

U n i v e r z i t a K a r l o v a

Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Čestně prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou práci vypracoval sám za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Petr Lehký
Mgr. Petr Lehký

VLIV ŘEDITELE NA KLIMA ŠKOLY

Závěrečná bakalářská práce




Autor: Mgr. Petr Lehký
Obor: Školský management
Forma studia: kombinované
Vedoucí práce: Doc. PhDr. Lenka Slavíková, Ph.D.
Datum odevzdání práce: listopad 2006

Motto: „Neclite svá data prosiluvii“

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou práci vypracoval sám za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.



Mgr. Petr Lehký

Obsah

Resumé 5
Kľúčové slová 5
Summary 5

Motto: „Nechte svá data promluvit“

Cíl práce 7
Predpoklady pre výskumnú prácu 7

Teoretická časť 10

Prostředí, klima, atmosféra 10

Prostředí 10
Klima 11
Atmosféra 10
Determinanty klimatických faktorů 12

Klima školy 12

Faktory ovlivňující klima školy 12

Vnitřní faktory 12

Kulturní škola 12

2.1 Mezinárodní vztahy 12

2.2 Organizační model školy 17

2.4 Kvalita managementu a práce 17

2.5 Materiální prostředí školy 17

2.6 Další vnitřní faktory 17

Vnější faktory 19

2.1 Ekonomické vlivy 19

2.2 Demografické vlivy 19

2.3 Politické vlivy 19

2.4 Kulturní vlivy 19

Klima třídy 22

Význam pro klima třídy 22

Specifické modely klimatu třídy 22

Význam klimatu třídy 22

Ředitel jako manažer 24

Manažerské funkce 24

Manažerská dovednosti 24

Specifika řízení školy 25

Význam řízení školy 25

Praktická část

Obsah

Resumé	5
Klíčová slova	6
Summary	6
Úvod	8
Cíl práce	8
Předpoklady pro výzkumnou část	9
Teoretická část	10
1 Prostředí, klima, atmosféra	10
1.1 Prostředí	10
1.2 Klima.....	10
1.3 Atmosféra.....	10
1.4 Determinanty klimatu školy	12
2 Klima školy	13
2.1 Faktory ovlivňující klima školy	14
2.2 Vnitřní faktory.....	14
2.2.1 Kultura školy.....	15
2.2.2 Mezilidské vztahy	17
2.2.3 Organizační model školy	17
2.2.4 Kvalita managementu a sboru.....	17
2.2.5 Materiální prostředí školy	18
2.2.6 Další vnitřní faktory	18
2.3 Vnější faktory	19
2.3.1 Ekonomické vlivy	20
2.3.2 Demografické vlivy.....	20
2.3.3 Politické vlivy	20
2.3.4 Kulturní vlivy	21
3 Klima třídy	22
3.1 Vymezení pojmu klima třídy	21
3.2 Specifické prostředí klimatu třídy	22
3.3 Výzkumy klimatu třídy	23
4 Ředitel jako manažer	24
4.1 Manažerské funkce	25
4.2 Manažerské dovednosti.....	26
4.3 Specifika řízení školy	26
4.3.1 Vlastní hodnocení školy	26
Dosavadní řešení problematiky	27

5	Dosavadní výzkumy	27
5.1	Měření klimatu školy a učitel. sboru – Dotazník OCDQ-RS v zahr. literatuře	27
5.2	Měření klimatu školy a učitel. sboru – Dotazník OCDQ-RS v české literatuře	29
5.3	Hypotézy	29
5.4	Shrnutí výsledků	29
5.5	Ověření hypotéz	30
	<i>Výzkumná a analytická část</i>	32
6	Dotazník OCDQ-RS	32
6.1	Charakteristika dotazníku	32
6.2	Provedení a zpracování dotazníku OCDQ-RS	34
6.3	Hodnocení dotazníku OCDQ-RS	34
6.4	Vlastní studie	35
6.4.1	Zadání dotazníku	35
6.4.2	Časové vymezení	35
6.4.3	Anonymita dotazníku	35
6.4.4	Návratnost	35
6.4.5	Soubor respondentů	36
6.4.6	Stručný popis zkoumaných škol	36
6.5	Metodika zpracování výsledků	37
6.6	Výsledky vlastní studie	42
6.6.1	Hodnocení na podkladě statistické analýzy - metoda PCA a CPU	42
6.6.2	Hodnocení na podkladě statistické analýzy - metoda ANOVA a MANOVA	51
6.6.3	Hodnocení na podkladě histogramů	56
6.7	Zajímavosti a postřehy při vyhodnocování dat z dotazníku	61
6.7.1	Další zajímavosti a souvislosti, které jsou po zhodnocení dotazníku patrné	65
	<i>Závěry</i>	72
7	Závěrečné shrnutí výzkumné a analytické části	72
7.1	Ověření předpokladů	72
8	Závěr práce	74
	Literatura	76
	<i>Přílohy</i>	78
	Příloha 1: Dotazník OCDQ-RS	
	Příloha 2: Četnosti odpovědí	
	Příloha 3: Data pro NCSS	
	Příloha 4: Data pro PCA a CPU	
	Poděkování	86

Resumé

Úvod práce se zabývá vlivem ředitele na klima školy. Vychází z předpokladu, že ředitel hraje v tomto směru roli velmi významnou, jeho chování, charakter, vztah ke spolupracovníkům a životní postoje mohou mít na klima každé školy značný vliv. V úvodu práce jsou též stanoveny předpoklady vyplývající ze zvoleného tématu bakalářské práce.

Teoretická část je shrnutím teorie o prostředí školy, klimatu a atmosféře školských zařízení, zmiňují se zde determinanty podmiňující klima školy, vnitřní a vnější faktory, které se na klimatu školy neodmyslitelně podílejí. Klima školy se odráží i v klimatu jednotlivých tříd. V úvodní části práce je též věnována pozornost i specifickému prostředí školních tříd.

Další oblast teoretické části se zabývá manažerskými dovednostmi ředitele. Pokud má škola zdárně fungovat, musí být její ředitel dobrý manažer, měl by znát specifika školy i hierarchii v podmínkách škol a školských zařízení. Ředitel by měl být dobrým manažerem vlastní školy.

Teoretická část následně řeší, jak byla problematika školního klimatu doposud zpracována v zahraniční i české literatuře, jakým způsobem lze školní klima měřit a zkoumat.

Výzkumná část vychází z dotazníku OCDQ-RS (autoři Halpin a Drift, 1963). Výsledky jsou hodnoceny na základě statistické analýzy, porovnávají a dávají do vzájemných vztahů muže a ženy, délku jejich praxe, věk, pohlaví ředitele školy a vliv na školní klima. Dotazník je rozčleněn na pět základních oblastí – okruhů, které vystihují ředitelovo suportivní (podporující) chování a jeho chování direktivní. Na učitele je pohlíženo z hlediska jejich angažovaného chování pro školu, frustrace a intimního chování v kolektivu svých spolupracovníků.

Závěr práce přináší zamyšlení nad možnostmi při posuzování klimatu školy. Ukazuje, jak se jeví klima škol v Hradci Králové, dává možnost ředitelům nahlédnout, jak vidí a vnímají atmosféru v jejich „školách“ učitelé, zdali jsou jako vedoucí pracovníci chápáni jako direktivní, nebo naopak podporující ředitelé. Dotazník ukázal, jestli se učitelé na jednotlivých školách cítí frustrovaně, nebo naopak se angažují, práce je baví a mají velmi dobré vztahy se svými kolegy. Moudrý ředitel s těmito znalostmi výsledků může v praxi vhodně na své učitele působit a klima ve své škole náležitě pozvednout. Podle mého názoru je právě v tomto směru jednoznačně největší přínos bakalářské práce na téma „vliv ředitele na klima školy“.

Klíčová slova

Klima školy, suportivní (podporující) chování, direktivní chování, angažované chování, frustrace, intimní chování, index otevřenosti, dotazník OCDQ – RS, atmosféra, determinanty klimatu, management, manažer.

Summary

Introduction of this dissertation deals with the influence of the headmaster upon the climate of the school. It is based on the presumption that the role of the headmaster is a very important one and his/ her behaviour, character, relationships with his/ her colleagues and also life's attitudes may have a great impact on the climate of each school. The hypotheses sequent to the topic which had been chosen for this dissertation are also mentioned in the introduction.

The theoretical part is the summary of the theory about the atmosphere of the school, the climate and atmosphere of the educational facilities, the determinants countermining the climate of the school, inner and outer elements which are inherently concerned in the climate of the school. The climate of the whole school also reflects in the climate of every single class. The problematic of specific environs of the school classes is mentioned in the introductory part of the dissertation.

Next section of the theoretical part concerns with the managing abilities of the headmaster. Provided the school should work successfully, the headmaster must be a skilled manager. He/ she should well know the specific conditions of the school and the hierarchy in the terms of schools and the educational facilities.

The theoretical part consequently deals with the way the problematic of the school climate has already been elaborated in the both Czech and abroad literature. It considers the means of how to measure and examine the school climate.

The research part of the dissertation results from the OCDQ - RS questionnaire (The authors are Halpin and Drift, 1963). The results are assessed on the basis of statistical analysis, they are compared and they put a man and a woman, the length of working experience, age, sex of the headmaster and the influence upon the school climate into the mutual relations. The questionnaire is divided into five fundamental areas - domains which describe both the supportive and the directive behaviour of the headmaster. The personality of the teacher is seen in term of his/ her engaged behaviour for the school, the extent of frustration and the familiar behaviour in the collective team.

The conclusion brings a muse about the possibilities when looking on the climate of the school. It shows the climate of schools in Hradec Kralove, it provides chance to the

headmasters to view the way how teachers percept the atmosphere in "their schools", whether the headmasters are seen as directive or supporting ones. The questionnaire showed if the teachers feel frustrated at the schools or if they involve themselves in the work, if they like their work and have good relationships with their colleagues. The wise headmaster with knowledge of these results may suitably effect on the teachers and he can properly improve the climate in the school. This is in my opinion the unambiguously greatest contribution of this dissertation called "Influence of the headmaster upon the climate of the school".

Ma klima školy má nepočítaně nejvýznamnější vliv pouze jeden – ředitel. V naší pedagogické praxi se často setkáváme s různými situacemi, kdy se učitelé a pracovníci školy nacházejí v různých situacích. Právě ředitel má vliv na to, jak se bude klima školy chovat. Ředitel může být tvůrčí a inovativní, což může vést k tomu, že klima školy bude pozitivní a že učitelé budou více motivováni a spokojeni. Naopak, pokud ředitel bude autoritativní a neústupný, může to vést k tomu, že klima školy bude negativní a že učitelé budou méně motivováni a spokojeni.

Velmi záleží na tom, jaké má ředitel školy schopnosti, inteligenci, dovednosti a zkušenosti. Jakkoli jsou jeho vlastnosti, postoj a životní hodnoty. Avšak i kdyby ředitel školy opíval všechno výše zmíněných schopností na nejvyšší úrovni, není to zárukou dobrého školního klimatu. Neměli bychom zapomínat, že klima ve škole podléhá také vlivu a vnějším faktorům prostředí a hlavně tváří a vývoje profesní práce všech pracovníků školy. Proto by se měl mít ředitel před sebou i to, jak klima školy vnímají jeho kolegové, učitelé, rodiče, jakým týmem je obklopen. Zdáli tento kolektiv je schopný rozvíjet klima školy i představy, jestli dokáže vzájemně spolupracovat a společně vytvořit vhodné a dobré pracovní klima. Stále však musíme mít na paměti, že je to zejména osobnost ředitele, který má rozhodující vliv na atmosféru a veškeré dění ve škole. Ředitel je ten, který má nejvýznamnější roli při tvorbě školního klimatu.

Hlavním cílem bakalářské práce je zkoumat způsob, jakým ředitel klima ve škole charakterizoval. Ředitel školy jako jedinou z hlavních činností – realizujících – považuje za nejdůležitější a nejméně realizovanou. Hlavním cílem je zbadat klima ve školách v rámci Královské a naměřit její vliv na všechny školy, jak lze vidět z výsledků výzkumu při vyřazení vzorků hodnocení jejich škol, která vyplývá ze školního klimatu 0 1561/2004 Sb. a vyhlášky 5, 15/2005 Sb.

Úvod

Klima školy je pojem, který je velice složité jednoznačně definovat. V širších souvislostech můžeme klima školy chápat jako výsledek všech možných vnímatelných aspektů školy. Můžeme říci, že klima školy je dáno zejména tím, jak se lidé ve škole cítí a jak školu vnímají různé skupiny žáků, učitelů či rodičů. Klima je ovlivňováno chováním a prožíváním všech zúčastněných, kteří se na tvorbě školní atmosféry podílí. Jednoznačné je, že v dobrém, klidném, spolupracujícím, respektujícím, tvořivém a veselém prostředí lze dosáhnout lepších pracovních i studijních výsledků.

Na klima školy má nepochybně nejvýznamnější vliv pouze jeden člověk – ředitel. V roli vedoucího pracovníka se ocitají osobnosti s různými vlastnostmi, zájmy a postoji. Ředitelé škol jsou nositeli různých schopností, problémy řeší osobitým způsobem a o vedení školy mají odlišné představy. Směřují své úsilí různým směrem, určují, kam se bude ubírat další vývoj ve škole, vytvářejí pracovní atmosféru a dávají životu školy určitou dynamiku a vlastní styl.

Velmi záleží na tom, jaké má ředitel školy schopnosti, inteligenci, dovednosti a znalosti. Jaké jsou jeho vlastnosti, potřeby, motivy, postoje a životní hodnoty. Avšak i kdyby ředitel školy oplýval všemi výše zmíněnými schopnostmi na nejvyšší úrovni, není to zárukou dobrého školního klimatu. Nesmíme zapomenout, že klima ve škole podmiňují také vnější a vnitřní faktory prostředí a hlavně trvalý a vysoce profesionální přístup všech pracovníků školy. Proto by se měl mít ředitel představu o tom, jak klima školy vnímají jeho kolegové, měl by vědět, jakým týmem lidí je obklopen. Zda-li tento kolektiv je schopen rozvíjet jeho myšlenky i představy, jestli dokáže vzájemně spolupracovat a společně vytvořit kvalitní a dobře fungující školu. Stále však musíme mít na paměti, že je to zejména osobnost ředitele školy, kdo má rozhodující vliv na atmosféru a veškeré dění ve škole. Ředitel je ten, který hraje nejvýznamnější roli při tvorbě školního klimatu.

Cíl práce

Hlavním cílem bakalářské práce je ukázat způsoby (systémy) hodnocení klimatu ve školách, charakterizovat roli ředitele školy jako jednoho z hlavních činitelů ovlivňujících úroveň pozitivního a supletivního (přizpůsobivého) klimatu. Dílčím cílem je zhodnotit klima na základních školách v Hradci Králové a nastínit ředitelům všech základních škol, jak lze zjištěné výsledky využít při vytváření vlastního hodnocení jejich školy, které vyplývá ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 15/2005 Sb.

Dobře zorganizovaný systém vlastního hodnocení by se měl postupně stát nedílnou součástí školy. Zpětná vazba, která se prostřednictvím vlastního hodnocení získává, má přispět ke zlepšení, nebo alespoň k udržení stávajícího stavu školy. Nedílnou součástí autoevaluačního hodnocení je nepochybně i klima školy. Bakalářská práce nabízí možnost jeho zjištění a následného vyhodnocení. Pokud bychom cítili potřebu klima školy měnit, musíme nejprve poznat a analyzovat to stávající.

Ředitelé škol by si měli uvědomit, že aktuální informace, které o sobě škola poskytuje, jsou nejen dobrou reklamou, ale hlavně hrají velmi významnou roli ve vztahu školy s jejím okolím.

Dobré klima ve škole není cílem, ale rozhodně je jedním z prostředků a předpokladů, jak zkvalitnit vzdělávání žáků na našich školách.

Další dílčí cíle práce zahrnují zjišťování následující problematiky:

- Liší se zásadně klima na hradeckých školách?
- Má na klima školy vliv věk učitelů?
- Liší se klima na školách s velkým počtem žáků a na menších školách?
- Je nějaká významná odlišnost v klimatu školy tam, kde ředitel vede školu již řadu let a tam, kde ředitel stojí v čele školy výrazně kratší dobu?
- Vnímají klima školy odlišně muži (učitelé) a ženy (učitelky)?
- Má nějaký vliv na klima školy pohlaví vedoucího pracovníka?

Předpoklady pro výzkumnou část:

- Věk respondentů nemá vliv na jejich vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.
- Počet žáků na škole nemá vliv na vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.
- Délka praxe ředitele školy nemá vliv na vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.
- Mezi jednotlivými základními školami není rozdíl ve vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.
- Neexistují rozdíly ve vnímání klimatu školy mezi respondenty-muži a ženami.
- Není rozdílu v klimatu školy řízené ředitelem nebo ředitelkou.

Teoretická část

1 Prostředí, klima, atmosféra

1.1 Prostředí

Ze tří zmiňovaných pojmů lze prostředí chápat jako pojem nejširší. Zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, sídliště, město), tak architektonického. Patří sem i ergonomická hlediska (vhodnost školního nábytku, vhodnost ovládačů všech technických zařízení pro výuku), hlediska hygienická (osvětlení, vytápění, větrání) i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště). Prostředí tedy tvoří systém podnětů daných materiálními a sociálními prvky nacházejícími se v prostoru školy a působícími na žáky.

1.2 Klima

Jeho těžiště nespočívá ve společenských vědách, ale ve vědách přírodních. Klimatem, česky častěji podnebím, se označuje dlouhodobě stabilní stav počasí.

Podle velikosti podnebných jevů se nejčastěji rozlišují dvě úrovně: *makroklima* a *mikroklima*. Ve hře je mnoho proměnných, zejména zvláštnosti zemského povrchu, složení atmosféry, cirkulace atmosféry, proměny energetických polí, zásahy člověka do podoby zemského povrchu, do koloběhu vody, do složení atmosféry atd.

Užívání pojmu klima záhy překročilo hranice přírodních věd a začalo být zajímavé i pro obory zabývající se lidským společenstvím. Nejprve jako metafora, později jako plnoprávné označení. Pojem klima se tedy stal součástí odborné terminologie ve společenskovědních oborech. (Ježek, 7)

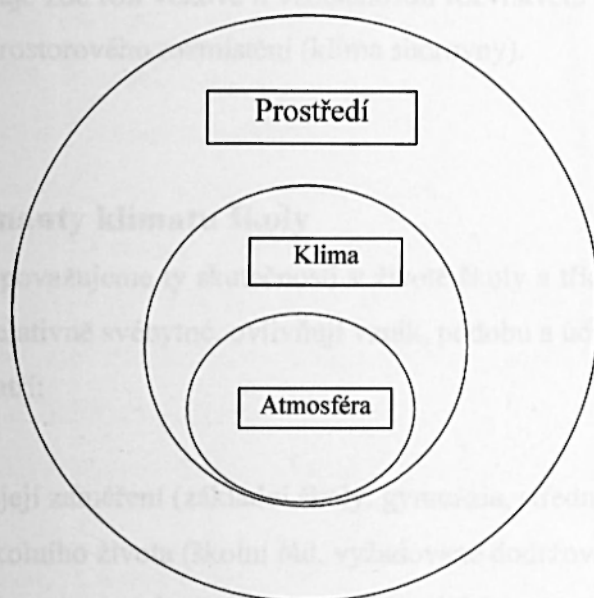
1.3 Atmosféra

Termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracích, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách.

Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima může a nemusí působit: např. celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí. Atmosféra je proměnlivá.

Vazby mezi třemi výše uváděnými pojmy:

Obrázek 1



Ustředním pojmem práce je termín klima. Podle úrovně můžeme v podmínkách školy rozlišovat různá klimata:

- klima školy
- klima třídy
- klima učitelského sboru
- klima výuky
- klima učitele, neboli „učitelovy způsoby chování, které určují nebo ovlivňují citové a sociální ovzduší třídy“
- psychologické klima, tedy „relativně stabilní emoční naladěnost, ve které se spojují nálady lidí, jejich duševní prožívání, vztah jednoho k druhému, k práci a k událostem je obklopujícím“ (Ježek, 7)

Atmosféra se podobá klimatu, ale odlišuje se od něj menší stabilitou, a proto si ji ne vždy jasně uvědomujeme.

Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíc projevuje ve třídách;

můžeme však hovořit i o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů. I zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy obvykle vázaná na pravidelně se opakující děje (začátek a konec školního roku, závěrečné zkoušky, maturity atd.). Hraje zde roli věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty včetně prostorového rozmístění (klima sborovny).

(Lašek, 10)

1.4 Determinanty klimatu školy

Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.

Do determinant patří:

Zvláštnosti školy:

- typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy)
- pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce),
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací (např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích)

Zvláštnosti učitelů:

- osobnost učitele
- učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky

Zvláštnosti školních tříd:

- učitel a třída
- školní třída jako celek
- skupiny ve třídě

Zvláštnosti žáků:

- žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní
- žák jako individuální osobnost

Klima není jednolitý celek, má své konstruktivní prvky, složky. Ty obvykle nestojí izolovaně ale recipročně na sebe působí a vytvářejí složitou strukturu. Podle kvality působení determinant jsou pak ve třídě žáky prožívány někdy silně, jindy minimálně.

2 Klima školy

Základní pojem „klima školy“ není snadné jednoznačně definovat. Určit přesné parametry, kterými lze klima školy charakterizovat a následně tyto parametry změřit je skutečně velmi obtížné. Pokud však chceme vystihnout důležité rysy klíčového pojmu klima školy, měli bychom vzít v úvahu, že se jedná o pojem:

- mnohaspektrový a mnohaúrovňový
- intuitivně srozumitelný odborníkům i laikům
- snadno svádějící k analogiím, které mohou být nepřesné
- teoreticky velmi obtížně uchopitelný; snaží se o to nejrůznější obory – zejména školní management, ale i didaktika, sociologie výchovy, psychologické obory i hygiena
- výzkumně obtížně uchopitelný
- nosný, pokud nám pomůže lépe chápat složitost institucionální výchovy a vzdělávání

Lze se tedy domnívat, že klima školy je jev:

- na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: management školy, učitelský sbor jako skupina, učitelé jako jednotlivci, školní třídy, ale i jednotliví žáci, ostatní pracovníci školy, rodiče a představitelé státní správy
- jev subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně, přičemž tyto rozdíly mohou vést i rozdílnému reagování aktérů na celkové klima školy
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách (aktuálně, retrospektivně, individuálně)
- jev, skládající se z různých prvků, které nejsou stejně důležité, lze je hierarchicky uspořádat, mají mezi sebou jednosměrné i obousměrné vazby, které se mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat jeho dopady na aktéry (co dělá klima s psychikou jednotlivých aktérů, s jejich zdravím atd.)

○ klimatu školy můžeme říci, že ovlivňuje:

1. charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické)
2. úspěšnost fungování instituce jako celku
3. kvalitu výstupů instituce

2.1 Faktory ovlivňující klima školy

Vlivy prostředí působící na klima školy můžeme rozdělit dle místa působení na:

- a) vnitřní (vnitřní prostředí školy)
- b) vnější (vnější prostředí školy)

2.2 Vnitřní faktory

Vnitřní vlivy působí uvnitř školy. Jejich ovlivnitelnost vedením školy je podstatně vyšší než je tomu u vlivů vnějších. Dosavadní praxe ukazuje, že politické a sociální změny, ke kterým dochází ve společnosti a z toho vyplývající změny vzdělávacího systému mají často velmi malý dopad na základní principy vnitřního fungování škol a jejich vnitřního prostředí. Přitom kvalita vnitřního prostředí je jedním z rozhodujících a nejsilnějších faktorů ovlivňujících vnímanou kvalitu práce školy. Vnitřní prostředí školy je určující pro vytváření vhodného edukačního prostředí žáků a studentů, tj. takového prostředí, do kterého žáci rádi chodí, ve kterém se rádi vzdělávají a které je povzbuzuje ke spolupráci a aktivní účasti na procesu vzdělávání.

(Giroux H.A.: Ideology, Culture and the Process of Education: A Comparative Perspective, Lemma, Utrecht 1992)

(Světlík, 20)

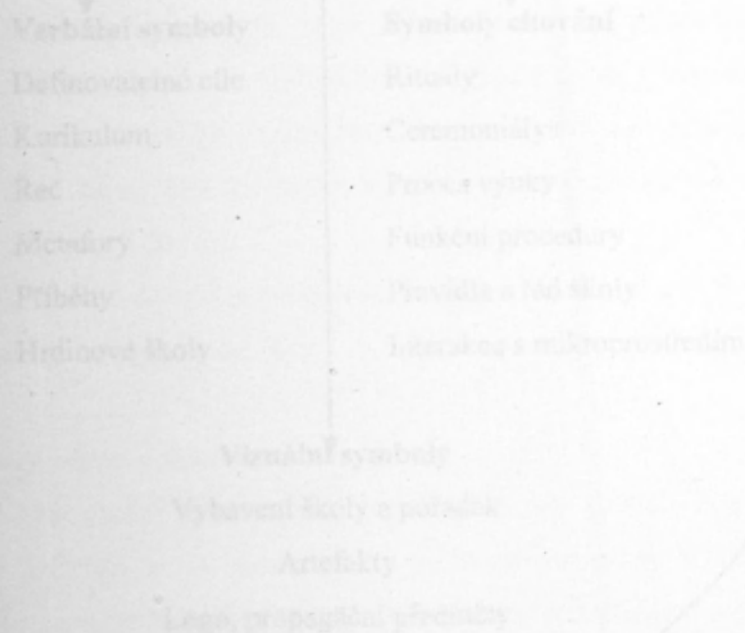
Výsledky průzkumu mezi žáky základních a středních škol, které byly zveřejněny v Učitelských novinách č. 37/95, říkají, že na začátku školního roku 1995/96 se do školy těšilo pouze 33% žáků základních a středních škol, přičemž na středních školách to bylo pouze 22% žáků. Rozhodně se do školy netěšilo 5% žáků a 13% žáků mělo již ve druhém týdnu výuky ve škole problémy. Tyto výsledky nejsou sice rozhodující pro posouzení vnitřního klimatu škol, ale mohou nepřímo napovědět, jaké je edukační prostředí řady škol. Vnitřní prostředí školy a jeho kvalita je tvořena především těmito vzájemně propojenými složkami:

- kulturou školy
- mezilidskými vztahy
- organizačním modelem školy
- kvalitou managementu a sboru
- materiálním prostředím školy

2.2.1 Kultura školy

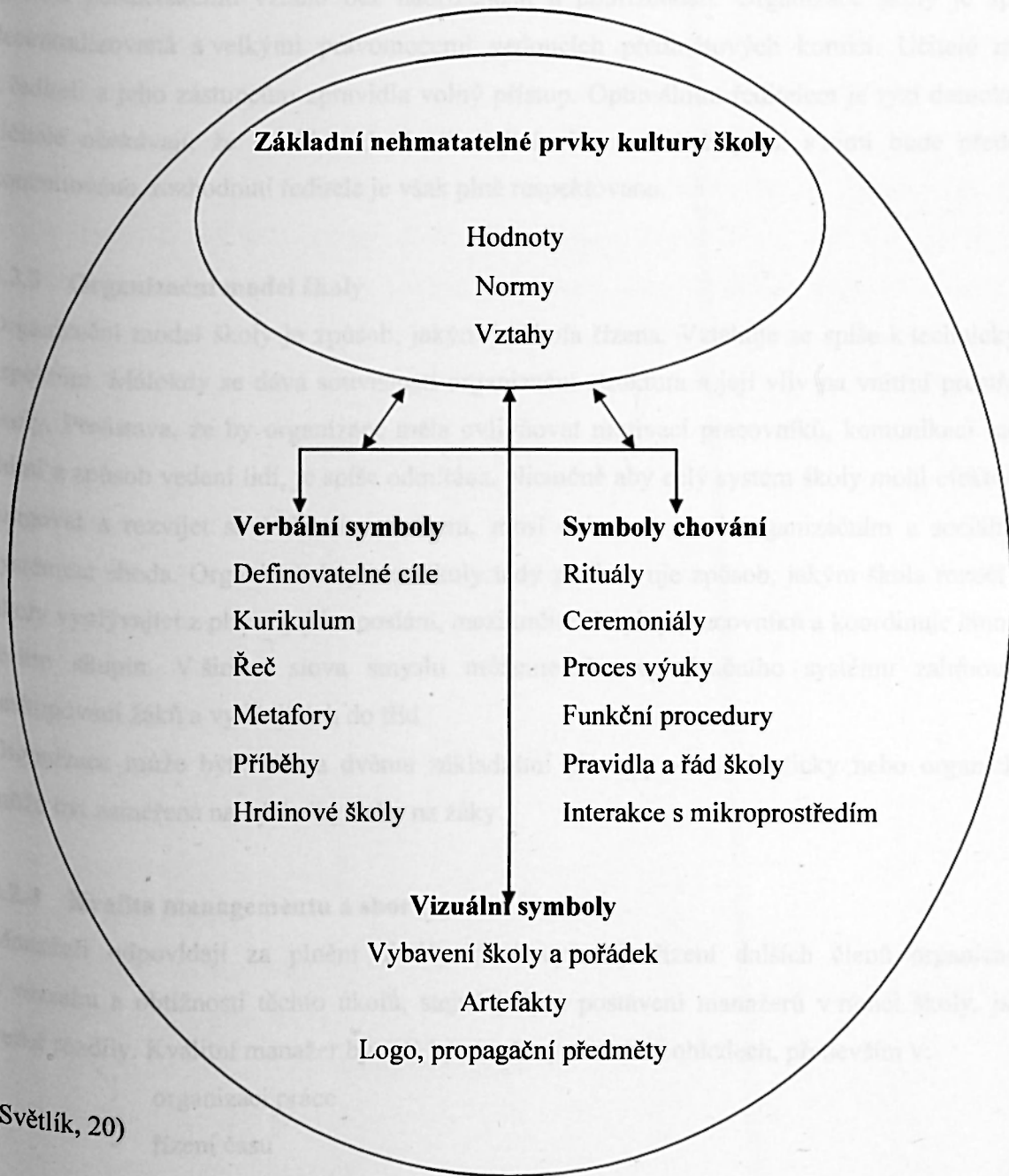
Kultura školy je určována individuálními hodnotami, zkušenostmi a normami, které do ní vnáší každá jednotlivá osoba. Neznamená to však, že kultura školy je jejich průměrem či souhrnem. Jedná se o nový, skupinový fenomén, který vyjadřuje systém hodnot a norem celého sociálního systému, jenž je nadřazený individuálnímu. Tyto společně sdílené hodnoty, normy a vzorce determinují způsoby jednání lidí a jejich vzájemnou interakci.

Každá škola je jiná. Odlišnosti škol zpravidla nejsou tak výrazné v jejich materiálním vybavení, počtu odborných učeben, případně velikosti a stavu budovy. Odlišují se od sebe zejména charakterem vnitřního prostředí. Škola je tvořena lidmi a jejím posláním je rozvoj žáků. Každý člověk – žák i učitel s sebou přináší vlastní systém hodnot, norem, zkušeností a postojů.



Obrázek 2

System kultura školy



(Světlik, 20)

2.2.2 Mezilidské vztahy

Vztahy na pracovišti, v našem případě ve škole, jsou specifické. Ve většině případů inklinují spíše k partnerskému vztahu než nadřízenosti a podřízenosti. Organizace školy je spíše decentralizovaná s velkými pravomocemi vedoucích předmětových komisí. Učitelé mají k řediteli a jeho zástupcům zpravidla volný přístup. Optimálním ředitelem je ryzí demokrat. Učitelé očekávají, že každé rozhodnutí mající vliv na jejich práci s nimi bude předem konzultováno, rozhodnutí ředitele je však plně respektováno.

2.2.3 Organizační model školy

Organizační model školy je způsob, jakým je škola řízena. Vztahuje se spíše k technickým aspektům. Málokdy se dává souvislostí organizační struktura a její vliv na vnitřní prostředí školy. Představa, že by organizace měla ovlivňovat motivaci pracovníků, komunikaci mezi lidmi a způsob vedení lidí, je spíše odmítána. Nicméně aby celý systém školy mohl efektivně fungovat a rozvíjet se žádoucím směrem, musí existovat mezi organizačním a sociálním systémem shoda. Organizační systém školy tedy představuje způsob, jakým škola rozděluje úkoly vyplývající z plnění jejího poslání, mezi určité skupiny pracovníků a koordinuje činnost těchto skupin. V širším slova smyslu můžeme do organizačního systému zahrnout i seskupování žáků a vyučujících do tříd.

Organizace může být vedena dvěma základními přístupy – byrokraticky nebo organicky, může být zaměřená na výsledky nebo na žáky.

2.2.4 Kvalita managementu a sboru

Manažeři odpovídají za plnění úkolů, které vyžadují řízení dalších členů organizace. V rozsahu a obtížnosti těchto úkolů, stejně jako v postavení manažerů v rámci školy, jsou velké rozdíly. Kvalitní manažer by měl být úspěšný v mnoha ohledech, především v:

- organizaci práce
- řízení času
- delegování úkolů
- komunikaci s pracovníky
- přístupu ke klientům
- kreativitě a přístupu k inovacím
- pracovním nasazení

(Bělohlávek, 3)

Pedagogický sbor by si měl vzájemně důvěřovat a být angažovaný do práce. Ředitel – dobrý manažer - vede své podřízené příkladem a podporuje jejich entuziasmus. Učitelé spolupracují s ním i mezi sebou, chování členů sboru je otevřené, upřímné a nepředstírané.

Vedení každé školy by mělo věnovat pozornost rozvoji a pěstování její vnitřní kultury.

2.2.5 Materiální prostředí školy

Materiální prostředí má rozhodně nezanedbatelný vliv na klima školy. Vybavení školy a prostředí vytváří okamžitý a často dlouho přetrvávající dojem. První dojem u návštěvníka vytváří škola zejména vchodem do budovy, vybavením, ale i pořádkem v ředitelně a kanceláři školy. Některé školy dokazují svou vysokou úroveň počtem a vybavením odborných učeben, laboratořemi, tělocvičnami, hřištěm atd. Kvalitní vybavení školy nepochybně přispívá ke zvýšení úrovně školního klimatu.

2.2.6 Další vnitřní faktory

Dalšími vnitřními faktory, které mohou výrazně ovlivnit klima školy, jsou:

- složení pedagogického sboru
- strategie školy
- umístění školy
- image
- historie
- styl řízení
- koncepce práce
- finanční situace školy
- dynamika v práci školy
- stanovení jasných pravidel chodu školy
- dobrý informační systém
- podmínky pro práci školy

Všechny uvedené faktory jsou určitou měrou důležité pro tvorbu pozitivního klimatu školy, avšak za rozhodujícími faktory ovlivňujícími vnitřní klima školy jsou mezilidské vztahy a kvalita managementu.

Aby ředitel školy mohl zkvalitňovat stávající klima školy, musí je nejprve poznat. Informace, které se mu dostávají z průběhu hospitací či rozhovorů v kabinetech nemusí být vždy objektivní a úplné.

2.3 Vnější faktory

Každá škola patří do systému vzdělávací soustavy, má svoji vlastní vnitřní organizaci, společenské hodnoty, pravidla a standardy. Vzdělávací soustava státu je důležitou součástí školního vnějšího mikroprostředí. Patří do ní žáci a studenti, jednotlivé typy škol, které dle jednotlivých stupňů mohou vytvářet pro školu konkurenční prostředí. Do této části vnějšího prostředí můžeme zahrnout i vrcholný řídicí orgán, kterým je MŠMT, školské úřady, orgány státní správy, Českou školní inspekci a ostatní resortní orgány.

Vedle těchto institucí škola přichází do úzkého styku s dalšími subjekty, které patří do mikroprostředí školy. Těmi mohou být:

- rodiče žáků
- aktivní absolventi
- sponzoři školy
- velikost a typ školy
- tradiční dodavatelé služeb
- veřejnost
- partneři
- konkurence

Vliv na vnější makroprostředí ovlivňující základní trendy vývoje společnosti, vzdělávací soustavy a tím i školy mají zejména tyto jevy:

- ekonomické
- demografické
- politické
- kulturní

Makroprostředí školy se neustále dynamicky mění. Dochází ke změnám v demografické křivce, výsledky voleb mohou změnit nejen ekonomickou politiku státu, ale i politiku školskou. Revoluční změny technologie v oblasti výpočetní techniky vytváří na školy tlak na nákup nové techniky a softwaru, aby nezůstaly pozadu. V důsledku sociálních změn se mění i myšlení a kulturní hodnoty mladých lidí. Proti rychle se měnícímu prostředí stojí školy, které

jsou tradičně konzervativní a pokud na nich dochází ke změnám, jejich reakce je spíše pomalá, vyčkávací. A tak zmíněné změny přinášejí všem školám jak problémy, tak pro některé z nich i nové příležitosti.

Většina faktorů z makroprostředí je neovlivnitelná. Školy by ve vlastním zájmu měly změny předvídat a přizpůsobit se jim.

2.3.1 Ekonomické vlivy

Působení ekonomických vlivů je v jednotlivých oblastech nepochybné a zesiluje se ve své komplexnosti na národní a mezinárodní úrovni. I když většina škol vyvíjí svou aktivitu pouze na místní, regionální, maximálně na národní úrovni, jsme součástí celosvětového ekonomického prostředí, které hluboce ovlivňuje stav a rozvoj naší národní ekonomiky.

V České republice tvoří státní výdaje na školství zhruba 5% podíl z vytvořeného hrubého domácího produktu, což se blíží podílu řady západoevropských zemí. Větší než 6% má pouze několik států (Norsko, Švédsko, Kanada ...).

Školy vyvíjejí své aktivity v řadě míst a regionů jednoho státu. I ekonomické podmínky v různých částech naší republiky jsou odlišné. Tyto rozdíly však více pocítují odborná učiliště a střední odborné školy, které mohou profitovat ze spolupráce s různými podniky či organizacemi.

2.3.2 Demografické vlivy

Demografie se zabývá zkoumáním populace, která v příslušném věku tvoří hlavní zákazníky školy. Je důležité, aby management každé školy zvažoval demografické vlivy v místě svého působení.

Pokud se vedení školy rozhoduje o zásadních otázkách kurikula, personálním obsazení pedagogického sboru, zvažuje kapacity školy a nákladné dovybavení tříd, mělo by i znát množství a složení žáků, kteří budou v nejbližších letech tvořit potenciální trh školy.

2.3.3 Politické vlivy

Politické prostředí vytváří silný vliv na rozhodování a plánování vedení škol. Toto prostředí je tvořeno legislativou, vládními orgány a zájmovými skupinami (lobby). Vytvořená legislativa určuje školám „pravidla hry“.

Vzdělávání nemůže být ponecháno volnému fungování trhu, jedná se o veřejně prospěšné statky, jejichž řízení a kontrola patří ve většině rozvinutých zemí do kompetence státu. Důvodem je skutečnost, že poslání a cíle některých vzdělávacích institucí mohou být

definovány v rozporu se společenským zájmem. Míra centralizace může být i determinujícím faktorem pro uplatnění marketingové filosofie v řízení škol. Pokud nejsou ředitelům dány dostatečné pravomoci (ale zároveň i odpovědnost), jsou jejich podmínky pro marketingové řízení silně limitovány. Řešením je nalezení správné míry decentralizace a zapojení do systému řízení hlavní subjekty participující na službách školy. V případě základních škol to mohou být spolu s inspekcí zástupci obce, rodičů a jiných sociálních partnerů školy.

2.3.4 Kulturní vlivy

Kulturní a sociální prostředí představuje řada faktorů, které vyplývají z hodnot, zvyků, přístupů a preferencí obyvatelstva určité země. Ty pak dávají celkový směr chování a jednání obyvatel v oblasti sociální, politické a hospodářské.

Kultura určité společnosti není výsledkem působení vrozených genů, není dědičnou záležitostí, je výsledkem působení sociálního prostředí. Aniž si to uvědomujeme jsou uznávané hodnoty, zvyky a chování každého z nás ovlivňovány celou řadou faktorů:

- příslušnosti k určitému národu
- regionální odlišnosti
- příslušnosti k určité generaci
- příslušnosti k určité sociální třídě
- kulturou konkrétní školy

Poznání kulturních a sociálních vlivů je pro vedení škol důležitým předpokladem úspěšného provedení každé zásadnější změny.

(Světlík, 20)

Zjištění školního klimatu se nejčastěji děje následujícími způsoby:

- setkáními s rodiči
- zpětnou vazbou (Rada školy, inspekční zpráva..)
- řízeným pozorováním
- rozhovory
- dotazníky

Pro zjištění klimatu na hradeckých školách byla použita poslední uvedená možnost – dotazník OCDQ. Popis a vyhodnocení výsledků viz výzkumná a analytická část práce.

3 Klima třídy

Klima jednotlivých tříd je nepochybně nedílnou součástí klimatu celé školy. Pokud ve třídách panuje pozitivní klima, učitelé jsou spokojeni a necítí se frustrovaní, je výsledné klima školy výrazně kvalitnější.

3.1 Vymezení pojmu klima třídy

O klimatu třídy můžeme hovořit jako o značně ošidném pojmu: "Každý ví oč jde, nikdo jej však nedovede popsat stejným způsobem" (Van de Sijde, 1988).

Při charakterizování pojmu klima třídy lze vycházet i z definice Zahna, Kagana a Widamana, (1986), kteří chápou klima třídy jako „soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky". (Lašek, 10)

Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jedinci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod. Sociální psychologové a psychiatři prozkoumávají již od 30. let tyto zvláštní, subjektivně pocíťované projevy doprovázející každou událost interakce.

Vyučování jakožto specifický druh interakce odehrávající se v poměrně velké skupině lidí (20-30, i více subjektů) zůstalo dlouho nepoznáno co do parametrů psychosociálního klimatu.

Učitelé, stejně jako pedagogové-teoretici si byli vědomi, že toto klima existuje a „nějak“ působí, ale pochybovalo se o tom, že by bylo možno jej exaktně identifikovat, nebo dokonce měřit. Přitom každý žák v kterékoliv třídě může – když je vhodným způsobem dotázán – vyslovit, zda se mu ve třídě líbí či ne, co dělá paní učitelka, aby bylo vyučování pro žáky příjemné a zajímavé nebo nudné a odpudivé.

(Průcha, 18)

3.2 Specifické prostředí klimatu třídy

Při úvahách o složitosti výchovného procesu se ne vždy akcentuje skutečnost, že tento proces probíhá v určitém specifickém prostředí, prostředí školy, školní třídy. Žák se často chápe pouze jako izolovaný jedinec a zkoumají se jeho kognitivní procesy, motivační procesy atd. bez sociálního kontextu, v němž žije.

Myšlenka, že učení žáků není jen jejich individuální záležitostí, ale že je rovněž ovlivněno sociálně psychologickými faktory, není nová. Sociální klima, které učitel a žáci společně vytvářejí, se projevuje v mnoha rovinách:

- v motivační

- ve výkonové
- v emocionální
- v mravní
- v sociální rovině apod.

Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku.

(Mareš, 11; Lašek, 10)

V posledních desetiletích se přechází od pouhého konstatování tohoto faktu k jeho přesnějším vymezení, spolehlivějšímu zkoumání a návrhům, jak získané poznatky využít v praxi učitele. Zkoumání v této oblasti je možno zařadit zhruba do tří následujících skupin.

3.3 Výzkumy klimatu třídy

První směr výzkumu vycházel z předpokladu, že rozhodujícím faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí je styl řízení, uplatňovaný učitelem. (K. Lewin, R. Lippitt, D. Thomasová)

Různé styly řízení pak byly sjednoceny do dvou typů:

- chování sociálně integrativní
- chování dominantní.

Předpokládalo se zároveň, že každý z těchto typů řízení produkuje ve třídě, kde je uplatňován, odlišné emocionální klima. Praktickými aplikacemi se zjistilo, že sociálně integrativní chování učitele bývá efektivnější. Zmíněné klima se zjišťovalo přímým pozorováním učitelova jednání v hodině. Pozorování prováděl vnější nezávislý pozorovatel a využíval přitom standardizovaných pozorovacích metod.

Tuto linii reprezentují po skončení 2.světové války práce H. H. Andersona, H. M. Brewera a J. Withalla.

U nás na ni v 70. letech navázaly výzkumy J. Pelikána a J. Lukše (1973), které rozlišily celou škálu přechodů od sociálně integrativního po dominantní jednání učitele. Autoři se zajímali navíc o žakovskou odezvu na učitelovo jednání a sledovali, jak atmosféru ve třídě ovlivňuje ne jeden vyučující, ale všichni učitelé. Později se ukázalo, že nelze uvažovat pouze o stylu učitelova působení na žáky, (směr jdoucí pouze od učitele k žákům), neboť i žáci ovlivňují svým jednáním jednání učitele. Proto byl ve výzkumech sociálně emocionálního klimatu školní třídy přesunut důraz na vzájemné působení aktérů, neboť jde o interakci.

K reprezentativním pracím tohoto směru patří zejména výzkumy D. M. Medleye a H. E. Mitzela a výzkumy N. A. Flanderse. V této linii u nás pokračují výzkumy J. Průchy (1988), který studuje učební klima ve třídě a jeho vliv na žákovy aktivní zapojení do výuky. I zde se více pozornosti věnuje činnosti učitele a dominuje standardizované pozorování nezávislým pozorovatelem.

Druhý směr výzkumu v této oblasti je mladší. Objevuje se na začátku padesátých let se zvýšeným zájmem o zkoumání sociálního prostředí škol a tříd. Klíčovým pojmem se stává sociální prostředí. Za jeho konstituující složky se považují jednak interakce učitel - žáci, jednak interakce žák - žáci.

Předpokládá se, že toto prostředí mohou nejlépe posoudit jeho tvůrci, přímí aktéři, nikoli cizí, nezúčastnění pozorovatelé. Proto se dává přednost výpovědím učitelů a žáků o tom, jak oni sami vidí, prožívají a hodnotí sociální prostředí třídy či školy. Údaje se získávají nepřímými metodami, především dotazníky a posuzovacími škálami.

Sem patří práce Walbergovy (od r. 1969), Tricketta a Moose (1973), Rosenfelda (1983), především pak B. J. Fräsera a jeho spolupracovníků (od r. 1986).

Tito autoři vytvořili v průběhu předchozích dvaceti let řadu velmi efektivních metod zjišťujících klima ve třídách všech typů škol.

Třetí směr výzkumu je méně frekventovaný. Podtrhuje jedinečnost sociálních jevů, unikátnost lidských vztahů. Zkoumá rovněž interakci učitel - žáci a žák - žáci, ale volí jiné metody: zúčastněné pozorování, etnografické pozorování, rozbor kazuistik atd. (Lašek, 10)

Po shrnutí dosavadních poznatků o klimatu třídy můžeme říci, že toto klima představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

4 Ředitel jako manažer

Manažer je především profese, jejíž nositel je zodpovědný za dosahování cílů jemu svěřených organizačních jednotek (útvary, kolektivů) včetně tvůrčí účasti na jejich tvorbě a zajištění. Využívá při tom kolektiv spolupracovníků (Drucker 1994).

Smyslem manažerské práce je dosažení produktivní činnosti lidí. Manažer musí umět pracovníky inspirovat. Nelze dosáhnout vysoké kvality a produktivity ve sféře výroby a

služeb, aniž by byli v první linii manažeři schopni denodenně aplikovat nejlepší techniky a dovednosti odpovídající daným podmínkám a požadavkům (Donnelly 1997).

Tradiční management – chování šéfa:

1. *Příkazování* – manažer, který příkazuje, nemotivuje své podřízené a svým stylem jednání vytváří atmosféru strachu.
2. *Přesvědčování* – vedoucí předloží svůj návrh a pokouší se přesvědčit své podřízené, jak skvělý návrh to je. Podřízení si zpravidla myslí své, nechtějí zbytečně provokovat, usmívají se a plní instrukce. Situace se zdá být příjemnější, než když šéf pouze příkazuje, vyvolává totiž dojem větší demokratičnosti. Ve skutečnosti se přesvědčování jen velmi málo liší od příkazování.
3. *Diskuze* – dobrý vedoucí je připraven k diskuzi za předpokladu, že se věci ubírají správným směrem, poté dokáže jít i jinou než svou vlastní cestou.
4. *Abdikace* – manažer dává podřízeným možnost rozhodovat, nechává věcem volný průběh, což mu umožňuje věnovat se vlastní práci. Abdikuje na svoji odpovědnost, ačkoliv je i nadále odpovědný za konečné výsledky (Whitmore, 26).

4.1 Manažerské funkce

Manažerské funkce jsou typické činnosti, které musí vedoucí pracovník (manažer) vykonávat ve své práci. Protože nikdo nepochybuje o „lidském faktoru“, bývají tyto činnosti někdy nazývány jako ty, které by měl ve své oblasti řídicí pracovník zvládnout.

Za zakladatele koncepce manažerských funkcí bývá považován jeden z prvních průkopníků managementu Francouz Henri Fayol. Již v roce 1916 definoval pět funkcí, které v té době nazval funkcemi správy. Jsou to:

- plánování – stanovení budoucích cílů a postupu, jak jich dosáhnout
- organizování – zabezpečení zdrojů (hmotných, finančních, lidských aj.), popřípadě podmínek pro uskutečnění plánovaných činností
- příkazování – dávání úkolů a instrukcí podřízeným spolupracovníkům
- koordinace – sladění činností spolupracovníků
- kontrola – ověřování souladu plánu, skutečnosti a přijetí závěrů.

(Vondráček, 25).

4.2 Manažerské dovednosti

Manažer musí mít určité, obecně definovatelné dovednosti.

Význam lidských dovedností je daleko důležitější v těch manažerských funkcích a na těch místech, které vyžadují rozsáhlou komunikaci s jinými lidmi. Výzkumy prokazují, že nejdůležitější pro provozní manažery jsou lidské dovednosti. Manažeri musí umět spolupracovníky motivovat a kontrolovat, poskytnout jim potřebné informace a řešit interpersonální vztahy.

Mezi základní dovednosti zařazujeme:

- koncepční dovednosti – schopnosti řídit celou organizaci jako systém
- lidské dovednosti – schopnost vedení lidí
- technické dovednosti – schopnost používat specifické znalosti, techniky, metody a postupy pro realizaci výkonných činností a procesů.

4.3 Specifika řízení školy

Efektivita práce školy závisí na lidském faktoru. Řízení školy je především řízením (vedením) lidí, tj. učitelů, žáků a ostatního personálu. Způsob a charakter řízení školy je zřejmě ovlivňován jejich počtem, věkem, kvalifikací, vlastnostmi i pohlavím. V krátkém šetření ředitelů škol se mnozí domnívají, že specifikou řízení školy je fakt, že se jedná především o vedení žen v učitelské sboru: při existující feminizaci našich škol je pravděpodobně užitečné vzít tuto okolnost v úvahu (Solfronk, 19; Světlík, 20).

4.3.1 Vlastní hodnocení školy

Vlastní hodnocení školy chápeme nejen jako zpětnou vazbu, ale i jako možnost pro další vývoj a následné zlepšení kvality školy. Jde o dlouhodobý proces, který – pokud nejsou záměrně zkreslovány zjištěné výsledky – přináší škole velmi cenné podněty.

Správně prováděné vlastní hodnocení má vždy následující etapy:

- příprava - promýšlení a zpracování projektu vlastního hodnocení školy
- realizační etapa - práce s evaluačními nástroji
- evaluační etapa - třídění a vyhodnocení získaných dat a informací, zpracování zprávy
- opatření - promítnutí a zapracování zjištění do konkrétních aktivit

O vlastním hodnocení školy pojednává § 12 odst. 1 a 2 zákona č. 561/2004 Sb.

O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
O zprávě o vlastním hodnocení pak pojednává § 28 odst. 1 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb.
Podrobnosti o vlastním hodnocení školy (přesněji o zprávě o vlastním hodnocení) jsou stanoveny v § 8 a 9 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení.

Rámcová struktura vlastního hodnocení je členěna do šesti následujících bodů:

1. podmínky vzdělávání
2. průběh vzdělávání
3. podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání
4. výsledky vzdělávání žáků a studentů
5. řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
6. úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomický zdrojům.

Dotazník OCDQ-RS, který vypovídá o klimatu ve škole by se mohl stát kvalitní součástí vlastního hodnocení školy.

Dosavadní řešení problematiky

5 Dosavadní výzkumy

5.1 Měření klimatu školy a učitelského sboru - Dotazník OCDQ – RS v zahraniční literatuře

Povolání učitele je sociálně i personálně náročné; učitel je v denním kontaktu nejen se svými žáky, ale i s řadou kolegů a se svým nadřízeným. Je spolutvůrcem sociálně psychologického klimatu nejen ve třídách, kde učí, ale i v oblasti interpersonálních kontaktů mezi kolegy. Sociální prostředí školy na něj může působit jak pozitivně, tak i negativně a přenáší se i do jeho práce se žáky a sebepohledu. Zkoumání vlivu prostředí školy nebylo v minulosti v našich podmínkách věnováno dostatek pozornosti; škola jako místo denního setkávání individualit bylo chápáno spíše paušálně a ne jeden začínající učitel, přinášející si své sny a ideály, kterými jej vybavila vysoká škola, byl nucen, mnohdy rychle a intenzivně, přehodnocovat svůj pohled na klima školy.

Halpin a Croft (1963) definovali dva typy klimatu školy:

otevřené, charakterizované vzájemnou důvěrou a angažovaností učitele do práce. Ředitel školy zde vede své podřízené příkladem, podporuje jejich entuziasmus. Učitelé spolupracují s ním i mezi sebou, nemění se zde pravidla, jsou vyváženy povinnosti i sociální potřeby lidí. Chování členů sboru je otevřené, upřímné a nepředstírané.

V *uzavřeném* klimatu vládne vysoká nechuť se angažovat, ředitel svým byrokratickým, odosobněným způsobem řídí pouze formálně, bez pochopení pro jednotlivé podřízené, což vede u učitelů k apatii a vysokým prožitkům frustrací z pobytu ve škole. Výše zmínění autoři vytvořili v roce 1963 metodu nazvanou **Organizational Climate Description Questionnaire** a v této verzi byla doporučena pro zjišťování klimatu na základní škole. Zabývala se zjišťováním úrovně interakce mezi učitelem a jeho nadřízeným. Podrobně o této metodě referují Borich a Madden (1977, str. 376-378), kteří dotazník charakterizují jako široce používaný, zaměřený spíše na charakteristiku stylu řízení školy a kvalitu interakce učitel - učitel a učitel - žák.

Verze dotazníku užitá v bakalářské práci pochází z roku 1987 a jejími autory jsou pracovníci Rutgersovy univerzity v USA. Při jimi zpracovávané revizi dotazníku byli respondenty učitelé ze 78 středních škol v New Jersey. Při zpracování zjištěných dat zjistili pět faktorů prvního řádu a nazvali je:

1. *ředitelovo suportivní chování*
2. *ředitelovo direktivní chování*
3. *učitelovo angažované chování*
4. *učitelovy frustrace*
5. *učitelovo přátelské a intimní chování se kolegům.*

První čtyři faktory mohou být užity jako *index klimatu školy*, posuzovaný podél kontinua otevřené - uzavřené. Autoři doporučují užít dotazník na střední škole, nevylučují však jeho použití i na škole základní, kde však předpokládají poněkud jiné komponenty klimatu školy, neboť užití původního dotazníku přinášelo ze základních škol informace o relativně silně uzavřeném klimatu.

(Lašek, 10)

5.2 Měření klimatu školy a učitelského sboru - Dotazník OCDQ – RS v české literatuře

V českých podmínkách použil dotazník OCDQ Lašek (1991). Získal odpovědi od 150 učitelů středních škol nacházející se ve východočeské oblasti: gymnázia Hradec Králové, Trutnov a Pardubice, Obchodní akademie HK, SZTŠ Kostelec nad Orlicí a Chrudim. Jednalo se o učitele všech předmětů. Výzkum byl prováděn po roce 1991. Všichni uvažovaní ředitelé zastávali funkci nově, po listopadu 1989 a po vítězství v konkurzech.

5.3 Hypotézy (Lašek, 10)

Vzhledem k očekávaným výsledkům Lašek formuloval tři hypotézy.

H 1: *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu školy nebudou záviset na pohlaví učitele.*

H 2: *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu nebudou záviset na věku učitelů a délce jejich praxe.*

H 3: *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu budou na sobě nezávislé u celé skupiny učitelů, stejně jako u skupiny mužů a žen.*

5.4 Shrnutí výsledků

Lašek hodnotí dotazník z hlediska pěti faktorů doporučených autory dotazníku OCDQ-RS.

1. *Ředitelovo suportivní chování je prožíváno jako častější, než direktivní a dosahuje středu možných hodnot.*
2. *Ředitelovo direktivní chování je méně časté.*
3. *Angažovanost učitelů do jejich práce je rovněž na středu možností, můžeme ji tedy označit s jistou výhradou ke statistické čistotě za průměrnou.*
4. *Frustrace učitelů jejich profesí a klimatem školy se nachází pod střední hodnotou, u učitelek je však statisticky významně vyšší než u učitelů.*

5. *Přátelské chování v interpersonálních vztazích* je rovněž pod střední hodnotou a otevřenost klimatu se nachází mírně nad uvažovaným středem hodnot, u učitelů mužů je statisticky významně vyšší než u žen.

Z výzkumu dále vyplývá, že u učitelek středních škol je frustrace z klimatu školy nepřímo závislá na jejich věku (a délce profesní praxe) - čím jsou učitelky starší, tím méně se cítí frustrovány a tím více cítí otevřenost klimatu. Tyto skutečnosti u učitelů mužů nebyly objeveny a jeví se jako nezávislé.

Čím více obsahuje styl řízení ředitele suportivní prvky, tím více se učitelé do školy angažují a tím více u učitelek klesá pocit frustrace. U mužů se tato vazba suportivity a frustrace neprokázala, statisticky významný výsledek "dodaly" učitelky. Stejně tak se u nich neprokázal pozitivní vliv ředitelovy suportivity na úroveň intimity vztahů mezi učiteli a úrovní otevřenosti - tyto skutečnosti se prokázaly pouze u učitelek.

Jako velice zajímavé se pak jeví zjištění, že *čím více obsahuje ředitelův styl řízení prvky direktivní, tím více se učitelé-muži angažují do školní práce.*

U žen tato závislost zjištěna nebyla, *naopak, čím více je ředitel na učitelky direktivní, tím více se cítí frustrovány a tím méně cítí otevřenost klimatu.*

U mužů i žen pozitivně působí otevřenost klimatu na angažovanost do školní práce. Pocity frustrace se u mužů jeví jako zcela nezávislé a neovlivňující pocity sociální intimity a otevřenosti klimatu, resp. tyto skutečnosti nepůsobí na frustrace učitelů-mužů, u žen výše prožívaných frustrací působí negativně na intimitu a otevřenost, resp. malá intimita vztahů a malá otevřenost výrazně zvyšují jejich pocity frustrace. Výše sociální intimity působí u obou skupin učitelů pozitivně na prožitky otevřenosti klimatu. *Pocity otevřenosti klimatu narůstají s věkem a délkou praxe učitelů v celém souboru.*

Korelace mezi věkem a délkou praxe se ukázala jako velmi těsná.

Z dalšího zpracování vyplývá, že nejvíce pociťují suportivitu ředitele učitelé nad 50 let věku (kteří jsou ve věku podobném věku ředitelů) nejméně učitelé nejmladší kategorie (ženy). Ti také nejvíce pociťují direktivnost ředitelovy práce.

Nejvíce frustraci cítí nejmladší učitelé, nejméně nejstarší. Ti také nejvíce pociťují otevřenost školního klimatu. V ostatních prvcích klimatu se učitelé jednotlivých věkových stupňů neliší.

5.5 Ověření hypotéz

Hypotézu č. 1: *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu školy nebudou záviset na pohlaví učitele* můžeme částečně **zamítnout**.

Jak vyplynulo z výsledků, učitelé muži se významně liší v prožitku frustrací školním životem, tyto prožitky jsou u nich nižší než u žen, významně vyšší je u mužů i prožitek otevřenosti klimatu. *Učitelé muži pro vyšší angažovanost potřebují více nejen suportivity ředitele, ale i jeho direktivnosti v řízení.*

Hypotézu č. 2: *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu nebudou záviset na věku učitelů a délce jejich praxe* můžeme rovněž částečně **zamítnout**.

Délka praxe vysoce pozitivně koreluje s věkem učitelů. Proto můžeme uvažovat pouze o faktoru věku a délku praxe chápat implicitně. Čím jsou učitelé mladší, tím více pocítují frustrace školou, tím méně cítí suportivní prvky v ředitelově řízení (resp. tím více jako na mladší používá ředitel direktivní způsob vedení) a naopak více cítí jeho direktivitu; učitelé nejstarší věkové kategorie nejvíce pocítují otevřenost klimatu školy a nejmladší učitelé nejméně. Zjištěné frustrace mohou mít své kořeny ve střetu mladého učitele s každodenní realitou školy, zátěží vyvolanou malými profesionálními návyky, zvýšenou mírou direktivnosti řízení ze strany ředitele (zde jde zřejmě o obecnější problém nutnosti podřizovat se, který budoucí učitel jako student neměl) i prožitkem ztráty předsevzetí a ideálů.

Hypotézu č. 3: *Zjištěné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu budou na sobě nezávislé u celé skupiny učitelů, stejně jako u skupiny mužů a žen* můžeme **zamítnout**.

U celého vzorku učitelů je věk učitele (a délka praxe) v nepřímém vztahu k prožitkům frustrace školními povinnostmi (čím mladší učitel, tím více frustrací); čím mají učitelé vyšší věk, tím cítí více otevřenost klimatu školy.

Další přímou závislost objevil Lašek u výše ředitelova suportivního řízení a chuti se angažovat do školní práce; čím je vyšší tato suportivita, tím více klesá pocit frustrace (pouze však u žen), narůstá pocit intimity vztahů ve škole (opět pouze u žen), narůstá i pocit otevřenosti klimatu. Na muže působí pozitivně výše direktivnosti ředitelova způsobu řízení, na ženy negativně; narůstá jim pocit frustrace, snižuje se pocit intimity a otevřenosti klimatu. Angažovanost učitelů narůstá s výší intimity vztahů mezi nimi; čím méně se učitelé cítí frustrováni, tím více cítí otevřenost klimatu - její výše je pozitivně ovlivněna kvalitou emočních vazeb mezi učiteli.

Lašek dochází k obecnému závěru, že školní klima, způsob ředitelova řízení a emoční vazby mezi kolegy více doléhají na ženy, více ovlivňují jejich sociální i profesionální výkon ve škole.

(Lašek, 10)

Výzkumná a analytická část

6 Dotazník OCDQ-RS

6.1 Charakteristika dotazníku

Název: Organizational Climate Description Questionnaire - Rutgers Secondary

Autoři: Kottkamp, Robert, B., Mulhern John, A., Hoy, Wayne, K. (Rutgers University, USA)

Publikováno: Secondary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 1987, č.3, str. 31-48.

Popis: Dotazník obsahuje 34 výroků, hodnocených čtyřmi stupni: *zřídka, občas, často, velmi často*. Zjišťuje pět komponent klimatu školy. První dvě se týkají stylu řízení školy, další tři pak prožitků učitelů jako důsledků tohoto řízení a dalších prvků klimatu školy, z nich lze vypočítat index otevřenosti školního klimatu.

Výpočet Indexu otevřenosti (OPEN):

$$IO = (PSB + TEB) - (PDB + TFB)$$

Dotazník byl doplněn o údaje o jednotlivých respondentech a školách (viz. Příloha č. 1 informace v dotazníku pod čarou).

Měřené oblasti:

1. **Ředitelovo suportivní chování** (Principal supportive behavior - **PSB**), které je charakterizováno konstruktivní kritikou, zaměřením na blaho školy a učitelů; ředitel zde motivuje učitele, sám jde příkladem svou prací, akceptuje jak povinnosti školy, tak i sociální potřeby učitelů.

PSB charakterizují výroky č. 5, 6, 23, 24, 25, 29, 30.

5. Ředitel sám je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje.

6. Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené.

23. Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele.

- 24. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.
- 25. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době.
- 29. Ředitel používá konstruktivní kritiku.
- 30. Ředitel hledí na blaho své školy.

2. Ředitelovo direktivní chování (Principal directive behavior - PDB), kde ředitel používá velmi přísná, rigorózní kritéria hodnocení, přísně dohlíží na práci učitelů i v nejmenších detailech. Sem patří výroky č. 7, 12, 13, 18, 19, 31, 32.

- 7. Ředitel osobně vede každou důležitou poradou.
- 12. Ředitel vládne „železnou rukou“.
- 13. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.
- 18. Ředitel bedlivě sleduje všechny aktivity učitele.
- 19. Ředitel je autokratický.
- 31. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.
- 32. Ředitel více mluví, než naslouchá.

3. Učitelovo angažované chování (Teacher's engaged behavior - TEB), kde učitel je hrdý na svou školu, s chutí spolupracuje se svými kolegy, je zaměřen na úspěch studentů, je s nimi v přátelských vztazích a důvěřuje jim, je optimistický, pokud jde o jejich schopnosti a výsledky. Patří sem výroky č. 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34.

- 3. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy.
- 4. Učitelé jsou na svou školu hrdí.
- 10. Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.
- 11. Učitelé se chovají k žákům přátelsky.
- 16. Učitelé si zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.
- 17. Žáci řeší své problémy logickým myšlením.
- 20. Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni.
- 28. Učitelé zde pracují skutečně rádi.
- 33. Žákům na této škole je dána důvěra k samostatné práci.
- 34. Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů.

4. Učitelovy frustrace (Teacher's frustrated behavior-TFB), kde učitel cítí nadbytek rutinních povinností, přebytek obtížné administrativy, špatné vztahy mezi kolegy.

Vyroky č. 1, 2, 8, 9, 15, 22.

- 1. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele.
- 2. Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí.
- 8. Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).
- 9. Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů.
- 15. Administrativní práce učitele na této škole je obtížná.
- 22. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho.

5. Učitelovo intimní chování (Teacher's intimate behavior-TIB), kde učitel pozitivně reaguje na kohezní, pevné a přátelské sociálně-emoční vazby mezi kolegy, kde se učitelé dobře osobně znají, jsou důvěrnými osobními přáteli a stýkají se pravidelně i mimo školu. Sem patří výroky č. 14, 21, 26, 27.

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

21. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.

26. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů.

27. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.

Celé znění dotazníku viz Příloha 1

6.2 Provedení a zpracování dotazníku OCDQ - RS

Učitelé odpovídali na předložené výroky podle jednoduchých instrukcí. U každého výroku bylo třeba zatrhnout zkratku slova, hodnotícího četnost výskytu popisovaného jevu.

Instrukce:

Následující tvrzení se týkají klimatu na školách. Posuďte, do jaké míry se týkají vaší školy a u každého tvrzení zakroužkujte vhodnou odpověď:

Stává se zřídka (Z), občas (O), často (Č), velmi často (VČ).

Vyhodnocování: U každé skupiny výroků, charakterizujících prvky klimatu školy, se sečte počet získaných bodů a s ním se nadále pracuje. Index otevřenosti se počítá u každého učitele zvlášť. Sejmutí dotazníku trvá zhruba 15 - 20 minut, vyhodnocení jednoho dotazníku asi 5 minut. Pro účely statistického zpracování jsou k těmto čtyřem možným odpovědím přiřazeny body: zřídka = 1 bod, občas = 2 body, často = 3 body, velmi často = 4 body. Tyto bodové hodnoty učitelé neznali.

6.3 Hodnocení dotazníku OCDQ-RS

Dotazník byl hodnocen z několika úhlů pohledu. Zejména byly hledány souvislosti mezi věkem respondentů a jejich vnímáním klimatu školy, mezi muži a ženami. Bylo zkoumáno, zdali má počet žáků ve škole a délka praxe ředitele vliv na klima školy. Byly hledány výrazné až nápadné rozdíly ve vnímání klimatu mezi různými základními školami v Hradci Králové, v neposlední řadě bylo zajímavé sledovat, zdali je rozdíl v řízení mezi ředitelem – mužem a ředitelkou - ženou. Na základě zjištěných výsledků lze usoudit, jaké panuje na hradeckých základních školách klima.

Dle zjištěných dat z dotazníku lze dále hodnotit a poznat i to, co nejvíce považují učitelé za ředitelovo suportivní chování, které výroky naopak chápou jako značně direktivní. V čem se

učitelé nejvíce angažují, co je frustruje, zda-li na školách panuje mezi učiteli zvýšená otevřenost, vstřícnost až intimita chování.

6.4 Vlastní studie

6.4.1 Zadání dotazníku

Dotazník byl zadáván ve vytištěné podobě. Zadával jej vždy ředitel školy. Pro vyšší návratnos dotazníku se jevilo jako nejvhodnější zadat jej při společném setkání – poradě, ne vždy však bylo možné tuto podmínku splnit. Bylo vysvětleno, jakým způsobem postupovat při jeho vyplňování. K zadání bylo uvedeno, že se jedná o materiál, který bude sloužit k závěrečné bakalářské práci a jeho výsledky se mohou stát součástí vlastního hodnocení školy. Cílem je zmapovat klima na jednotlivých hradeckých školách. Význam všech výroků byl srozumitelný, nebylo třeba jej blíže upřesňovat. Respondenti vyplňovali dotazník anonymně.

6.4.2 Časové vymezení

Byl vymezen dostatečný časový prostor, aby všichni mohli zodpovědně na veškeré dotazy odpovědět. Každý z respondentů mohl zvolit individuální pracovní tempo. Každý mohl samostatně rozhodnout, zda vyplní test okamžitě, nebo si ponechá na jeho vyplnění delší časový prostor.

6.4.3 Anonymita dotazníku

Nikdo z respondentů svůj formulář nepodepsal. Z dotazníku je pouze patrné, zda-li se jedná o muže nebo ženu, je znám jeho věk a z jak velké školy respondent pochází.

6.4.4 Návratnost

Návratnost dotazníku byla 81%. Dotazník byl zadán celkem 350 respondentům, z nichž 284 je vrátilo vyplněný zpět. 33 dotazníků muselo být následně vyřazeno, jelikož u nich nebyla splněna kritéria pro správné vyplnění (chyběly odpovědi na některé otázky).

Konečnou návratnost správně vyplněných dotazníků lze tedy vyjádřit jako 72%, z toho vyplývá, že výzkum dále počítá s 251 respondentem.

6.4.5 Soubor respondentů

Dotazník byl zadán na 12 základních školách (včetně jedné malotřídni) z celkového počtu 18 základních škol na území města Hradec Králové. Výroky dotazníku hodnotilo celkem 251 respondentů/učitelů a učitelek, z toho 217 žen (průměr věku 44,26) a 34 mužů (průměr věku 42,52). Celkový věkový průměr dotazovaných byl 44 let. Rozdíl věku podle pohlaví není statisticky významný. Nejmladšímu respondentovi bylo 23 let, nejstarší dosáhl věku 64 let. Nejmenší počet žáků ve škole 72 dětí, největší počet žáků ve škole 730 dětí. Nejkratší délka praxe ředitele ve funkci byla 1 rok, nejdéle byl ve funkci ředitel 18 let (viz Tabulka č. 1 základní data).

Tab. č. 1 Základní data

	Věk respondentů	Počet žáků ve škole	Délka praxe ředitele
Aritmetický průměr	44,0	513,4	6,68
Směrodatná odchylka	9,50	159,88	6,97
Median	45	560	2
Modus	50	618	2
Minimum	23	72	1
Max	64	730	18

6.4.6 Stručný popis zkoumaných škol

Škola 1: Počet žáků: 325

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 41,4

Umístění: okrajová, vilová čtvrť

Škola 2: Počet žáků: 214

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 50,1

Umístění: okrajová, vilová čtvrť

Škola 3: Počet žáků: 618

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 46,6

Umístění: sídlištní

Škola 4: Počet žáků: 730

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 48,3

Umístění: sídlištní

Škola 5: Počet žáků: 620

Ředitel: žena

Průměrný věk učitelů: 43,4

Umístění: okrajové sídliště

Škola 6: Počet žáků: 428

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 46,9

Umístění: okrajová vilová čtvrť

Škola 7: Počet žáků: 285

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 39,3

Umístění: okrajová čtvrť

Škola 8: Počet žáků: 560

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 45,5

Umístění: sídlištní

Škola 9: Počet žáků: 553

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 43,1

Umístění: okrajová, vilová čtvrť

Škola 10: Počet žáků: 72

Ředitel: žena

Průměrný věk učitelů: 46

Umístění: vesnice na kraji města

Škola 11: Počet žáků: 678

Ředitel: muž

Průměrný věk učitelů: 39,8

Umístění: střed města

Škola 12: Počet žáků: 617

Ředitel: žena

Průměrný věk učitelů: 39

Umístění: střed města

6.5 Metodika zpracování výsledků

Výsledky dotazníků byly jednotlivě zapsány do tabulek a převedeny do PC programu MS Excel.

Byly vytvořeny tři soubory matic (tabulek) pro následné vyhodnocení. První soubor obsahuje přehledy četnosti odpovědí Z (zřídka), O (občas), Č (často) a VČ (velmi často) po jednotlivých školách, včetně rozdělení do jednotlivých oblastí (PSB, PDB, TEB, TFB, TIB, IO) viz Příloha 2 (CD dokument: Četnost odpovědí.xls).

V druhém souboru byla připravena data jednotlivých respondentů pro zpracování v programu NCSS. Jednotlivým proměnným byly pro snazší statistické zpracování přiřazeny následující hodnoty: škola: 1-12, respondent muž=1, žena=2, ředitel=1, ředitelka=2. Odpovědi byly obodovány (Z=1, O=2, Č=3, VČ=4) a vypočítány hodnoty pro určené oblasti (PSB, PDB, TEB, TFB, TIB, IO) viz Příloha 3 (CD dokument: Data pro NCSS.xls).

Třetí soubor obsahuje data pro zpracování v programu STATISTICA statistickou metodou (PCA, CPU) viz Příloha 4 a klíč pro identifikaci jednotlivých respondentů viz kap. 6.6.1 (CD dokument: Data pro PCA a CPU.xls)

Respondenti byli posuzováni a hodnoceni jako celek. Dále bylo provedeno hodnocení podle pohlaví, školy, věku jedince, počtu let ředitele ve vedoucí funkci a jeho pohlaví. V další fázi byly otázky z dotazníku rozděleny do jednotlivých oblastí (viz kapitola 6.1 Charakteristika

dotazníku) a hodnoceny jako ucelený soubor otázek vztahující se pouze k určité oblasti školního klimatu. V konečné fázi byly porovnány jednotlivé školy s celkovým výsledkem. Hodnocení dotazníku probíhalo ve dvou základních liniích. K prvním výpočtům byly použity statistické metody, dále následoval empirický výzkum.

Výsledky byly zpracovány:

1. Metodou statistické analýzy v programu STATISTICA (metoda hlavních komponent analýza shluků) ve spolupráci s prof. RNDr. Milanem Melounem, DrSc. z Katedry analytické chemie Univerzity Pardubice.
2. Metodou analýzy variace ANOVA a multivariální analýzy MANOVA (software program NCSS) ve spolupráci s Doc. PhDr. Janem Laškem, CSc z Katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.
3. Empirický výzkum na základě histogramů.

Popis statistických metod

A. Metoda hlavních komponent

Metoda hlavních komponent (PCA) je jedna z nejstarších a nejvíce používaných metod vícerozměrné analýzy. Poprvé byla zavedena Pearsonem již v roce 1901 a nezávisle Hotellingem v roce 1933. Cílem analýzy hlavních komponent je především zjednodušení popisu skupiny vzájemně lineárně závislých čili korelovaných znaků čili rozklad zdrojové matice dat. Techniku lze popsat jako metodu lineární transformace původních znaků na nové, nekorelované proměnné, nazvané *hlavní komponenty*. Každá hlavní komponenta představuje lineární kombinaci původních znaků. Základní charakteristikou každé hlavní komponenty je její míra variability čili *rozptyl*. Většina informace o variabilitě původních dat je přitom soustředěna do první komponenty a nejméně informace je obsaženo v poslední komponentě. Platí pravidlo, že má-li nějaký původní znak malý či dokonce žádný rozptyl, není schopen přispívat k rozlišení mezi objekty.

A.1 Graf komponentních vah

Zobrazuje komponentní váhy pro první dvě hlavní komponenty. Každý bod v grafu odpovídá jednomu znaku a v grafu se porovnávají vzdálenosti mezi znaky. Krátká vzdálenost mezi dvěma znaky znamená silnou korelaci. Lze nalézt i shluk podobných znaků, jež spolu korelují. Graf můžeme považovat za most mezi původními znaky a hlavními komponentami, protože ukazuje, jakou měrou přispívají jednotlivé původní znaky do hlavních komponent.

Někdy se podaří hlavní komponenty pojmenovat, vysvětlit a přidělit jim význam. Interpretaci grafu komponentních vah lze obecně shrnout do těchto bodů:

a) *Důležitost původních znaků*. Znaky s vysokou mírou proměnlivosti v objektech mají vysoké hodnoty komponentní váhy. Ve 2D-diagramu prvních dvou hlavních komponent pak leží hodně daleko od počátku. Znaky s malou důležitostí leží blízko počátku. Když určíme *důležitost znaků*, určíme tím také variabilitu znaků. Znaky s úhlem 0° mezi průvodiči grafu jsou silně pozitivně korelované, znaky s úhlem 90° jsou zcela nekorelované, zatímco znaky s úhlem 180° jsou negativně korelované.

b) *Korelace a kovariance*. Původní znaky jsou blízko sebe. Znaky s malým úhlem mezi svými průvodiči znaků mají na stejné straně vůči počátku vysokou kladnou kovarianci a vysokou kladnou korelaci. Naopak, původní znaky daleko od sebe, anebo s velkým úhlem mezi průvodiči znaků, jsou negativně korelovány.

A.2 Rozptylový diagram komponentního skóre

Zobrazuje komponentní skóre obyčejně pro první dvě hlavní komponenty u všech objektů. Dokonalé rozptýlení objektů v rovině obou hlavních komponent ukazuje na dokonalé rozlišení objektů. Lze snadno nalézt shluk vzájemně podobných objektů a dále objekty odlehlé a silně odlišné od ostatních objektů. Tento diagram se užívá k identifikaci odlehlých objektů, identifikaci trendů, identifikaci tříd, shluků objektů, k objasnění podobnosti objektů atd. Nelze analyzovat všechny možné rozptylové diagramy, protože jich je velmi mnoho. Výklad rozptylového diagramu komponentního skóre se týká:

a) *umístění objektů*. Objekty daleko od počátku, respektive centra jsou extrémny. Objekty nejbližší počátku jsou nejtypičtější.

b) *podobnosti objektů*. Objekty blízko sebe si jsou podobné, objekty daleko od sebe jsou si nepodobné.

c) *objektů v shluku*. Objekty umístěné zřetelně v jednom shluku jsou si podobné a přitom nepodobné objektům v ostatních shlucích. Dobře oddělené shluky prozrazují, že lze nalézt vlastní model pro samotný shluk. Jsou-li shluky blízko sebe, znamená to značnou podobnost objektů.

d) *osamělých objektů*. Izolované objekty mohou být odlehlými objekty, které jsou silně nepodobné ostatním objektům. To platí, pokud se nejedná o zdánlivou nehomogenitu danou zešikmením dat a odstranitelnou transformací znaků.

e) *odlehlých objektů*. V ideálním případě bývají objekty rozptýlené po celé ploše diagramu. V opačném případě je něco špatného v modelu, obyčejně je přítomen silně odlehlý

objekt. Odlehle objekty jsou totiž schopny zborit celý diagram, ve srovnání se silně vybočujícím objektem jsou ostatní objekty nakumulovány do jediného úzkého shluku. Po odstranění vybočujícího objektu se ostatní objekty buď rozptýlí po celé ploše diagramu, a nebo vypovídají o existujících shlucích.

f) *pojmenováním objektů*. Výstižná jména objektů slouží k hledání hlubších souvislostí mezi objekty a mezi pojmenovanými hlavními komponentami. Snadno lze ohraničit shluky podobných objektů nebo nakreslením spojky mezi objekty vystihnout jejich vztah.

g) *vysvětlením místa objektu*. Umístění objektu v diagramu může být porovnáváno s komponentními váhami původních znaků ve dvojném grafu a pomocí původních znaků pak i vysvětleno.

B. Analýza shluků

Analýza shluků (Cluster analysis, CLU) patří mezi metody, které se zabývají vyšetřováním podobnosti *vícerozměrných objektů* (tj. objektů, u nichž je změřeno větší množství proměnných) a jejich klasifikací do tříd čili *shluků*. Hodí se zejména tam, kde objekty projevují přirozenou tendenci se seskupovat. Navzdory starému přísloví, že opaky se přitahují, se v přírodě ukazuje, že platí spíše pravidlo, že podobné věci se sjednocují. Nejenom ptáci podobného peří, ale také ostatní živočichové, kteří sdílejí podobné či stejné vlastnosti mají tendenci se seskupovat, shlukovat. V biologii se proto užívá shluková analýza ke klasifikování živočichů a rostlin. Tato klasifikace se nazývá *numerická taxonomie*.

Myšlenka podobnosti objektů je v analýze shluků základní. Podobnost mezi objekty je užita jako kritérium tvorby shluků objektů. Nejdříve se stanovují znaky určující podobnost, které se dále kombinují do podobnostních měr. Tímto způsobem pak může být objekt porovnán s jiným objektem. Analýza shluků vytváří shluky podobných objektů. Meziobjektová podobnost může být měřena rozličnými způsoby, které se dají obvykle zařadit do jedné ze tří základních skupin, a to míry korelace, míry vzdálenosti a míry asociace. Každá z nich představuje zvláštní pohled na podobnost, která je závislá na objektech a na typu dat.

B.1 Způsoby shlukování

Shluk (cluster) je skupina objektů, jejichž vzdálenost (nepodobnost) je menší než vzdálenost, resp. nepodobnost, kterou mají objekty do shluku nepatřící. Podle způsobu shlukování se postupy dělí na *hierarchické* a *nehierarchické shlukování*. Hierarchické se dělí dále na *aglomerační* a *divizní shlukování*.

Hierarchické shlukovací postupy jsou založeny na hierarchickém uspořádání objektů a jejich shluků. Graficky se hierarchicky uspořádané shluky zobrazují formou *vývojového stromu* nebo *dendrogramu*. U *aglomeračního shlukování* se dva objekty, jejichž vzdálenost je nejmenší, spojí do prvního shluku a vypočte se nová matice vzdáleností, v níž jsou vynechány objekty z prvního shluku, a tento shluk je pak zařazen jako objekt. Celý postup se opakuje tak dlouho, dokud všechny objekty netvoří jeden velký shluk, nebo dokud nezůstane určitý, předem zadaný počet shluků. Výhodou hierarchických metod je nepotřebnost informace o optimálním počtu shluků v procesu shlukování; tento počet se určuje až dodatečně. Při shlukování vznikají pouze dva základní problémy, prvním je způsob vyjádření podobnosti mezi objekty a druhým je volba vhodné shlukovací procedury. (Meloun, 12; 13)

C. Analýza ANOVA, MANOVA

Výsledky byly zpracovány statistickým softwarem NCSS 2004 (NCSS – Number Cruncher Statistical System).

Pro rozbor dat byla použita analýza rozptylu (ANOVA, analysis of variance). Jedná se o třídu statistických modelů a technik, které rozvinul R. A. Fisher začátkem 20. století.

Obecně spočívá základní funkce analýzy rozptylu v posouzení hlavních a interakčních efektů kategoriálních nezávislých proměnných na závisle proměnnou kvantitativního typu. Nezávisle proměnné v ANOVA často nazýváme faktory a jejich hodnoty úrovně nebo kategorie.

Základní statistikou v analýze rozptylu je F – testovací statistika rozdílnosti skupinových průměrů, pomocí níž se testuje hypotéza, zda průměry ve skupinách určených kombinacemi faktorů se od sebe liší více než na základě působení náhodného kolísání. Pokud se průměry neliší významně, usuzujeme, že faktory nemají na závisle proměnnou vliv. Jestliže F-test identifikuje nějaký systematický vliv, používají se testy simultánního srovnání pro nalezení kombinací hodnot faktorů, které nejvíce přispívají k systematickým vlivům.

Testovací F-statistika musí zohlednit rozdílnosti ve výběrových průměrech a zároveň přirozenou variabilitu proměnné. V podstatě měří určitým způsobem velikost rozdílnosti výběrových průměrů a její hodnota závisí jednak na výběrových průměrech v jednotlivých skupinách, jednak na velikosti těchto skupin a na rozptylu závisle proměnné uvnitř skupin.

Obecně má F-statistika v analýze rozptylu formu:

$F = \text{vážený rozptyl mezi průměry skupin} / \text{rozptyl mezi jedinci ve skupině}$.

Procedury analýzy rozptylu předpokládají, že závisle proměnná v jednotlivých skupinách má normální rozdělení se stejným rozptylem a většinou se i předpokládá pro každou skupinu stejný rozsah výběru měřených jednotek.

6.6 Výsledky vlastní studie

6.6.1 Hodnocení na podkladě statistické analýzy - metoda hlavních komponent a analýza shluků

Hodnocení na podkladě statistické analýzy (metoda hlavních komponent a analýza shluků)

Popisované obrázky jsou vždy řazeny následujícím systémem:

- a) Graf komponentních vah otázek.
- b) Dendrogram otázek.
- c) Rozptylový diagram komponentního skóre respondentů.
- d) Dendrogram respondentů.

Pro podrobnější rozbor je možné jednotlivé respondenty poznat podle přiloženého klíče, následně byly vytvořeny matice pro jednotlivé oblasti (PSB, PDB, TEB, TFB, TIB), souhrn oblastí (včetně IO) a všechny respondenty. viz Příloha 4 (CD dokument: Data pro PCA a CPU.xls).

Klíč k identifikaci jednotlivých respondentů v diagramu komponentního skóre a dendrogramu respondentů.

RESPONDENT: MUŽ=M, ŽENA=F

ŠKOLA: (1-12)=(A-L)

VĚK RESPONDENTA: číslo

ŘEDITEL: MUŽ=M, ŽENA=F

Dále bylo stanoveno pořadí jednotlivých respondentů pro lepší orientaci v dendrogramu respondentů.

Příklad: P_30 odpovídá respondentovi s pořadovým číslem 30 (dendrogram) a charakterizují ho hodnoty FB46M (diagram komponentního skóre). Jedná se tedy o ženu ze školy č.2 s věkem 46 let a jejím ředitelem je muž.

Při analýze zmiňovaných pěti oblastí otázek, které se dotýkají společných témat a indexu otevřenosti respondentů, lze konstatovat, že grafy komponentních vah vykazují silnou korelaci mezi zvolenými otázkami. Tato korelace je indikována velmi malým úhlem mezi

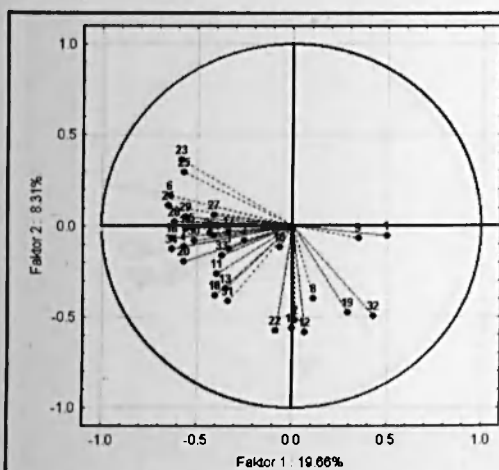
průvodiči otázek. Některé otázky mají dokonce totožné průvodiče s nulovým úhlem, což svědčí o jejich shodnosti.

Každá oblast vykazuje průvodiče otázek v rozmezí úhlu přibližně 90° , což je důkazem, že otázky byly voleny k dominantnímu tématu a vzájemně se doplňují. Podobnost či shodnost prokazuje rovněž dendrogram otázek vypočítaný metodou váženého průměru. Čím nižší je v grafu spojnice dvou, tří a více otázek, tím více jsou si otázky vzájemně podobné.

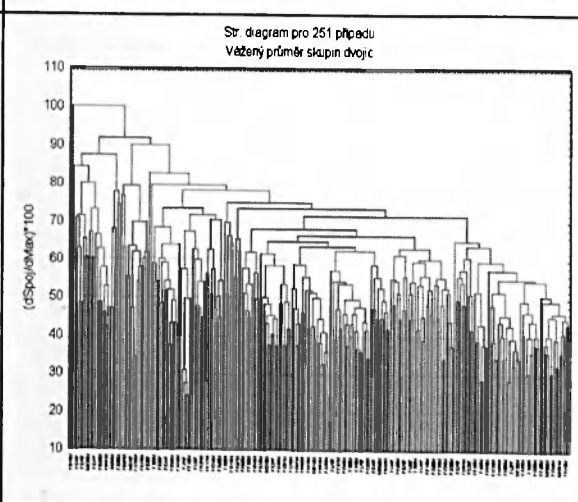
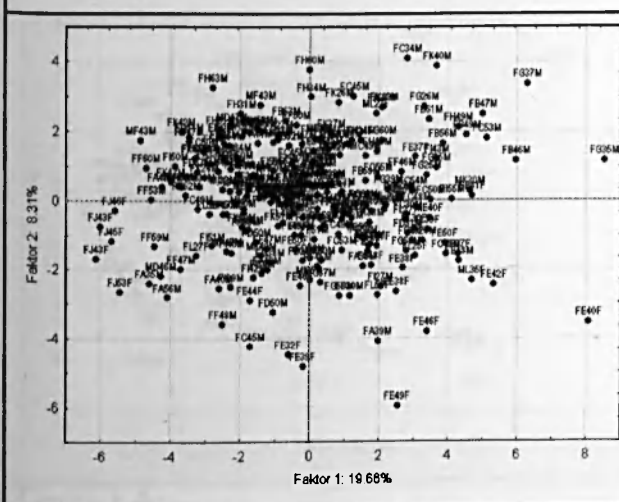
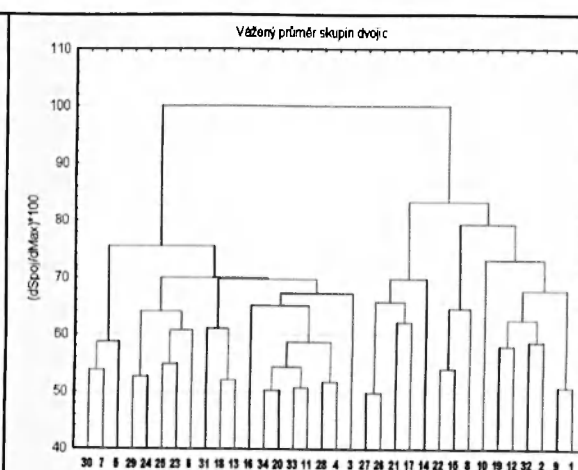
Graf komponentního skóre vykazuje průmět osmi, ale i více rozměrného prostoru otázek do roviny a ukazuje na možné shluky podobně odpovídajících respondentů. Cílem tohoto grafu je odhalit respondenty vybočující svými odpověďmi, kteří se výrazně odlišují od ostatních. Jedná se o ty jedince, kteří jsou umístěni poměrně vzdáleně od shluku ostatních respondentů. Podobné závěry jako ukazuje graf komponentního skóre lze vyčíst i dendrogramu respondentů. V tomto diagramu jsou shluky respondentů tvořeny shodně odpovídajícími, či alespoň podobně odpovídajícími respondenty. Identifikovaný shluk v grafu komponentního skóre je vždy také přesvědčivě indikován i v dendrogramu respondentů.

Soubor všech otázek a respondentů v celku

Obrázek 3a



Obrázek 3b



Obrázek 3c

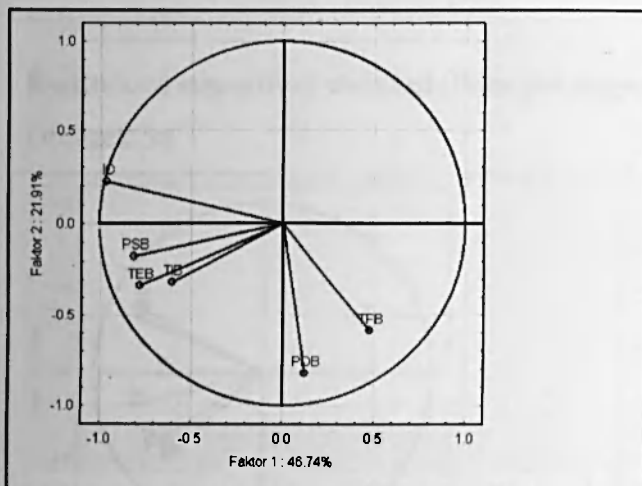
Obrázek 3d

Analýzou všech 34 otázek lze nalézt shluky nejpodobnějších si otázek, které jsou spolu v silné korelaci, jež se projevuje velmi malým úhlem mezi průvodiči jednotlivých otázek (obrázek 3a). Podobnost čili malá vzdálenost je druhým kritériem k rozlišení otázek v dendrogramu znaků (otázek). Dendrogram rozděluje 34 otázek do dvou velkých shluků, které odpovídají jednotlivým oblastem (obrázek 3b).

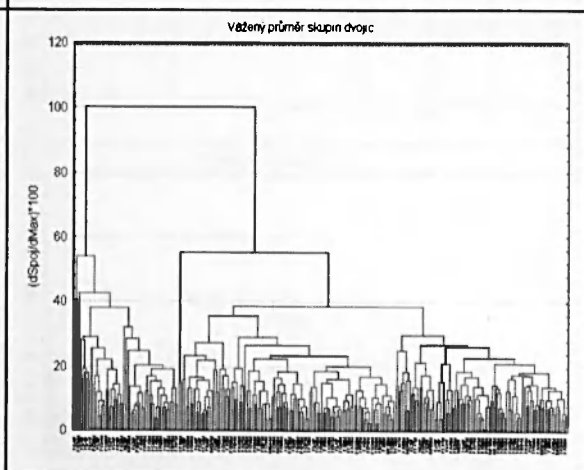
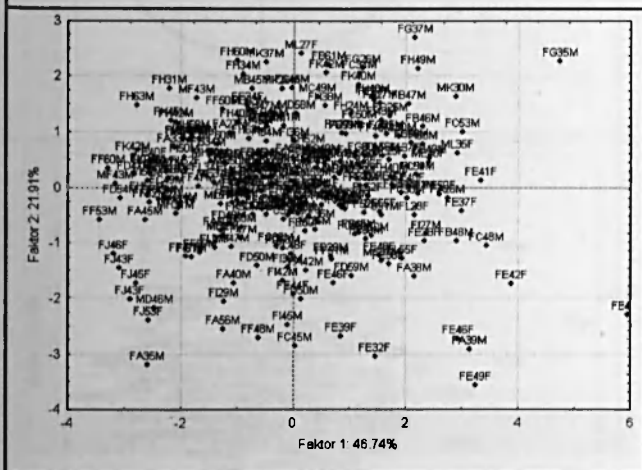
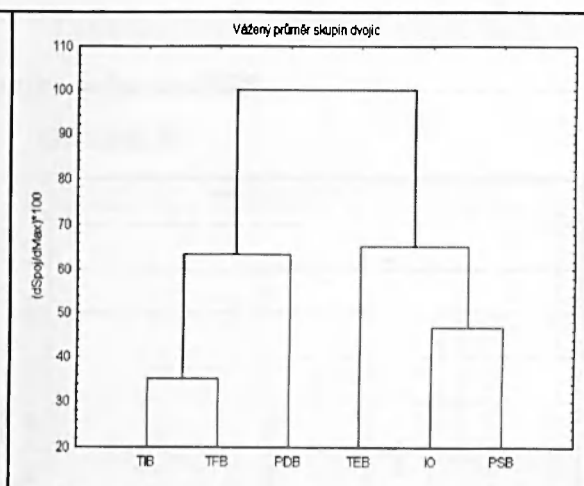
Analýzou všech respondentů lze nalézt jeden velký shluk shodně odpovídajících ale také vybočujících respondentů, kteří se nacházejí na okrajích grafu (obrázek 3c). V dendrogramu respondentů (obrázek 3d) je můžeme nalézt v levé části. Je patrné, že jejich odpovědi se výrazně odlišují od ostatních. Jedná se o 25 respondentů, které podle klíče k identifikaci můžeme rozpoznat následovně - 22 žen, 3 muži, jejich průměrný věk je 43 roků, 16 respondentů má ředitele muže. Nejvíce zastoupena je škola č. 5 se sedmi respondenty a škola č. 2 se šesti respondenty.

Soubor všech oblastí (PSB, PDB, TEB, TFB, TIB), včetně IO (index otevřenosti)

Obrázek 4a



Obrázek 4b



Obrázek 4c

Obrázek 4d

PSB (Ředitelovo suportivní chování), PDB (Ředitelovo direktivní chování), TEB (Učitelovo angažované chování), TFB (Učitelovy flustrace), TIB (Učitelovo intimní chování) a IO (Index otevřenosti = (PSB + TEB) - (PDB + TFB))

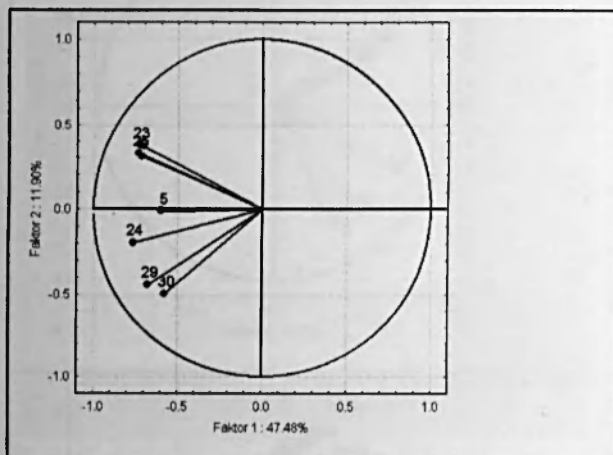
V dendrogramu otázek je indikována korelace mezi TIB a TFB a k nim se druží PDB. Tyto tři otázky tvoří jeden dominantní shluk a druhý dominantní shluk pak obsahuje IO a PSB a k nim se druží TEB. Oba shluky jsou si přitom značně nepodobné (obrázek 4a). Spojnice obou shluků leží velmi vysoko, což značí zřetelné odlišení obou popisovaných nezávislých shluků (obrázek 4b).

Graf komponentního skóre respondentů odhaluje osm silných individualit zcela se odlišujících ve svých odpovědích od všech ostatních. Těchto osm individualit tvoří základ skupiny respondentů odlehlých a nepodobných od ostatních (obrázek 4c). V dendrogramu

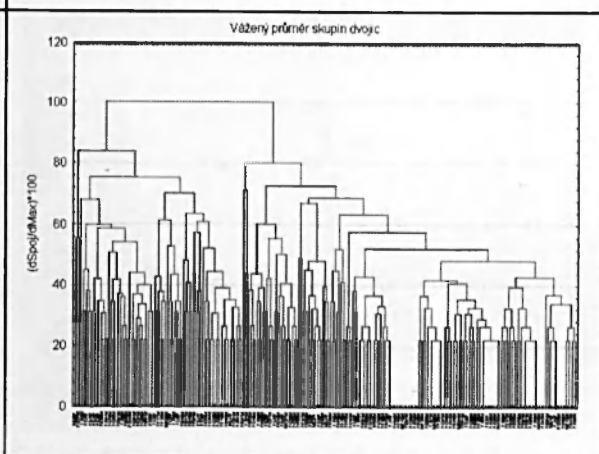
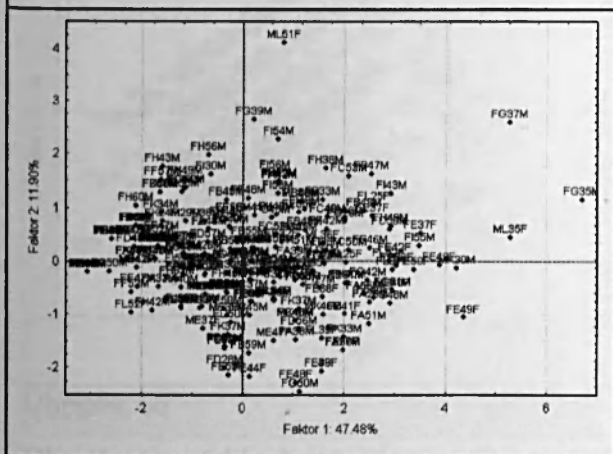
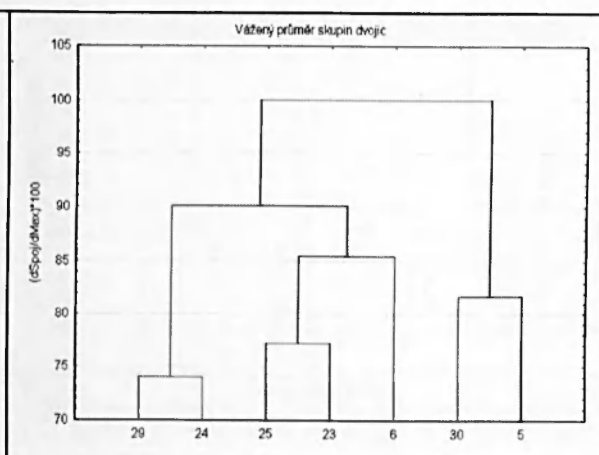
respondentů (obrázek 4d) je lze rozpoznat zcela vlevo jako velký shluk, který je zcela nepodobný shluku všech ostatních respondentů.

Ředitelovo suportivní chování (Principal supportive behavior-PSB)

Obrázek 5a



Obrázek 5b



Obrázek 5c

Obrázek 5d

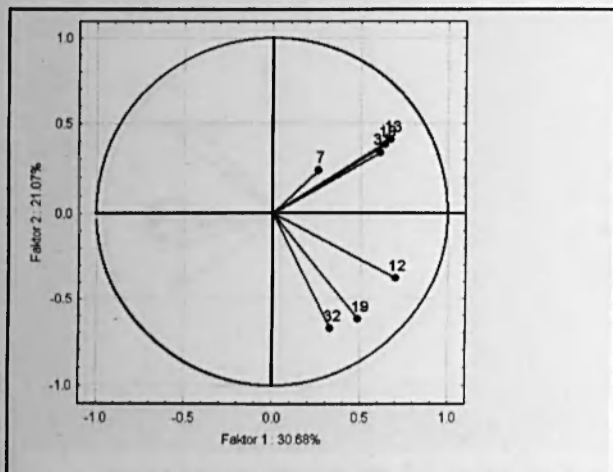
Obrázky 5a až 5d hodnotí oblast výroků spadajících do ředitelova suportivního chování.

V grafu komponentních vah (obrázek 5a) je zřejmá silná korelace mezi jednotlivými otázkami, o čemž svědčí malý úhel mezi nimi. Dendrogram otázek (obrázek 5b) vede k závěrům že otázky 24 (odůvodněná kritika) a 29 (konstruktivní kritika) si jsou velmi podobné. Otázky 23 (neformální ředitel) a 25 (pomoc ředitele učitelům) si jsou podobné a k nim se váže otázka 6 (ocenění, pochvala). Druhá skupina je tvořena otázkou 5 (ředitel jde příkladem) a otázkou 30 (hledí na blaho školy), které spolu korelují, ale jsou si s ostatními otázkami málo podobné.

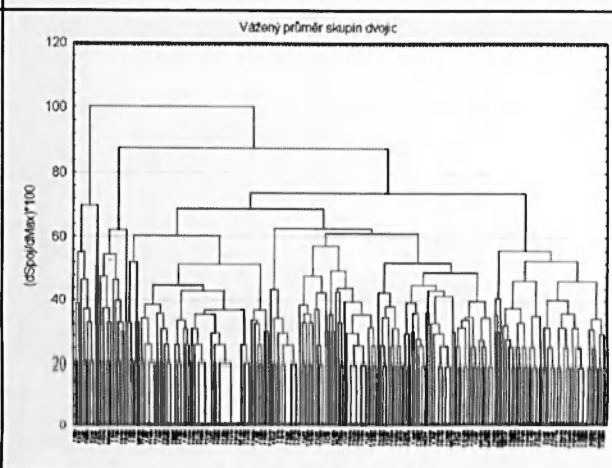
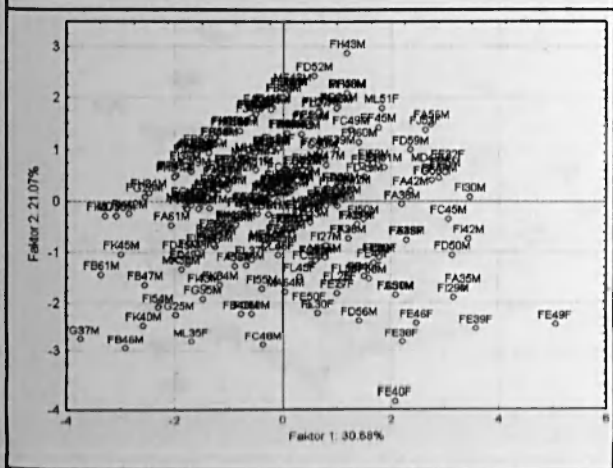
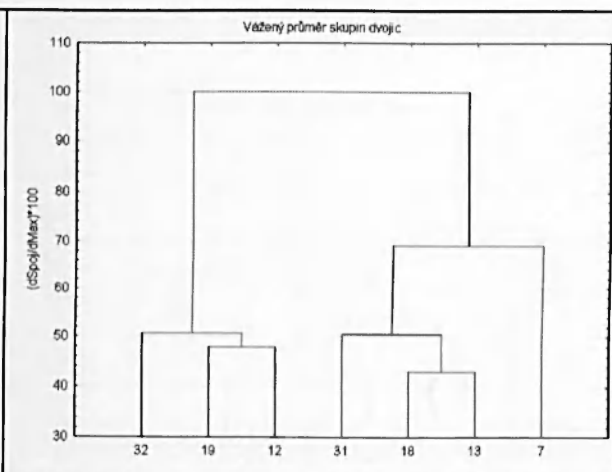
Graf komponentního skóre respondentů (obrázek 5c) ukazuje, že ve výběru 251 respondentů se nachází pět dotázaných, kteří se význačně odlišují v názorech v oblasti suportivního chování ředitele od ostatních respondentů.

Ředitelovo direktivní chování (Principal directive behavior-PDB)

Obrázek 6a



Obrázek 6b



Obrázek 6c

Obrázek 6d

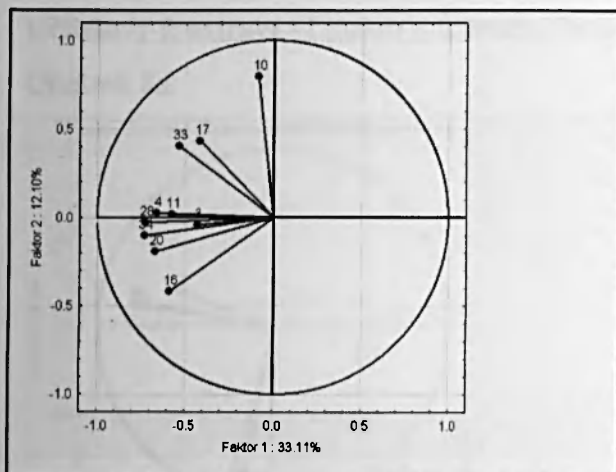
Obrázky 6a – 6d hodnotí oblast výroků spadajících do ředitelova direktivního chování.

Graf komponentních vah otázek (obrázek 6a) ukazuje že otázky 13 (kontrola všeho), 18 (sledování všech aktivit), 31 (ředitel přísně dohlíží) a 7 (vedení porad) jsou v silné korelaci a týkají se vlastně jednoho tématu. Druhou skupinu či shluk tvoří otázky 12 (železná ruka), 19 (ředitel – autokrat) a 32 (ředitel víc mluví), které jsou v opět v silné korelaci. Dendrogram otázek (obrázek 6b) také potvrzuje dvě dominantní skupiny, ale zároveň zřetelně odlišuje oba shluky. Vysoce postavená spojnice ukazuje na značnou nepodobnost mezi oběma shluky.

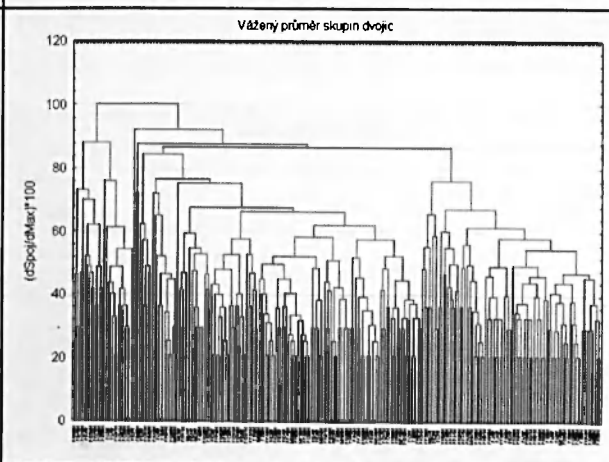
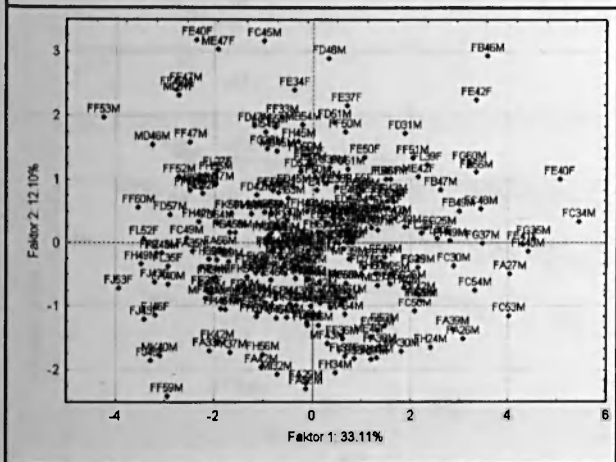
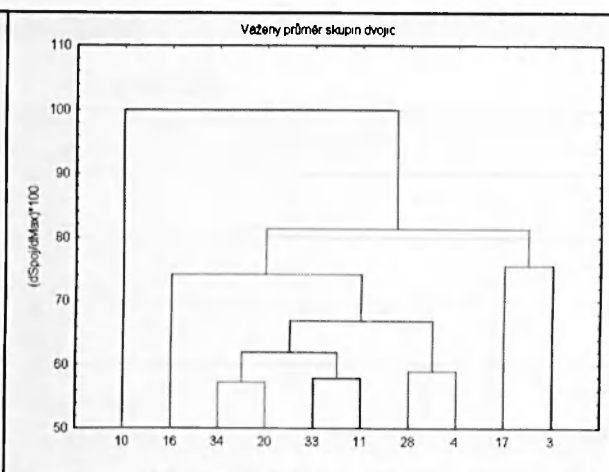
Graf komponentního skóre respondentů (obrázek 6c) vykazuje jeden velký shluk, na jehož okraji lze identifikovat přibližně šest silně vybočujících individualistů lišících se od ostatních. Dendrogram respondentů (obrázek 6d) ukazuje v levém spodním rohu diagramu několik respondentů, kteří se silně odlišují od zbytku dotazovaných. Dominantní shluk se dále rozděluje na další dvě skupiny.

Učitelovo angažované chování (Teacher's engaged behavior-TEB)

Obrázek 7a



Obrázek 7b



Obrázek 7c

Obrázek 7d

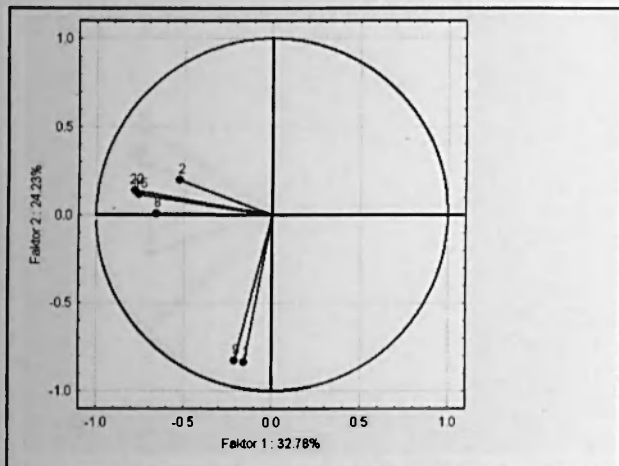
Obrázky 7a – 7d hodnotí oblast výroků spadajících do učitelova angažovaného chování.

I když grafy komponentních vah (obrázek 7a) a dendrogram otázek (obrázek 7b) vycházejí ze zcela jiných matematických postupů, jsou závěry téměř shodné. Oba diagramy monitorují otázku 10 (žakovská samospráva), poněkud se lišící od zbytku ostatních otázek. Graf komponentních vah (obrázek 7a) otázek vykazuje dva shluky, první otázky 17 (logické myšlení žáků) a 33 (samostatnost žáků) a druhý shluk otázek 4 (hrdost učitelů), 11 (přátelské chování), 20 (morálka učitelů), 3 (učitelé věnují čas žákům), 28 (učitelé zde pracují rádi), 34 (respektování odborné kompetence). Zároveň ukazuje dvě okrajové otázky 10 (žakovská samospráva) a 16 (vzájemná pomoc učitelů). Dendrogram otázek (obrázek 7b) vykazuje dva shluky a dvě odlehlé otázky. První shluk obsahuje dvojice otázek 33 a 11, 28 a 4, 34 a 20. Druhý shluk obsahuje otázky 17 a 3. Od prvního se poněkud odděluje otázka 16 a od obou se silně odděluje otázka 10.

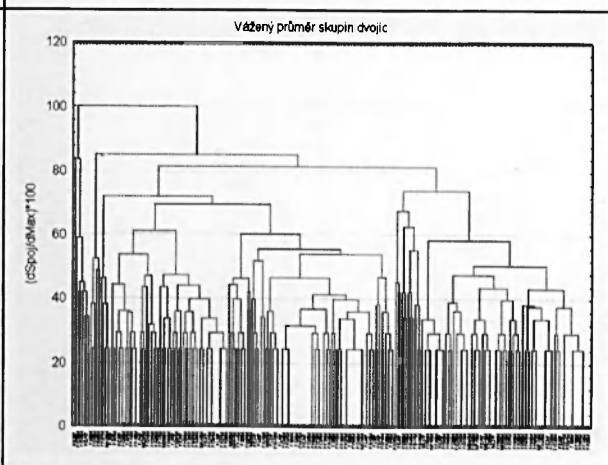
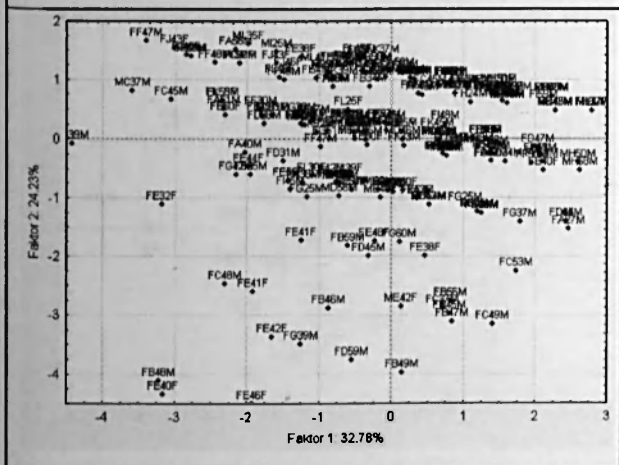
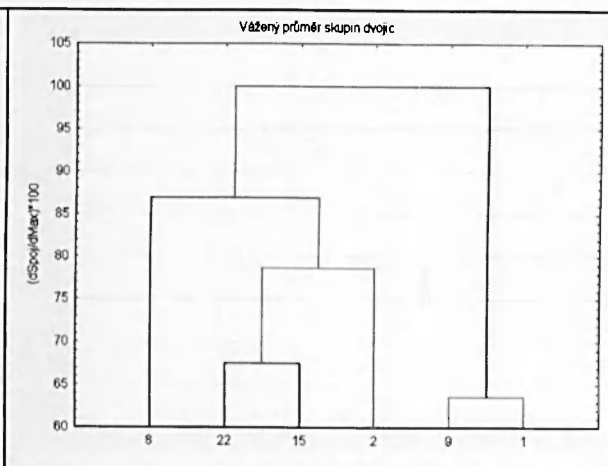
Graf komponentního skóre (obrázek 7c) a dendrogram respondentů (obrázek 7d) vykazuje vedle jednoho společného shluku několik vybočujících individuálních jedinců.

Učitelovy frustrace (Teacher's frustrated behavior-TFB)

Obrázek 8a



Obrázek 8b



Obrázek 8c

Obrázek 8d

Obrázky 8a – 8d hodnotí oblast výroků spadajících do učitelovy frustrace.

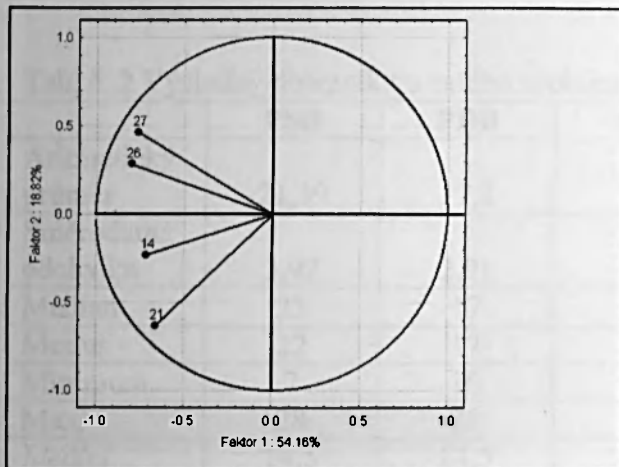
Graf komponentních vah otázek (obrázek 8a) ukazuje na dva zcela odlišné shluky. Naprosto shodně jsou oba shluky indikovány i v dendrogramu otázek (obrázek 8b). První shluk se totiž týká otázek 1 (obtěžování způsoby chování) a otázky 9 (přerušování vystoupení kolegů), které si jsou velmi podobné. Druhý shluk pak obsahuje otázky 15 (zatěžování administrativou), 22 (mnoho povinností mimo výuku), k nim se druzí otázka 2 (mnoho schůzí) a nakonec k nim nejméně podobná otázka 8 (další povinnosti narušující výuku).

Graf komponentního skóre (obrázek 8c) a dendrogram respondentů (obrázek 8d) vykazuje přibližně 12 odlehlých respondentů, kteří jsou indikováni zcela vlevo v dendrogramu a ten zároveň vykazuje dva velké shluky shodně odpovídajících respondentů. V grafu komponentního skóre respondentů (obrázek 8c) se objevují podezřelé pruhy shluků, které

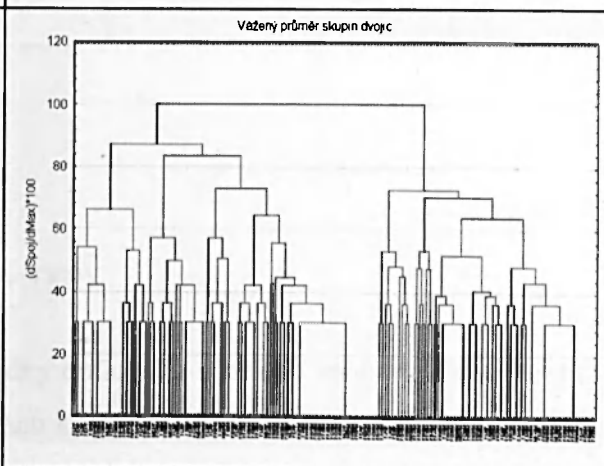
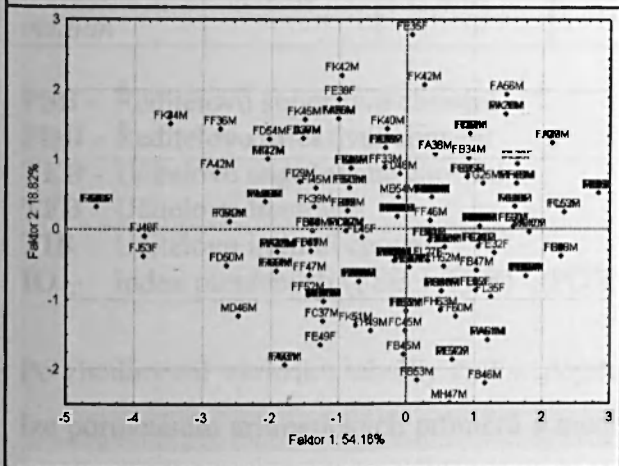
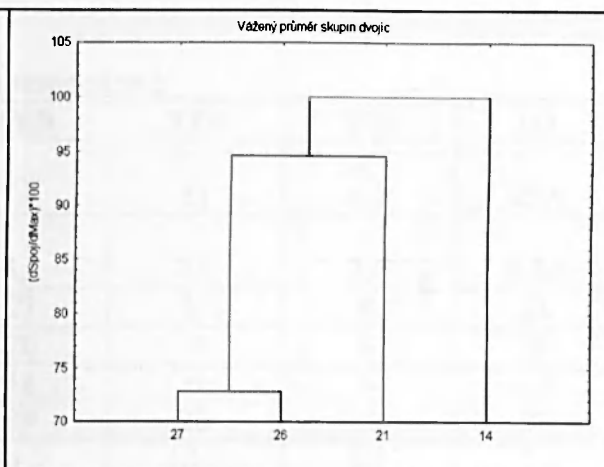
odhalují možné skupinové odpovědi respondentů. To naznačuje určitou neobjektivnost při vyplňování dotazníku.

Učitelovo intimní chování (Teacher's intimate behavior-TIB)

Obrázek 9a



Obrázek 9b



Obrázek 9c

Obrázek 9d

Obrázky 9a – 9d hodnotí oblast výroků spadajících do učitelova intimního chování.

Graf komponentních vah (obrázek 9a) obsahuje jeden shluk otázek 26 (návštěvy doma) a 27 (společenský styk) a dvě poněkud méně podobné otázky 21 (znalost rodinného zázemí) a daleko více nepodobná otázka 14 (kolegové jsou nejbližší přátelé), jak dokazuje i dendrogram otázek (obrázek 9b).

Graf komponentního skóre respondentů (obrázek 9c) ukazuje opět dominantní shluk a několik okrajových (vybočujících) respondentů - individualistů. Vedle těchto individualistů, které můžeme nalézt zcela vpravo a vlevo v dendrogramu, rozděluje dendrogram respondenty dle podobných odpovědí na dva dobře oddělené shluky (obrázek 9d).

6.6.2 Hodnocení na podkladě statistické analýzy - metoda analýzy variace ANOVA a multivarianční analýzy MANOVA

Zpracování a hodnocení výsledků pomocí empirického výzkumu, za pomoci histogramů a oficiálního softwaru programu NCSS, konkrétně metoda analýzy variace ANOVA a multivarianční analýzy MANOVA.

Tab. č. 2 Výsledky dotazníku u celého souboru respondentů

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
Aritmetický průměr	21,39	17,2	28	11	8,7	20,5
Směrodatná odchylka	3,92	2,91	4,1	2,6	2,4	8,32
Median	22	17	27	11	9	21
Modus	22	17	26	10	8	25
Minimum	7	10	16	6	4	-12
Max	28	28	39	20	16	39
<i>Ideální median</i>	14,5	14,5	21,5	12,5	8,5	17,5

PSB - Ředitelovo suportivní chování

PDB - Ředitelovo direktivní chování

TEB - Učitelovo angažované chování

TFB - Učitelovy frustrace

TIB - Učitelovo intimní chování

IO – Index otevřenosti (PSB + TEB) - (PDB + TFB)

Po zhodnocení výsledků tabulky č. 2 – „Výsledky dotazníku u celého souboru respondentů“ lze porovnáním aritmetických průměrů a mediánu konstatovat, že údaje si jsou velmi blízké, můžeme tedy porovnat získaný medián s *ideálním*.

U celého vzorku v oblasti ředitelova suportivního chování (PSB) jsou výsledky nad mediánem, ředitelovo direktivní chování (PDB) je rovněž nad mediánem, učitelovo angažované chování (TEB) je výrazně nad mediánem, učitelovy frustrace (TFB) jsou mírně pod mediánem, učitelovo intimní chování (TIB) je jen lehce nad mediánem, index otevřenosti (IO) je výrazněji nad mediánem.

Na základě tohoto zjištění lze konstatovat, že **respondenti celého vzorku vidí ředitelovo suportivní chování jako nadprůměrné, stejně jako direktivní, sami mají pocit, že se angažují výrazně nadprůměrně, jejich frustrace jsou jen lehce nad průměrem, intimní vztahy ve škole jsou velmi mírně nad průměrem a index otevřenosti je výrazněji nad průměrem.**

Tab. č. 3 Korelace věk respondenta a počet žáků ve škole.

	věk respondenta	počet žáků ve škole
PSB	0,14**	-
PDB	-	-
TEB	0,15**	-
TFB	-	-
TIB	-	-
IO	0,16**	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Z tabulky č. 3 je patrné, že čím je respondent starší, tím více pocítuje ředitelovo suportivní chování, více se angažuje do práce a více cítí otevřenost školního klimatu. Naopak mladší respondenti nepocítují ředitelovo suportivní chování, do práce se angažují méně a méně cítí otevřenost školního klimatu.

Dále z tabulky č. 3 vyplynulo, že počet žáků ve škole nemá žádný vliv na prožívané klima školy v žádné ze sledovaných oblastí.

Tab. č. 4 Korelace jednotlivých oblastí dotazníku navzájem

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
PSB	XXX		0,51**	-0,19**	0,39**	0,76**
PDB		XXX	0,14**	0,20**		-0,31**
TEB			XXX	-0,12*	0,42**	0,72**
TFB				XXX		-0,53**
TIB					XXX	0,41**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Na základě výsledků tabulky č. 4 lze konstatovat, že s narůstajícím suportivním chováním ředitele školy narůstá u učitelů jejich angažovanost, klesají frustrace, zvyšuje se intimita vztahů na pracovišti a školní klima se stává více otevřené. Naopak s klesajícím suportivním chováním ředitele klesá u učitelů jejich angažovanost, zvyšuje se frustrace, vztahy ve škole se stávají méně intimní a klima školy více uzavřené.

S narůstajícím direktivním chováním ředitele narůstá angažované chování učitelů, ale i výrazně klesá index otevřenosti.

Obecně tedy můžeme usuzovat, že pokud je ředitel více „vidět“, že školu řídí, a to bez ohledu na způsob řízení, učitelé se více angažují. Jakmile je ředitel často mimo školu a takzvaně „není vidět“, angažovanost učitelů významně klesá.

Angažovanost učitelů narůstá tehdy, když klesá frustrace a na pracovišti narůstá intimní chování. Tím se také klima školy stává výrazně otevřenější. Jakmile narůstá frustrace, učitelé přestávají být angažovaní a výrazně se snižuje úroveň indexu otevřenosti ve škole. Index otevřenosti tedy zvyšuje narůstající intimní chování respondentů.

Tab. č. 5. Korelace věk respondenta: jednotlivé položky dotazníku:

otázky	3	4	5	6	21	23	27	28	34
korelace	0,12*	0,16**	0,16**	0,13*	0,16**	0,16**	0,11*	0,11*	0,15**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabulka č. 5 ukazuje na zajímavé souvislosti mezi věkem respondenta a jeho vztahem k jednotlivým položkám dotazníku. Nejsilnější korelace se ukázaly u následujících výroků dotazníku. Čím starší respondent, tím více je na svoji školu hrdý, tím více vnímá, že ředitel školy tvrdě a usilovně pracuje, čímž je příkladem pro ostatní. Starší respondenti také zcela logicky více znají rodinné zázemí svých kolegů a oceňují, že ředitel dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele a pomoci učitelům.

Další významné korelace mezi věkem respondentů a jejich vztahem k jednotlivým otázkám vyšly najevo v následujících výrocích:

Starší respondenti odpovídali nejvíce výrokem VČ (velmi často) na následující otázky

- Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů.
- Ředitel dovede ocenit a pochválit podřízené.
- Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy.
- Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.
- Učitelé zde pracují skutečně rádi.

Tab. č. 6 Výsledky dotazníku OCDQ-RS podle jednotlivých škol

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
F- test	4,96*	5,39*	4,72*	4,69*	7,13*	6,75*
škola	Aritm.pr.	Aritm.pr.	Aritm.pr.	Aritm.pr.	Aritm.pr.	Aritm.pr.
1	21,7	18,32	27,58	11,23	9,2	19,8
2	20	14,15	25,45	12,36	7,43	19,01
3	21,25	17,32	25,07	11,44	7,84	17,57
4	23,4	17,88	28,87	11,1	9,8	23,31
5	18,9	18,77	26,78	12,93	8,17	14,01
6	22,75	17,63	29,58	11,26	9,07	23,44
7	18,8	15,6	24,78	11,44	7,57	16,24
8	22,74	16,2	28,43	9,13	8,55	25,85
9	21,74	18,4	27,95	10,68	9,42	20,63
10	26,9	18	39,36	13,76	15,34	30,39
11	22,1	14,9	28,36	10,56	9,7	24,97
12	19,46	17,27	27,61	11,55	7,42	18,25

* $p < 0,05$

Z tabulky číslo 6 Výsledky dotazníku OCDQ-RS podle jednotlivých škol je patrné, jak vypadá klima na hradeckých školách. **Jako nejzajímavější se jeví škola označená číslem 10.** Učitelé zde nejvíce pocítují ředitelovo suportivní chování, nejvíce se angažují, ale zároveň jsou i nejvíce frustrováni. Index otevřenosti na této škole je vzhledem k ostatním hradeckým školám absolutně nejvyšší. Neznamená to však, že by se ředitel této školy nechoval direktivně. V souboru otázek, které hodnotí ředitelovo direktivní chování se „umístil“ jako čtvrtý nejvíce direktivní ředitel. Další poznatky viz Graf 3.

Škola označená číslem 7 se jeví jako nejvíce kritická. Ředitelovo chování na této škole je nejméně suportivní a učitelé se zde nejméně angažují. Ředitel se nejeví ani jako direktivní. V rámci otázek vyjadřujících ředitelovo direktivní chování se projevil jako třetí nejméně direktivní ředitel. Míra frustrací učitelů na této škole je poměrně vysoká, intimní chování učitelů je nízké a index otevřenosti je druhý nejnižší, tedy druhý nejhorsí. Další poznatky viz Graf 4.

Nejvíce direktivní ředitel pracuje ve škole číslo 5. (Další poznatky o této škole viz Graf 2)
Nejméně direktivní ředitel ve škole číslo 2 (Další poznatky o této škole viz Graf 5).

Nejvíce frustrováni učitelé jsou zaměstnání ve škole číslo 8. Nejméně intimní vztahy vládou ve škole číslo 12. Index otevřenosti je nejnižší ve škole číslo 5, kde vládne nejvíce direktivní ředitel (viz Graf 2).

Tab. č. 7 Pohlaví respondenta

	F test	Aritm. prům. muži	Aritm. prům. ženy
TFB	4,98*	10,66	11,31
TIB	7,73*	8,06	8,9

* $p < 0,05$

Tabulka číslo 7 ukazuje jaký je vztah mezi pohlavím respondenta, jeho frustracemi na pracovišti a intimním chováním.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že pouze u dvou oblastí dotazníku byly zjištěny statisticky významné rozdíly v názorech mezi muži a ženami. Zjištěná data ukazují, že ženy pocítují významně více frustrací, než muži a více než muži pocítují intimní chování ve škole.

Tab. č. 8 Pohlaví ředitele

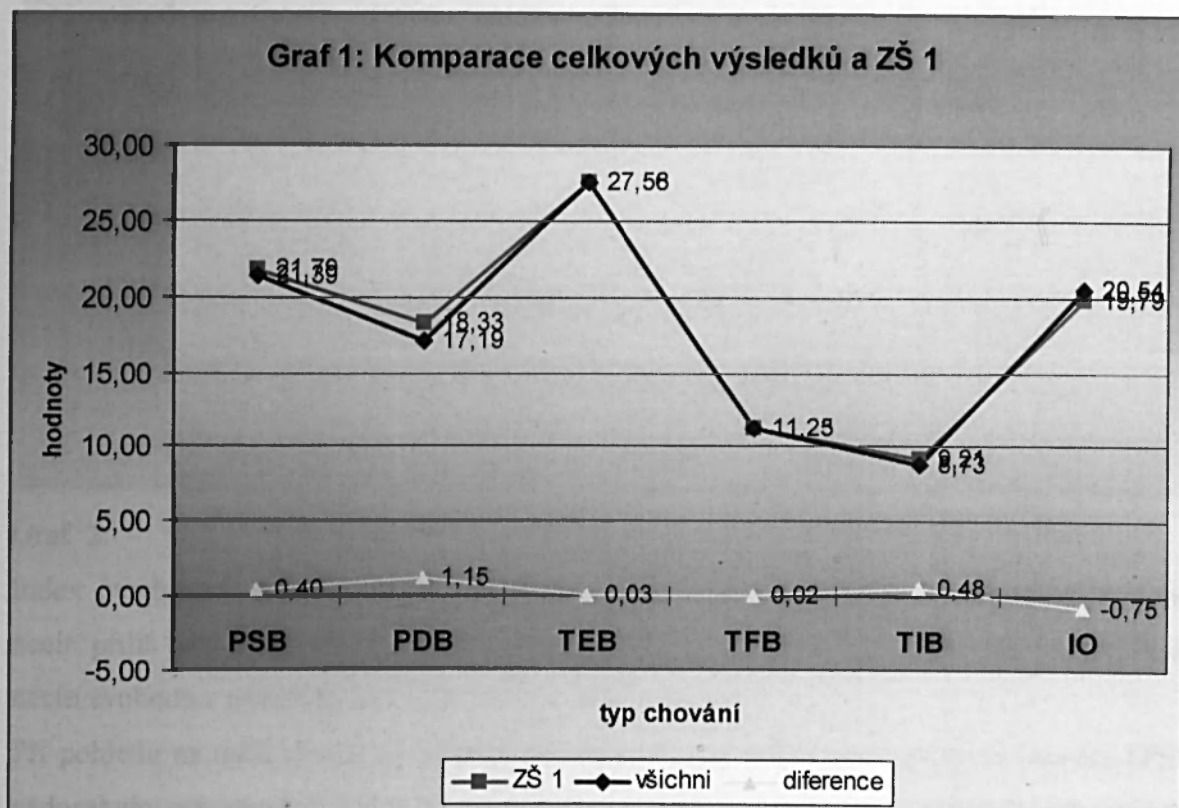
	F test	Aritm. prům. ředitel- muž	Aritm. prům. ředitelka
PSB	13,79*	21,74	20,86
PDB	4,47*	17,03	17,71
TFB	10,77	11,02	11,95
TIB	5,51*	8,86	8,22
IO	14,18	21,28	17,89

Tabulka č. 8 vyjadřuje jaký je rozdíl v chování respondentů v případě, jestli je ředitelem školy muž nebo žena.

Z tabulky lze vyčíst, že pokud je ředitelem školy muž, všichni respondenti muži i ženy více cítí jeho suportivní chování než v případě ředitelek. U mužů zcela překvapivě cítí všichni respondenti méně direktivní chování než u ředitelek. Tedy **ředitelky jsou vnímány jako více direktivní**, zároveň u ředitelek respondenti cítí více frustraci než u ředitelů. U ředitelů panuje na školách více intimní ovzduší v klimatu školy a výrazně vyšší index otevřenosti než u škol řízených ženami.

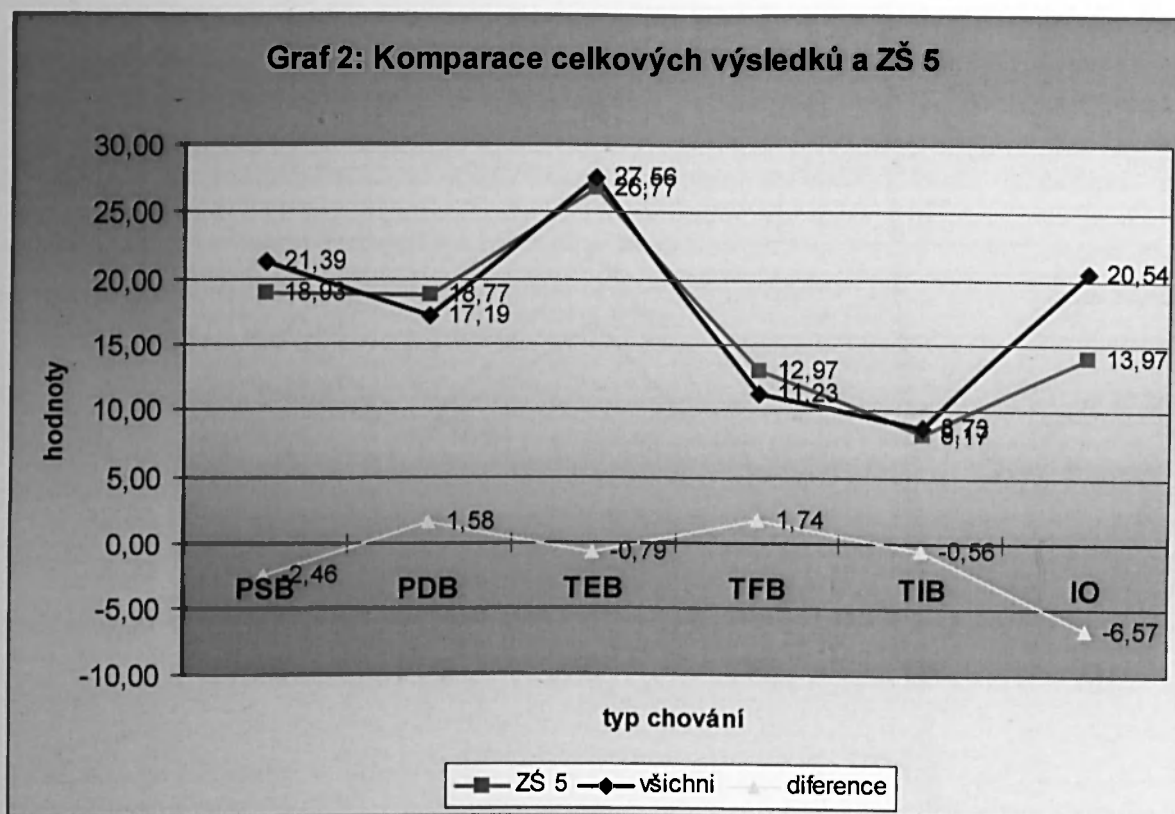
6.6.3 Hodnocení na podkladě histogramů

Následující grafy ukazují jisté souvislosti, které vyšly najevo z hodnocení dotazníků OCDQ-RS. Srovnávají zjištěné výsledky z dotazníků s průměrnými hodnotami, které byly v rámci výzkumu zjištěny na oslovených základních školách.



Graf 1:

Ukazuje školu, která v žádné ze sledovaných oblastí zásadně „nevybočuje“. Pouze ředitelovo direktivní chování (PDB) se jeví jako mírně výraznější než na ostatních školách.



Graf 2:

Index otevřenosti (**IO**) je na této škole ze všech nejmenší. Učitelé se zde pravděpodobně necítí příliš bezpečně, nemají víru v objektivní řešení svých konfliktů ze strany vedení školy, necítí svobodu a pravděpodobně se nemíní příliš angažovat.

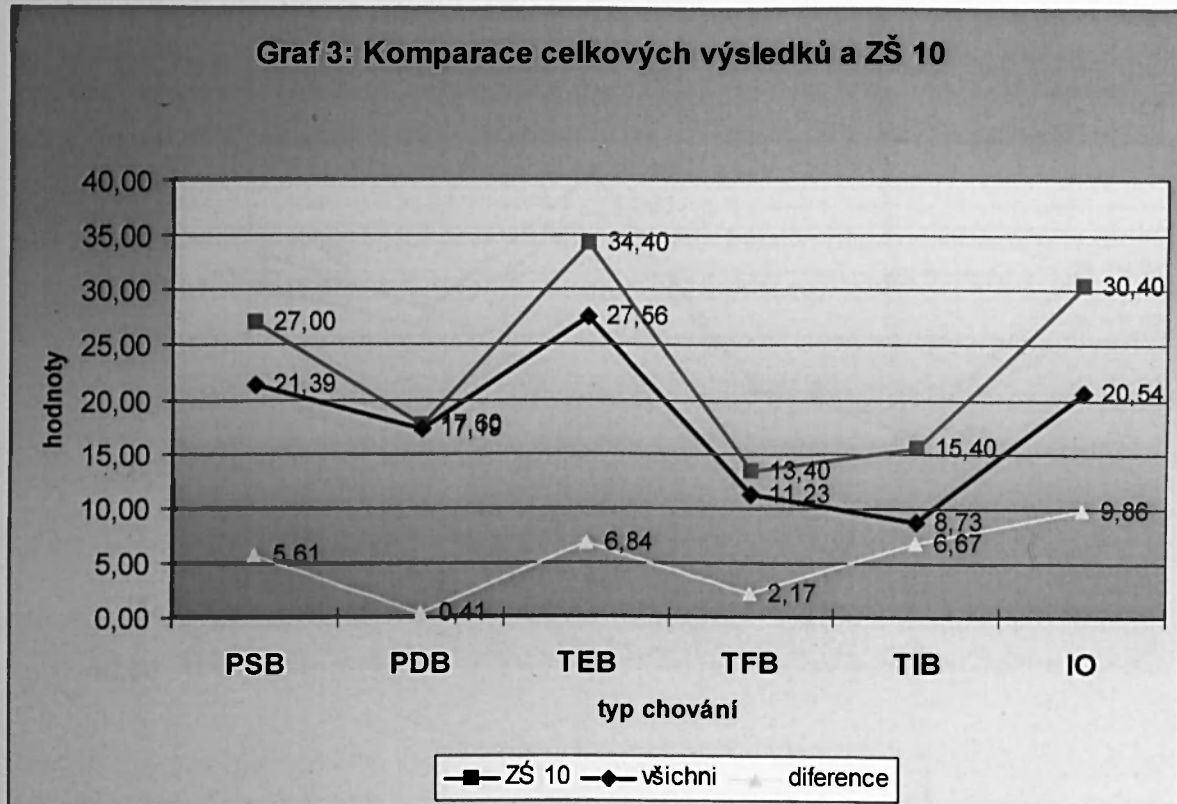
Při pohledu na další sledované oblasti je patrné, že ani ředitelovo suportivní chování (**PSB**) nedosahuje průměrných hodnot. Suportivní chování ředitele je charakterizováno zejména konstruktivní kritikou, zaměřením na blaho školy a učitelů, ředitel motivuje učitele, sám jde příkladem svou prací, akceptuje jak povinnosti školy, tak i sociální potřeby učitelů.

Ředitel této školy se jeví jako nadprůměrně direktivní (**PDB**) a pravděpodobně v důsledku toho jsou zde učitelé frustrováni (**TFB**) více než učitelé v ostatních školách.

Intimní chování učitelů (**TIB**), jejich pevné a přátelské sociálně-emoční vazby jsou srovnatelné s učiteli na ostatních školách. Učitelé se dobře osobně znají, jsou důvěrnými osobními přáteli a pravděpodobně se stýkají i mimo školu.

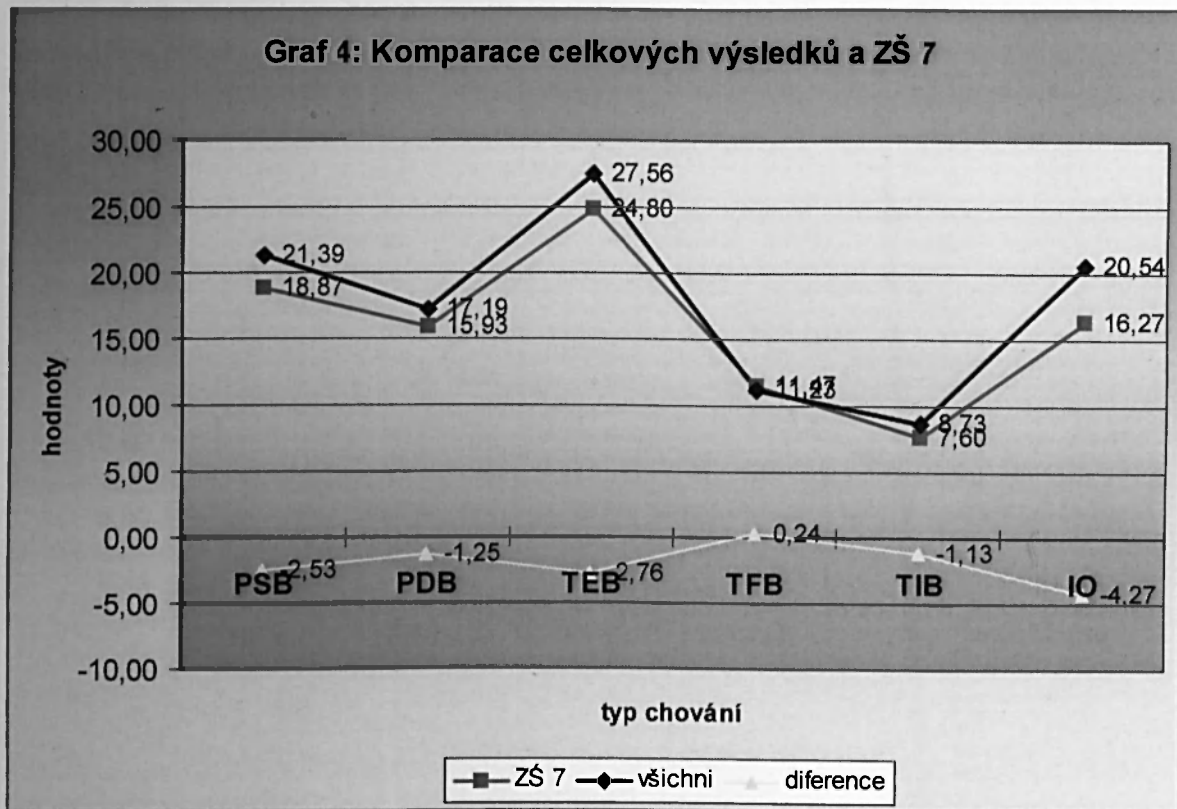
Angažované chování učitelů (**TEB**), tedy jejich hrdost na školu, spolupráce s kolegy, zaměření na úspěch žáků, optimismus a důvěra v žáky se na této škole jeví též jako průměrné.

Graf 3: Komparace celkových výsledků a ZŠ 10



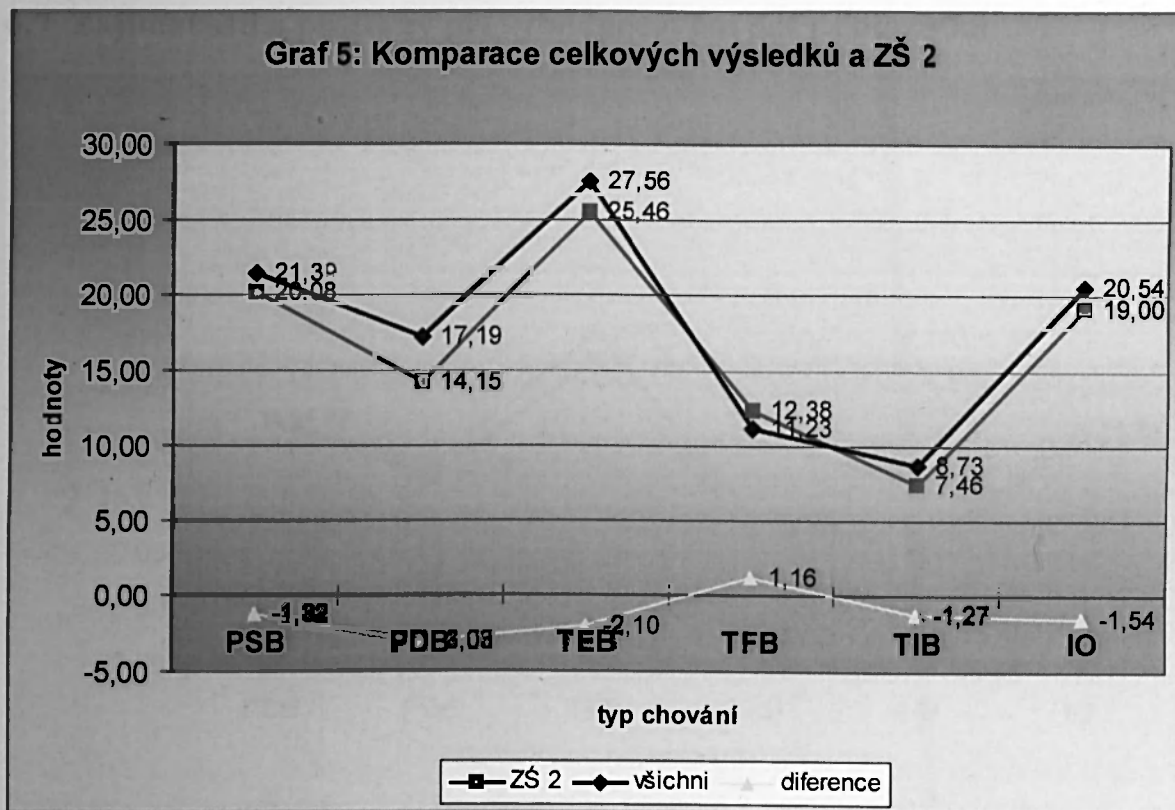
Graf 3:

Tato škola se jeví ve všech sledovaných oblastech jako nejlepší, téměř „hvězdná“. Pravděpodobně je třeba vzít v úvahu, že se jedná se o školu malotřídní, s nejnižším počtem učitelů, jejichž vyplňování dotazníku bylo s největší pravděpodobností kolektivní prací. O objektivitě výsledků lze v tomto případě polemizovat.



Graf 4:

Tento graf charakterizuje ředitele jako málo suportivního, ale zároveň i málo direktivního. Učitelé jsou podprůměrně angažovaní, jejich frustrace a intimní chování odpovídá průměru, ale index otevřenosti na této škole je značně podprůměrný.

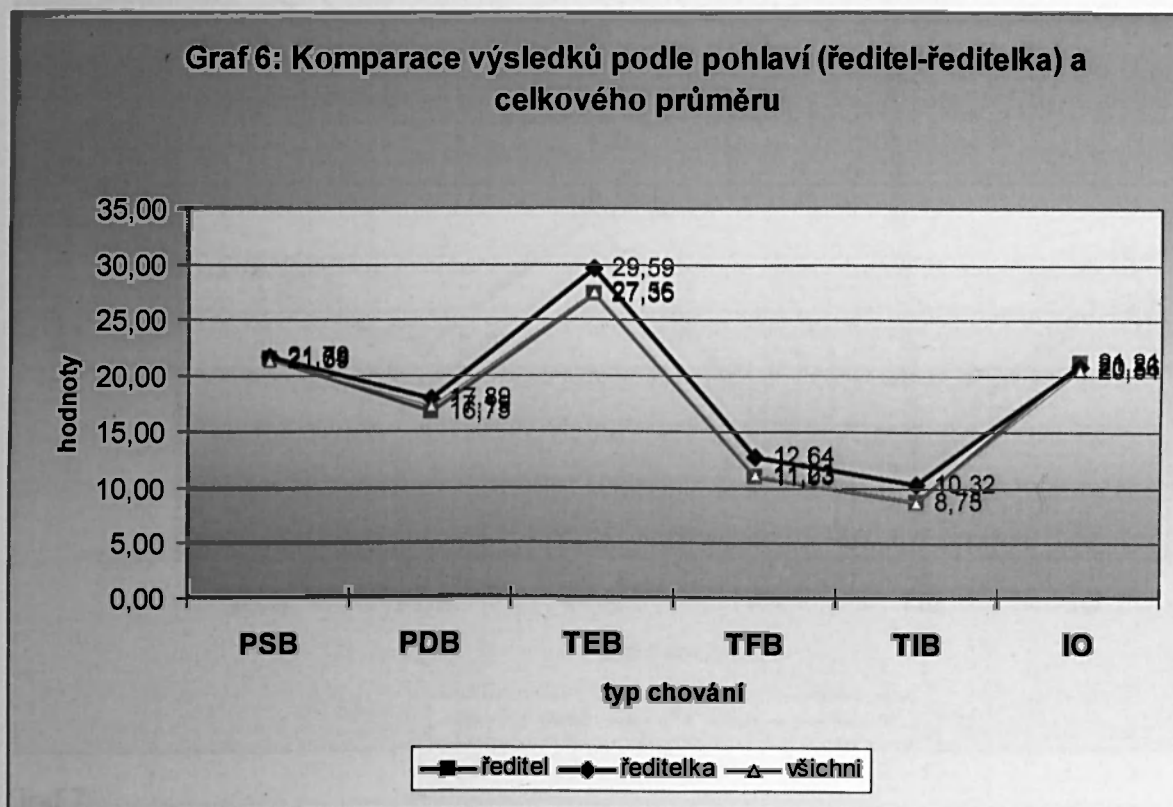


Graf 5:

Graf ukazuje na školu, jejíž ředitel není dostatečně suportivní, je ze všech hradeckých škol nejméně direktivní, učitelé na „jeho škole“ jsou frustrováni více, než je obvyklé na ostatních školách, jejich angažované chování i intimní chování je pod průměrem. I index otevřenosti je nižší než je průměr na ostatních základních školách.

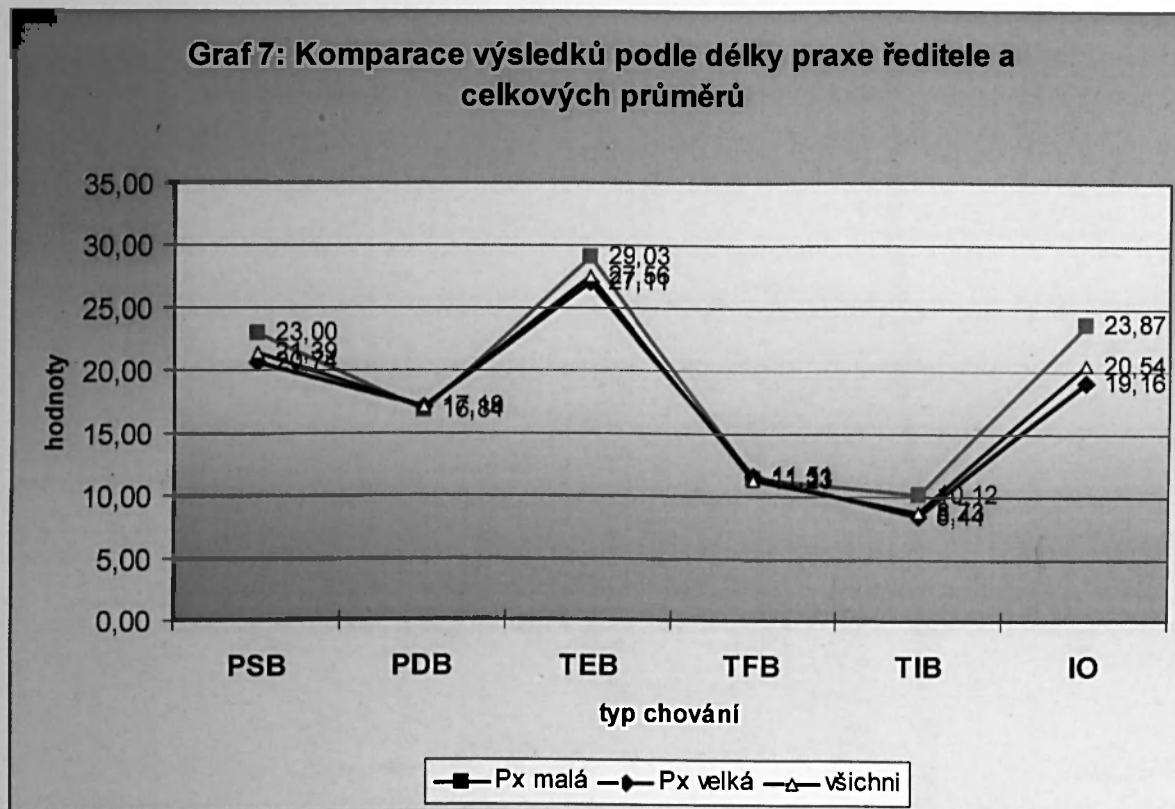
Ostatní školy viz CD dokument: Komparace celku a jednotl. škol.xls

6.7 Zajímavosti a postřehy při vyhodnocování dat z dotazníku



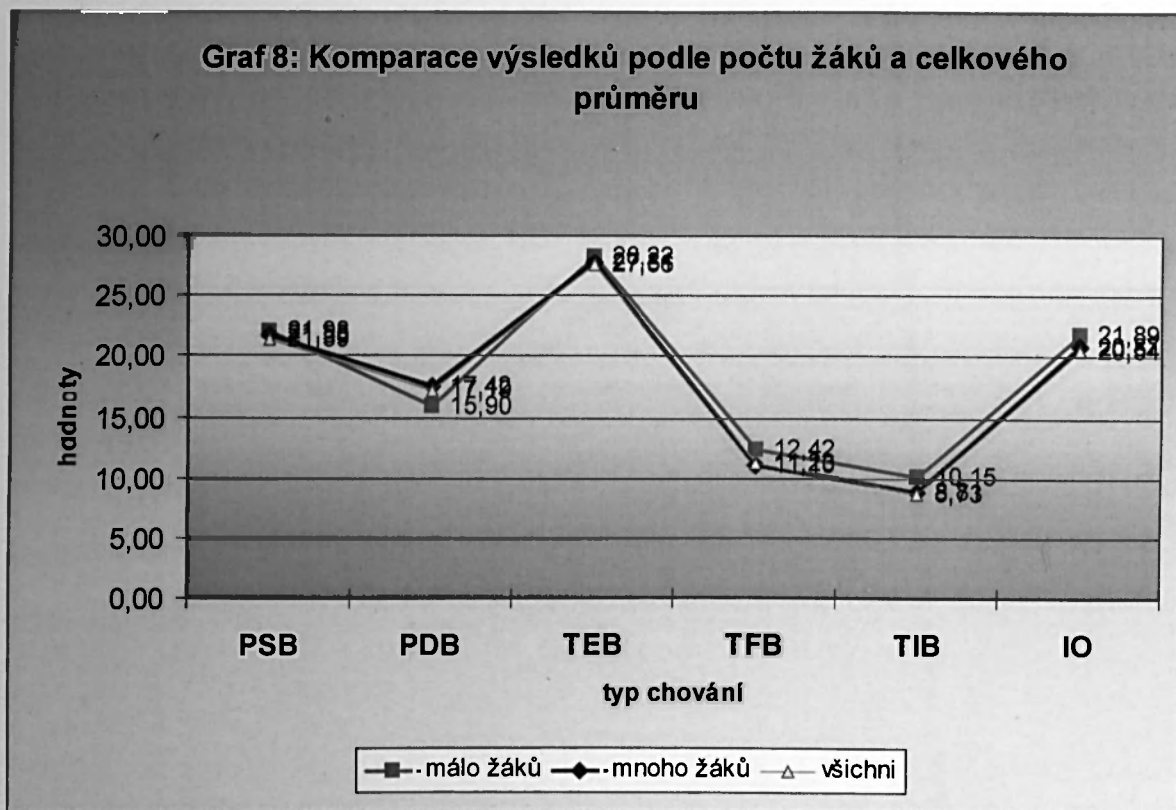
Graf 6:

Graf sleduje souvislost mezi odpověďmi respondentů ve vztahu k pohlaví ředitele. Z výsledků vyšlo najevo, že ředitelé – muži jsou méně direktivní než ženy, o čemž lze polemizovat. Je možné, že zde hraje významnou roli rozdílnost jednotlivých pohlaví. Ať chceme, nebo ne, muž má ve společnosti stále přirozenější respekt než žena. Ženy – ředitelky musí pravděpodobně vyvíjet větší úsilí, aby prosadily svoje názory, aby je sbor, který je zpravidla feminizovaný, poslouchal a respektoval. Ředitelky se pak mohou jevit jako mnohem více direktivní než ředitelé, kteří mají v tomto případě „výhodu pohlaví“.



Graf 7:

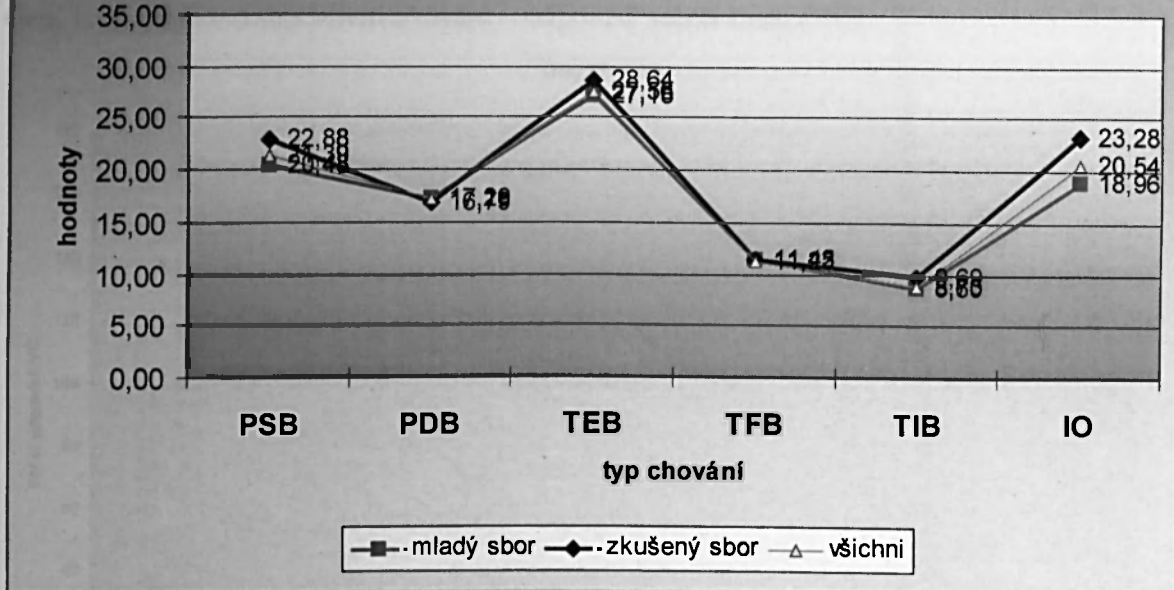
Graf 7 vyjadřuje souvislosti mezi délkou praxe ředitele a celkovým průměrem. Ředitelé byli rozřazeni podle následujících kritérií – malá délka praxe do šesti let, velká délka praxe je počítána u ředitelů nad šest let. Výsledky ukazují, že respondenti, jejichž ředitel pobývá ve funkci kratší dobu, více pocítují jeho podporu, více se angažují a jejich intimní chování je intenzivnější než je tomu na školách, kde má ředitel delší praxi. I index otevřenosti je větší na školách, kde je vedoucím pracovníkem ředitel s kratší délkou praxe. V této souvislosti by možná stálo za zamyšlení, zdali po určité době neuvažovat o „výměně“ ředitele, který by vnesl do pedagogického sboru nový „vít“, nebyl by „okoukaný“ včetně hrozícího syndromu vyhoření. To vše samozřejmě za předpokladu, že by bylo navázáno na silné stránky školy.



Graf 8:

Graf 8 ukazuje rozdíly v chování učitelů a ředitelů ve školách s malým a velkým počtem žáků. (Málo žáků – škola s menším počtem žáků než 300. Mnoho žáků – více než 300 žáků.) Z grafu vyplývá vcelku logická věc – ředitelé ve školách s menším počtem žáků si mohou dovolit být méně direktivní než ředitelé velkých škol. Ředitelé na malých školách více znají své žáky, na těchto školách pravděpodobně panuje rodinnější atmosféra, ředitelé skutečně nemusí být příliš direktivní, aby si udrželi autoritu. Na školách s malým počtem žáků panuje větší frustrace učitelů. Je možné, že toto zjištění souvisí s tím, že učitelé na malé škole jsou zatíženi stejnými úkoly jako na školách velkých, kde si pedagogové mohou práci mezi sebou více rozdělit a nabízí se jim i větší možnost a prostor ke spolupráci. Je logické, že učitelé v menším kolektivu se vzájemně chovají více intimně než na velkých sídlištních školách. I index otevřenosti je zde vyšší, žáci i učitelé zde mají k sobě rozhodně blíže než v neosobním prostředí velkých škol.

Graf 9: Komparace výsledků podle věku učitelů a celkového průměru



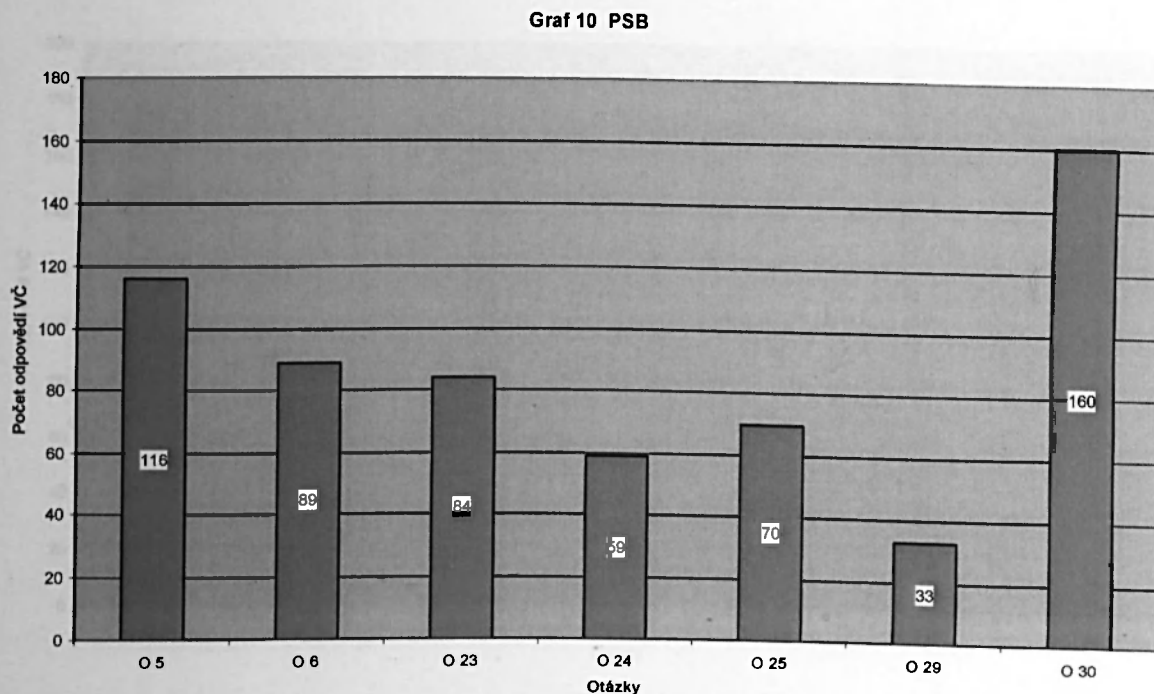
Graf 9:

Graf 9 srovnává, jak na otázky v dotazníku odpovídali mladí respondenti a jejich starší kolegové, přičemž do mladého sboru byli zařazeni ti respondenti, jejichž věk nepřesáhl hranici 45 let; zkušený sbor věk nad 45 let. Z grafu je vidět, že zkušený, tedy starší sbor pedagogů více vnímá ředitelovo suportivní chování, je více angažovaný, má pevnější a přátelštější vazby s kolegy na pracovišti a z jejich pohledu je index otevřenosti na školách nadprůměrný. Jejich mladší kolegové jsou méně otevření a příliš nepocitují ředitelovo suportivní chování. Direktivní chování ředitele a frustrace učitelů jsou u obou sledovaných skupin téměř shodné a rovnají se průměrným hodnotám.

6.7.1 Další zajímavosti a souvislosti, které jsou po zhodnocení dotazníků patrné

Hodnocení otázek v rámci jednotlivých oblastí seřazených podle důležitosti tak, jak uvedli respondenti, (dle četnosti odpovědi VČ - velmi často).

Graf 10 Ředitelovo suportivní chování – odpověď velmi často (VČ)



Z grafu 10 vyplývá, že výroky vztahující se k ředitelovu suportivnímu chování (PSB) respondenti seřadili následovně:

Nejvíce frekventovanou odpovědí „velmi často“ byl na výrok číslo 30.

30. Ředitel hledí na blaho své školy. Vyjádřil se tak největší počet respondentů (160).

5. Ředitel sám je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje (116 respondentů).

6. Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené (89 respondentů).

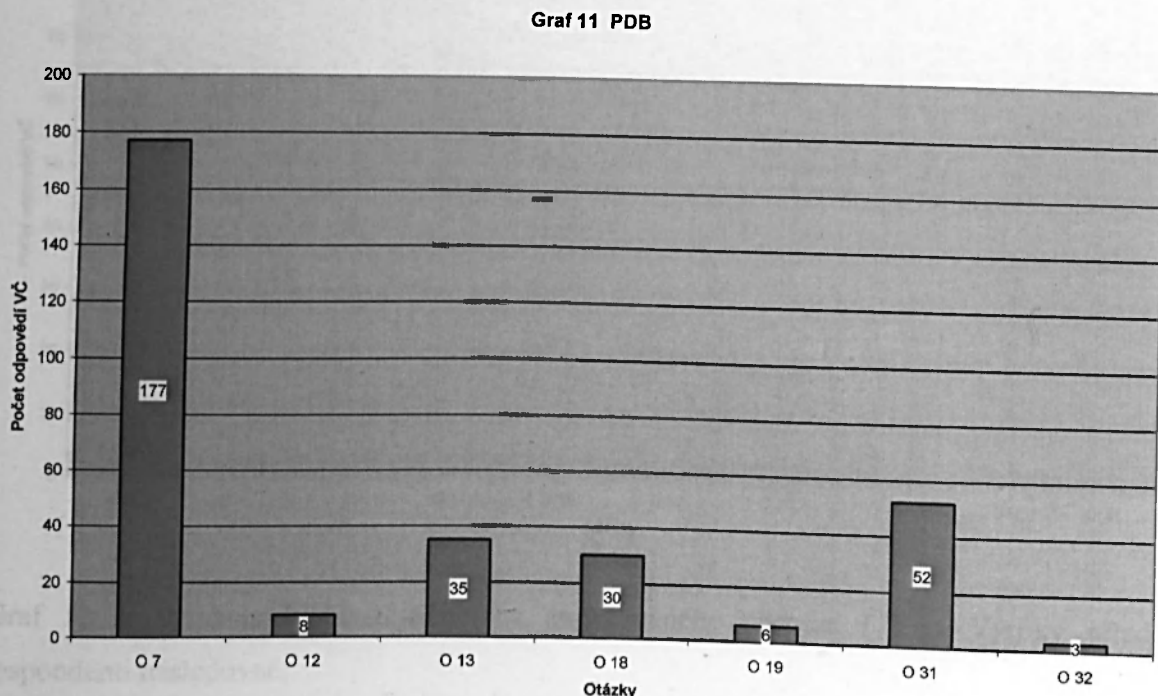
23. Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele (84 respondentů).

25. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době (70 respondentů).

24. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele (59 respondentů).

29. Ředitel používá konstruktivní kritiku (33 respondentů).

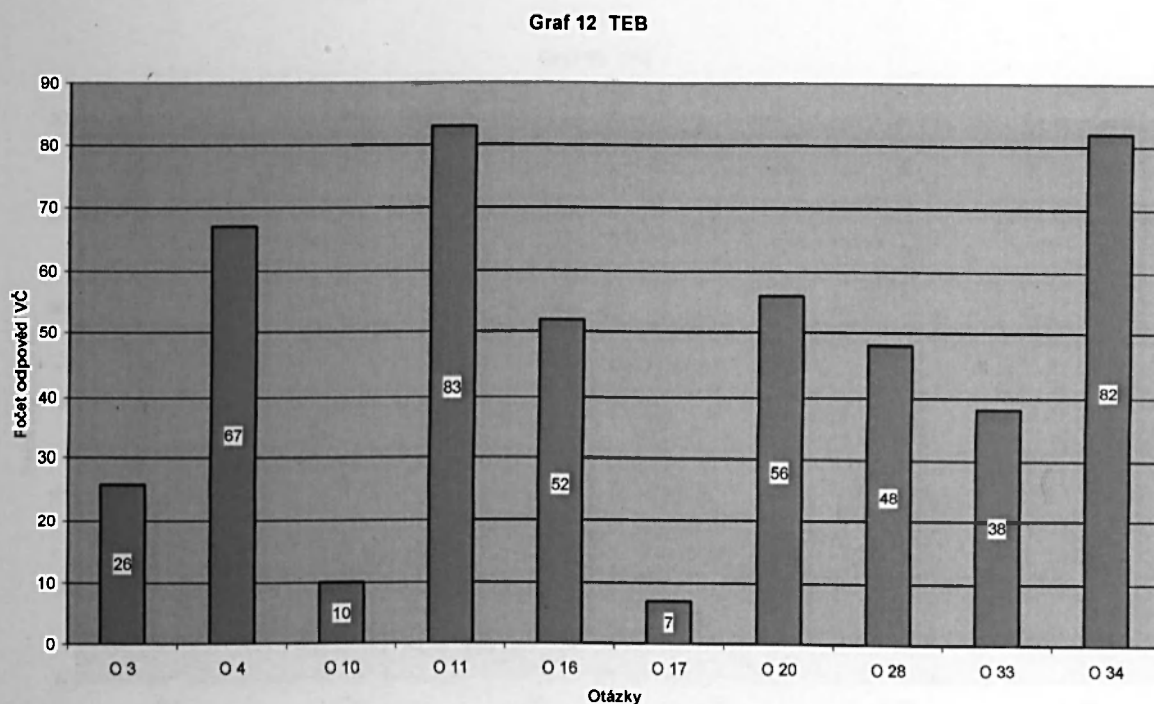
Graf 11 Ředitelovo direktivní chování (PDB) – odpověď velmi často (VČ)



Graf 11 se vztahuje k oblasti ředitelova direktivního chování (PDB). Výroky seřadili respondenti následovně:

7. Ředitel osobně vede každou důležitou poradu (117 respondentů).
31. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a plní své povinnosti (52 respondentů).
13. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají (35 respondentů).
18. Ředitel bedlivě sleduje všechny aktivity učitele (30 respondentů).
12. Ředitel vládne „železnou rukou“ (8 respondentů).
19. Ředitel je autokratický (6 respondentů).
32. Ředitel více mluví než naslouchá (3 respondenti).

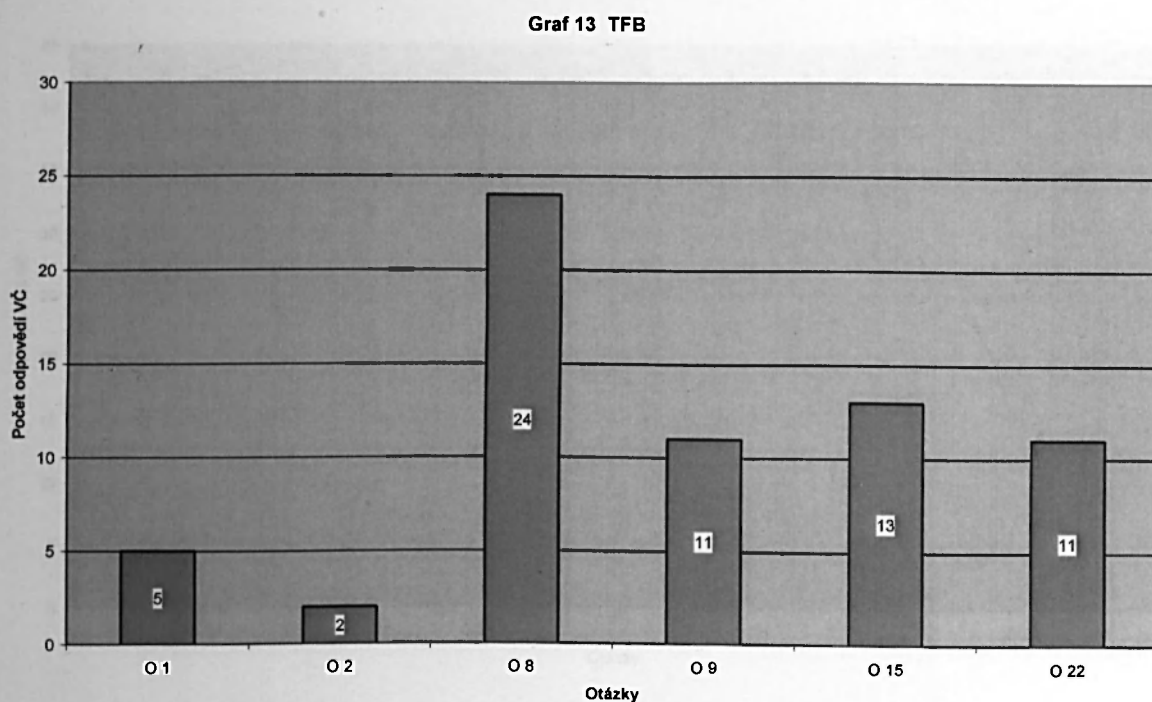
Graf 12 Učitelovo angažované chování TEB – odpověď velmi často (VČ)



Graf 12 se vztahuje k oblasti učitelova angažovaného chování (TEB). Výroky seřadili respondenti následovně:

11. Učitelé se chovají k žákům přátelsky (83 respondentů).
34. Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů (82 respondentů).
4. Učitelé jsou na svou školu hrdí (67 respondentů).
20. Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni (56 respondentů).
16. Učitelé si zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého (52 respondentů).
28. Učitelé zde pracují skutečně rádi (48 respondentů).
33. Žákům na této škole je dána důvěra k samostatné práci (38 respondentů).
3. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy (26 respondentů).
10. Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy (10 respondentů).
17. Žáci řeší své problémy logickým myšlením (7 respondentů).

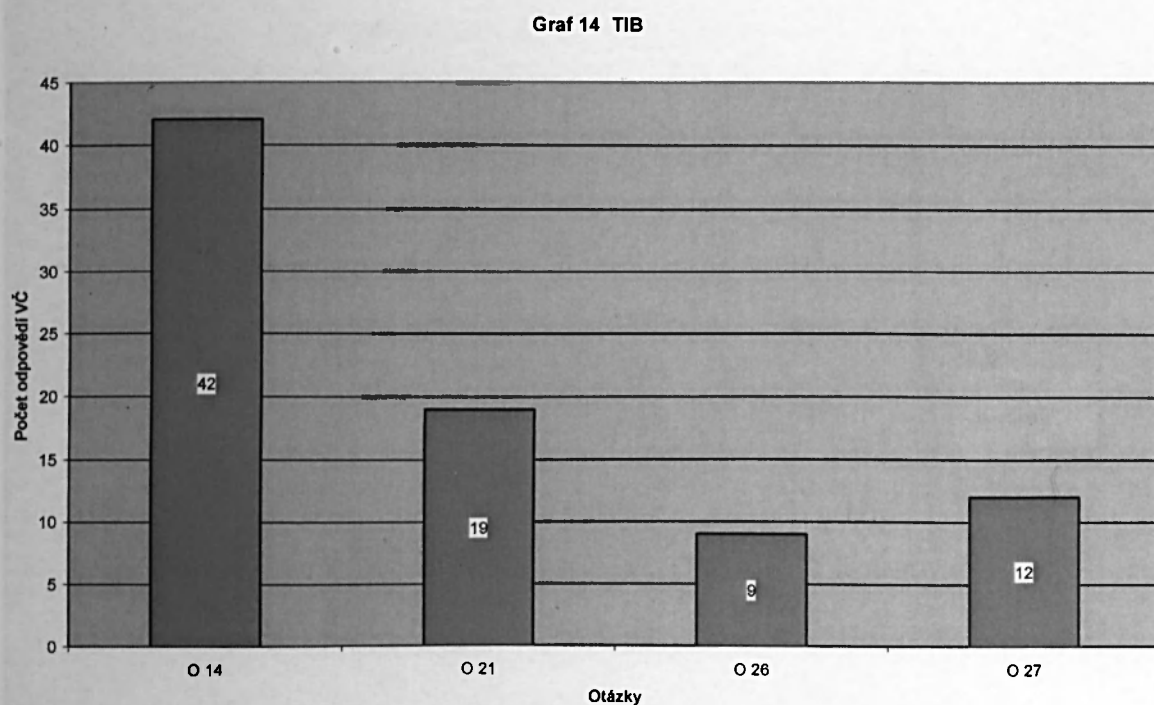
Graf 13 Učitelovy frustrace (TFB) – odpověď velmi často (VČ)



Graf 13 se vztahuje k oblasti učitelových frustrací (TFB). Výroky seřadili respondenti následovně:

8. Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování) (24 respondentů).
15. Administrativní práce učitele na této škole je obtížná (13 respondentů).
9. Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů (11 respondentů).
22. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho (11 respondentů).
1. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele (5 respondentů).
2. Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí (2 respondentů).

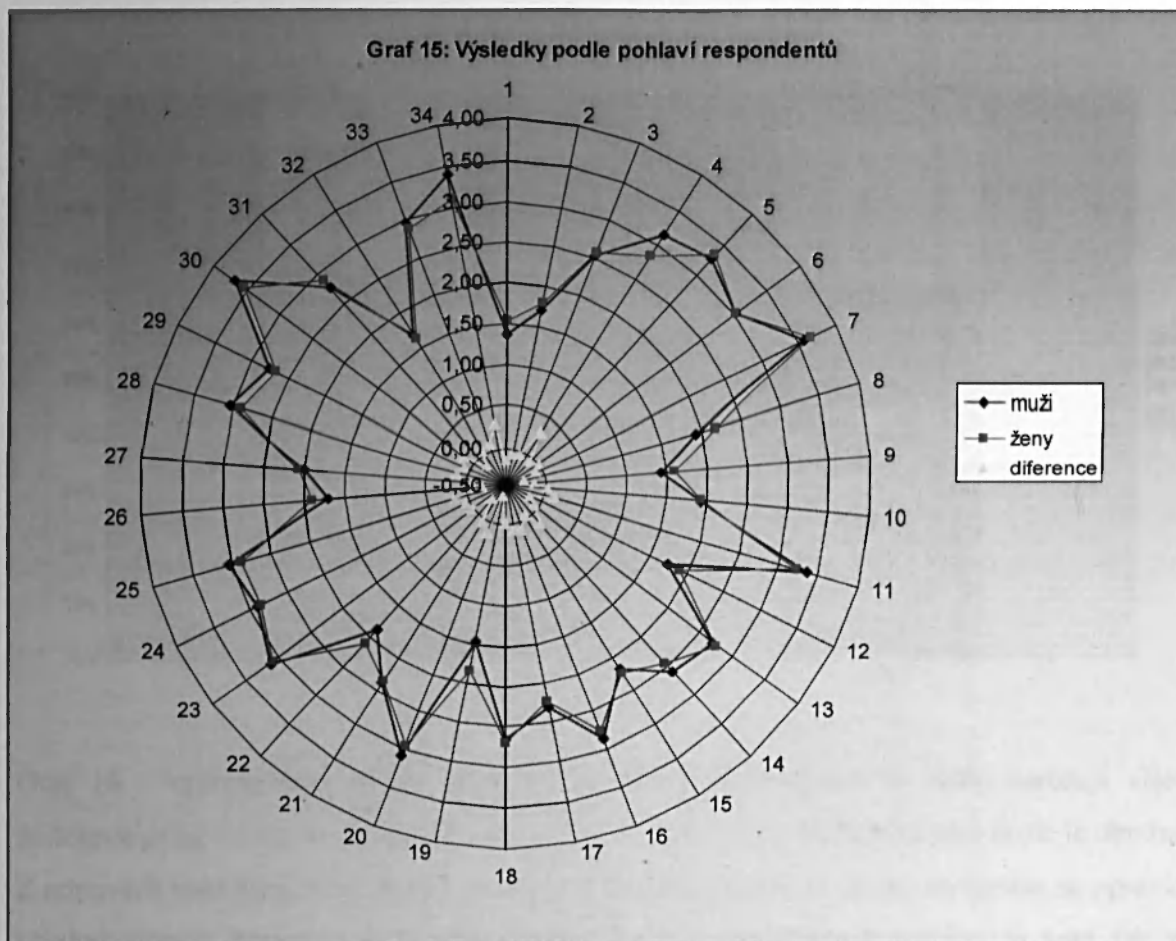
Graf 14 Učitelovo intimní chování (TIB) – odpověď velmi často (VČ)



Graf 14 se vztahuje k oblasti učitelova intimního chování (TIB). Výroky seřadili respondenti následovně:

- 14. Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové (42 respondentů)
- 21. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů (19 respondentů)
- 27. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu (12 respondentů)
- 26. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů (9 respondentů)

Graf 15 Výsledky podle pohlaví respondentů – rozdíly v jednotlivých otázkách

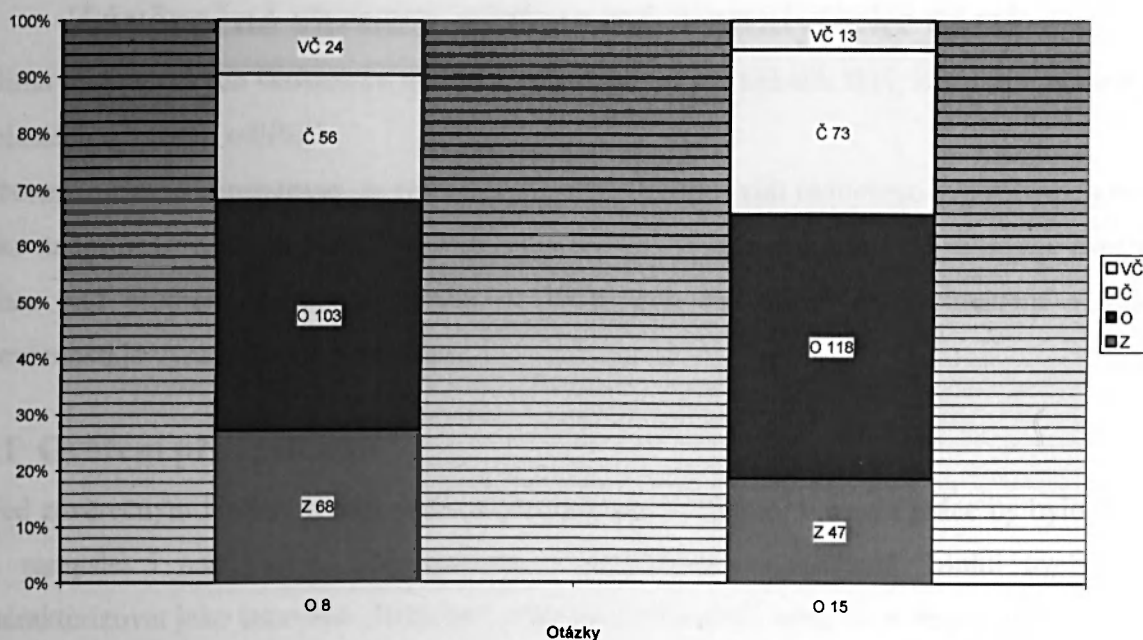


Graf 15 mapuje rozdíly v odpovědích na jednotlivé otázky v porovnání mužů a žen. Nejvyšší rozdíl je u otázky číslo 19 (Ředitel je autokratický) a u otázky číslo 4 (Učitelé jsou na svou školu hrdí). Následují otázky číslo 34 (Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů) a 22 (Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho).

Nejmenší rozdíl se vyskytuje u otázky číslo 6 (Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené).

Graf 16 Administrativní práce a narušování vyučování

Graf 16 Adm. práce a narušování vyučování



Graf 16 - vyhodnocení otázek číslo 8 (Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci - vyučování) a číslo 15 (Administrativní práce učitele na této škole je obtížná). Z odpovědí respondentů je patrné, že s administrativní prací ve škole, na kterou se zpravidla všichni zlobí a hovoří o ní v tom smyslu, že je jí nepřiměřeně mnoho, to není tak zlé. Vzhledem k tomu, že tento druh práce zatěžuje učitele velmi často v prvním případě jen v 9% a v druhém případě pouze v 5%, lze usoudit, že administrativa není to, co by učitelům bránilo ve vlastním vyučovacím procesu.

Ostatní údaje viz CD dokument: Komparace proměnných a celku.xls, Velmi často -frekvence odpovědí.xls, Četnost odpovědí – grafy.xls

Závěry

7 Závěrečné shrnutí výzkumné a analytické části

Klima na hradeckých školách se jeví jako přijatelné. Je jen několik škol, které se v některých oblastech výrazněji odlišují.

Obecně můžeme konstatovat, že respondenti celého vzorku vidí ředitelovo suportivní chování jako nadprůměrné, stejně jako direktivní, angažují se výrazně nadprůměrně, frustrace jsou jen lehce nad průměrem, intimní vztahy ve škole jsou jen mírně nad průměrem a index otevřenosti je výrazněji nad průměrem.

7.1 Ověření předpokladů

Před závěrečným hledáním odpovědí na předpoklady vytýčené v úvodu práce by bylo dobré se zamyslet i nad jistými disproporcemi v odpovědích respondentů. Mohli bychom je charakterizovat jako takzvané „lžiskóre“, nebo také prezentaci toho, co si respondenti mysleli, že se od nich očekává, tedy neodpovídali sami za sebe, ale tak, jak se domnívali, že je to správné. Reliabilita získaných dat tedy zdaleka nemusí být stoprocentní.

První předpoklad:

- *Věk respondentů nemá vliv na jejich vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.*

Tento předpoklad se ukázal jako nepravdivý. Z grafu 9 a tabulky číslo 3 vyplývá, že starší respondenti více pocítují ředitelovu podporu, více se angažují do práce a více cítí otevřenost školního klimatu. Což se jeví jako velmi zajímavé, jelikož vyšší angažovanost by se dala spíše očekávat u mladších učitelů. Že by se starší kolegové více báli o práci a pochopili, že pokud nebudou „držet krok s dobou“, nahradí je mladí učitelé, kterých každý rok pedagogické fakulty vypustí do praxe poměrně mnoho?

Druhý předpoklad:

- *Počet žáků na škole nemá vliv na vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.*

Předpoklad se ukázal jako nepravdivý. Z grafu 8 jsou patrné rozdíly v chování ředitelů ve školách s malým a velkým počtem žáků, nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný. Vyšlo najevo, že ředitelé v menších školách jsou méně direktivní než ředitelé velkých škol.

Pravděpodobně tito ředitelé znají své učitele důvěrněji a panuje zde rodinnější atmosféra, ředitelé tedy nemusí být příliš direktivní, aby si udrželi autoritu.

Třetí předpoklad:

- *Délka praxe ředitele školy nemá vliv na vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.*

I tento předpoklad se jeví jako nepravdivý. Vyšlo najevo, že čím déle je ředitel ve své funkci, tím vyšší je stagnace učitelů v jejich práci. Vzhledem k tomu, že někteří ředitelé jsou ve funkci jen velmi krátkou dobu, je možné, že se na „jejich školách“ stále projevuje vliv bývalého ředitele. V tom případě je skutečně složité tento předpoklad jednoznačně komentovat a hodnotit. Viz graf 7

Čtvrtý předpoklad:

- *Mezi jednotlivými základními školami není rozdíl ve vnímání klimatu školy v žádné z položek dotazníku.*

Výzkum ukázal, že mezi jednotlivými školami jsou významnější rozdíly ve vnímání klimatu zejména v oblasti angažovanosti učitelů a indexu otevřenosti. Nejmenší rozdíly se projeví v oblastech učitelovy frustrace a direktivního chování.

Pátý předpoklad:

- *Neexistují rozdíly ve vnímání klimatu školy mezi respondenty - muži a ženami.*

Tento předpoklad se též ukázal jako nepravdivý.

viz tab. 7, graf 15. Zjištěná data ukázala, že učitelé a učitelky vnímají školní klima rozdílně. Ženy pocítují významně více frustrací na pracovišti než muži. Mezi ženami se též více vyskytují přátelské sociálně-emoční vazby, pravděpodobně se dobře osobně znají, jsou důvěrnými osobními přáteli a stýkají se pravidelně i mimo školu podstatně více než muži.

Šestý předpoklad:

- *Není rozdílu v klimatu školy řízení ředitelem nebo ředitelkou.*

Ani tento předpoklad se nepotvrdil. Najevo vyšlo poměrně překvapivé zjištění a to, že ženy - ředitelky jsou více direktivní než muži – ředitelé. Viz tab. 8, graf 6. Lze polemizovat, zda vzít v úvahu, že pedagogické sbory na základních školách jsou tvořeny z velké části ženami. Muži jsou v těchto sborech víceméně ojedinelí. Z tohoto hlediska pak mohou mít muži u svých podřízených i u žáků podstatně větší autoritu, aniž by vyvíjeli příliš velké úsilí. Jejich autorita

se v tomto prostředí jeví jako přirozená, jsou více respektováni a pravděpodobně i uznáváni. Nemusí být tedy (na rozdíl od žen) tolik direktivní, aby dosáhli svých cílů. Žena ředitelka bývá ve feminizovaném kolektivu daleko častěji hodnocena více kriticky než ředitel muž.

8 Závěr práce

Klima školy a informace, které se k řediteli dostávají z průběhu hospitací nebo „kabinetních“ debat, nemusí být vždy objektivní a úplné. Pro zjištění klimatu je vhodné využít i jiné zdroje (setkání s rodiči, zpětná vazba z rady školy, anonymní dotazníkové šetření). Jak již bylo řečeno v úvodu, zjištění klimatu školy se může stát nedílnou součástí autoevaluační zprávy, kterou ředitel zpracovává. Ať již klima vyjde jako pozitivní či negativní, měl by ředitel školy své spolupracovníky seznámit s výsledky. Měl by „nechat svá data promluvit“ a následně hledat řešení a směr dalšího vývoje školy. Klima je vždy možné měnit k lepšímu. Cest, kudy se ubírat za dosažením lepší atmosféry a pozitivního klimatu, je několik.

Doporučení pro ředitele:

- Vyhledat nositele pozitivního myšlení, tedy ty učitele, kteří mají u sboru autoritu a jsou ochotni „měnit věci k lepšímu“, nebojí se změn a u nichž je pravděpodobné, že je ostatní členové sboru budou následovat.
- Změnit organizační strukturu, například složení jednotlivých předmětových komisí.
- Pracovníky vhodným způsobem motivovat a následně odměňovat.
- Změnit vlastní způsob řízení. Změny se mohou projevit v plánování a stanovení cílů školy, způsobu kontroly a zejména komunikace. Přímé a direktivní úkoly mohou být postupně nahrazovány radami a tvorbou „pravidel hry a mantinelů“. Základem tohoto řízení je oboustranná neformální komunikace.
- Vyžadovat trvalý a vysoce profesionální přístup všech zaměstnanců školy.
- Neustále dbát na posilování image školy.
- Dát prostor pro názory, tvořivost a angažovanost učitelů, podporovat je v jejich úsilí .
- Osobnost ředitele - poznat sám sebe, být vstřícný, přístupný a otevřený všem pozitivním změnám, které doba přináší.

Změna klimatu školy je dlouhodobý proces, který vyžaduje trpělivost, vytrvalost i dostatek kreativity ve využívání všech nástrojů měnících vnitřní prostředí. Samozřejmostí je osobní příklad ředitele a správná dělba práce. Vedení školy musí fungovat jako manažerský tým. Ředitel se zpravidla soustřeďuje více na vnější kontakty, prezentaci školy, personální politiku

a strategické řízení, jeho zástupce řídí běžný chod školy. Ředitel školy, který o ní chce vědět všechno, obvykle nemá ty informace, jež jsou potřebné z hlediska jejího dalšího rozvoje.

Ředitel musí být ve škole vidět!

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...
9. ...
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...
14. ...
15. ...

Literatura

1. BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J., et al.: *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-49-8.
2. BAČA, M.: *Vlastní hodnocení školy*. In: *Vedení školy v praxi*, Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-13-1
3. BĚLOHLÁVEK, F.; KOŠŤAN, P.; ŠULEŘ, O.: *Management*. Olomouc: Rubico, 2001. ISBN 80-85839-45-8
4. DOLEŽALOVÁ, J.; LAŠEK, J.: *Vybraná témata z pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-077-9
5. HENDL, J.: *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1
6. CHRÁSKA, M.: *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-798-8.
7. JEŽEK, S. a kol.: *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6
8. JEŽEK, S. a kol.: *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-29-2
9. JEŽEK, S. a kol.: *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD spol. s.r.o., 2005. ISBN 80-86633-45-4
10. LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4
11. MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
12. MELOUN, M.; MILITKÝ, J.: *Statistické zpracování experimentálních dat*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1254-0
13. MELOUN, M.; MILITKÝ, J.: *Kompendium statistického zpracování dat*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-1008-4
14. MELOUN, M.; MILITKÝ, J.; HILL, M.: *Počítačová analýza vícerozměrných dat v příkladech*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1335-0
15. MIKŠÍK, V.: *Osobnostní determinanty interakčního chování*. Praha: 1980.

16. NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0
17. NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press, 1993. ISBN 80-85603-34-9
18. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
19. SOLFRONK, J.: *Pedagogické řízení školy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
20. SVĚTLÍK, J.: *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8
21. SVĚTLÍK, J.: *Marketing školy*. In: *Vedení školy v praxi*, Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-13-1
22. SVOBODA, M.: *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-327-7
23. ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat*. Písek: Renesance, 1996.
24. VEBER, J. a kol.: *Management, Základy, Prosperita, Globalizace*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-029-5
25. VONDRÁČEK, L.; VONDRÁČKOVÁ O.: *Management teorie a praxe pro 90. léta*. Praha: Management Press, 1996.
26. WHITMORE, J.: *Koučování Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management press, 2004. ISBN 80-7261-101-1
27. ŽUFANOVÁ, H.; KUHN, J.: *Změny ve vlastním hodnocení školy související s kurikulární reformou*. In: *Vedení školy v praxi*, Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-13-1

Přílohy

Příloha 1: Dotazník OCDQ-RS

OCDQ – RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary)

Z - Zřídka O - Občas Č - Často VČ - Velmi Často

- | | | | | |
|---|---|---|---|----|
| 1. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele. | Z | O | Č | VČ |
| 2. Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí. | Z | O | Č | VČ |
| 3. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy. | Z | O | Č | VČ |
| 4. Učitelé jsou na svou školu hrdí. | Z | O | Č | VČ |
| 5. Ředitel sám je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje. | Z | O | Č | VČ |
| 6. Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené. | Z | O | Č | VČ |
| 7. Ředitel osobně vede každou důležitou poradou. | Z | O | Č | VČ |
| 8. Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování). | Z | O | Č | VČ |
| 9. Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů. | Z | O | Č | VČ |
| 10. Žákovská samospráva (*) se skutečně podílí na chodu školy. | Z | O | Č | VČ |
| 11. Učitelé se chovají k žákům přátelsky. | Z | O | Č | VČ |
| 12. Ředitel vládne „železnou rukou“. | Z | O | Č | VČ |
| 13. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají. | Z | O | Č | VČ |
| 14. Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové. | Z | O | Č | VČ |
| 15. Administrativní práce učitele na této škole je obtížná. | Z | O | Č | VČ |
| 16. Učitelé si zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého. | Z | O | Č | VČ |
| 17. Žáci řeší své problémy logickým myšlením. | Z | O | Č | VČ |
| 18. Ředitel bedlivě sleduje všechny aktivity učitele. | Z | O | Č | VČ |
| 19. Ředitel je autokratický. | Z | O | Č | VČ |
| 20. Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni. | Z | O | Č | VČ |
| 21. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů. | Z | O | Č | VČ |
| 22. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho. | Z | O | Č | VČ |
| 23. Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele. | Z | O | Č | VČ |
| 24. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele. | Z | O | Č | VČ |
| 25. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době. | Z | O | Č | VČ |
| 26. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů. | Z | O | Č | VČ |
| 27. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu. | Z | O | Č | VČ |
| 28. Učitelé zde pracují skutečně rádi. | Z | O | Č | VČ |
| 29. Ředitel používá konstruktivní kritiku. | Z | O | Č | VČ |
| 30. Ředitel hledí na blaho své školy. | Z | O | Č | VČ |
| 31. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti. | Z | O | Č | VČ |
| 32. Ředitel více mluví, než naslouchá. | Z | O | Č | VČ |
| 33. Žákům na této škole je dána důvěra k samostatné práci. | Z | O | Č | VČ |
| 34. Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů. | Z | O | Č | VČ |

*) tato instituce se vyskytuje na amerických školách, u nás nikoli – nicméně pro kompetentnost metody bylo toto tvrzení v dotazníku ponecháno.

Prosím o vyplnění:

Muž Žena Věk _____ let Funkce ve škole: Učitel ZŘŠ ŘŠ
Pracuji na: ZŠ SŠ ZUŠ ZVŠ

Počet učitelů: _____ počet žáků: _____ na „mojí“ škole.
 Délka praxe ředitele ve vedoucí funkci: _____

Příloha 2: Četnosti odpovědí

ot.	Z	O	Č	VČ	p. resp.	č. otázky	Oblast		otázky 5,6,23,24,25,29,30				
							PDB	Z	O	Č	VČ		
1	151	82	13	5	251	5		7	25			103	116
2	91	130	28	2	251	6		19	49			94	89
3	13	109	103	26	251	23		6	51			110	84
4	16	66	102	67	251	24		19	59			114	59
5	7	25	103	116	251	25		24	47			110	70
6	19	49	94	89	251	29		16	81			121	33
7	1	14	59	177	251	30		2	14			75	160
8	68	103	56	24	251	Celkem		93	326			727	611
9	148	78	14	11	251								

ot.	Z	O	Č	VČ	p. resp.	č. otázky	Oblast		otázky 7,12,13,18,19,31,32,					
							PSB	Z	O	Č	VČ			
10	85	114	42	10	251									
11	1	18	149	83	251									
12	97	99	47	8	251	7		1	14			59	177	
13	14	69	133	35	251	12		97	99			47	8	
14	36	104	69	42	251	13		14	69			133	35	
15	47	118	73	13	251	18		16	77			128	30	
16	20	69	110	52	251	19		113	93			39	6	
17	30	134	80	7	251	31		20	46			133	52	
18	16	77	128	30	251	32		131	86			31	3	
19	113	93	39	6	251	Celkem		392	484			570	311	
20	10	44	141	56	251									

ot.	Z	O	Č	VČ	p. resp.	č. otázky	Oblast		otázky 3,4,10,11,16,17,20,28,33,34					
							TEB	Z	O	Č	VČ			
21	33	120	79	19	251									
22	53	139	48	11	251									
23	6	51	110	84	251	3		13	109			103	26	
24	19	59	114	59	251	4		16	66			102	67	
25	24	47	110	70	251	10		85	114			42	10	
26	85	123	34	9	251	11		1	18			149	83	
27	53	142	44	12	251	16		20	69			110	52	
28	8	52	143	48	251	17		30	134			80	7	
29	16	81	121	33	251	20		10	44			141	56	
30	2	14	75	160	251	28		8	52			143	48	
31	20	46	133	52	251	33		1	62			150	38	
32	131	86	31	3	251	34		6	34			129	82	
33	1	62	150	38	251	Celkem		190	702			1149	469	
34	6	34	129	82	251									

ot.	Z	O	Č	VČ	p. resp.	č. otázky	Oblast		otázky 1,2,8,9,15,22,			
							TFB	Z	O	Č	VČ	
						1		151	82		13	5
						2		91	130		28	2
						8		68	103		56	24
						9		148	78		14	11
						15		47	118		73	13
						22		53	139		48	11

1	2	56	325	2	1	8	FA	FA56	FA56M	1	3	3	3	4	4	4	3	1	2	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	1	3	4	26	22	32	14	12	22							
1	2	50	325	2	1	9	FA	FA50	FA50M	1	1	3	3	4	3	4	3	1	1	4	3	3	2	2	3	2	2	4	4	4	3	3	3	4	4	2	4	26	20	29	10	10	25						
1	2	40	325	2	1	10	FA	FA40	FA40M	1	3	4	4	3	2	3	3	4	2	3	3	4	3	2	2	4	3	4	3	2	2	4	3	4	4	2	2	4	24	19	35	15	9	25					
1	2	30	325	2	1	11	FA	FA30	FA30M	1	1	3	3	3	4	4	2	1	3	4	2	3	2	1	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	4	3	1	3	3	21	19	30	8	8	24				
1	2	61	325	2	1	12	FA	FA61	FA61M	2	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4	2	1	3	4	19	13	25	15	7	16				
1	1	64	325	2	1	13	M	MA6	MA64M	1	2	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	3	3	1	1	3	3	4	3	2	3	22	17	25	12	7	18			
1	2	38	325	2	1	14	FA	FA38	FA38M	2	2	3	2	2	2	4	3	2	1	2	2	4	3	3	2	3	2	3	1	2	2	3	3	2	2	3	3	4	4	3	2	3	19	22	24	14	8	7	
1	2	26	325	2	1	15	FA	FA26	FA26M	1	2	2	1	3	2	4	3	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	4	3	2	3	3	16	20	11	8	5		
1	2	27	325	2	1	16	FA	FA27	FA27M	3	1	2	2	4	3	4	1	1	1	2	3	3	1	2	1	2	2	1	3	3	4	1	2	2	3	4	4	2	2	4	26	18	18	8	8	16			
1	2	27	325	2	1	17	FA	FA27	FA27M	1	2	4	2	3	2	2	3	1	1	3	1	3	1	2	4	2	2	1	2	2	1	2	2	3	1	1	2	2	4	3	2	2	3	17	14	25	11	5	17
1	2	56	325	2	1	18	FA	FA56	FA56M	1	1	2	3	2	1	4	4	1	1	3	2	2	1	3	4	2	2	4	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	4	16	16	27	12	6	15				
1	2	59	325	2	1	19	FA	FA59	FA59M	1	2	2	4	3	3	3	1	1	2	3	3	3	2	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3	1	3	4	22	18	31	10	10	25				
1	2	51	325	2	1	20	FA	FA51	FA51M	2	2	3	3	3	2	4	1	1	1	3	3	2	1	4	3	3	3	3	1	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	16	22	29	8	7	15				
1	2	39	325	2	1	21	FA	FA39	FA39M	2	3	3	1	3	2	4	2	1	4	3	3	3	4	4	1	3	3	1	2	4	2	2	3	3	1	2	4	2	3	2	19	22	21	19	11	-1			
1	2	42	325	2	1	22	FA	FA42	FA42M	1	2	2	4	4	4	4	1	1	2	2	3	3	3	1	3	4	3	3	3	3	2	4	3	1	1	3	2	4	1	3	2	20	15	27	11	13	21		
1	2	44	325	2	1	23	FA	FA44	FA44M	2	1	2	3	4	4	2	1	2	4	1	4	1	4	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	2	3	3	2	1	2	3	23	16	27	9	12	25	
1	2	45	325	2	1	24	FA	FA45	FA45M	1	2	3	4	4	4	4	1	2	2	3	2	3	4	4	3	3	1	4	4	2	4	4	4	2	2	3	4	4	3	1	2	4	28	17	32	11	12	32	
2	1	45	214	6	1	25	M	MB4	MB45M	1	1	2	3	3	3	4	2	1	2	4	1	3	2	1	2	3	2	1	3	2	1	3	3	3	1	1	2	2	4	2	1	15	29	7	6	28			
2	2	45	214	6	1	26	FB	FB45	FB45M	2	1	3	4	3	3	4	2	4	1	4	2	3	2	1	2	2	2	2	4	4	3	1	2	3	2	2	3	3	2	2	16	27	12	9	21				
2	2	55	214	6	1	27	FB	FB55	FB55M	2	2	4	4	3	2	4	3	2	1	4	1	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	2	2	3	3	3	1	2	3	3	2	15	30	15	10	21			
2	2	53	214	6	1	28	FB	FB53	FB53M	1	1	3	4	3	4	2	1	1	4	1	3	4	2	3	1	3	1	2	3	4	4	1	2	2	4	1	1	2	3	24	14	25	9	26					
2	2	34	214	6	1	29	FB	FB34	FB34M	1	1	4	4	4	4	4	3	1	2	3	2	3	1	3	1	3	1	4	2	4	4	1	1	3	4	4	1	1	3	3	18	15	29	11	7	31			
2	2	46	214	6	1	30	FB	FB46	FB46M	4	2	4	2	3	1	1	1	2	1	3	3	1	1	2	1	4	1	4	2	3	1	4	1	1	1	1	4	1	1	3	17	12	22	15	7	12			
2	2	47	214	6	1	31	FB	FB47	FB47M	3	1	2	2	3	2	3	2	3	1	2	1	1	2	1	2	2	2	3	3	1	3	1	3	1	2	3	1	3	1	16	13	22	12	7	13				
2	1	54	214	6	1	32	M	MB5	MB54M	2	1	2	4	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	1	2	3	3	3	1	3	20	13	29	11	9	25	
2	2	49	214	6	1	33	FB	FB49	FB49M	3	1	2	2	2	1	3	4	1	3	1	2	3	1	1	2	2	2	1	2	2	4	1	3	3	2	3	1	4	2	2	3	2	16	14	20	14	10	8	
2	2	56	214	6	1	34	FB	FB56	FB56M	2	2	1	2	3	3	4	1	4	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	3	1	1	2	2	3	2	2	2	19	16	21	12	6	12			
2	2	48	214	6	1	35	FB	FB48	FB48M	4	3	4	3	4	3	3	3	2	2	2	1	3	1	2	3	2	3	1	3	2	2	2	1	1	3	2	3	2	2	2	19	16	26	20	4	9			
2	2	61	214	6	1	36	FB	FB61	FB61M	2	1	3	3	3	2	3	2	2	3	1	1	1	2	1	1	1	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	17	11	25	10	8	21				
2	2	59	214	6	1	37	FB	FB59	FB59M	3	1	3	2	3	1	4	1	2	2	4	1	1	1	2	2	1	4	1	3	2	4	4	1	1	3	3	4	2	4	2	1	14	26	13	5	20			
3	2	50	618	1	1	38	FC	FC50	FC50M	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	1	2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	3	2	3	2	1	3	3	7	14	28	12	5	19					
3	2	32	618	1	1	39	FC	FC32	FC32M	2	2	2	3	2	4	4	1	1	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	1	3	3	22	19	27	10	10	20			
3	2	55	618	1	1	40	IC	FC55	FC55M	2	1	3	2	3	3	4	2	2	1	3	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	2	4	3	2	2	3	20	19	24	10	7	15			
3	2	50	618	1	1	41	FC	FC50	FC50M	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	2	2	2	2	3	3	15	16	22	10	9	11						
3	2	53	618	1	1	42	FC	FC53	FC53M	1	2	2	3	3	3	2	1	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	20	18	26	10	10	18					
3	2	45	618	1	1	43	FC	FC45	FC45M	2	1	2	2	2	3	3	1	2	3	1	3	2	1	2	2	2	1	4	2	3	2	2	3	2	4	3	1	3	3	20	14	25	8	8	23				
3	2	48	618	1	1	44	FC	FC48	FC48M	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	1	3	2	4	15	17	26	10	9	14				
3	1	49	618	1	1	45	M	MC4	MC49M	2	2	2	2	3	2	1	1	2	4	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	1	3	3	19	13	25	10	8	21				
3	1	37	618	1	1	46	M	MC3	MC37M	1	3	2	2	2	3	4	2	1	4	1	3	2	3	2	3	1	3	3	4	3	3	1	2	3	3	4	3	3	3	21	18	26	17	8	12				
3	2	31	618	1	1	47	FC	FC31	FC31M	2	3	2	2	3	4	4	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	1	1	2	3	2	4	3	2	2	20	18	25	14	7	13			
3	2	53	618	1	1	48	FC	FC53	FC53M	2	3	2	3	3	4	3	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	1	2	3	3	4	3	3	2	2	19	26	14	7	15				
3	2	52	618	1	1	49	FC	FC52	FC52M	1	2	2	3	3	4	2	2																																

9	2	59	553	17	1	185	FI	FI59	FI59M	1	1	3	2	4	3	4	1	1	1	3	3	4	2	2	3	2	3	2	2	1	4	3	3	2	2	3	3	4	3	1	3	3	24	20	26	7	8	23
9	1	32	553	17	1	186	MI	MI32	MI32M	1	1	2	3	3	4	4	2	3	1	4	3	2	4	3	4	2	3	2	2	2	4	4	4	3	3	3	4	3	1	2	4	26	18	28	12	12	24	
9	2	53	553	17	1	187	FI	FI53	FI53M	1	2	3	3	4	4	3	1	1	3	2	2	3	2	3	1	2	3	2	2	3	1	2	2	1	4	3	2	2	3	2	3	20	17	24	11	9	16	
9	2	49	553	17	1	188	FI	FI49	FI49M	2	2	3	3	4	4	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	1	3	3	19	17	27	13	9	16	
9	2	29	553	17	1	189	FI	FI29	FI29M	1	2	3	4	4	4	2	1	2	3	4	3	2	2	4	3	3	2	2	4	4	4	4	4	3	3	2	2	4	4	3	24	24	32	10	11	22		
9	1	25	553	17	1	190	MI	MI25	MI25M	1	3	3	3	4	2	2	1	2	4	3	3	2	4	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	4	3	2	4	3	2	2	4	20	18	28	13	10	17	
9	2	55	553	17	1	191	FI	FI55	FI55M	2	1	2	3	4	2	2	1	1	3	3	2	3	2	2	3	2	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3	3	2	2	2	14	17	22	10	8	9		
9	1	31	553	17	1	192	MI	MI31	MI31M	1	2	3	3	4	3	2	1	2	3	1	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	1	2	3	3	4	3	2	2	4	23	16	29	11	7	25			
9	2	51	553	17	1	193	FI	FI51	FI51M	1	2	2	4	4	3	4	1	1	2	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	4	23	21	32	9	13	25			
9	2	42	553	17	1	194	FI	FI42	FI42M	1	2	2	4	4	3	4	2	1	1	3	4	2	2	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	2	4	4	2	3	4	23	24	29	10	9	18			
9	2	48	553	17	1	195	FI	FI48	FI48M	1	3	2	3	4	4	1	2	2	4	1	3	2	1	4	3	4	2	3	2	2	4	3	2	2	3	4	4	1	2	3	25	19	29	10	8	25		
9	2	45	553	17	1	196	FI	FI45	FI45M	2	1	2	3	4	4	3	2	1	3	2	4	4	3	4	2	3	4	3	4	2	3	4	4	1	3	2	26	23	27	14	11	16						
9	2	38	553	17	1	197	FI	FI38	FI38M	1	3	2	4	4	3	4	1	1	2	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	4	3	2	2	3	3	3	3	2	3	23	20	27	11	7	19			
9	2	50	553	17	1	198	FI	FI50	FI50M	1	1	3	3	4	4	1	1	2	4	1	4	4	2	4	2	3	1	4	4	2	4	3	2	2	4	3	3	1	3	25	17	32	8	12	32			
9	2	27	553	17	1	199	FI	FI27	FI27M	1	2	2	3	3	2	4	1	2	3	3	1	4	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	4	3	3	18	19	25	15	6	9				
9	2	36	553	17	1	200	FI	FI36	FI36M	2	2	3	2	3	3	2	1	1	3	1	3	3	3	2	3	1	4	2	3	3	1	2	3	3	1	1	3	22	13	27	13	8	23					
9	2	50	553	17	1	201	FI	FI50	FI50M	1	1	3	3	3	4	1	1	2	3	1	3	4	2	3	2	4	3	4	2	4	3	4	3	4	3	1	3	24	16	29	8	12	29					
9	2	54	553	17	1	202	FI	FI54	FI54M	1	1	2	3	3	4	4	2	1	3	3	1	4	3	3	4	1	2	2	3	4	1	3	1	2	2	3	1	4	4	20	13	30	12	9	25			
9	2	50	553	17	1	203	FI	FI50	FI50M	1	2	3	4	4	4	2	1	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	4	3	3	3	2	3	3	4	3	1	2	25	20	28	10	10	23				
9	2	30	553	17	1	204	FI	FI30	FI30M	1	2	3	3	4	4	2	1	2	4	3	4	2	1	4	3	4	3	2	3	3	4	1	1	3	2	3	4	23	24	31	10	6	20					
9	2	56	553	17	1	205	FI	FI56	FI56M	1	2	3	1	4	2	4	1	1	2	3	2	4	2	4	1	2	3	2	4	3	3	2	3	3	3	2	3	4	20	17	27	9	12	21				
9	2	38	553	17	1	206	FI	FI38	FI38M	1	1	3	3	4	2	4	1	1	2	2	2	4	2	4	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	4	18	15	30	10	12	23				
9	2	43	553	17	1	207	FI	FI43	FI43M	2	2	2	3	2	1	4	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15	15	24	10	8	14				
10	2	53	72	14	2	208	FJ	FJ53	FJ53F	1	2	4	4	3	4	1	1	1	4	3	4	4	3	4	4	1	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3	4	24	22	36	11	15	27			
10	2	43	72	14	2	209	FJ	FJ43	FJ43F	1	2	3	4	4	4	3	1	1	4	1	3	4	3	4	2	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	28	17	34	13	15	32			
10	2	46	72	14	2	210	FJ	FJ46	FJ46F	1	2	4	4	4	4	4	1	1	4	1	3	4	4	2	4	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	28	16	34	13	15	33			
10	2	45	72	14	2	211	FJ	FJ45	FJ45F	1	2	4	4	4	4	4	1	1	4	1	3	4	4	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	27	16	34	15	16	30				
10	2	43	72	14	2	212	FJ	FJ43	FJ43F	1	2	3	4	4	4	3	1	1	4	1	3	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	28	17	34	15	16	30				
11	2	54	678	1	1	213	FK	FK54	FK54M	1	2	3	4	4	4	1	1	1	3	1	2	3	2	3	3	1	3	2	2	4	3	4	2	2	3	4	2	2	3	4	26	15	30	9	9	32		
11	2	43	678	1	1	214	FK	FK43	FK43M	1	2	2	3	4	4	2	1	1	4	1	3	3	2	3	4	2	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	26	18	33	9	10	32				
11	2	34	678	1	1	215	FK	FK34	FK34M	1	2	2	4	4	4	2	1	3	3	1	2	3	2	2	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	25	16	30	10	14	29				
11	2	33	678	1	1	216	FK	FK33	FK33M	2	2	2	3	3	2	3	3	1	2	2	3	2	2	3	2	2	3	1	2	2	4	3	3	2	3	3	17	15	27	14	9	15						
11	2	51	678	1	1	217	FK	FK51	FK51M	1	2	2	4	4	3	2	1	1	4	2	3	2	2	3	2	4	2	4	1	2	2	4	2	4	2	4	3	1	3	19	18	30	10	10	21			
11	2	42	678	1	1	218	FK	FK42	FK42M	1	2	1	2	3	2	2	1	2	1	3	1	2	2	3	2	1	1	2	3	3	2	3	2	4	3	1	2	3	21	11	22	11	8	21				
11	2	50	678	1	1	219	FK	FK50	FK50M	1	3	4	4	4	3	3	2	1	4	1	1	2	3	3	4	2	1	3	3	4	3	4	2	2	3	2	4	25	15	31	15	9	26					
11	2	40	678	1	1	220	FK	FK40	FK40M	1	2	1	2	3	4	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	4	3	3	1	4	3	3	1	2	2	13	17	10	9	16						
11	2	44	678	1	1	221	FK	FK44	FK44M	1	2	2	3	4	3	3	2	1	3	2	4	3	2	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	26	15	29	12	14	28					
11	2	39	678	1	1	222	FK	FK39	FK39M	1	2	2	4	4	4	4	1	1	4	2	2	4	2	3	3	2	1	3	2	2	4	4	3	2	2	4	3	23	15	29	12	11	25					
11	2	26	678	1	1	223	FK	FK26	FK26M	1	2	2	3	4	3	4	2	1	1	3	1	2	2	2	1	2	3	2	1	4	3	2	3	2	3	4	1	2	23	14	22	8	9	23				
11	2	24	678	1	1	224	FK	FK24	FK24M	1	2	4	4	4	3	1	2	2	4	2	3	2	2	4	2	3	2	2	4	4	3	3	3	3	3	4	25	14	35	11	10	35						
11	2	37	678	1	1	225	FK	FK37	FK37M	1	2	3	4	3	4	1	1	1	3	1	1	2	3	2	2	1	3	2	2	3	2	2	3	2	4	1	1	3	19	11	28	9	8	27				
11	2	37	678	1	1	226	FK	FK37	FK37M	1	4	2	3	3	4	2	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2	4	3	2	2	4	3	2	3	3	4	4	1	3	4	22	17	30	11</				

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Doc. PhDr. Lence Slavíkové, Ph.D. za vedení a připomínky k závěrečné bakalářské práci.

Za pomoc při statistickém zpracování dat děkuji

prof. RNDr. Milanu Melounovi, DrSc.,

Katedra analytické chemie Univerzity Pardubice.

Doc. PhDr. Janu Laškovi, CSc.,

Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Doc. PhDr. Tomáši Svatošovi, Ph.D.,

Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Děkuji kolegyni Mgr. Bc. Dagmar Chrobokové za samostatné vedení a řízení školy v době tvorby mé závěrečné bakalářské práce a za nezměrnou trpělivost a shovívavost.

Mgr. Petr Lehký