struktura střední školy.....	42
Obrázek 2 Systém interpersonálního chování ředitele	60
Obrázek 3 Klima školy	61
Obrázek 4 Nezbytné souvislosti ve výzkumu.....	62
Obrázek 5 Lineární model kvantitativního výzkumu	73
Obrázek 6 Cirkulární model kvalitativního výzkumu	75
Obrázek 7 Doing Case Study Research	78

Přílohy

Příloha 1 Přehled evaluačních nástrojů

Příloha 2 Otázky do výzkumu

Příloha 3 Pozorování jednotlivých pedagogů

Příloha 4 Harmonogram návštěv pedagogických sborů

Příloha 5 Ukázka otevřeného kódování

<u>ICT v životě školy - Profil školy²¹.</u>	11									
<u>Metodický průvodce.</u>	2010		x	x	x	x	x	x		
<u>Internetová prezentace školy.</u>	12	x	x	x		x	x	x	x	x
<u>Posuzovací arch.</u>	2010									
<u>Anketa pro rodiče.</u>	12									
<u>Anketa školy na míru.</u>	2010	x	x	x		x	x	x	x	x
<u>Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků.</u>	4			x		x	x	x		
<u>Posuzovací archy.</u>	2011									
<u>Anketa pro učitele.</u>	5	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<u>Anketa školy na míru.</u>	2011									
<u>Skupinová bilance absolventů.</u>	5									
<u>Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.</u>	2011			x		x	x	x		
<u>Poradenská role školy.</u>	6		x	x		x	x	x		
<u>Posuzovací arch.</u>	2011									
<u>Předcházení problémům v chování žáků.</u>	6			x		x	x	x		
<u>Dotazník pro žáky.</u>	2011									
<u>Klima školní třídy.</u>	8			x		x	x	x		
<u>Dotazník pro žáky.</u>	2011									
<u>Metody a formy výuky.</u>	8		x	x		x	x	x		
<u>Hospitační arch.</u>	2011									
<u>Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání.</u>	8		x	x		x	x	x		
<u>Dotazník pro učitele.</u>	2011									
<u>Výuka v odborném výcviku.</u>	8					x				
<u>Hospitační arch.</u>	2011									
<u>Rámcem profesních kvalit učitele.</u>	9		x	x		x	x	x		

Příloha 2 Otázky do výzkumu

Mezilidské vztahy ve školních kolektivech

Rozhovor s respondenty

Sociodemografické charakteristiky:

Věk respondenta

Pohlaví respondenta

Vzdělání respondenta

Počet let pedagogické praxe respondenta

Počet let ve stávající škole

Aprobace

Vyučované předměty

Typ školy

Zřizovatel školy

Velikost školy (počet žáků)

Velikost sídelního celku, kde se škola nachází (přibližně)

Pracovní označení školy

Pracovní jméno respondenta

Otázky:

Otázka	Okruh podotázek	Dimenze
Jak působí váš pedagogický kolektiv a vztahy v něm na sociální okolí?	Jezdí žáci rádi s učiteli na výlety, exkurze apod.? Zvou všechny učitele na třídní srazy? Považují žáci váš sbor za „dobrou partu“? Respektují učitele, považují je za autoritu? Váží si jich? Jsou pro ně vzorem?	Pohled žáků
	Mají rodiče důvěru v učitele? Komunikují s nimi ze své iniciativy? Jsou loajální s učiteli nebo učitele před svými dětmi shazují?	Pohled rodičů
	Vycházejí si učitelé vstřícně s ostatními zaměstnanci (uklízečky, školník, administrativní pracovníci...) Jak je hodnotí nepedagogové po vztahové stránce? Respektují se navzájem, nepomlouvají se, neshazují se, neosočují se před ostatními zaměstnanci?	Pohled ostatních zaměstnanců školy
	Slyšel/a jste někdy na veřejnosti (v prostředcích hromadné dopravy, v obchodě apod.) nějaké názory na váš pedagogický sbor po stránce mezilidských vztahů?	Pohled širší veřejnosti
Jak vnímají učitelé vztahy se svými kolegy?	Je ve vašem kolektivu někdo, kdo je všeobecně uznávaný pro své schopnosti? Má někdo respekt a přirozenou autoritu?	Neformální vůdcovství

	Existuje někdo, kdo vnáší do kolektivu dobrou náladu nebo naopak někdo kazí náladu všem ostatním? Je zde někdo všeobecně oblíbený?	Emoční vliv
	Přispívá něco (věcné faktory) k tmelení kolektivu nebo naopak?	Vliv skutečností
	Jste ochotni si s kolegy pomáhat? Předáváte si vzájemně svoje know how (přípravy, znění písemných prací a testů apod.)?	Kolegialita
	Funguje Váš sbor jako tým, ve kterém se na sebe mohou lidé spoléhat? Uvedte prosím příklady.	Týmová práce
	Scházíte se se svými kolegy i mimo pracoviště? Zajdete spontánně na kávu? Navštěvujete se doma? Blahopřejete si k svátkům?	Vzájemné sympatie
	Vadí Vám někdo z kolegů? Máte pocit, že se k sobě na pracovišti nechovají kolegové hezky? Setkali jste se na pracovišti s pomluvami, intrikami, mobbingem?	Antipatie, sociálně patologické jevy
Jaké jsou vztahy učitelů k managementu školy?	Obdivujete svého ředitele a vnímáte ho jako charismatického vůdce?	Charisma
	Plníte bez řečí rozhodnutí ředitele, i když máte na věc jiný názor?	Autorita a respekt
	Považujete ředitele za odborníka na svém místě?	Uznání
	Poskytnete řediteli pomoc i nad rámec svých povinností? Jste ochotni obětovat svůj volný čas na mimořádné školní akce?	Podpora
	Můžete se na ředitele spolehnout? Dodrží všechno, co slíbí? Postavil byste za svého ředitele (dal byste za něj ruku do ohně)?	Důvěra
Jak vnímají pedagogové vztahy vedoucích pracovníků k jejich osobám?	Pracuje ředitel systematicky a klade na vás odpovídající požadavky (nezatěžuje vás „zbytečnostmi“)?	Koncepčnost práce
	Komunikuje s Vámi ředitel o Vašich pracovních problémech? Pomáhá Vám s jejich řešením?	Řešení pracovních problémů
	Přihlíží ředitel k názorům svých podřízených, přenáší na ně odpovědnost (dává jim prostor pro jejich samostatnou práci, pokud dosahují žádoucích výsledků)?	Delegace pravomocí
	Kontroluje důsledně plnění úkolů? Jak to probíhá? Jaké důsledky vyvozuje z výsledků kontroly?	Důvěra
	Stojí za vámi při jednání s rodiči a žáky?	Loajalita
	Měří ředitel všem pedagogům stejným metrem?	Protekcionismus

	Cítíte se v přítomnosti ředitele dobře? Neobáváte se problémů, když si vás zavolá?	Stresory
	Považujete ředitele za tmelící prvek kolektivu? Vytváří pohodovou atmosféru?	Harmonizace sboru
	Bere ředitel ohled na osobní problémy vás a vašich kolegů?	Empatie
	Jak byste charakterizoval styl řízení?	Řídící styl
Jak se celkově cítíte ve vašem kolektivu?	Líbí se vám ve škole více či méně od doby, kdy jste do ní nastoupil? Těšíte se do práce?	Pocity plynoucí ze sociální atmosféry
	Odráží se Vaše spokojenost v práci podle vašeho názoru v přístupu k pracovním povinnostem a pracovních výsledcích?	Pracovní výsledky
	Považujete Váš pedagogický sbor za důležitý faktor pro uspokojení z práce? Jaké další faktory na to mají vliv?	Uspokojení z práce
	Dovedete si představit, že byste změnil působiště nebo i povolání?	Věrnost pracovnímu místu a profesi

Příloha 3 Pozorování jednotlivých pedagogů

Škola:

Důvod návštěvy:

Objekt pozorování (jméno):

Datum:

Předmět pozorování	Projevy
Chování vůči kolegům (komunikace, jednání, chování v rámci sboru, pomoc kolegům po pracovní stránce, podpora a společné aktivity v mimopracovní sféře, sympatie a antipatie)	
Vystupování vůči řediteli (způsob jednání s ředitelem - respekt, frekvence vzájemných kontaktů, důvěra v ředitele – svěřování se s pracovními i soukromými problémy, podpora ředitele – ochota plnit nadstandardní úkoly, další projevy podpory)	
Jednání ředitele s učitelem (vytěžování učitele standardními a nadstandardními úkoly, přístup k učiteli, důvěra, kontrola, osobní jednání s učitelem,...)	

<p>Vystupování učitele vůči žákům (styl práce, přísnost, tolerance, předsudky, hodnocení žáků, výměna informací o žácích s kolegy,...)</p>	
<p>Jednání učitele s rodiči (kontakt – písemný, telefonický, ústní, individuální, hromadný, postup při řešení problémů...)</p>	
<p>Jednání učitele s provozními zaměstnanci a návštěvníky školy (vystupování v roli reprezentanta pedagogického sboru...)</p>	
<p>Ostatní</p>	

Příloha 4 Harmonogram návštěv pedagogických sborů

Škola	Respondent	Termíny návštěv
A	Hana	6. 9. 2012, 12.9. 2012
A	Růžena	6. 9. 2012, 25.9.2012
A	Jindřiška	12.9.2012, 20.9.2012, 19.12.2012
A	Rudolf	12.9.2012, 1.11.2012
A	Božena	20.9.2012 25.9.2012
A	Jan	20.9.2012, 1. 10. 2012
A	Tomáš	1.10.2012, 9.11.2012, 19.12.2012
B	Ilona	5.10.2012, 19.10.2012
B	Josef	5.10.2012, 2.11.2012
B	Štěpánka	15.10.2012, 19.10.2012
B	Květa	15.10.2012, 16.11.2012
B	Libuše	19.10.2012, 4.1.2013
B	Lukáš	16.11.2012, 14.12.2012
B	Lenka	9.11.2012, 20.12.2012
B	Vladimír	16.11.2012, 11. 1. 2013
C	Jana	7.12.2012, 14.12.2012
C	Dana	7.12.2012, 27.2.2013
C	Tereza	14.12.2012, 15.2.2013, 9.4.2013
C	Denisa	19.12.2012, 17. 1. 2013
C	Lenka	4.1.2013, 15.3.2013,20.3.2013
C	Zuzana	11.1.2013, 27.3.2013
C	Libor	17.1.2013, 20.3.2013
D	Lenka	5.4.2013, 26.4.2013
D	Jitka	5.4.2013, 14.6.2013
D	Leoš	5.4.2013, 15.5.2013, 31.5. 2013
D	Pavel	26.4.2013, 15.5.2013
D	Jaroslava	26.4.2013, 11.9.2013
D	Eva	15.5.2013, 31.5. 2013, 11.9.2013
D	Jana	31.5.2013, 14.6.2013
D	Marek	14.6.2013, 11.9.2013
E	Eva	3.10.2013, 29.1.2014,20.2.2014
E	Jana	3.10.2013, 17.10.2013
E	Ladislav	17.10.2013, 14.11.2013
E	Antonín	17.10.2013, 29.1.2014
E	Jaroslava	14.11.2013, 8.1.2014, 29.1.2014
E	Pavel	21.11.2013, 5.12.2013
E	Lucie	21.11.2013, 8.1.2014, 7.3. 2014
E	Kristýna	5.12.2013, 20.2.2014
F	Marcela	12.3.2014, 9.4.2014, 30.4.2014
F	Jana	12.3.2014, 15.5.2014
F	Ladislav	9.4.2014, 15.5.2014
F	Věra	15.5.2014, 4. 6. 2014

Příloha 5 Ukázka otevřeného kódování

Respondent: Je tu celkově bezvadný kolektiv. Nejlepší kolektiv, jaký jsem kdy zažila. Vůbec se to nedá srovnat s mými předcházejícími pracemi. To je možná dané i tím, že není tvořený pouze vystudovanými učiteli, jsou tu hodně inženýři a tak. Nikdo se tu na nikoho nevyvyšuje, všichni jsou kamarádští, zažijeme tu hodně legrace. Pokud je někdo trochu mimo kolektiv, tak ne proto, že by ho ostatní vyčleňovali, ale je to na základě jeho rozhodnutí, je takový ze své podstaty a vůle, má prostě introvertnější povahu. Nebo k tomu někdy dochází na základě narážek a ironie, které někdo nepochopí nebo někomu nejsou úplně příjemné. To je ale zanedbatelné proti tomu, jaká jsme dobrá parta.

bestuovací kolektiv

rozumitelnost vzdělání

příjemný člověk

důvody separace

Tazatel: A kdo k tomu nejvíce přispívá?

Respondent: A kdo k tomu nejvíce přispívá? To se asi nedá jednoznačně říct. Asi každý tu má své místo a vlastnosti, na základě kterých ho mají ostatní rádi. Není tu nikdo, kdo by kazil ostatním náladu. Každý přispívá svým způsobem. Možná bych mohla označit za jednoho z nejpříjemnějších a nejkamarádštějších kolegů Lukáše. Ten ale už z naší školy odešel. Učí teď téměř doma. Opustil nás, aby nemusel tak daleko dojíždět. Když odcházel, uspořádal velkou rozlučkovou party, kde nám řekl, že ho mrzí, že opouští tak dobrý kolektiv, že se mu s námi líbilo a rád nás bude do budoucna navštěvovat, a to také plní. Každému před ostatními řekl, co na něm má rád.

důvody obliby

důvody obliby

rád