

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2020

Renáta Hyrešová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Pracovní podmínky pedagogických pracovníků ZŠ
se zaměřením na materiální vybavení a sociální klima
školy

Working conditions of primary school teachers with a focus on
material equipment and social climate of the school

Renáta Hyrešová

Katedra pedagogiky

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Ivo Syříšně, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství (B7505)

Studijní obor: BC-VYCH (7505R008)

2020

Čestně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pracovní podmínky pedagogických pracovníků ZŠ se zaměřením na materiální vybavení a sociální klima školy vypracovala pod dohledem vedoucího bakalářské práce samostatně s použitím v práci uvedených zákonných norem, literatury a jiných zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 28.4.2020

.....

podpis

Chtěla bych touto cestou poděkovat svému vedoucímu práce PhDr. Ivu Syřištovi, Ph.D. za jeho cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Zvláštní poděkování pak patří paní zástupkyni Mgr. Martě Liršové za její podporující přístup při psaní mé bakalářské práce a zároveň za informace o režimu školy, jež byly pro tuto práci důležité a které mi ona ochotně poskytla.

Název: Pracovní podmínky pedagogických pracovníků ZŠ se zaměřením na materiální vybavení a sociální klima školy

Autor: Renáta Hyrešová

Katedra: primární pedagogiky

Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D.

Abstrakt: Cílem této práce, jak už název napovídá, je prozkoumat na základě vlastní zkušenosti a teoretického základu, profesi pedagogického pracovníka základní školy v podmínkách českého školství po stránce materiálního vybavení a sociálních podmínek a identifikovat jak velkou měrou ovlivňuje vybavení školy a klima školy jejich pracovní spokojenost.

Klíčová slova: klima školy, pedagogický pracovník, materiální vybavení, sociální podmínky, vychovatel školní družiny, syndrom vyhoření, mapa školy, školní prostředí, bezpečnost.

Title: Working conditions of primary school teachers with a focus on material equipment and social climate of the school

Author: Renáta Hyrešová

Department: katedra primární pedagogiky

Supervisor: PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D.

Abstract: The aim of this thesis, as the name suggests, is to examine, based on our own experience and theoretical background, the profession of a primary school teachers in terms of Czech education in terms of material equipment and social conditions and to identify how much the school equipment and school climate influence their job satisfaction.

Keywords: school climate, educational worker, material equipment, social conditions, after-school teacher, burnout, school map, school environment, safety

Obsah

<i>Úvod</i>	9
1. Pracovní podmínky pracovníků ve školství – legislativní rámec .	12
2. Obecné pracovní podmínky pedagogických pracovníků ZŠ	13
2.1. Pedagogický pracovník- definice	13
2.2. Učitel ZŠ	14
2.2.1. Kvalifikační předpoklady	15
2.2.2. Pracovní doba	18
2.3. Vychovatel ŠD	19
2.3.1. Kvalifikační předpoklady	19
2.3.2. Pracovní doba	20
2.4. Platové podmínky učitelů a vychovatelů ZŠ	21
2.5. Dovolena	23
3. Materiální zázemí a vybavení ZŠ	24
3.1. Materiální vybavení a prostorové zázemí z pohledu učitele, vychovatele ve vztahu k náplni práce	27
3.2. Využívání IT při práci pedagogických pracovníků	29
3.3. Prostorové podmínky a jejich vliv na spokojenost pracovníků .	30
3.3.1. Soukromí	31
3.3.2. Hluk v prostředí školy	32
3.4. Vliv pedagogizovaného prostředí na pedagogické pracovníky ..	33
4. Klima školy	35
4.1. Klima školy – definice pojmu	35
4.2. Základní rozměry klimatu školy	37
4.3. Typy školního klimatu	39
4.4. Pozitivní klima školy	41
4.5. Bezpečné klima školy	43
4.5.1. Bezpečnost na školách	43
4.5.2. Šikana učitele jako jeden z důsledků negativního klimatu školy	47

5. Syndrom vyhoření jako možný následek vlivu školního prostředí a nepříznivého klimatu školy na učitele, vychovatele.....	58
5.1. Syndrom vyhoření – obecná charakteristika	58
5.2. Syndrom burn out v učitelské profesi	60
6. Mapa školy – Scio.....	62
Závěr	72
7. Přílohy	74
8. Seznam použitých zdrojů a literatury.....	85

Úvod

Profese učitele či pedagogického pracovníka hraje důležitou roli v každé lidské společnosti. Význam této profese a pracovní náplň se liší jak z hlediska historického, tak především kulturního, avšak vždy byla, je a bude osoba pedagoga celospolečensky významná.

V současnosti je role učitele jako prostředníka výchovy a vzdělávání naprosto nezpochybnitelná a více než kdykoli jindy je v naší společnosti vnímána potřeba věnovat pracovním podmínkám pedagogů náležitou pozornost. Je však nutno podotknout, že široká veřejnost leckdy bagatelizuje náplň práce učitele a zcela nechápe nároky, které jsou na ně prostřednictvím zákona i jiných předpisů kladeny.

Co se týče materiálního vybavení škol v prostředí českého školství je poměrně dobrá úroveň jak městských, tak venkovských škol co do prostorového a učebního vybavení. Zřizovatelé investují nemalé částky do pořizování různých pomůcek pro žáky, do modernizace učeben, vybavení ICT technologiemi, inovací sportovišť. Avšak o investicích či samotné potřebě investic do pracovního zázemí učitelů a vychovatelů se téměř neuvažuje. Jako výrazný benefit je na jedné straně považována možnost, ale také povinnost pedagogických pracovníků se dále, často bezplatně ve formě dotací či grantů, vzdělávat, což ne všichni učitelé a vychovatelé vítají.

Samotné pracovní podmínky zaměstnanců ve školství upravuje několik právních předpisů. Hojně diskutovanou a současnou problematikou je otázka odměny za práci, tedy plat pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školství. Finanční ohodnocení učitelů a vychovatelů je jistě významným faktorem při hodnocení spokojenosti pedagogických pracovníků, avšak materiální zázemí pedagogů je diskutováno velmi málo. Jedná se především o materiální vybavení, hygienické podmínky včetně míry hluku při práci, soukromí a celkové klima školy.

Cílem mé práce je prozkoumat, jaké materiální a zejména pak sociální podmínky práce učitelů a vychovatelů panují na základních školách a jak velkou měrou mohou tyto skutečnosti determinovat jejich pracovní spokojenost. Rozhodla jsem se vycházet zejména ze zákonných norem,

odborných publikací a názorů odborníků, ale také zde nebude opomenuto hledisko vlastní zkušenosti, jelikož sama působím na základní škole jako vychovatelka a toto téma je mi z několika důvodů blízké.

Ze zákonných opatření jsou asi nejstěžejnější dva: Zákon 562/2004 Sb., známý jako *školský zákon* a zákon 563/2004 Sb., věnující se pedagogickým pracovníkům, jejich kvalifikaci, náplni práce, aj. Z odborné literatury jsou pak v ohledu vychovatelství důležité publikace Stanislava Bendla (Vychovatelství, Šikana, aj.) a pro klima školy pak důležitou roli hraje dílo Radmily Grečmanové

Práce bude strukturována logicky. První část práce bude věnována legislativnímu rámci pracovních podmínek ve školství, kde alespoň okrajově nastíním nejdůležitější normy.

Ve druhé kapitole pak budu zkoumat, jak konkrétně hovoří zákony, vyhlášky a odborná literatura o pedagogických pracovnících – zejména s ohledem na jejich kvalifikaci a jiné požadavky, náplň práce, pracovní doba, dovolená a v neposlední řadě platové podmínky, jelikož ty také silnou měrou ovlivňují profesní orientaci každého člověka.

Následovat bude část věnována materiálnímu zázemí a vybavení škol s ohledem na to, jak tyto skutečnosti ovlivňují práci pedagogického pracovníka, i když si to leckdy neuvědomujeme.

Asi nejvíce klíčovou je pak kapitola věnována klimatu školy, jelikož to ovlivňuje psychické rozpoložení pedagogického pracovníka v nejvyšší možné míře a tím determinuje jeho pracovní výkon. Bohužel jsem se ve své pedagogické praxi setkala se šikanou na pracovišti z pozice vedení školy – tzv. bossing a proto jsem se rozhodla alespoň částečně zmapovat tento problém, o kterém se však mezi pedagogickou veřejností příliš nehovoří stejně jako o šikaně učitele žáky a rodiči.

Poté se zaměřím na syndrom vyhoření jako jeden z možných důsledků špatných pracovních podmínek ve školství. Kdy mým hlavním cílem bylo poukázat, že pedagogičtí pracovníci jsou tímto fenoménem opravdu bezprostředně ohroženi, i když si to sami leckdy neuvědomují či nechtějí přiznat.

V poslední části jsem pak analyzovala sociologický průzkum Mapa školy od společnosti Scio zaměřený na klima na škole, kde působím. Toto šetření proběhlo na základě žádosti zřizovatele školy kvůli podezření na šikanu na pracovišti z pozice vedení, tzv. bossing.

1. Pracovní podmínky pracovníků ve školství – legislativní rámec

V nejobecnější rovině jsou pracovní podmínky pedagogických pracovníků, stejně tak jako všech ostatních zaměstnanců, upraveny zákonem č. 262/2006 Sb., známým jako *Zákoník práce*. Ten vymezuje především předmět úpravy vymezení pracovněprávních vztahů, definuje smluvní strany pracovněprávních vztahů, popisuje zásady rovného zacházení a zákaz diskriminace, vznik a konec pracovního poměru, náležitosti pracovní smlouvy, upravuje pracovní dobu a dobu odpočinku, a další.¹ Platí beze zbytku pro všechny zaměstnance ve všech odvětvích, čili nejen pro pedagogické pracovníky.

Součástí tohoto zákona jsou i ustanovení o platu zaměstnanců ve veřejném sektoru, avšak podrobný platový systém a náležitosti odměňování stanoví *Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. - Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*.²

Je obecně známo, že pracovní podmínky ve školství, které se týkají právě zmíněných pedagogických pracovníků, upravuje samostatný a specifický zákon – č. 563/2004 Sb.³. To však neznamená, že by zákoník práce platil méně. V zákoně o pedagogických pracovnících jsou práva a povinnosti zaměstnanců ve školství upraveny a rozvedeny tak, že v některých ustanoveních nalezneme diametrální odchylku od obecných předpisů obsažených v zákoníku práce. Tyto rozdíly pak vnímáme zejména v oblasti stanovení pracovní doby, rozsahu a náplni práce či v oblasti kvalifikačních předpokladů pro výkon povolání. Této problematice se stručně věnuje následující kapitola.

Neméně důležitým zákonem oblasti vzdělání a vzdělávání vůbec je *tzv. Školský zákon, čili zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním,*

¹ Zákon 262/2006 Sb., *zákoník práce*. In: Sbírka zákonů. 21.4.2006. ISSN 1211-1244.

² Nařízení vlády 341/2017 Sb., *o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*. In: Sbírka zákonů. 25.9.2017. ISSN 1211-1244.

³ Zákon 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. In: Sbírka zákonů. 24.9.2004. ISSN 1211-1244.

*vyšším odborném a jiném vzdělávání*⁴. Nelze však opomenout ani jednotlivá nařízení vlády, směrnice či vyhlášky ministerstva, ale důležitou roli ve školním prostoru hrají i doporučení. Účelem této práce však není obsáhnout legislativní rámec ve školství, proto jsou zde zákony i další legislativní normy popsány spíše sporadicky, jako zastřešující rámec problematiky, jíž se věnuje tato bakalářská práce.

2. Obecné pracovní podmínky pedagogických pracovníků ZŠ

2.1. Pedagogický pracovník- definice

Každý člověk má alespoň základní přehled o tom, kdo je pedagogický pracovník. Zákon v této rovině hovoří jasně. Jako pedagogického pracovníka vnímáme člověka, který: *„koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*⁵

Lze tedy konstatovat, že pedagogickým pracovníkem, dále jen PP, rozumíme nejen učitele, ale také vychovatele, asistenty pedagoga, školní psychology, speciální pedagogy (výchovné poradce) i metodiky primární prevence. Kromě těchto, kteří svou činnost soustřeďují v budově školy, počítáme mezi PP také psychology v poradenských zařízeních, či vychovatele v domovech mládeže či speciálních výchovných ústavech.⁶

⁴ Zákon 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání* (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 24.9.2004. ISSN 1211-1244.

⁵ Zákon 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. In: Sbírka zákonů. 24.9.2004. ISSN 1211-1244.

⁶ Zákon 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. In: Sbírka zákonů. 24.9.2004. ISSN 1211-1244.

Všichni pedagogičtí pracovníci pak mají společné to, že musí být trestně bezúhonní, způsobilí k právním úkonům, zdravotně způsobilí, získali odbornou kvalifikaci a prokázali znalost českého jazyka.⁷

Pro téma této práce jsou však stěžejní dva PP – učitelé a vychovatelé ve školních družinách, které jsou zřizovány při základních školách. V následujících částech jim tedy bude věnován potřebný prostor.

2.2. Učitel ZŠ

Učitel ZŠ je zákonem definován jako pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost na I. nebo/a II. stupni základní školy.⁸ Je nanejvýš jasné, že pod pojmem učitel si každý představí mnoho, avšak jen málokdo rozumí tomu, jak se na toto povolání dívá zákon, a to zejména z hlediska kvalifikace, rozsahu a náplně práce či dokonce odměňování. Poměrně zajímavé v této oblasti by se mohl zdát fakt, že ačkoliv učitel je spíše povolání a jako takový nemají ze zákona povinnou účast v pedagogické komoře jakožto samosprávné stavovské organizaci, jako například advokáti nebo lékaři. Stejně tak je v učitelském povolání poměrně raritní absence tzv. etického kodexu, který by zastřešoval konkrétně pravidla učitelské práce. Učitelé tak svým způsobem určitý stupeň osobní autonomie v tomto ohledu.

Na druhou stranu odborná literatura definuje učitele poněkud odlišně od zákona. Jaroslav Kořa tvrdí, že učitelství je poslání, které: „*patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých.*“⁹ Podle stejného autora je pak u učitele klíčová jeho osobnost – což znamená, že má být nositel výchovných idejí a idejí vzdělanosti.¹⁰

⁷ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: Sbírnka zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244., Hlava II - paragraf 2 a 3.

⁸ Tamtéž.

⁹ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 15

¹⁰ VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*, s. 16

2.2.1. Kvalifikační předpoklady

Jelikož je mé osobě bližší základní vzdělávání, rozhodla jsem se při popisu kvalifikačních předpokladů vycházet pouze z informací, týkajících se učitelů na základní škole. Zde se předpoklady větví s ohledem na specializaci pedagoga na první či druhý stupeň.

Obecně společnost volá po jakési profesionalizaci učitele jako takového. Příprava učitelů na vysokých školách by tedy měla směřovat k propojení teoretických a praktických dovedností, kdy pomocí sebereflexe a porozumění pedagogickým situacím dosáhne společnost toho, že učitel bude profesionálem v každém směru tohoto slova.¹¹ Mnozí kritikové tvrdí, že odborná příprava učitelů není dostatečná z hlediska její torzovitosti a odtržení od školní reality. Podrobněji se této tématice věnuje kniha *Učitel: Příprava na profesi*¹² od Radmily Dytrtové. Jistě se však shodneme na tom, že učitel by měl být ideálně odborníkem ve svém teoretickém oboru, měl by být však i odborníkem v oblasti pedagogiky a psychologie, jeho osobnost by měla být natolik vyspělá, že bude pro tuto práci vhodný, jeho řečový projev bude kultivovaný stejně jako jeho obecné vystupování a bude schopen hluboké sebereflexe, na jejímž základě se dokáže dále profesně rozvíjet.

Hovoříme-li o profesi učitele jako takové, jeho profesionalizace je nesporným vyústěním toho, co od něj společnost žádá. Osobnost učitele se pak odvíjí od určitých prekonceptů, které si utváří v rámci působení na vysoké škole čili má nějakou představu o tom, jak by měla být výuka realizována. V další fázi, poté, co se setkal s psychologíí, etikou a pedagogikou se utváří jeho tzv. časné pojetí výuky. Třetí a závěrečnou fází je pak porovnávání těchto konceptů na základě jeho osobní reflexe vyučovacích postupů, jenže si vyzkoušel – v této fázi je teda nutná pedagogická praxe a utváří si uvědomělou koncepci své výuky.¹³

¹¹ DYTRTOVÁ, Radmila. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada 2009, s. 11

¹² DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

¹³ DYTRTOVÁ, R. *Učitel: Příprava na profesi*. s. 12

Podíváme-li se na to, jak v nejobecnější rovině o kvalifikačních předpokladech hovoří zákon, můžeme je ve stručnosti shrnout do následujících bodů:

Učitel prvního stupně základní školy:

- získal odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným titulem v jedné ze tří následujících variant:
 - Akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd, který je zaměřen na přípravu učitelů prvního stupně ZŠ
 - Akreditovaný magisterský studijní obor – pedagogika nebo oblast pedagogických věd, které jsou zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol, vychovatelů, pedagogika volného času či celoživotní vzdělávání zaměřené pro první stupeň základních škol
 - Akreditovaný magisterský studijní program opět z oblasti ped.věd a to zaměřené na přípravu v rovině všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně ZŠ¹⁴

Druhou variantou, jak může učitel získat kvalifikaci pro první stupeň, je pak absolvování kurzu celoživotního vzdělávání, který byl opět zaměřen na vzdělávání pro první stupeň a uskutečnil se na vysoké škole či rozšířením odborné kvalifikace doplňujícím studiem. Podrobněji tyto specifika určuje zákon. Poslední variantou je pak titul získaný v akreditovaném studijním programu uskutečňovaného v rámci vysoké školy a zaměřené na speciální pedagogiku. Celé znění jsem pak uložila do přílohy této práce.¹⁵

Předpoklady pro výkon povolání zaměřený na učitele druhých stupňů základních škol je v určitých směrech obdobný, jako u prvních stupňů, avšak má svá odchylná specifika. Tak zejména, učitel druhého stupně opět získává titul v oblasti pedagogických věd, a to v rovině všeobecně-vzdělávacích

¹⁴ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: Sbíрка zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244.

¹⁵ Viz. příloha č. 1

předmětů pro druhý stupeň ZŠ či pro střední školy. Výjimkou je pak studijní obor, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu

Kvalifikační předpoklady pro výkon práce **učitele II. stupně** základní školy však nejsou cílem této práce, proto jsem je opět rozhodla pro zájemce uložit do přílohy.¹⁶

Kromě těchto zákonem stanovených kritérií by podle odborné literatury měl učitel splňovat tyto další body:

- *být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě*
- *mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ*
- *umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků*
- *umět nastavit tvořivou sociální atmosféru a efektivně komunikovat*
- *udržet si profesionální image*
- *být schopen sebehodnocení a sebeuvědomění¹⁷*

Svým způsobem je asi každému jasné, že ideální učitel by měl být profesionální, empatický, komunikativní, adaptivní a zejména psychicky odolný.¹⁸ Jinak požadavky definuje např. Z. Kalhous a F. Horák ve svém tzv. učitelském desateru:¹⁹

- *umět komunikovat se žáky*
- *dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka*
- *správně provádět individuální ústní zkoušení*
- *znát metodiku povzbuzování a trestání ve třídě a umět ji aplikovat*
- *umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích*
- *znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladů ve výchově žáků*
- *znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody*
- *mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělání*

¹⁶ Příloha č. 2

¹⁷ DYTRTOVÁ, R. *Učitel: příprava na profesi*, s. 14

¹⁸ Tamtéž, s. 15

¹⁹ Tamtéž

- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách

Tyto definice spolu s kvalifikačními předpoklady dělají z učitele to, co je. Prostředníka, který vzdělává další generace a bere na sebe tuto tíhu odpovědnosti za vzdělání a do určité míry také výchovu ostatních. Je ale potřeba podotknout, že příslušná odborná kvalifikace ještě nedělá z pedagogického pracovníka dobrého učitele. To, že někdo obdrží titul zákonem stanoveným způsobem a splní tím kvalifikační předpoklad, neznamená, že bude dobrým učitelem a naplní svým způsobem „nepsané“ požadavky toho, jaký je kvalitní pedagog nebo učitel. Aby pedagog mohl všem těmto požadavkům vyhovět, je na něj vyvíjen společností opravdu nepříjemný tlak, který si většinou nezúčastnění pozorovatelé neuvědomují.

2.2.2. Pracovní doba

Pracovní doba učitele I. i II. stupně základní školy je 40 h týdně, rozvržena obvykle do pěti pracovních dnů. Specifikum pracovní doby učitele je pak rozdělení této na tzv. **přímou pedagogickou činnost** a **nepřímou pedagogickou činnost**. Přímá pedagogická činnost učitele je obvykle 22 vyučovacích hodin týdně (45 min bloků), zbytek pak tvoří nepřímá pedagogická činnost spojená především s přípravou na výuku, dozorovou činností o přestávkách, suplovací pohotovostí. Výjimky jsou pak určeny sníženým výměrem přímé pedagogické činnosti u zástupců ředitele školy, ředitele školy, metodika prevence, metodika IT apod.²⁰

Je nadmíru jasné, že v současné době společností rezonují ne příliš pozitivní představy o práci učitele. Ozývají se hlasy, které argumentují, že učitel má zkrácenou dobu – čili nepracuje osm hodin, jako například dělník ve fabrice. Tato mystifikace je často zapříčiněná neporozuměním dané problematice přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Ano, učitel sice přímo vyučuje maximálně šest hodin, které trvají „pouhých“ čtyřicet pět minut, avšak po skončení se ještě další hodiny věnuje vedlejší práci – administrativě,

²⁰ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: Sběrka zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244. Hlava III - §22a a §23.

přípravám na další výuku, opravováním a hodnocením a dalším. Benefitem většiny škol je fakt, že ředitelé umožňují svým zaměstnancům vykonávat nepřímou pedagogickou činnost z domu. Avšak pokud by ředitel trval na osobní přítomnosti učitele ve škole i v rámci tzv. nepřímé pedagogické činnosti, učitel by se musel tomuto rozhodnutí podřídit.

Druhým argumentem pak je fakt, že učitel má pouze pětáctyřicet minut, nikoliv šedesát. Opět však musím argumentovat, že většina společnosti nevidí, co se děje po tom školním zvonění. Tedy nevidí to, že učitel velmi často drží dozor na chodbě, vyřizuje administrativní věci ve třídě či s ostatními kolegy nebo se jen připravuje na další výuku. Dovolím si zde trochu odvážně tvrdit, že se občas stane, že během té desetiminutové přestávky se učitel ani nestihne otočit na toaletu.

2.3. Vychovatel ŠD

Vychovatel je pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost ve školní družině. V souvislosti s ním hovoříme o tzv. pedagogice volného času, která má svá jasná specifika.²¹ V prostorech školní družiny se tak naplňuje podle S. Bendla (2015) „*výchova mimo vyučování*“, což znamená, že zde žák neplní pouze dobrovolné volnočasové aktivity, co jemu dělají radost, ale vyžaduje se zde i plnění některých základních žákových povinností.²²

2.3.1. Kvalifikační předpoklady

Při nahlédnutí do zákona zjistíme, že kvalifikačními předpoklady u vychovatelů umožňují u těchto PP nejen vysokoškolské vzdělání, ale také vyšší odborné nebo odborné středoškolské.²³ Přesná specifika jsou pak opět dohledatelná v zákoně o pedagogických pracovnících.²⁴

²¹ BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015, s. 118

²² BENDL, S. *Vychovatelství*, s. 121

²³ Zákon 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. In: Sběrka zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244. Hlava II - § 16.

²⁴ Viz. příloha č. 3

Je nanejvýš jasné, že práce vychovatele ve školní družině, má své zákonitosti, které ji odlišují od ostatních PP. V učebnici *Vychovatelství* autor zmiňuje následné rozdíly:

- Účast není společensky stanovenou povinností (jako školní docházka), ale je motivována dobrovolným a relativně samostatným rozhodnutím jedince
- Zařízení nevydávají žádná legislativně podložená vysvědčení, přijímání do těchto zařízení nepodléhá správnímu řízení
- Program vychází více ze skutečných zájmů žáků než ze závazně stanovených norem, je utvářen prostor pro individuální přístup a vlastní tempo činnosti
- Časová volnost dává možnost využít rozmanité formy a metody práce
- Jsou umožněny činnosti v různých prostorách, které mohou více podporovat tvořivost²⁵

Jak už bylo naznačeno, hlavním rozdílem je tedy dobrovolnost vychovávaného podílet se, jak na jednotlivých aktivitách, tak i obecná dobrovolnost do zařízení ŠD docházet. Zároveň se tady otevírá prostor pro lepší vztahy žáka – vychovatele, které bývají zpravidla méně formální, což umožňuje i vychovateli lepší diagnostiku žáka. Zároveň je právě pro školní družina specifická „nekázeň“ ve smyslu ruchu. Poměrně pozitivní je i možnost více měnit jednotlivé činnosti a aktivity na základě různých vlivů a v neposlední řadě můžeme zmínit například to, že většinou se jedná o věkově smíšené skupiny žáků.²⁶

2.3.2. Pracovní doba

Pracovní doba vychovatelů v ŠD je při tzv. plném úvazku 40 hodin týdně, z čehož je 28–30 h tzv. přímá pedagogická činnost a 10–12 h. nepřímá činnost.²⁷

²⁵ BENDL, S. *Vychovatelství*, s. 254

²⁶ BENDL, S. *Vychovatelství*, s. 255

²⁷ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: Sbíрка zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244. Hlava III - §22a a §23.

Jak jsem již naznačila, nedílnou součástí kolektivu PP na školách jsou nejen učitelé a vychovatelé, ale také školní psychologové, speciální pedagogové (zejména se zaměřením na výchovné poradenství) a metodici primární prevence a také asistenti pedagoga. V jejich případě je pak kvalifikace a stanovení pracovní doby odlišné od učitelů a vychovatelů. Sumarizace těchto požadavků není však primární pro účely této práce, proto nejsou v této kapitole zahrnuti. Případní zájemci o tuto problematiku snadno informace dohledají právě v již několikrát zmiňovaném Zákoně o PP.

Závěrem je však třeba ještě dodat, že ačkoliv zákon hovoří v oblasti kvalifikace učitelů a vychovatelů jasně, v určité chvíli mají ředitelé volnou ruku přijímat nekvalifikované. V současné době podle sociologických průzkumů chybí v republice asi šest tisíc učitelů. Pokud ředitel školy nesežene kvalifikovaného a probovaného učitele, může přijmout například studenta vysoké školy či člověka mimo pedagogický obor. S tou podmínkou, že je přijat na dobu nezbytně nutnou, než se najde učitele, který splňuje zákonné požadavky.

2.4. Platové podmínky učitelů a vychovatelů ZŠ

Je nanejvýš jasné, že nedílnou součástí zaměstnání je odměňování za práci provedenou – mzda. Zákoník práce hovoří jasně, zaměstnanci mzda náleží za vykonanou práci. U učitelů, jelikož jsou zaměstnanci státu, hovoříme o tzv. **platu**. Platové podmínky učitelů a vychovatelů ZŠ určuje příloha č. 5 k Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.²⁸

V současné době se společností taktéž ozývá, zejména z postů učitelů, volání po navýšení platů. Musíme si však říci v jaké oblasti stát platy ve školství navyšuje. Důležité jsou pro nás dva pojmy **tarifní** a **mimotarifní** složka platu. Pro učitele, a i jiné zaměstnance je stěžejní tzv. tarifní složka platu, to je ta sjednaná částka, na které se zaměstnanec a zaměstnavatel dohodli a zaměstnavatel je povinen ji zaměstnanci každý měsíc vyplácet, pokud splní

²⁸ Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o *platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*. 25.9. 2017. In: Sbírka zákonů. ISSN 1211-1244.

předem objektivně vytyčená kritéria (čili bude konat svou náplň práce) a není to podmíněno rozhodnutím zaměstnavatele.²⁹ Oproti tomu tzv. mimotarifní nebo nenároková složka platu je zcela dobrovolná z rozhodnutí zaměstnavatele či vedoucího pracovníka. Většinou se jedná například o příplatky či odměny za vynikající výsledky.³⁰

Tarifní složka platu

Obrázek č. 1 Platové tarify k 1.1.2019³¹

Příloha č. 5 k nařízení vlády č. 341/2017 Sb.

Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance uvedené v § 5 odst. 5

(v Kč měsíčně)

Platový stupeň	Počet let započitatelné praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	13550	14700	15900	17230	21840	27300	27530	28020	28630	29320	30410
2	do 6 let	14050	15230	16560	17930	22470	27540	27780	28510	29230	30210	31840
3	do 12 let	14930	16240	17620	19190	23060	27860	28210	28880	30400	31480	33550
4	do 19 let	15970	17340	18840	20390	24120	28440	29080	29960	31670	33790	36340
5	do 27 let	16980	18470	20060	21820	25190	29320	30000	31220	33640	36380	39920
6	do 32 let	18430	20040	21720	23600	26980	30820	31660	32950	36460	39380	43150
7	nad 32 let	18950	20570	22320	24260	27750	31520	32340	33840	37330	40370	44180

zdroj: Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. 25.9. 2017. In: Sbírka zákonů. ISSN 1211-1244.

Platy učitelů a vychovatelů jsou určovány dle zákona, a to v závislosti na náplni práce, počtu let praxe a stupni dosaženého vzdělání. Učitelé jsou tedy hodnoceni tabulkami, na jejichž základě se také uskutečňuje platový posun. Vychovatelé ŠD spadají obvykle do platové třídy 8 a 9, učitelé ZŠ pak 11 a 12.

Podle obecné praxe tak čerstvý absolvent školy spadá do 12. platové třídy – platový stupeň 1. Podle tabulky tak můžeme odvodit, že čerstvý absolvent vysoké školy má nástupní plat 28 630 Kč, které samozřejmě ještě podlehnou zdanění a odvodům sociálního a zdravotního pojištění.

²⁹ European Commission. *Česká – republika: Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání*. [online]. EACEA. © 2020 [cit. 29.4.2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs

³⁰ Tamtéž

³¹ Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. 25.9. 2017. In: Sbírka zákonů. ISSN 1211-1244

Mimotarifní složky platu

Jak jsem již zmínila výše, nenároková nebo mimotarifní složka platu je čistě na rozhodnutí ředitele školy, či se jedná o různé příplatky za činnost, kterou učitel plní nad rámec svých pracovních povinností.

Učitelům a vychovatelům náleží odměna za práci přesčas, tedy nad rámec 40 h týdně, tak jak stanoví zákoník práce v obecné rovině pro všechny zaměstnance, tudíž i toto hledisko zahrnujeme do mimotarifní složky platu. Specifikum platné pro pedagogické pracovníky je pak odměna za přímou pedagogickou činnost konanou nad stanovený rámec, tedy u učitelů více nežli 22 hodin týdně a vychovatelů více než 30 hodin týdně.³²

Asi nejstěžejnější mimotarifní složky platu souvisejí s výkonem specializovaných činností (například pedagogická intervence nebo speciálně pedagogická péče), příplatky za vedení, příplatky pro uvádějící učitele, práce třídního učitele, vedení metodického sdružení, aj.³³

Samozřejmě do této oblasti spadá taktéž osobní hodnocení, které závisí na uvážení ředitele či ředitelky školy a klasické odměny. Jejich vyplácení se však liší podle preferencí daného ředitele či ředitelky.

2.5. Dovolená

Pro PP platí nárok na dovolenou stejně, jako pro všechny ostatní zaměstnance. Konkrétně je jejich dovolená osm týdnů. Dále mohou pedagogičtí pracovníci obdržet volno k samostudiu, které může ředitel školy poskytnout až v délce 12 ti pracovních dnů na jeden školní rok. To, kdy a jak bude PP čerpat dovolenou a kdy samostudium, se pak liší na každé konkrétní škole v závislosti na dohodě vedení školy se zaměstnancem.³⁴

³² Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. 25.9. 2017. In: Sbírka zákonů. ISSN 1211-1244

³³ European Commission. Česká – republika: Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání. [online]. EACEA. © 2020 [cit. 29.4.2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs

³⁴ Vyhláška 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy,

Dovolená v délce 40 ti pracovních dní je pedagogických pracovníkům přidělována vždy k začátku kalendářního roku a bývá obvyklou praxí pro učitele i vychovatele tuto dovolenou čerpat zejména v období hlavních školních prázdnin – čili července a srpna.³⁵

Jak jsem již naznačila výše, volno k samostudiu není nárokové a ředitel může a nemusí učitelům a vychovatelům toto poskytnout. Maximální délka samostudia je 12 pracovních dní za jeden školní rok a poskytovány jsou k počátku školního roku, Učitelé a vychovatelé obvykle čerpají studijní volno o vedlejších prázdninách.³⁶

Zákon sice nezakazuje, aby pedagogičtí pracovníci čerpali dovolenou nebo samostudium mimo školní prázdniny, avšak s ohledem na výchovu a vzdělávání žáků se takový postup předpokládá. Není příliš běžnou praxí, aby PP čerpal zmíněnou dovolenou či samostudium v jiných termínech, než je právě čas jakýchkoliv školních prázdnin. V ojedinělých a závažných případech však může ředitel školy udělat výjimku, a to vždy na základě dohody se zaměstnancem.

V případě vyčerpání dovolené či studijního volna může PP žádat vedení školy o tzv. neplacené volno, které mu může a nemusí být umožněno.

3. Materiální zázemí a vybavení ZŠ

V prostředí českých základních škol se materiálním zázemím rozumí na jedné straně prostory určené k výchově a vzdělávání jako jsou učebny, odborné učebny a pracovny, vybavení učeben, sportoviště a tělocvičny, venkovní prostory, zelené plochy, sociální zařízení a např. jídelna či výdejna obědů. Na straně druhé se jedná o učební pomůcky jako jsou učebnice, interaktivní výukové materiály, doplňkové materiály, kancelářské a školní potřeby, možnost využití ICT ve výuce a další.

krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: Sbíрка zákonů. 4.10.2007. ISSN 1211-1244. §4 a §5.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ Vyhláška 263/2007 Sb., *kteřou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.* In: Sbíрка zákonů. 4.10.2007. ISSN 1211-1244. §4 a §5.

Základní právní předpis upravující požadavky na materiální zázemí základních škol je *Vyhláška 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*.³⁷ Tato velmi podrobně stanoví hygienické požadavky na prostorové podmínky, vybavení, provoz, osvětlení, vytápění, mikroklimatické podmínky, zásobování vodou a úklid škol v této vyhlášce definovaných. Tato vyhláška se věnuje především podmínkám výchovy vzdělávání z pohledu žáka. Pracovní podmínky učitelů a vychovatelů však neupravuje.

Pro příklad uvádím některé zajímavé body ve vyhlášce, jenž zákon základním školám ukládá:

- Podlahové krytiny ve výukových místnostech musí být světlé a matné
- V učebnách ITC a jazykových učebnách, musí na jednoho žáka připadnout 2m², v učebnách pracovních činností pak 4m²
- Pracovní stoly musí mít matný povrch, vzdálenost tabule od první lavice musí být alespoň 2 metry
- Rozsazení žáků ve třídě se řídí podle jejich tělesné výšky s přihlédnutím k speciálně vzdělávacím potřebám žáků
- V případě přesahu 30°C venkovních teplot musí být přerušeno vyučování³⁸

Prostředí pro výchovu a vzdělávání je tedy normováno a kontrolováno se zaměřením na kvalitu zázemí pro žáky, společné prostory určené pro žáky, učitele a vychovatele však nepředstavují kompletní pracovní zázemí učitele a vychovatele. Poznamenejme v této části, alespoň okrajově, že ať už si to uvědomujeme nebo ne, prostředí působí na každého z nás a ovlivňuje náš výkon a naši činnost. Můžeme zde také připomenout, že odborníci ne zcela shodují na

³⁷ Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. 4.10.2005.In: Sběrka zákonů. ISSN 1211-1244.

³⁸ Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. 4.10.2005.In: Sběrka zákonů. ISSN 1211-1244.

tom, na kolik procent osobnost člověka formuje jeho genová vybavenost a na kolik je určován vlivem právě prostředí.³⁹

Potřeby žáků plnicích povinnou školní docházku a učitelů a vychovatelů se významně liší nejen z hlediska pracovní (studijní) náplně dne, ale také vzhledem k odlišnostem vyplývajícím z práv a povinností jednotlivých subjektů a také vzhledem k věkovým odlišnostem.

Běžně jsou základní školy v České republice vybaveny prostorným učebnami, vybavenými nábytkem, lavicemi, židlemi, skříňkami, klasickou či interaktivní tabulí. Dále mají základní školy běžně k dispozici sociální zařízení odděleně pro chlapce a dívky, sprchy a převlékárny u tělocvičen, šatny se skříňkami pro žáky, odborné pracovny, některé školy mají pro žáky vybavené dílny nebo kuchyňky, jídelnu či výdejnu obědů, prostory školního klubu s možností využití volnočasových pomůcek, prostorné družinové třídy vybavené hračkami a různými didaktickými pomůckami, zahradu či jiný prostor se zelení určený pro žáky.

Učební pomůcky jako učebnice, slovníky, atlasy a další jsou žákům zpravidla zapůjčeny na jeden školní rok zcela bezplatně. Pracovní sešity, často využívané ve výuce si však žáci většinou pořizují na vlastní náklady. Pokud toto odmítnou, škola jim musí zajistit náhradu, například kopírováním příslušných stran, či zapůjčením pracovního sešitu ze školní výbavy. Žáci prvních tříd dostávají často základní balíček školních pomůcek jako pozornost od školy nebo zřizovatele školy. Má-li škola zřízenou knihovnu, mohou si žáci bezplatně zapůjčit literaturu.

Standardní vybavení základních škol v podmínkách českého školství je pravidelně kontrolováno a hodnoceno také Českou školní inspekcí, avšak opět pouze vzhledem k umožňování kvalitní výchovy a vzdělávání ve prospěch žáka, nikoli jako pracovní podmínky pedagogických pracovníků.

K tomu se ČŠI vyjadřuje ve výroční zprávě za školní rok 2018/2019. Tam podle kritéria *Škola je bezpečné a vstřícné místo pro žáky, jejich rodiče,*

³⁹ BENDL, S. *Vychovatelství*. s. 74

pedagogické i nepedagogické pracovníky dosahuje očekávanou úroveň 79% základních škol zahrnutých do sondy. Vynikající úrovně dosáhlo 11,5% škol a zlepšení bylo doporučeno 9,2%. Pouze 0,2% škol dosáhlo zcela nevyhovující úrovně materiálních, prostorových a bezpečnostních podmínek škol. Dále je ze zprávy patrné, že více než nadpoloviční většina škola (62,6%) usiluje o zlepšení materiálních podmínek. Z toho nadále vyplývá, že z celkového počtu 622 ZŠ, na nichž probíhala inspekce, nebyla žádná hodnocena tak, že její prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky by neumožňovaly vzdělávání ve všech oblastech. Nejčastější mezery v materiální a prostorové sféře podle zprávy školy mají v oblasti tělovýchovy, odborných učeben a laboratoří a ICT.⁴⁰

3.1. Materiální vybavení a prostorové zázemí z pohledu učitele, vychovatele ve vztahu k náplni práce

Učitel při své každodenní práci vykonává několik různých činností. Nejen samotnou výuku, ale také přípravu na vyučování, tvoří tematické plány, opravuje písemné či jiné práce žáků, vyplňuje známkovací archy, drží dozory na chodbách a jiných společných prostorách školy, připravuje organizaci škol v přírodě, organizuje a provozuje různé zájmové kroužky. Třídní učitelé pak plní své povinnosti spojené s třídní administrativou jako je vyplňování třídní knihy, evidence docházky, komunikace s rodiči a žáky, plánování třídních aktivit, exkurzí a výletů. Dále mají učitelé v náplni práce evidenci hodnocení v žákovských knížkách /ať už písemných či elektronických), vedení kontrolu a aktualizaci údajů v matrice žáků školy, tvorbu vzdělávacích strategií, spolupráci na revizi a úpravách školních vzdělávacích plánů, často mají učitelé na starosti aktualizaci svých sekcí na webových stránkách školy, na konci roku obvykle zadá ředitel napsat část výroční zprávy školy jednotlivým učitelům.⁴¹

⁴⁰ ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva*. Praha 2019. s.46

⁴¹ Vyhláška 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: Sbírka zákonů. 4.10.2007. ISSN 1211-1244. §š a §6.

Vychovatel má pak své pracovní povinnosti obdobné, avšak jeho přímá pedagogická činnost je více zaměřena na výchovu a volnočasovou pedagogiku. Spolu s učiteli vykonává přímou pedagogickou činnost a další práce s přímou pedagogickou činností související. Například příprava na vyučování, příprava pomůcek, hodnocení žákovských prací, spolupráce s ostatními PP, aj.⁴² Podrobný výčet jsem se rozhodla zahrnout do přílohy práce.⁴³

Z výše uvedeného je zřejmé, že pracovní náplň učitelů a vychovatelů dalece přesahuje samotné vedení vyučovací hodiny či dozorování žáků v prostorách školní družiny. Z toho tedy nepřímě vyplývá, že samotné vybavení učeben výukovým materiálem, ICT technologiemi či prostorové přizpůsobení prostředí učebny není a nemůže být dostatečným základem pro výkon povolání pedagogického pracovníka.

Učitelé mají zpravidla k dispozici učitelský stůl neboli katedru v učebně, která v případě učitele I. stupně obvykle náleží třídnímu učiteli, v případě učitele II. stupně je sdíleným prostorem střídajících se vyučujících v dané místnosti, slouží tedy spíše k odkládání pomůcek a k sezení. Každý učitel by měl mít přidělen svůj stůl s odkládacím prostorem (zásuvkami) a to v prostorách kabinetu nebo v případě některých škol ve společných prostorách učitelské místnosti tzv. sborovny. Dále sdílí učitelé sociální zázemí (toalety) a někdy společnou kuchyňku. Obvykle mají ještě k dispozici skříň nebo věšák, méně častou praxí pak bývá samostatná šatna pro pedagogy. Pro práce administrativního charakteru mívají k dispozici sdílený počítač pro jeden kabinet nebo i více učitelů ve sborovně. V odpoledních hodinách mohou využívat počítače určené pro výuku IKT umístěné zpravidla v odborné učebně.

⁴² Vyhláška 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: Sbírka zákonů. 4.10.2007. ISSN 1211-1244. §4 a §5

⁴³ Viz. příloha č. 4

Tyto parametry se však liší na každé jedné škole. V některých školách bývá naopak praxí, že se žáci „stěhují“ za učitelem i v rámci druhého stupně ZŠ a třídní učitel tak má k dispozici svou třídu celý den.

Nedílnou součástí v přípravě na výuku je jistě technické zázemí. Je třeba poznamenat, že častým problémem základních škol bývá nedostatečný počet kopírek pro přípravu materiálů. Zároveň ne každá učebna je vybavena projektorem či interaktivní tabulí, což může učiteli v jeho záměrech uchopení výuky činit nemalé potíže. Možnost uskutečňovat výuku přes počítače je pak mimo specializované předměty zaměřené na práci s ITC prakticky nemožné. Na druhou stranu je potřeba vyzdvihnout poměrně kladný trend přidávání projektorů a interaktivních tabulí do co nejvyššího počtu tříd v rámci školy. Ředitelé škol a zřizovatelé se obvykle poměrně intenzivně věnují potřebám školy zajišťovat podmínky pro kvalitní výuku a výchovu co se týče vybavení pomůckami, herními prvky, didaktickými materiály, ICT technologiemi pro žáky, vybavení učeben apod. Takové prostředky usnadňují učitelům a vychovatelům jejich každodenní pedagogickou činnost a zkvalitňují jejich přímou vzdělávací práci.

Vychovatelé mívají své zázemí v prostorách školní družiny, obvykle sdílí jeden kabinet a někdy mají k dispozici vlastní družinovou učebnu/hernu. Ostatní zázemí jako kuchyňku či toalety sdílí s učiteli. Některé školy však pro potřeby školní družiny vyčlení celé patro či pavilon, na kterém se nachází i samostatné toalety či kabiny určené pouze vychovatelům.

Nepřímá pedagogická činnost, jak je uvedeno výše však zaujímá vysoký podíl náplně práce pedagogických pracovníků a prostředkům k jejímu vykonávání není zdaleka věnována dostatečná pozornost.

3.2. Využívání IT při práci pedagogických pracovníků

Implementace a využívání informačních a komunikačních technologií v prostředí českého základního školství je stále aktuální otázkou. Co se týče výuky předmětu IKT je pozornost ředitelů, zřizovatelů a ČŠI na toto téma dostatečně zaměřena. Jak vybavení, tak kvalifikace učitelů se postupně zlepšují. Samostatnou otázkou je však samotná administrativa a digitalizace

v řízení a chodu školy. Na jedné straně je již běžné vést například matriku v digitální podobě, některé školy mají aplikace na elektronické žákovské knížky a třídní knihy, některé dokonce vedou elektronickou evidenci vstupů žáků/zaměstnanců do budovy školy. Postupně ustupuje papírová evidence, spisová a skartační služba je již často součástí digitalizované matriky. Narůstá náročnost hardwarového a softwarového vybavení škol, rychlosti a spolehlivosti internetového připojení a zasílování budovy školy.

V oblasti využívání informačních a komunikačních technologií v českých základních školách však přetrvávají dva výrazné problémy. Zaprvé s vysokým průměrným věkem pedagogickým pracovníků na ZŠ souvisí určitá neochota mnohých učitelů využívat například počítače nejen k výuce, ale hlavně k zajištění administrativy jako je evidence třídní knihy, známky, komunikace s rodiči, úprava dat v matrice žáků. Na rozdíl od mladých učitelů mají starší ročníky obtíže s využíváním IT obecně a často se brání v této oblasti vzdělávat. Některé školy tedy z tohoto důvodu vedou například dvojí evidenci, digitálně i papírově, nebo digitalizují velmi opatrně a pomalu.

Na druhou stranu má-li škola schopné učitele, kteří jsou v oblasti využívání IT zblhli, má často nedostatečné finanční prostředky na zajištění dostatečného zázemí pro své pracovníky. Počítače bývají hardwarově i softwarově zastaralé, sdílí je větší množství učitelů, kopírovací stroj bývá pro všechny učitele i pouze jeden, některé školy mají tablety určené však bývají pro výuku a nikoli pro učitele.

K využívání informačních technologií ve škole najdeme celou řadu doporučení a pokynů, dokonce ministerstvo se v některých pokynech tomuto tématu věnuje, nejsou však závazné pro školy v jejich naplňování. V tomhle ohledu jsem kapitolu koncipovala spíše na základě vlastních zkušeností a také informací, jež mi byly zprostředkovány současným vedením školy.

3.3. Prostorové podmínky a jejich vliv na spokojenost pracovníků

Specifikum pedagogické profese je i samotné prostorové uspořádání práce v průběhu dne v prostředí školy. V této práci se věnuji pracovním podmínkám učitelů a vychovatelů základních škol, kteří jsou v podstatě trvale vystaveni určité míře stresu, hluku a neustálého sociálního kontaktu s okolím. Co

se týče prostorových možností a poskytování například soukromí, mají zaměstnanci základních škol podmínky skutečně obtížné. Není tedy zcela vyloučeno, že ředitelé dávají svým učitelům a vychovatelům možnost vykonávat nepřímou pedagogickou činnost mimo pracoviště, i z toho důvodu, že zde jim není možnost poskytnout téměř žádné soukromí a je téměř vyloučené vyhnout se výrazným stresovým faktorům jako je právě hluk.

Učitelé se v průběhu pracovního dne pohybují v různých částech školy. Nemají celý den své pevně určené místo jako například pracovníci v kancelářích nebo v jiných oborech. Učitel na I. stupni základní školy tráví 4–5 hodin pracovního dne ve své kmenové třídě, zpravidla zůstává ve třídě i o přestávkách mezi vyučovacími hodinami a dozoruje nad žáky. Poté odvádí žáky na oběd a drží dozor v jídelně a někdy je z důvodu absence kolegy vyslán suplovat do jiné třídy. Celkem je tedy cca 6 hodin denně v přítomnosti svých žáků, za které má zodpovědnost a po celou tuto dobu je zcela exponován hluku, sociálnímu kontaktu a stresu.

Učitel II. stupně základní školy je oproti svému kolegovi vystaven v podstatě neustálým přesunům, jelikož vyučuje vlastní předmět, ale v různých ročnících a třídách. Pohybuje se tak v průměru 5 hodin denně neustále po budově školy, dále drží o přestávkách mezi vyučovacími hodinami dozory na chodbách a jiných společných prostorách školy a někdy je také vyslán do suplovaných hodin. Stejně jako jeho kolega z I. stupně je v průměru 6 hodin denně neustále exponován bez možnosti soukromí, klidu či dokonce ticha.

Vychovatelé jsou obvykle zodpovědní za 25–30 žáků navštěvujících družinové oddělení od doby oběda do konce chodu školní družiny v cca 17 hod. Po celou tuto dobu jsou zodpovědní za bezpečí žáků a na rozdíl od svých kolegů učitelů jsou vystaveni nepřetržitému hluku, který takto velká skupina školních dětí neustále vytváří. Má-li škola k dispozici zahradu, mohou za příznivého počasí vychovatelé trávit s žáky čas venku, kde se intenzita hluku výrazně snižuje, avšak dohled nad žáky je v rozlehlejší prostoru obtížnější.

3.3.1. Soukromí

Z popisu pracovního dne z hlediska prostorové uspořádání vyplývá, že učitelé ani vychovatelé mají zcela minimální možnost alespoň částečného

soukromí při výkonu své práce. Jsou neustále vystaveni sociálnímu kontaktu, a i při výkonu nepřímé pedagogické činnosti jsou obklopeni žáky či kolegy. Z tohoto pohledu jsou vystaveni podobné stresové zátěži jako například pracovníci v tzv. open space kancelářích.

3.3.2. Hluk v prostředí školy

Na rozdíl však od prostor administrativních a kancelářských budov je v prostorách základní školy výrazná míra hluku. Limity hluku na pracovišti sice upravuje *nařízení vlády č. 272/2011 Sb., o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací*⁴⁴, avšak v prostředí škol nebývá hladina hluku nijak pravidelně sledována nebo měřena.

Samotnou problematikou hluku ve školách se zabývala Světová zdravotnická organizace ve své brožuře **Hluk ve školách**⁴⁵. V této brožuře byly jako zdroje hluku ve škole definovány následující položky:

Vnější zdroje hluku jako dopravní provoz u školní budovy, blízkost letiště, stavební práce. Školní hřiště (polohou vnější, obsahem z oblasti lidské činnosti)

Vnitřní zdroje hluku pocházející z chodu technických zařízení: lednic, topení, ventilací, výtahů

Zdroje vznikající lidskou činností jako manipulací lidí s předměty (pomůckami, herním náradím, nábytkem). Lokomocí: kroky, skoky, údery. Sportovní a tělocvičnou činností (tělocvična, školní hřiště) a ústní komunikací a hlasovými projevy.⁴⁶

Analýza akustických podmínek školních budov se také zabývala možnostmi odstranění některých zdrojů nadměrného neúčelného hluku. Zatímco hlučnost vyplývající z výukové činnosti jako je manipulace žáků s učebními

⁴⁴ Nařízení vlády 272/2011 Sb., o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací. In: Sběrka zákonů. 24.8.2011. ISSN 1211-1244.

⁴⁵ *Hluk ve školách*. Praha: Státní zdravotní ústav v nakl. Fortuna, 2002. 24 s. Místní orgány státní správy, životního prostředí a zdraví. Hluk; 38. ISBN 80-7071-210-4.

⁴⁶ MARKVART, Karel. *Ochrana žáků a učitelů před hlukem*. In: OBOROVÝ PORTÁL PRO BOZP. [online]. 6.2.2006. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/ochrana-zaku-ucitelu-pred-hlukem>

pomůckami nebo lidská komunikace probíhající mezi žáky či mezi žáky a učitelem nutně doprovází chod školy a je ovlivnitelná jen v malé míře. Ostatní zdroje hluku je možné odstranit či alespoň výrazně omezit především různými architektonickými řešeními a odhlučněním školních prostor. Například v poslední době věnují školy nemalé finanční prostředky na odhlučnění prostor školních jídelen, kde je vysoká hladina hluku často velmi patrná.

3.4. Vliv pedagogizovaného prostředí na pedagogické pracovníky

Z popisu denních činností učitelů a vychovatelů a prostorových a hygienických faktorů působících na ně v průběhu dne je patrné, že pedagogičtí pracovníci jsou významně svým prostředím ovlivňováni. Otázkou prostředí, které formuje vývoj a chování člověka, a to především v oblasti výchovy a vzdělávání se věnuje například sociální pedagogika. To, jaký vztah má genetika a vliv prostředí na vývoj jedince v dětském věku a jakým způsobem je prostředí podnětné či nepodnětné pro potřeby pedagogického působení je možné stejně aplikovat na otázku jakým způsobem působí školní prostředí na rozvoj, spokojenost, chování a psychickou pohodu pedagogických pracovníků.

V oblasti definic sociální pedagogiky rozlišujeme několik typologií společenských prostředí z hlediska výchovné stimulace a výchovné inhibice. Například rozlišujeme jednotlivé typy prostředí na základě množství podnětů k rozvoji⁴⁷:

- **Prostřední podnětově chudé**

Takové prostředí poskytuje jedinci nedostatečné množství podnětů a dochází v něm k zpomalení nebo omezení rozvoje schopností

- **Prostředí podnětově přesycené**

Naopak od předešlého je prostředí, které je podněty výrazně přesycené pro vývoj jedince také zcela nevyhovující. Velký počet vjemů a činností má za následek vyčerpání a vede k rozvoji neuróz

- **Prostředí podnětově jednostranné**

⁴⁷ BENDL, S. a kol. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015 ISBN 978-80-247-9763-2

Prostředí, ve kterém nejsou rovnoměrně rozloženy druhy vjemů vede k zanedbání některých složek rozvoje například v oblasti emoční, pohybové, rozumové nebo citové.

- **Prostředí podnětově závadné**

Prostředí, ve kterém jsou přítomny nežádoucí vjemy má vliv na vývoj jedince nežádoucím směrem.⁴⁸

V oblasti pedagogiky je věnována velká míra pozornosti tzv. **pedagogizaci prostředí** a vlivu prostředí jako prostředku nepřímé výchovy.⁴⁹ Prostředí školy z hlediska prostoru, materiálního vybavení, hygienických podmínek, estetiky, množství a druhů podnětů působících na žáky a dalších faktorů je předmětem zájmu učitelů, ředitelů, zřizovatelů, rodičů a odborníků v oblasti vzdělávání a výchovy. Celkově je možné říct, že celé materiální a prostorové vybavení školy je téměř zcela přizpůsobeno potřebám žáků. V případě základních školy tedy potřebám dětí ve věku od cca 6 do 15 let. Nabízí se tedy otázka, jak takové prostředí působí na dospělé pedagogické pracovníky, na jejich osobnostní a profesní rozvoj a na jejich pocit spokojenosti v pracovním prostředí.

Jako příklad můžeme využít modelovou situaci v 4. ročníku základní školy. Žáci ve věku 10 až 11 let, v počtu 20 až 25 navštěvují čtvrtou třídu. Mají svou kmenovou učebnu a veškeré předměty vyjma tělesné výuky a cizího jazyka jsou vyučovány jednou paní učitelkou, která je zároveň třídní učitelkou. Jelikož má třída k dispozici vlastní učebnu, snaží se paní učitelka prostředí dostatečně pedagogizovat. Aby nebylo na podněty ani chudé, ani přesycené nebo jednostranné vybaví třídu různými nástěnkami, pomůckami, přehledy a plakáty. Jedna stěna je tedy vybavena přehledem vzorů podstatných jmen, jiná grafem znázorňujícím vzorky, nástěnka je vyzdobena výtvarnými pracemi žáků a zbylé místo na stěnách je ověšeno plakáty dravců. K dispozici má dále paní učitelka pomůcky jako je velké kružítko na tabuli, matematické tabulky, kartičky se vzory podstatných jmen a další. Na katedře má pro žáky náhradní tužky a papíry a papírové kapesníky. Takto jsou běžně vybaveny třídy základních škol.

⁴⁸ BENDL, S. *Vychovatelství*. s. 85-87

⁴⁹ Tamtéž, s. 82

Množství a různorodost doplňujících materiálů bývají i součástí hodnocení ČŠI. Je zřejmé, že působení na žáky je v takovém prostředí směřováno žádoucím způsobem v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli školy.

Naskytá se však otázka, jak takové prostředí působí na samotné učitele. V prostředí výhradně podřízeném potřebám výchovy a vzdělávání žáků školního věku je téměř nemožné očekávat jakýkoli pozitivní vliv na osobnostní rozvoj dospělého jedince. Z hlediska působení prostředí je tedy pedagogický pracovník v podstatě vystaven naprosto nevhodnému okolí.

Nezbývá tedy, nežli se zaměřit na vybavení samotného zázemí pro učitele jako jsou kabinety nebo sborovna. Prostory těchto částí školy však nebývají příliš rozlehlé a často se kabinety stanou spíše místem sbírek pro pomůcky jednotlivých předmětů.

4. Klima školy

Klima školy je v poslední době hojně diskutovanou otázkou. Od doby, kdy byla škola posuzována podle výchovných cílů a vzdělávacích úspěchů byla pozornost odborníků i veřejnosti přesunuta i k otázce jakým způsobem se žáci, učitelé, rodiče ve škole cítí a jak jsou s časem stráveným ve škole spokojeni. Žák základní školy stráví ve škole v průměru od 6 do 9 hodin denně, tedy podobnou dobu, kterou stráví jeho rodiče ve svém zaměstnání. Stejně tak samotní učitelé a vychovatelé tráví ve své škole většinu pracovního dne. Je proto důležité, aby vnímali toto prostředí bezpečně a příznivě. Rodiče žáků navštěvujících školu se v posledních letech stávají také klienty školy, a to nejen v prostředí soukromých škol, ale i státních. Víc, než dříve si zákonní zástupci uvědomují nejen svoje povinnosti ale i práva v oblasti povinné docházky svých dětí. Věnují náležitou pozornost výběru vhodné školy a sledují vzdělávání svých dětí nejen s ohledem na jejich výsledky, ale i na jejich osobnostní rozvoj a subjektivní spokojenost. Čím dál více základních škol prezentuje svoje vize a strategie rodičům jako svým partnerům ve výchově a vzdělávání žáků.

4.1. Klima školy – definice pojmu

Samotná definice pojmu klima školy je poměrně rozsáhlá a zahrnuje mnoho různých jevů od emocionálního a citového naladění, přes působení daného prostředí až po obecnou déletrvající náladu v daném místě. Je nepopíratelným

faktem, že školní klima je důležitým faktorem při školní výuce, a to jak z pohledu učitele, žáka i rodiče.⁵⁰ Jednou z definic, jenž ve své publikaci *Klima školy* zprostředkovává Helena Grecmanová je: „*Klima školy je projev prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jejich účastníci.*“⁵¹ Není potřeba nějak zdlohouvě vysvětlovat, co je míněno tím účastníkem. Ostatně stejně na definici pohlíží také NUOV ve svém manuálu pro ZŠ.

Jsme v rovině, kdy sledujeme učitele, žáka a rodiče v jejich interpersonálních vztazích. Jinak se na pojem dívá například Mareš. Pro něj je klima: „*produkt specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy.*“⁵² Poměrně výstižnou definici nabízí Robert Čapek: „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do nich jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“⁵³

A v neposlední řadě můžeme zařadit asi nejobširnější definici pojmu podle Ježka, který tvrdí, že: „*klima může znamenat prakticky cokoliv ve škole, co nehmotné a prostupuje to celou školou. Shoda panuje snad jen v tom, že jde o něco interpersonálního, o jakýsi agregát, destilát, průměr, abstrakci, derivaci, produkt vztahů mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy.*“⁵⁴

Pokud bychom to měli nějak sumarizovat, je tedy jasné, že školní klima se bezprostředně týká všech jeho účastníků a je odrazem interpersonálních vztahů mezi těmito subjekty spolu s dalšími faktory, které školní výuku podmiňují, jako například prostředí, ve kterém se uskutečňuje.

⁵⁰ GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008.s. 33

⁵¹ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. s. 33

⁵² MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. s. 61

⁵³ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. s.

⁵⁴ JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: 2003. s. 2

Poměrně důležité vzhledem k zaměření této práce je aspekt, jak klima vnímají právě učitelé a pedagogičtí pracovníci obecně. V této rovině je důležité zejména organizační klima školy, tudíž je zde zaměřenost na vztah učitel (či vychovatel) – kolegové a učitel (vychovatel) – vedení školy. Pokud budeme hovořit o vztazích ke kolegům, zde vnímání ovlivňuje zejména těchto několik faktorů: problémy s kolegy, organizační problémy (například příliš mnoho úkolů), vstřícná atmosféra a spolupráce mezi kolegy. Ve vztahu k vedení je pak toto vnímání ovlivněno zejména distancí z pozice hierarchie, tedy to jaký je kontakt s vedením školy a kdo má rozhodující slovo, zohledňování individuálních schopností učitelů ředitele, zda učitelé vnímají ředitele jako vzor a také ředitelova ohleduplnost.⁵⁵ Jisté je to, že učitel, který je zasvěcen do cílů a filozofie školy jako partner a spolupodílí se na rozhodování školy, jasně ví, jaké klima má utvářet.

Výstižnou a stručnou definici uvádí autor na portálu inkluzivniskola.cz: „Klima školy tedy zjednodušeně vypovídá o tom, jak se jednotliví účastníci (žáci, učitelé i rodiče) školního procesu cítí v prostředí dané školy, jak je toto prostředí motivuje k práci a studiu, jak ovlivňuje průběh učení i učební výsledky apod⁵⁶.“

4.2. Základní rozměry klimatu školy

Při popisu klimatu školy můžeme vycházet ze 4 základních oblastí a to ekologické, společenské, sociální a kulturní, jak uvádí Helena Grecmanová ve svém příspěvku na téma Vliv prostředí školy na její klima na portálu RVP⁵⁷:

- **Ekologický rozměr**

Tato oblast působící na celkové klima školy je tvořena především materiálním a prostorovým vybavením školy. Jedná se o architektonické

⁵⁵ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. s. 41

⁵⁶ INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Klima školy*. [online]. Akt. 16.9.2019. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>

⁵⁷ GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. [online]. In: Metodický portál RVP. 11.11. 2004. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>

prvky budovy, velikost jednotlivých prostor, materiální zázemí a vybavení, estetické prvky prostředí. Úroveň sociálního zázemí ve škole. Vnější vybavení školy jako jsou plochy zeleně, sportoviště. Dále také okolní prostředí školy a místo kde je škola umístěna. Tyto vlivy byly výše popsány v kapitole č. 4 Materiální zázemí a vybavení ZŠ.

- **Společenský rozměr**

Společenský rozměr klimatu školy určují lidé, kteří ve škole působí. Jsou to především žáci, učitelé, vychovatelé, provozní zaměstnanci, vedení školy, ředitel, rodiče ale také inspektoři ČŠI, zástupci zřizovatele a jiných orgánů, kteří se školou přicházejí do styku. Dále se jedná o různé samosprávné skupiny, členy školské rady, uskupení rodičů a přátel školy, členy různých spolků, kroužků pořádaných na škole a další.

- **Sociální rozměr**

Sociální aspekt klimatu školy je určen především způsoby a povahou komunikace a kooperace mezi společenskými subjekty. To, jakým způsobem spolupracují a vzájemně komunikují žáci, žáci a učitelé, učitelé a vedení školy, učitelé mezi sebou a vedení škol a učitelé s rodiči žáků.

Při vytváření klimatu školy je specifické především působení formy sociální komunikace, a to komunikace pedagogické. Pedagogická komunikace jako zvláštní forma sociální komunikace vstupuje do vzájemných vztahů mezi subjekty školy nejen v průběhu vyučování a výchovy ale i mimo ni.

- **Kulturní rozměr**

Kultura školy je dána především hodnotovou orientací školy, dodržováním tradic a prezentací školy vůči svým subjektům i vůči vnějšku. V současnosti se o kultuře školy hovoří především v souvislosti s inkluzivním vzděláváním a multikulturní výchovou kdy jsou základní školy čím dál častěji vystaveny vlivu a požadavkům žáků z odlišných kulturních prostředí.

4.3. Typy školního klimatu

Typologie školního klimatu je poměrně bohatá, a to zejména s ohledem na to, z jakého úhlu na danou problematiku nahlížíme. Podrobná sumarizace těchto poznatků by si zasloužila jistě práci daleko většího rozsahu, proto zde uvedu jen základní výčet klasifikace jednotlivých typů.

Ve své knize Helena Grecmanová přistupuje k třídění takto⁵⁸:

Typ klima školy podle:

1. Kustodiálního a edukativního určení školy
2. Uniformity a plurality
3. Chování učitele v konfliktu se žáky
4. Percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení
5. Zájmu o lidi nebo o pracovní úkony školy
6. Různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů
7. Výchovných stylů
8. Způsobu vedení školy a kontaktů školy s okolím
9. Autentičnosti chování členů organizace
10. Spokojenosti učitelů
11. Pozitivní klima školy

Zastavím se u některých typů, jelikož soudím, že úzce souvisí s tématem této práce. Asi nejvíce propojený je popis podle **spokojenosti učitelů**. Tam lze tvrdit, že vysoce spokojení jsou ti učitelé, kteří jsou úzce propojeni v pedagogickém kolektivu, je zde vysoký stupeň konsenzu a pozitivně vnímají vedení školy. Zároveň je jim umožněno podílet se na procesech rozhodování a plánování. Naopak nespokojeni jsou učitelé v prostředí školy, kde je snaha o zachování formalit.⁵⁹

Každá škola a její klima je zcela specifické a unikátní. Tak jako je každý jedinec nenapodobitelný tak je působení jednotlivých vlivů na celkové klima

⁵⁸ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. s. 75 - 89

⁵⁹ Tamtéž, s. 88

školy nezopakovatelné v jiných či podobných podmínkách. Například Oswald se ve své typologii drží hlediska různosti vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů a klasifikuje klima na funkčně orientovaný typ klimatu školy, distanční typ klimatu školy a klima školy orientované na osobnost. Podobnou tezi nalezneme i u Grecmanové, avšak vykazuje určité odchylky:

Funkčně orientovaný typ klima se týká škol, kde převládá zaměření se na výsledky výchovy a vzdělávání ve vztahu k cílům vzdělávání a školním úspěchům. V takové škole jsou osobní vztahy mezi žáky a učiteli spíše formální, vykazují jen nepatrnou osobní blízkost, panuje zde malá tolerance a žáci i učitelé se jen v malé míře sociálně angažují. Žáci a učitelé mají obecně spíše negativní vztah a žákům není příliš umožněno zapojovat se do diskuze. Ze strany učitelů je vůči žákům vyvíjen vysoký tlak na výkon, je vyžadována tvrdá disciplína. V třídním kolektivu se tento typ klimatu projevuje nízkou mírou kooperace a vysokou soutěživostí mezi žáky. Mezi žáky se také projevuje strach ze školy a nechuť školu navštěvovat. Je zajímavé, že v takových typech škol jsou vztahy mezi učiteli pozitivní, vztahy učitelů k řediteli průměrné, ale celkově je klima rodiči a učiteli hodnoceno spíše negativně. Obecně jsou totiž učitelé v tomto typu školního klima vystaveni vysoké stresové zátěži.⁶⁰

Distanční typ je takové klima, kde je na jedné straně ze strany učitelů vyvíjen vysoký tlak na výkon žáků a výrazně nízký požadavek na disciplínu. Participace žáků na utváření aktivit je velmi malá. Žáci neprojevují strach do školy chodit, avšak mají velmi nízkou motivaci k učení, neprojevují žádnou radost a mají ke škole obecně velkou nechuť. Žáci mají však pozitivní vztahy uvnitř třídních kolektivů. Velmi negativní vztahy pak mají učitelé v rámci učitelského sboru a taktéž ve vztahu k řediteli. Učitelé vykazují vysokou míru stresu. Takové klima je opět hodnoceno výrazně negativně ze strany učitelů a rodičů, kteří se v takovém prostředí málo sociálně angažují.⁶¹

Klima školy **orientované na osobnost** se uplatňuje ve škole, jejíchž výchovně vzdělávací strategie jsou zaměřeny spíše na rozvoj individuality a osobnosti. Typická je zde tolerance k žákům, podpora a pomoc ze strany pedagogického

⁶⁰ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. s. 87

⁶¹ Tamtéž

pracovníka. Takové prostředí je charakteristické nízkou mírou stresu za dostatečného požadavku a tlaku na výkon, vysokou mírou tolerancí k žákům a výrazné sociální angažovanosti. Žáci zažívají strach ze školy a nechť ke škole ve velmi malé, přijatelné míře. Studijní výkony a motivace žáků jsou na vysoké úrovni, jelikož požadavky na výkon jsou odůvodněny. Vzájemné vztahy mezi žáky a žáky s učiteli jsou hodnoceny jako nadprůměrně pozitivní. Výrazně pozitivní vliv má takové klima na osobnostní a profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Učitelé bývají v takové škole spokojeni, a to i přesto, že jsou na ně kladeny vysoké pracovní nároky. Vztahy mezi učiteli a učiteli a ředitelem jsou pozitivní. Rodiče takové klima hodnotí výrazně pozitivně.⁶²

Grecmanová pak přidává ještě čtvrtou možnost, a to **diskrepantní klimatický typ**, kde dochází k tzv. diskrepanci mezi vnímáním rodičů a žáků a přijetím učitelů. Učitelé v tomto typu jsou vesměs svobodní a jsou vysoce sociálně angažovaní. Nejsou ve velkém stresu a mají pozitivní vztahy s vedením školy. Zároveň samotní učitelé hodnotí vztah se žáky pozitivně, i když žáci a rodiče vnímají tyto vztahy negativně. Zároveň žáci vykazují určitou míru strachu ze školy, jelikož i vztahy v třídním kolektivu jsou negativní.⁶³

Lze tedy obecně říct, že z hlediska spokojenosti žáků, rodičů a také učitelů je vhodné, aby ve škole panovalo osobnostně orientované klima. Je zřejmé, že vzájemně pozitivní vztahy, a to jak v rovině učitel – žák, učitel – učitel tak učitelé-ředitel významně pozitivně působí na spokojenost pedagogických pracovníků se zaměstnáním.

4.4. Pozitivní klima školy

Výše byla uvedena obecná definice klimatu školy, popsány rozměry prostředí, které formují klima školy a charakterizovány typy školního klimatu. V zásadě lze však definovat, že bez ohledu na typologii či jednotlivé charakteristiky je klima školy vnímáno žáky, rodiči a učiteli jako pozitivní či negativní.⁶⁴ Prostředí stejně jako klima každé školy je jedinečné a unikátní, avšak hodnotí-

⁶² GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. s. 88

⁶³ Tamtéž

⁶⁴ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. s. 84

li žáci, rodiče a učitelé klima školy jako pozitivní, vykazují tato hodnocení společné znaky. Mnoho odborníků hledá odpovědi, co znamená pozitivní klima a jaké jsou jeho určující faktory. Podle Doležalové je odpověď přímo v pojmu KLIMA – **K** znamená komunikaci a kooperaci, **L** je zpodobněním pozitivního ladění, **I** jsou nutné inovace, **M** představuje moderní metody a **A** představuje aktivitu.⁶⁵

Příznivé klima bývá typické pro školy, kde je viditelná vysoká osobní angažovanost učitelů, spontánnost, flexibilita, samostatnost a autonomie učitelů a vychovatelů, otevřenost vůči veřejnosti a možnost podílet se na životě školy.

Pozitivní klima můžeme hodnotit z hlediska několika subjektů. Pro tuto práci je stěžejní hledisko **pedagoga**. V této rovině je škola, ve které panuje pozitivní klima:

- Pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky, jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje
- Umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí⁶⁶

Z toho tedy lze odvodit, že pokud se pedagogický pracovník nachází v pozitivním školním klimatu, je méně direktivní vůči žákům, více chválí a je více empatický vzhledem k žákům. Důležitou roli zde hraje **svoboda** učitele, protože v atmosféře ohrožení, nemůže vzniknout pozitivní klima.

Helena Grecmanová ve svém článku⁶⁷ dále uvádí, že školy s příznivým klimatem bývají řízeny ředitelem, který je empatický, tolerantní, má

⁶⁵ Tamtéž, s. 85

⁶⁶ Tamtéž, s. 86

⁶⁷ GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. In: Metodický portál RVP. [online]. © 11.11.2004. [Cit. dne: 29.4.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>

demokratický přístup k řízení svých podřízených, akceptuje zaměstnance školy a přijímá jejich rozhodnutí. Je svobodný a nezávislý v rozhodování. Aktivně se zapojuje a je angažovaný. Klima je více pozitivnější, čím více se řediteli daří přenést část rozhodovacích povinností na své podřízené. V neposlední řadě je třeba poznamenat, že na ředitele a jejich kvality jsou kladeny vysoké nároky a není třeba nijak dlouze zdůrazňovat, že mu také nesmí chybět organizační schopnosti a management lidí.⁶⁸

Zajímavý je ovšem pohled z úhlu rodiče a žáka. Je asi každému laikovi jasné, že žáci si přejí, aby se mohli samostatně objevně učit, aby škola podporovala rozvoj jejich osobnost a aby na žáky byly kladeny nároky úměrné jejich schopnostem. Dále si žáci přejí být akceptováni, přijímáni, chtějí mít možnost zažívat úspěch a spolupodílet se na vytváření školy. Bytostně cítí potřebu spravedlnosti.

Rodiče vidí příznivé prostředí takové, kde působí kompetentní a vstřícní učitelé, kteří s dětmi zacházejí spravedlivě, motivují je k učení a individuálně je podporují.

4.5. Bezpečné klima školy

Jeden ze znaků příznivého, pozitivního klimatu školy je pocit bezpečí. I ČŠI se průzkumu obecné bezpečnosti ve škole věnuje ve svých výročních zprávách, kde tuto problematiku zohledňuje v ohledu BOZ (bezpečnosti a ochrany zdraví) žáků. Zpráva však zcela opomíjí bezpečnost pedagogických pracovníků. Stejně jako nijak nezkoumá bezpečné klima.

V souvislosti s bezpečným klimatem školy se často hovoří o bezpečí fyzickém, hmatatelném a bezpečí emocionálním, psychickým.

4.5.1. Bezpečnost na školách

Vedení základní školy se často potýká s problémem, jak zajistit fyzické bezpečí žáků, rodičů, návštěvníků i zaměstnanců. Základními směrnicemi pro bezpečnost osob pohybujících se v prostředí školy jsou především Směrnice

⁶⁸ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*, s. 88

k zajištění bezpečí a ochrany zdraví žáků základní školy, traumatologický plán školy, požární a poplachové směrnice, první pomoc, směrnice a školení BOZP, a další. Z hodnocení ve výroční zprávě ČŠI vyplynulo, že zhruba 9,9% zkoumaných škol vykazuje nedostatky v bezpečnosti. Nejrizikovější jsou pak prostory školních tělocvičen, hřišť, ale také jednotlivé učebny a společné prostory školy. (chodby, toalety, atd.)⁶⁹ ČŠI také nezaznamenala výrazné prohřešky v oblasti personálního zajištění bezpečnosti ani ve stanovení pravidel bezpečnosti ve školních řádech a informovanosti účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Došlo však k navýšení rizik v oblasti prevence a revize.⁷⁰

V souvislosti s bezpečností ve školách je na místě zmínit incident z října roku 2014, který se udál na obchodní akademii ve Žďáru nad Sázavou. Zde vnikla psychicky nemocná žena do prostor školy a pobodala nožem několik studentů. Chlapec, který chtěl před útočnicí své spolužáky chránit posléze následkům svých zranění podlehl.

Tento vážný incident, který je dnes běžně označován jako Žďárská tragédie, vyvolal mnoho otázek jak u veřejnosti, tak u odborníků. Na místo byla tehdejším ministrem školství vyslána Česká školní inspekce, jejíž zástupci běžně při svých šetřeních zkoumají i míru zabezpečení budovy školy. Vstup do budovy Žďárské obchodní akademie byl v době incidentu možný pouze na čipovou kartu, kterou mají k dispozici studenti a zaměstnanci školy. Útočnice se vmísila ráno mezi dav studentů.

V závislosti na této tragédii vyslalo MŠMT inspektory ČŠI do celkem 5 477 škol a školských zařízení, aby zmapovali bezpečnostní situaci ve školách a školských zařízeních. Následně vydalo MŠMT *Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální*

⁶⁹ ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva*. Praha 2019. s.47

⁷⁰ Tamtéž, s. 48

*standard bezpečnosti*⁷¹ a dále vypsalo neinvestiční dotační program s alokací šesti milionů korun na podporu zabezpečení škol a školských zařízení⁷².

V důsledku tlaku ze strany veřejnosti i ČŠI na kvalitní zabezpečení budovy školy, přistoupily mnohé školy k zavedení dalších bezpečnostních prvků. Vstupy do školy jsou opatřovány čipovými systémy kdy do budovy je možné vstoupit pouze přiložením čipu či karty s čipem, některé školy využívají technologii snímačů části otisku prstů, některé školy zavedly turniketové vstupy do budovy. Běžně zavedly školy pozici vrátného, který vstup do budovy a východ z ní v době vyučování hlídá.

Samostatným bezpečnostním prvkem je zavádění bezpečnostních kamerových systémů do škol. Kamerové systémy, často se záznamem, jsou instalováni pro zajištění ochrany majetku a osob. Školy je většinou směřují na vchody do budovy, zahrady, fasády. V souvislosti s Ochranou osobních údajů a také evropskou směrnicí GDPR, která vešla nedávno v platnost je však potřeba zabývat se legislativním rámcem a omezeními provozu kamer v prostředí škol a školských zařízení. K tomuto tématu vydal Úřad pro ochranu osobních údajů dokument *nazvaný Vyjádření a doporučení ÚOOÚ k možnosti instalovat kamerový systém v prostorách škol*. Každá škola by se měla nejdříve seznámit se zásadami zde uvedenými, a to dříve, nežli ke instalaci kamer přistoupí.

Instalace kamerového systému ve škole je problematičtější také z pohledu osobních práv a ochrany osobních údajů jejich zaměstnanců. Učitelé, vychovatelé a provozní zaměstnanci, kteří jsou při výkonu své práce pod dohledem kamer, jejichž chování a pohyb je nahráván, mohou pociťovat výrazný nekomfort a mohou sledování ze strany nadřízeného považovat za překročení jeho kompetencí a útok na svá osobní práva.

⁷¹ MŠMT. *Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti*. [online]. ©2013-2020. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/minimalni-standard-bezpecnosti-a-vyhlaseni-neinvesticniho>

⁷² MŠMT. *Opatření MŠMT k bezpečnosti na školách po žďárské tragédii*. [online]. © 2013-2020. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/smutne-vyroci-zdarske-tragedie-a-opatreni-msmt-k-bezpecnosti>

Z Vyjádření a doporučení ÚOOÚ k možnosti instalovat kamerový systém v prostorách škol je důležité věnovat pozornost zejména následujícím výrokům:

„Je-li součástí kamerového systému bezpečnostní pult (monitor), kde osoba k tomu pověřená neustále sleduje pořizované záběry, může se jednat o případ neodůvodněného sledování žáků a pedagogických pracovníků“⁷³

„Provozování bezpečnostních kamer má být zásadně uskutečňováno na základě souhlasu subjektů osobních údajů. Bez tohoto souhlasu lze jen za podmínek uvedených v § 5 odst. 2 písm. a) až g), resp. (čl. 6 odst. 1 GDPR) – ze stanoviska ÚOOÚ je patrné, že monitorování vnitřních prostor bez souhlasu subjektů osobních údajů je prakticky nemožné, neboť legitimní důvody, které by opravňovaly správce k provozování kamer v rámci výjimek ze souhlasu ke zpracování, bude v případě škol prakticky nemožné naplnit, a proto při činnosti škol přichází v úvahu provozování kamer na základě souhlasu subjektů osobních údajů“⁷⁴

Z vyjádření ÚOOÚ jasně vyplývá, že z pohledu žáků a také zaměstnanců škol, tedy učitelů, vychovatelů a provozních zaměstnanců, je instalování kamerových systémů problematické a může se jednat o neoprávnění zásah do jejich soukromí a porušení předpisů zajišťujících ochranu osobních údajů. Je také zcela nepřípustné, aby byly bezpečností kamery využívány nadřizovaným k pozorování svých zaměstnanců.

V této souvislosti bych ráda uvedla vlastní nedávnou zkušenost s pozorováním mojí práce nadřizovanou. Pracuji jako vychovatelka na základní škole v Praze 4. Po dobu nepřítomnosti mé nadřizované (na „neschopence“) jsem byla pozorována z domu nadřizované skrze aplikaci na mobilním telefonu přes kamerový systém školy a na základě pozorování mi byla udělena pracovní výtka. Jelikož jsem nebyla pro svou nadřizovanou na kamerách vidět, došla k závěru, že nejsem přítomna na svém pracovišti. Okamžitě jsem tuto situaci projednala se zástupci zřizovatele školy a pověřenkyní GDPR pro školu a toto jednání bylo

⁷³ ÚŘAD PRO OCHRANU OSOBNÍCH ÚDAJŮ. *Vyjádření a doporučení ÚOOÚ k možnosti instalovat kamerový systém v prostorách škol.* [online]. 12.3.2007. [Cit. dne: 28.4.2020]. Nestránkováno. Dostupné z:

https://www.uoou.cz/files/vyjadreni_a_doporuceni_uoou.pdf

⁷⁴ Tamtéž, nestránkováno

vyhodnoceno jako bezprecedentní překročení kompetencí zaměstnavatele. Z vlastní zkušenosti mohu celou situaci popsat jako velice nepříjemnou a přestože chápu, že bezpečnost je v prostředí škol velmi důležitá, pozorování kamerami považuji za jeden z patologických projevů klimatu školy, které se přes veškerá bezpečnostní opatření nejeví jako bezpečné.

4.5.2. Šikana učitele jako jeden z důsledků negativního klimatu školy

Můžeme zde zcela otevřeně tvrdit, že **šikana** se vyskytuje v nějaké míře na každé škole. A pokud škola tvrdí, že to není pravda, tak buď o ní zatím neví nebo lžou.⁷⁵ Je na nejvýš jasné, že šikana jako taková je celospolečenský a negativní jev. Nesetkáváme se s ní pouze ve školách, ale i v zaměstnání, v armádě atd.

V souvislosti s pojmem šikana se setkáváme v prostředí školy především z pohledu žáka, a to v rámci vztahu žák – žák či žák versus skupina žáků. Problematikou vztahů v třídních kolektivech se zabývají třídní učitelé, pedagogičtí pracovníci jsou k tomuto tématu pravidelně proškolení. Důležitá je v této oblasti spolupráce jednotlivých pedagogů školy, klima třídy, kde panuje důvěra k učiteli a zároveň efektivně pracující školní poradenské pracoviště, které je schopno šikanu řešit ve spolupráci s učiteli.

K prevenci projevů šikany mezi žáky se školy věnují velmi intenzivně a každá základní škola vydává ve školním roce aktualizovaný *Minimální preventivní program* a také *Směrnici k řešení šikany*. Podrobnosti k šikaně si pak každý může dohledat v odborných publikacích, například velmi intenzivně se tématu věnuje Stanislav Bendl, Michal Kolář nebo i Pavel Říčan.

V této práci se však věnuji prostředí školy z pohledu učitele a vychovatele jako zaměstnance, kde je školní prostředí jeho pracovištěm. Pojem šikany učitele velmi úzce souvisí se zaměřením této práce na oblast klimatu školy. Není-li klima školy pociťováno učiteli za bezpečné, je jen otázkou času, kdy začne docházet k projevům sociálně patologického chování ze strany žáků, rodičů,

⁷⁵ BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. s.

kolegů či nadřízených vůči učitelům a vychovatelům. V tomto ohledu tedy hovoříme o šikaně na pracovišti.

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole je bezpečnost na školách velmi důležitým a diskutovaným tématem. Otázka bezpečnosti a bezpečného klimatu se však týká i pocitu bezpečného prostředí z hlediska psychické pohody, důvěry, toleranci, emociálního bezpečí a další nefyzických jevů.

To, jak je bezpečné klima školy naprosto životně důležité pro žáky a zaměstnance školy ukázal tragický incident na střední průmyslové škole Na Třebešíně v roce 2016, kde tři nezletilí žáci šikanovali učitelku. Poté co žáci agresivní chování vůči učitelce nahráli a zveřejnili, začala se případem zabývat Česká školní inspekce. Případ i video bylo zveřejněno v médiích a tři studenti byli dokonce obviněni z výtržnictví a omezování osobní svobody, ředitel školy byl odvolán. V průběhu šetření bohužel učitelka zemřela, příčina smrti či souvislost se šikanou na pracovišti nebyla zveřejněna. Tento incident jasně a zřetelně ukázal nejen veřejnosti, ale i odborníkům v oblasti školství, jak je podstatné zabývat se bezpečným klimatem školy, a že je zapotřebí rozšířit zájem o projevy sociálně patologického chování také směrem k učitelům a vychovatelům.

Tehdejší ministryně školství Mgr. Kateřina Valachová aktualizovala základní dokument MŠMT k problematice šikany tzv. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*, ve kterém byl pojem šikany rozšířen i na šikanu vůči učiteli.⁷⁶

⁷⁶ MŠMT. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. [online]. © 2016. [Citace dne: 28.4. 2020]., dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Pojem šikana

Můžeme říci, že neexistuje přesně daná hranice toho, co šikana je a co už ne. Zejména z toho důvodu, že existuje poměrně široké spektrum činností, které mohou druhého ohrožovat či obtěžovat.

Nově tedy MŠMT definuje šikanu jako: „... *agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo skupině žáků či učiteli, které se v čase opakuje (nikoli nutně) a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně. Šikana je dále charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese.*“⁷⁷

Etymologicky pojem pochází z francouzštiny – *chicane* a znamená to doslova: „*zlomyslné týrání, obtěžování, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, a o například ve vztahu k podřízeným...*“⁷⁸

Je zřejmé, že za šikanu lze označit takové chování žáka nebo žáků vůči učiteli, které je záměrné a úmyslné, vedené s cílem učitele poškodit a kdy je ze strany žáka nebo žáků využívána nerovná situace s pozice žák/žáci versus učitel. Klíčové je také to, že agresor zneužívá vlastního postavení (a například svých fyzických dispozic). Typický je nepoměr sil mezi agresorem a obětí. Stěžejní však pro šikanu je, že je **cílem** nikoliv prostředkem k dosažení cíle. Agresorovi jde obecně o to ponižování (verbální i fyzické), nikoliv o to, čeho tím dosáhne. Dalším významným prvkem je, že agrese se opakuje, není tedy ojedinělá.⁷⁹

Dokument MŠMT dále popisuje, jaké mohou být podoby šikany, a to přímá nebo nepřímá šikana a také nová, aktuální forma šikany tzv. kyberšikana. Přímá šikana spočívá ve zjevném otevřeném útočném chování, které může mít formu fyzickou, verbální nebo neverbální. Fyzickými projevy šikany je pak např. bití, plivání, omezování v pohybu, tahání za vlasy, neverbálně se šikanózní jednání projevuje v podobě nadávek, výhrůžek, zraňujících

⁷⁷ Tamtéž, s. 2

⁷⁸ BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 26

⁷⁹ BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 25

komentářů, neverbální šikana jsou například výhrůžná gesta či zvuky, výraz tváře ale i ničení, schovávání nebo kradení věcí.

Vývojová stádia šikany

Šikana jako forma sociálně patologického chování není jev nebo akt, který by se děl jednorázově a izolovaně. Šikanózní chování mívá poměrně ustálený vývoj a jednotlivé fáze lze obecně rozpoznat a charakterizovat. Velmi podrobně se věnuje stádiím šikany Michal Kolář (*Nová cesta k léčbě šikany*, 2011)⁸⁰. Ten popisuje zejména obecnou rovinu vývoje šikany, pro účely práce ji však aplikujeme na vztah učitele šikanovaného žákem či žáky.

Hovoří o tzv. *pěti stádiích onemocnění*:

1. První stádium: Ostrakismus

Původní řecké střepinové hlasování o vypovězení občana z Athén se v dnešním pojetí užívá obecně jako vyloučení jedince z kolektivu/skupiny. Toto stádium šikany se mezi žáky obvykle projevuje tím, že vylučovaný, okrajový jedinec se cítí neoblíben. Projevy nelibosti vůči vylučovanému žáku mají mírný charakter, ostatní začínají však žáka pomlouvát, utahují si na jeho účet, vymýšlejí drobné žerty. V případě učitele se obvykle jedná o projevy nezájmu o výuku ze strany žáka či žáků, drobné projevy odporu.

V souvislosti s touto etapou bych ráda zmínila velmi důležitý moment ve vztahu učitele s žáky, a to je první kontakt. Během prvního setkání učitele s žáky, ať se již jedná o čerstvého absolventa nebo učitele s praxí, který se poznává s novou třídou je tento moment klíčový, jelikož se začínají utvářet vzorce chování. V případě, že se jedná o čerstvého absolventa školy, dochází k fázi tzv. testování. Popisu a rozboru této fáze se věnuje S. Bendl a kol. v učebnici *Vychovatelství* (2015).⁸¹ Zde rozděluje dvě etapy fáze testování učitele žáky a to etapu tzv. iluze kázně a etapu zkoušky sil.

⁸⁰ KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

⁸¹ BENDL, S. *Vychovatelství*, s. 236-237

- Iluze kázně

V průběhu prvních několika vyučovacích hodin se vzájemně učitel a žáci poznávají. Jelikož žáci nemají ucelenou představu o učitelově autoritě zprvu se „kážeňsky“ nijak neprojeví. Žáci učitele pozorují, sledují, sbírají o něm informace z jeho verbálního a neverbálního projevu. Seznamují se s jeho způsobem vyučování, komunikace a s jeho celkovým přístupem k žákům. Již v této fázi sledují žáky míru tolerance k šumu ve třídě.

- Zkouška sil

V tuto chvíli mají již žáci utvořený vcelku jasný obecný „profil“ učitele a začínají zkoušet co všechno si mohou k učiteli dovolit a kde jsou jeho hranice. Začínají testovat učitelovi reakce na různé drobné kázeňské přestupky, vytvářejí hluk, dělají drobné legrácky nebo nerespektují zadání a učitelovi požadavky.⁸²

V průběhu této fáze je velmi důležité, aby učitel zachoval klidný přístup, a přitom jasně a srozumitelně definoval své požadavky. Je zásadní, aby formuloval své požadavky konkrétně a dal najevo jejich závaznost. Je nezbytné reagovat okamžitě a důsledně a nepřipustit zvyšování nekázně ve třídě. V této fázi, pokud učitel neuspěje vzniká riziko rozvinutí sociálně patologického chování a první fáze šikany vůči učiteli. Tento moment ohrožuje především učitele s malou praxí, čerstvé absolventy pedagogických fakult, ale také učitele, kteří působí na škole nově a nejsou seznámeni s problematickým třídním kolektivem. Zásadní riziko vzniká tam, kde začínající učitelé volí k žáků příliš demokratický, „kamarádský“ přístup, na který nejsou zdaleka všichni žáci charakterově zralí a tento se jim vymkne z rukou. Znovuzískání autority je jeden z nejobtížnějších pedagogických úkolů, často nemožný.⁸³

2. Druhé stádium: Přitvrzování manipulace a psychická/fyzická agrese

⁸² Tamtéž, s. 236-237

⁸³ BENDL, S. *Vychovatelství*, s.237

Neobstojí-li učitel v průběhu testování během prvních hodin nebo je-li v třídě výrazně narušeno sociální klima, nastává další etapa rozvoje šikany vůči učiteli. Žáci čím dál častěji narušují učitelův výklad, odmítají výuku, k vyrušování se začíná přidávat více žáků najednou. Projevy neslušného až drzého chování se stupňují. Klíčový je moment kdy učitel tzv. ztrácí nervy a přestává mít situaci pod kontrolou. V tuto chvíli dochází k obrácení rolí, kdy žáci vnímají situaci jako zábavnou, cítí výraznou převahu nad učitelem a posouvají hranice svého chování negativním směrem. Mohou se projevit první fyzické útoky jako je házenou houbou, lepidlo na židli apod. Agresivní jedinci si získávají moc v kolektivu, který těmito projevy baví. Žáci mohou situaci chápat jako, že „konečně není ve třídě nuda“.

3. Třetí stádium: Vytvoření jádra

V této chvíli je již žákům jasné, že učitel je v roli slabého jedince, zatímco šikanující žáci/agresoři jednájí z pozice moci. Tento moment je velmi zásadní, jelikož agresoři se spojí do skupiny, která jedná společně a plánovaně. Mohou se stupňovat fyzické útoky. Skupina agresorů cítí, že její chování je třídním kolektivem přijímáno. V této fázi může docházet k nahrávání šikanózních situací, někdy žáci přistoupí k umístění videí na sociální síť. Může se dále rozvíjet tzv. kyberšikana.

4. Čtvrté stádium: Šikana jako norma chování

Agresivní chování vůči učiteli je většinou žáků v kolektivu přijato za normu. Žáci vůči projevům nekázně neprotestují, naopak je oceňují. I jindy ukáznění jedinci se k šikaně přidávají, často ze strachu z vlastního vyloučení. Agresoři určují sami, jaké chování je nebo není v pořádku. Pro učitele se takový kolektiv stává zcela neovladatelný. V tuto chvíli je učitel vystaven negativnímu tlaku a psychické zátěži. Prožívá stres před každou vyučovací hodinou v dané třídě.

5. Páté stádium: Dokonalá šikana

V tuto chvíli přijímají všichni žáci ve třídě šikanování učitele jako třídní program a normu. Pro učitele je již situace téměř neřešitelná. Zároveň odhalení šikany v této fázi nezaujatým subjektem mimo kolektiv, je prakticky nemožné.

Ve stručnosti lze tedy konstatovat, že šikana obecně je problém. Je však poněkud zvláštní, že většinově ve společnosti rezonuje pouze šikana ve vztahu žák-žák, nebo v případě je-li žák šikanován učitele. To, že by však i učitel mohl být obětí ze strany kolektivu se nejeví v celospolečenském názoru jako něco, co se na školách opravdu děje. Pokud je učitel šikanován ze strany třídního kolektivu nejen negativně ovlivní jeho vztah s těmito konkrétními žáky, ale promítne se i do vztahu k ostatním třídním kolektivům, a to opět v negativním měřítku.⁸⁴ Osobně jsem zažila zprostředkovaně vývoj šikany učitele ze strany konkrétního třídního kolektivu na škole, kde pracuji jako vychovatelka. Na školu nastoupila nově paní učitelka ve věku cca 50 let, která se ovšem posledních 20 let věnovala výuce pouze soukromě a rozhodla se po dlouhé době vrátit do prostředí základní školy. V jedné ze tříd, kde vyučovala se setkala s výrazným odporem třídního kolektivu, jednalo se o žáky 7 ročníku ZŠ. Žáci učitelku zcela ignorovali, zesměšňovali, stěžovali si na kvalitu výuky u vedení školy a u rodičů. Zanedlouho si začali hodiny dokonce nahrávat na video, aby dokázali nekompetentnost paní učitelky. Poté co paní učitelka „ztratila nervy“, začala si jednání žáků také nahrávat, což způsobilo ještě větší odpor žáků, a dokonce nakonec i rodičů. Jedním z projevů tentokrát kyberšikany byla série videí na síti Youtube, kde žáci zesměšňovali a komicky napodobovali paní učitelku a její styl komunikace a oblékání.

Bohužel se postupně v průběhu roku stala paní učitelka neoblíbenou i mezi kolegy, a nakonec ze školy odešla. Po dalším roce působení na další základní škole opustila školství úplně.

Zda byla či nebyla paní učitelka pedagogicky kompetentní je otázka zcela jiná, avšak jednání třídního kolektivu jednoznačně vykazovalo znaky pokročilé fáze šikany. Ani přes intervenci ostatních pedagogů, vedení školy a preventisty nebylo docíleno v tomto konkrétním třídním kolektivem nápravy.

⁸⁴ BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s.39

Šikana učitele zákonným zástupcem žáka

Specifikou formou šikany učitele je agresivní chování rodiče nebo rodičů žáka vůči učiteli. Žák jako osobnost je totiž vnímám rozličně, někdy zcela kontrastně, učitelem a vlastními rodiči. Je to dáno zaprvé tím, že každý jedinec plní rozličné role v rozličných sociálních skupinách a zadruhé tím, že rodič může vnímat svého potomka zkresleně až idealizovaně. Je pak naprosto přirozené, že rodič apriori svého potomka brání proti reálnému či domnělému nebezpečí.

Problematická je situace, když rodič nebo rodiče začnou překračovat normy asertivní komunikace a projevují agresivní chování vůči učiteli nebo škole obecně. Pozbude-li navíc rodič schopnost adekvátně posuzovat výkon či chování svého dítěte, může se komunikace mezi učitelem/školou a rodičem vyvinout výrazně negativním směrem a výsledkem může být šikanózní a agresivní chování vůči učiteli.

Šikana učitele, vychovatele ze strany kolegů a nadřízeného

Hovoříme-li o šikaně na pracovišti, používáme slovo **mobbing**, pokud agresory jsou řadoví kolegové. V případě nátlaku ze strany vedení používáme slovo **bossing**. Cílem mobbingu obecně je donutit kolegu opustit pracoviště a setkáme se s ním nejen ve školním prostředí. V anglicky mluvících zemích je pak *mobbing* považován za emoční týrání, do kterého se řadí i sexuální obtěžování.⁸⁵

Mobbingem rozumíme nejrůznější znepříjemňování života jednoho pracovníka například pomluvami, popichováním, intrikami nebo psychickým terorem.⁸⁶ Aby se jednalo o mobbing, musí splňovat kritéria – objevovat se alespoň 1x týdně a to po dobu 6 měsíců.

Velmi často se v mobbingu projevují následující aktivity vůči oběti (z hlediska osobnosti i práce): intrik, poškozování dobré pověsti, osoba je umístěna do nejhorší místnosti, útoky na politické a náboženské přesvědčení, obviňování

⁸⁵ BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 19

⁸⁶ Tamtéž, s.20

z neodbornosti, shazování pracovních výkonů, časově nevýhodný rozvrh, puntíkářské vyžadování plnění úkolů, přetěžování, shazování předmětů, které učitel vyučuje, bezdůvodné horší pracovní a finanční ohodnocení, těžce splnitelné nebo nesmyslné úkoly, časté hospitace s předem jasným negativním hodnocením, bránění zvyšování kvalifikace, aj.⁸⁷

I mobbing má své specifické fáze, které ve své knize popsal Stanislav Bendl:⁸⁸

- a) První konflikty, útoky, schválnosti a drzosti. Ještě to není systematické a plánovité napadání. V této fázi se formuje tzv. **mobber**.
- b) Přejít k mobbingu – jedná se již o systematický psychoteror, který je plánovaný za účelem poškodit oběť.
- c) Nezákonné přestupky – oběť je napadána, je jí ubližováno. Zároveň je jedinec nespravedlivě obviňován a na základě těchto obvinění přistupuje vedení školy k nezákonným perzekucím vůči oběti. (například výtky)
- d) Završení mobbingu – oběť je vyloučena ze světa práce a často vykazuje ty vlastnosti, které jí byly přisouzeny na začátku, dochází k výpovědi ze zaměstnání.

Podrobnému popisu fenoménu mobbing se pak ve své publikaci věnuje Tomáš Čech (2011) a pracuje zde například s Leymannovým seznamem psychologického terorizování, díky němuž můžeme vytvořit pět kategorií, v rámci nich uspořádal 45 mobbingových jednání.⁸⁹

Jak jsem již zmínila výše, jednání, kdy je ze strany nadřízeného vůči zaměstnanci projevována neadekvátní agresivita či tlak, se nazývá tzv. bossing. Název je odvozen z anglického slova „boss“ tedy šéf.

Bossingem se nerozumí pracovní výtka nebo oprávněná kritika, ale dlouhodobé neadekvátní chování vůči podřízenému nebo skupině zaměstnanců. Může se opět jednat o nepřiměřený tlak na výkon, opakující se neoprávněnou kritiku, ale i zesměšňování před kolegy, ponižování, znevažování osoby nebo práce.

⁸⁷ Tamtéž, s. 69

⁸⁸ Tamtéž, s. 22

⁸⁹ Viz. příloha č. 5

Víceméně bossing splňuje všechny náležitosti mobbingu, rozdíl je pouze v tom, že je vykonáván z pozice nadřízeného vůči podřízenému.

V prostředí školy je šikana ze strany nadřízeného zvláště především specifickou pozicí ředitele školy. Ředitel základní školy je jmenován a odvolávám zřizovatelem školy, tedy obcí nebo krajem, avšak fakticky není svému zřizovateli podřízen. Zřizovatel školy nemůže do řízení školy nijak významně zasahovat a plní funkci v podstatě pouze poradní a doporučující. Zřizovatel pak v případě, že není spokojen s prací ředitele školy, může rozhodnout o odvolání. Podmínky platného odvolání určuje poměrně striktně zákon a v podstatě je možné ředitele odvolat pouze v případě, že se prokáže překročení zákona nebo je-li dlouhodobě v pracovní neschopnosti. Z tohoto pohledu je tedy ředitel školy, jako nadřízený zcela bez nadřízených a začne-li překračovat své kompetence ve vztahu k zaměstnancům školy je velmi obtížné se s takovou situací vypořádat. Učitelé a ostatní zaměstnanci se mohou obracet na zřizovatele s žádostí o radu, na školskou radu, na inspektorát práce nebo na svou odborovou organizaci. Žádná z těchto institucí však nemá reálné prostředky, jak ředitele usměrnit a situaci napravit.

Příčiny mobbingu a bossingu

Pokud se podíváme na to, jaké jsou nejčastější příčiny šikany na pracovišti, zohledňujeme tři aspekty. Tudiž hledáme příčiny u třech subjektů:

- Z hlediska nadřízených jsou příčinou většinou autokratický styl řízení, nedostatečné osobní kompetence v oblasti řízení kolektivu, nízké sebevědomí a pocit ohrožení a neschopnost vytvořit smysluplné pracovní prostředí
- Z hlediska kolegů pak mohou být příčinnou závist, pocit konkurence, poruchy osobnosti, nedostatečná kvalifikace a schopnosti útočníků, dokazování nenahraditelnosti vlastní osoby

- Z hlediska oběti mohou být příčinami například odlišnost, vyšší profesionální úroveň, vyšší kvalifikace, lepší plat, příslušnost ke straně, aj.⁹⁰

Vliv na vyučovací proces

Nemusím zde zmiňovat, že mobbing a bossing má nepříznivý vliv na školní prostředí. Vytváří se zde nepříznivé klima, ale zároveň tento stav ubírá na praceschopnosti jednotlivým zaměstnancům, je oslabena motivace na pracovišti a velmi často pak dochází k odchodu dobrých a tvořivých pedagogů z konkrétní školy.⁹¹

Konkrétně se pak výzkumu mobbingu a bossingu na českých školách ve svém výzkumu věnoval Tomáš Čech (2011). Z jeho analýzy pak vyplývá, že během pedagogické praxe bylo z 1103 respondentů vystaveno 29,7% šikaně na pracovišti. Sonda zároveň odhalila, že ze zkoumaného vzorku byli obětí bossingu i mobbingu procentuálně více muži.⁹²

Z hlediska projevů pak ve své práci popsal, jak jsou frekventované. Nejvíce se dotazovaní setkali s nedoceněním své práce a neustálou kritikou své práce (přes 50%). Dále jako poměrně časté projevy šetření odhalilo pomlouvání a zesměšňování (43,6%), nesmyslné úkoly (36,9%) či ignorace oběti (29,9%). Méně typické se pak ukázalo přerušování řeči či okřikování nebo telefonické výhrůžky (pod 10%).⁹³ Podle závěrů samotného autora lze tedy parafrázovat, že *mobbing na školách je poměrně závažný problém, který by se měl mnohem více řešit.*⁹⁴

⁹⁰ BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 70

⁹¹ BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 70

⁹² ČECH, Tomáš. *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol: škola a zdraví pro 21. století*, 2011. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2011. s. 73

⁹³ ČECH, T. *Mobbing*. s. 87

⁹⁴ Tamtéž, s. 123

5. Syndrom vyhoření jako možný následek vlivu školního prostředí a nepříznivého klimatu školy na učitele, vychovatele

5.1. Syndrom vyhoření – obecná charakteristika

Syndrom vyhoření, z anglického originálu též burn out nebo burnout je stav, který poprvé popsal americký psycholog Herbert Freudenberger v roce 1974. Popsal ho jako stav, kdy je jedinec zcela fyzicky, psychicky i emocionálně vyčerpán v důsledku pracovního vytížení. Pozoroval, že nejvíce se tento syndrom rozvíjí u pracovníků v pomáhacích profesích.⁹⁵

Obecně platná definice dosud neexistuje, avšak odborníci se shodují na příznacích tohoto syndromu. Je to především emoční a fyzické vyčerpání, snížení profesní výkon, cynismus, emocionální otupělost, pocity marnosti, dlouho trvající skleslost, dlouhodobá neschopnost najít ve vlastní práci smysl a další.⁹⁶

Jednou z hlavních příčin bývají zátěžové situace, do nichž řadíme zejména stres (zvláště pak jeho negativní forma – distres), frustraci, konflikt, trauma, krizi a deprivaci. Podrobněji se těmto faktorům věnuje Jeklová ve své publikaci.⁹⁷

Odborníci pak syndrom vyhoření klasifikují do několika různých stádií. Jedním z nich je nejznámější tzv. pětistádiové pojetí: **nadšení – stagnace – frustrace – apatie – vlastní vyhoření**.⁹⁸ Komplexnější klasifikaci pak udává Freudenberger a North, kteří popisují dvanáct stádií.⁹⁹

Jak jsem již naznačila, syndrom vyhoření není akutní stav ale spíše výsledek postupného vyhořívání. Mívá tedy několik fází a je dobré mít na paměti jednotlivé příznaky a věnovat jim pozornost. Velmi přehledně uvádí

⁹⁵ JEKLOVÁ, Marta a REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. s. 7

⁹⁶ JEKLOVÁ, M. *Syndrom vyhoření*, s. 6

⁹⁷ Tamtéž, s. 8-12

⁹⁸ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*, s. 512

⁹⁹ Viz příloha č. 6

příznaky burn out syndromu psychiatr Radkin Honzák ve svém článku pro server Psychologie.cz¹⁰⁰

1. Chronický pocit únavy, vyčerpání, vysílení, pocit tělesné nemohoucnosti
2. Zlost na jedince, kteří něco požadují a vyžadují
3. Nemístně sebekritické postoje za to, že nemohu požadavkům vyhovět
4. Cynismus, negativismus, předrážděnost
5. Pocit, že mě vše obtěžuje
6. Nepřiměřené emoční výbuchy kvůli nepodstatným věcem
7. Časté bolesti hlavy a trávící obtíže
8. Úbytek, nebo naopak přibývání na váze
9. Nespavost a deprese
10. Pocit nedostatku vzduchu a zkráceného dechu
11. Podezíravost
12. Pocity beznaděje
13. Zvýšená tendence riskovat

Je nadmíru jasné, že každý jedinec je schopen zátěžové situace zvládat jinak. To samozřejmě souvisí jednak s vrozenými dispozicemi, dosaženou vývojovou úrovní, individuálními schopnostmi a celkovým stavem jedince. Časté jsou obrané reakce jako útok, agrese a únik. Méně časté pak bývají potlačení, projekce, rezignace aj. Avšak zvládání zátěžové situace je odborně nazýváno **coping**, což je vědomá volba jedince jedné ze strategií zvládání.¹⁰¹

Pokud chceme syndromu vyhoření předcházet, je dobré mít na paměti některé poměrně jasné principy. Člověk by měl mít dostatek odpočinku, relaxace a pohybu. Měli bychom se naučit říkat NE, plánovat, dělat si přestávky, snížit vysoké nároky sami na sebe a doplňovat energii. Neméně důležitý je pak zájem o vlastní zdraví, pestrá a vyvážená strava. Druhou oblastí je pak samozřejmě sociální opora v okolí v ohledu emocionálním. Je dobré mít se komu svěřit. V neposlední řadě pak nesmíme ubírat na důležitosti pracovním podmínkám.

¹⁰⁰ HONZÁK, Radkin. *Syndrom vyhoření*. [online]. In: Psychologie.cz. [cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/syndrom-vyhoreni/>

¹⁰¹ JEKLOVÁ, M. *Syndrom vyhoření*, s.12

Pokud se nacházíme v pracovním prostředí, které nás stresuje, nevyhovuje nám, není nic jednoduššího než takovou práci samovolně opustit. ¹⁰²

5.2. Syndrom burn out v učitelské profesi

Nedávný výzkum Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy vedený Irenou Smetáčkovou ukázal, že ¼ učitelek mateřských školek trpí příznaky syndromu vyhoření. To, že jsou učitelé a vychovatelé tímto syndromem výrazně ohroženi ukázal i další výzkum Ireny Smetáčkové a to Učitelské vyhoření - institucionální, vztahové a intrapsychické faktory (Grantová agentura ČR GA16-21302S). V tomto výzkumu se Smetáčková zabývá syndromem vyhoření u učitelů a učitelek ZŠ a preventivním charakterem vhodných copingových strategií.

Podle Mareše pak velkou úlohu u syndromu vyhoření hrají **zvláštnosti škol** – učitelský sbor, žáci a vedení. Distres může vznikat v interakci s těmito subjekty. U pedagogických pracovníků se však objevuje zvláštnost a to zejména celospolečenský nátlak v převzetí odpovědnosti za jednak vzdělání budoucích generací, za nápravu složitých společenských a institucionálních rozporů, přičemž autor tvrdí, že takovými nárokům pedagogičtí pracovníci nemohou v žádném případě dostát. ¹⁰³

Zároveň však Mareš dodává, že podle finských badatelů jsou dvě hlediska příčin **vyhoření** u pedagogů:

- a) Problém na straně školy – pedagog se snaží, má kladné osobnostní vlastnosti a vysokou odbornost. Na druhé straně škola se potýká se značnými problémy, v pedagogickém sboru panují špatné vztahy, očekávají se vysoce kvalitní výkony, ale pedagogové nejsou hodnoceni spravedlivě.
- b) Problém na straně učitele – nízká extraverze, neschopnost přiznat chybu i neuroticismus. Učitel nevyužívá zdrojů pomoci, které škola nabízí, je nedostatečně odborně kompetentní, dostává se do konfliktů

¹⁰² JEKLOVÁ, M. *Syndrom vyhoření*, s. 26

¹⁰³ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*, s. 515

s kolegy, ale škola obecně funguje dobře a nabízí příležitosti, které však učitel nevyužívá.¹⁰⁴

Netřeba zdůrazňovat, že syndrom vyhoření ohrožuje celý výchovně vzdělávací proces, jelikož se promítá do špatných vztahů pedagoga se žáky a kolegy, čímž se vytváří nepříznivé třídní a školní klima. V případě „problém“ na straně učitele, s ním pracuje psycholog v rámci psychoterapie zejména kognitivně-behaviorální. Práce musí být dlouhodobá a systematická.¹⁰⁵

Syndrom vyhoření jako důsledek dlouhodobého stresu je popsán v mnoha odborných publikacích a v dnešní době již není takový stav považován za osobní či profesní selhání. Mnoho studií se zabývá prevencí a léčbou syndromu vyhoření, metodami psychohygieny a copingovými strategiemi. Taková opatření cílí především na samotnou snahu učitelů a učitelek. V této práci se zabývám prostředím školy, jejím materiálním vybavením a klimatem a domnívám se, že je možné vhodnými opatřeními pomoci pedagogickým pracovníkům i úpravou prostředí a vhodnou prací na příznivém klimatu školy.

¹⁰⁴ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*, s. 520

¹⁰⁵ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*, s. 515

6. Mapa školy – Scio

V únoru 2019 bylo na škole kde pracuji proveden výzkum nazvaný Mapa školy. Tento výzkum vypracovává společnost Scio každoročně na základě zadání školy nebo zřizovatele školy. Hodnotí zejména celkové klima školy a také porovnává jednotlivé oblasti vzájemně mezi školami a s celorepublikovým průměrem zapojených škol. Výsledky výzkumu jsou veřejné a slouží vedení školy, zřizovateli, učitelům, žákům i rodičům k posouzení celkové kvality školy a spokojenosti s úrovní školy jednotlivých skupin respondentů.

Vzhledem k tématu této práce bych zde ráda publikovala výsledky tohoto výzkumu a porovnala je s předchozími poznatky. Na základě dlouhodobě nepříznivého klimatu školy, množství stížností ze strany rodičů a učitelů na vedení školy si tento průzkum objednal zřizovatel školy s konkrétním zadáním zjistit spokojenost žáků, rodičů a zaměstnanců s klimatem školy, s vedením, s pracovními podmínkami a s kvalitou vzdělávání.

Dotazníkové šetření Mapa školy proběhlo ve 2. pololetí školního roku 2018/2019. Do šetření se zapojilo 157 základních škol, 15 středních škol a 64 mateřských škol. Konkrétní počty respondentů z řad rodičů, pedagogických pracovníků a žáků ukazuje obr.č.2. Dotazníkové šetření probíhalo online a odpovědi byly anonymní.

Obr.č.1 – počty respondentů dotazníkového šetření Mapa školy

Vaše škola	celkem	1. roč. ZŠ	2. roč. ZŠ	3. roč. ZŠ	4. roč. ZŠ	5. roč. ZŠ	6. roč. ZŠ	7. roč. ZŠ	8. roč. ZŠ	9. roč. ZŠ
Žák 1. stupeň (ZŠ)	72	10	14	3	25	20				
Žák 2. stupeň (ZŠ)	80						29	26	16	9
Učitel (ZŠ)	24									
Rodič (ZŠ)	161	18	17	13	25	22	23	19	11	8
Provozní zaměstnanec (ZŠ)	14									
Mapa učitelského sboru	27									

Všechny školy	celkem	1. roč. ZŠ	2. roč. ZŠ	3. roč. ZŠ	4. roč. ZŠ	5. roč. ZŠ	6. roč. ZŠ	7. roč. ZŠ	8. roč. ZŠ	9. roč. ZŠ
Žák 1. stupeň (ZŠ)	21051	2677	3988	4656	4754	4905				
Žák 2. stupeň (ZŠ)	15168						4400	4044	3465	3220
Učitel (ZŠ)	3179									
Rodič (ZŠ)	27325	2949	3413	3743	3499	3501	3102	2721	2239	1934
Provozní zaměstnanec (ZŠ)	947									
Mapa učitelského sboru	2039									

Pokud bychom ve stručnosti měli shrnout hodnocení školy ze strany rodičů a žáků, lze pak na základě jednotlivých zjištění tvrdit, že žáci prvního stupně jsou výrazněji spokojeni se školou, než žáci druhého stupně. Na prvním stupni drtivá většina žáků chodí do školy rádo a má rádo své učitele. Což není nic neobvyklého vzhledem k nízkému procentu střídání různých učitelů u žáků prvního stupně. Na druhém stupni jsou pak výsledky torzovitější a jednotlivou spokojenost s konkrétním předmětem lze dohledat v konkrétní zprávě, jenž na svých stránkách uveřejnila městská část.¹⁰⁶ Rodiče pak hodnotili oblasti školy stejně jako žáci, kde vyjadřovali svou spokojenost například ve vybavení školy, nabídce volitelných předmětů, kroužků, školní jídelně, aj.

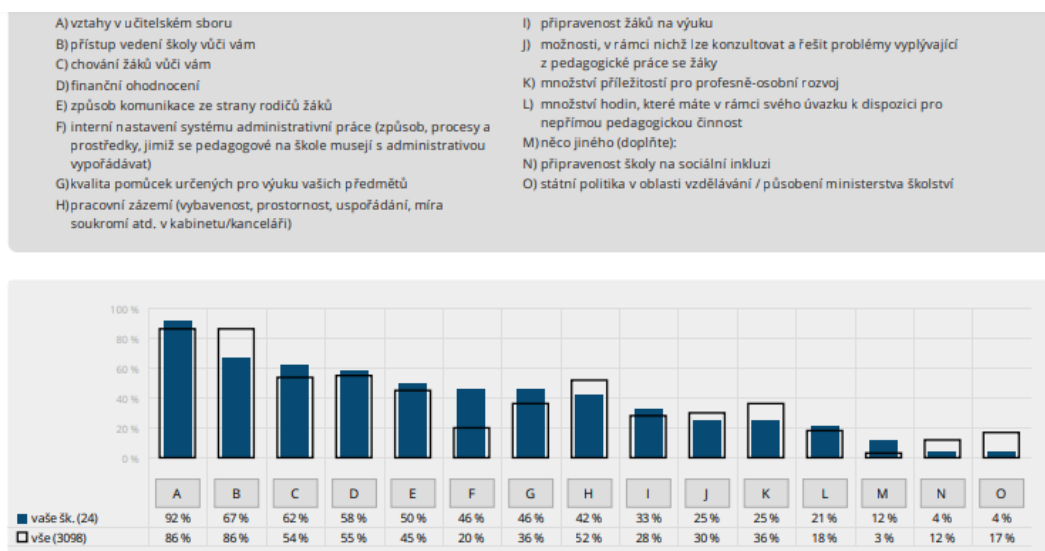
Velmi zajímavá byla následující část výzkumu. Učitelé měli ohodnotit, nakolik jednotlivé oblasti ovlivňují jejich spokojenost v zaměstnání. Jednalo se například o následující oblasti:

- finanční ohodnocení, vztahy v učitelském sboru, přístup vedení školy vůči zaměstnancům, způsob komunikace ze strany rodičů žáků, chování žáků vůči učitelům/vychovatelům, interní nastavení systému administrativní práce (způsob, procesy a prostředky, jimiž se pedagogové na škole musejí s administrativou vypořádávat) žáků na výuk, aj. (Více viz. obr. č. 1)

Výsledky jsou v závěrečné analýze znázorněny následujícím grafem:

¹⁰⁶ SCIO. *Klima školy*. [online]. [Cit dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://praha4.cz/file/CZS31/Analyticka-zprava-ZS-2018-2019-2.pdf>

Obrázek č.2 – analýza výsledků SCIO ZŠ Praha

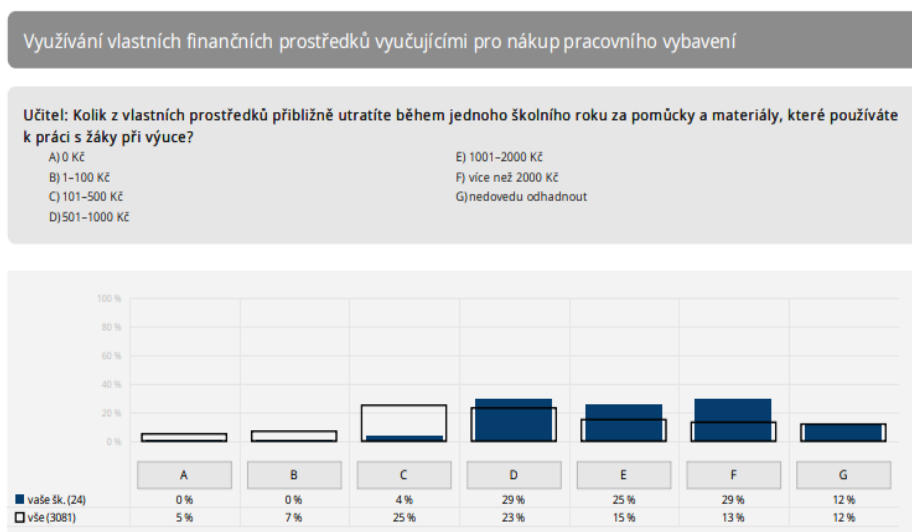


Z výsledků jednoznačně vyplývá, že jak na zkoumané škole, tak na ostatních školách hodnotili pedagogičtí pracovníci oblasti, které přímo souvisí s klimatem školy jako jedny z nejdůležitějších faktorů spokojenosti v zaměstnání. Především vztahy v učitelském sboru, přístup vedení školy a chování žáků vůči učitelům.

Finanční ohodnocení je také pro spokojenost pedagogických pracovníků důležité, ale mezilidským vztahům přiřkládají učitelé evidentně větší význam. V celém hodnoceném vzorku učitelů ve školním roce 2018/2019 však celých 52 % respondentů hodnotí jako velice významný faktor spokojenosti pracovní zázemí (prostornost, soukromí, vybavenost pomůckami, kabinety apod).

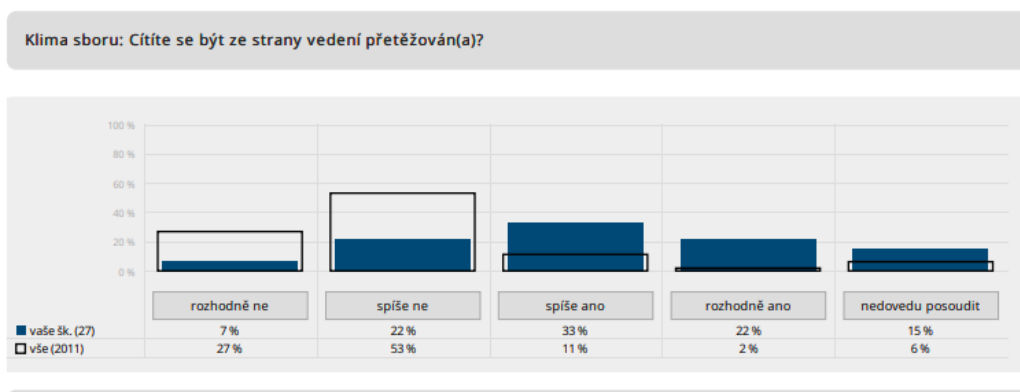
V souvislosti s materiálním vybavením je také zajímavá otázka k využívání vlastních finančních prostředků vyučujícími pro nákup pracovního vybavení, kdy vyšlo najevo, že učitelé utratí v průměru 500 až 2000 Kč za rok na pomůcky.

Obrázek č.4 – využívání vlastních prostředků k nákupu pomůcek



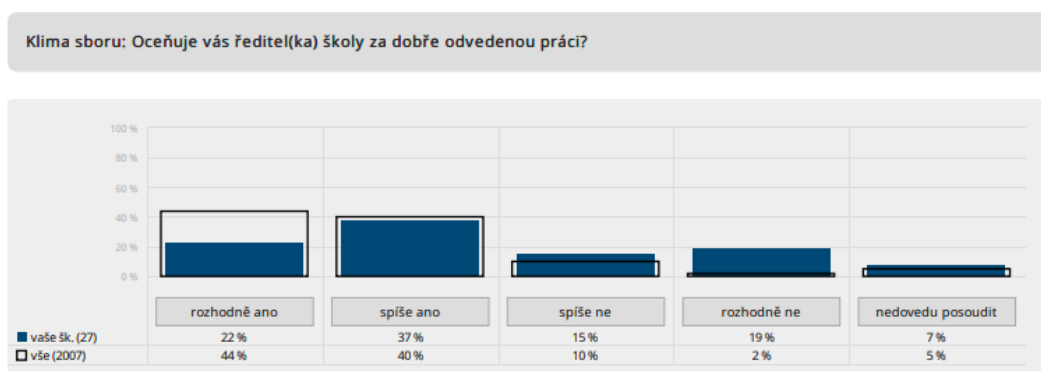
Samostatnou částí sondy pak bylo přímo **klima učitelského sboru**. V této části vyvstalo několik zajímavých skutečností pro nezúčastněného pozorovatele. Naopak se potvrdily domněnky jednotlivých pedagogů o tom, jak kolegové vnímali tehdejší klima.

Obr. č. 5 – Přetěžování ze strany vedení školy



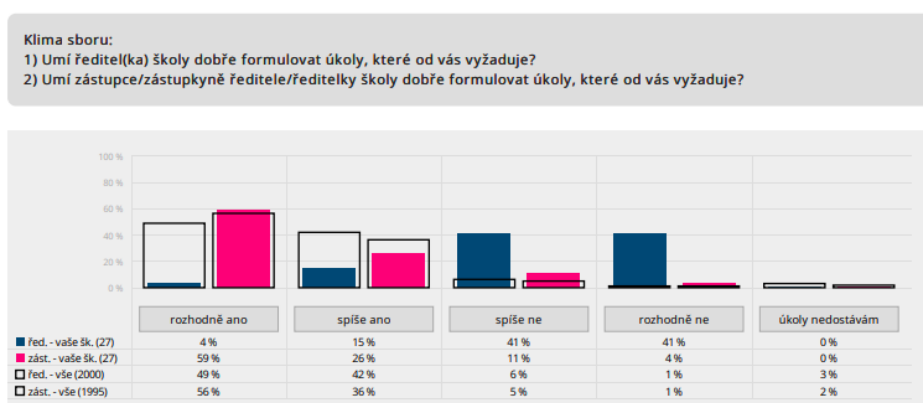
Z odpovědí na grafu č. 5 jasně vyplynulo, že většina pedagogů konkrétní školy se cítí být přetěžováno ze strany vedení školy. Pouze 7% respondentů uvedlo, že se rozhodně necítí být přetěžováni. Což nám dává jasný varovný signál s ohledem na teoretickou část této práce. Tento výsledek ukazuje, že většina pedagogů se cítí být ve stresu důsledkem přetěžování, což by mohlo vést až k syndromu vyhoření.

Obr.6 – Oceňování ředitelkou za dobře vykonanou práci



Další graf pak částečně souvisí s tím předchozím. Tedy většina pedagogů se cítí být přetěžována, ale zároveň mají pocit, že jsou za svou dobrou práci oceněni ředitelem školy. Na druhou stranu, že v celorepublikovém srovnání je zde poměrně vysoké procento (19%) těch, kteří se i za svou dobrou práci necítí být dobře oceněni.

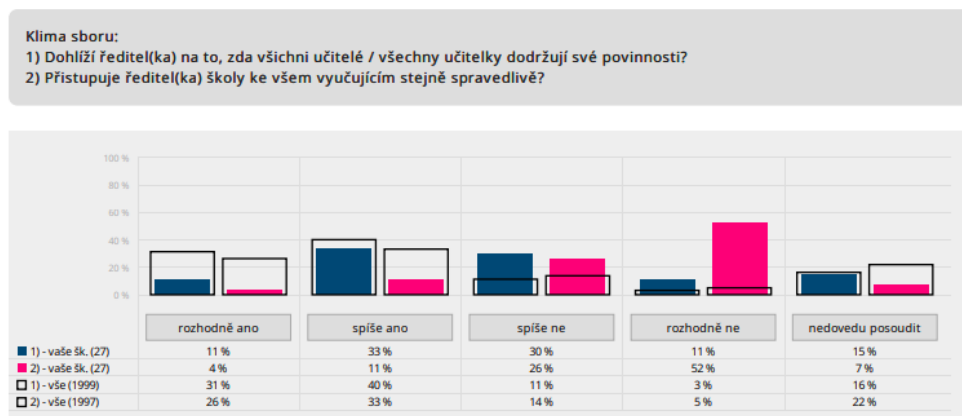
Obr. 7 – Formulace požadavků ze strany vedení



Neméně důležitý je pak pro nás graf č. 6. Zde se jasně ukazuje že naprostá většina pedagogů vnímá, že ředitel(ka) není schopná/ý jasně formulovat úkoly, které vyžaduje po svých zaměstnancích. Zde opět vidíme souvislost s předchozími grafy. Jinými slovy, pokud vedení školy není schopno jasně formulovat, co po svých zaměstnancích chce, opět to vyvolává v podřízených stres. Stejně tak to souvisí s mírou přetěžování. Pokud vedení školy dává nejasné pokyny, kterých je nadměrné množství, dostávají se pedagogové do bezvýchodné situace. Na druhou stranu poměrně pozitivní je výsledek zástupce

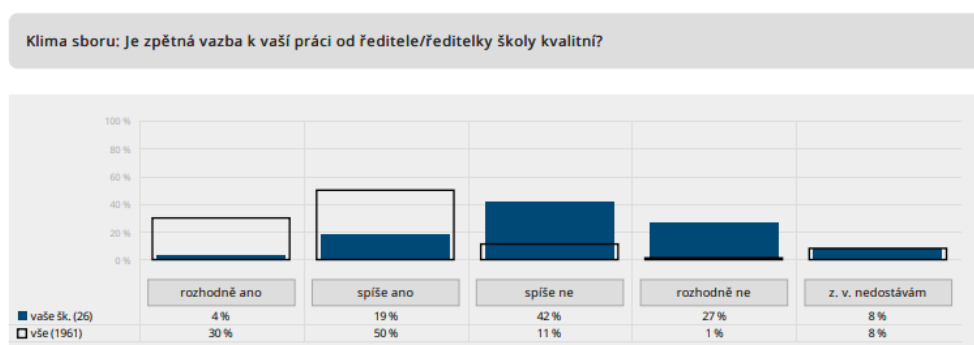
ředitele/ředitelky školy. Kdy 59% pedagogů má pocit, že zástupce formuluje své požadavky jasně a 26% pak uvádí jako odpověď spíše ano.

Obr. 8 – Dohlížení ředitelky na výkon práce a spravedlivý přístup ředitelky školy



Co je však velmi alarmující a ukazuje se to na grafu číslo 7 je fakt, že nadpoloviční většina pedagogů dané školy (52%) si myslí, že ředitel/ka rozhodně **není** spravedlivý/á ke všem pedagogům stejně. Pouze 4% pak mají pocit, že je vedení rozhodně spravedlivé ke všem stejně. Tento graf má pak pro nás velmi zásadní výpovědní hodnotu. Na jejím základě můžeme opět potvrdit, že klima dané školy je velmi negativní, a to se projevuje v oblasti vztahů vedení – pedagog. Bylo by zcestné zcestné zde hovořit o bossingu pouze na základě grafu, ale dává to určité upozornění, že by k bossingu mohlo docházet.

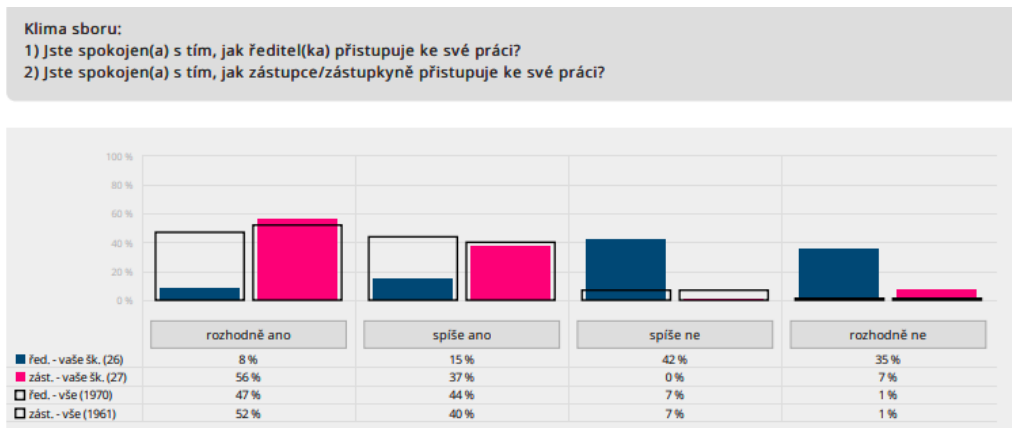
Obr. 9 – Zpětná vazba od ředitelky školy



Podle následujícího grafu vyplynulo, že drtivá většina pedagogů nevnímala zpětnou vazbu ze strany ředitelky školy jako kvalitní. Z osobní zkušenosti mohu říct, že nebyla profesionální a paní ředitelka se spíše než na pracovní

výkony, soustředila na osobnostní zvláštnosti každého jedince. (Někdo příliš mladý, někdo příliš labilní, aj.)

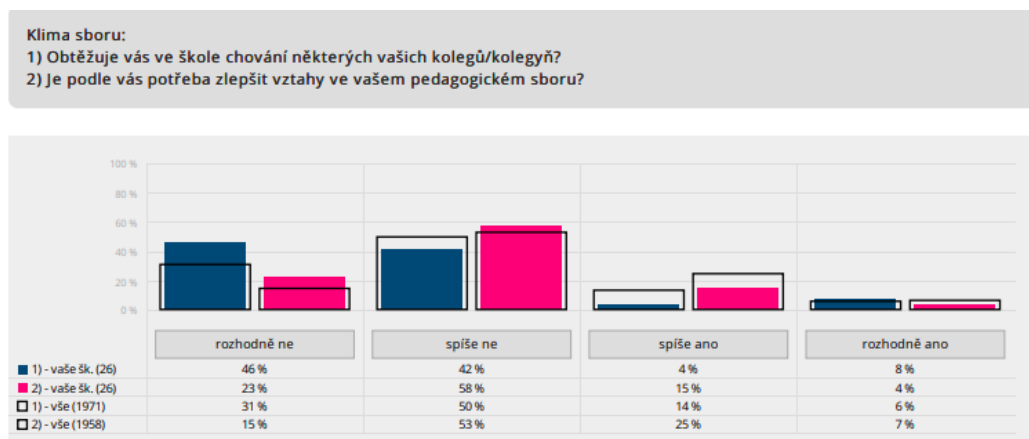
Obr. 9 – Spokojenost s přístupem vedení ke své práci.



Průzkum jasně odhalil, že ačkoliv učitelé měli výhrady k ředitelce školy, zástupce školy naopak vnímali velmi pozitivně. I graf výše (č. 9) jasně ukazuje, že většina učitelů spíše není či rozhodně není spokojená s přístupem ředitelky ke své práci.

Ve vztahu pedagogů v rámci celého sboru pak byly zkoumány například následující oblasti:

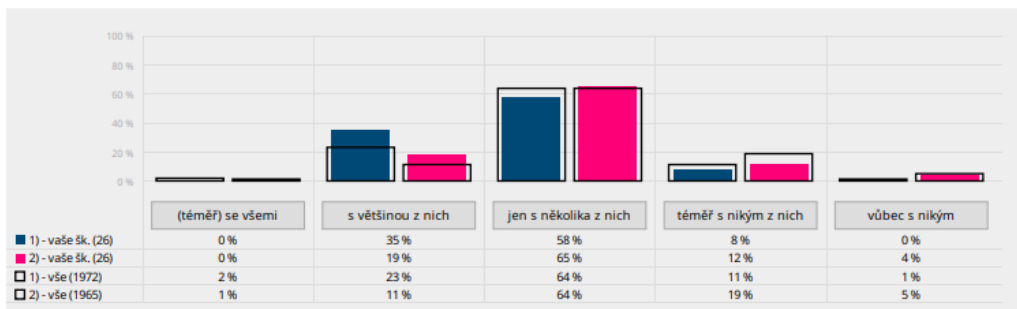
Obr. 10 – chování pedagogů a vztahy na pracovišti mezi kolegy



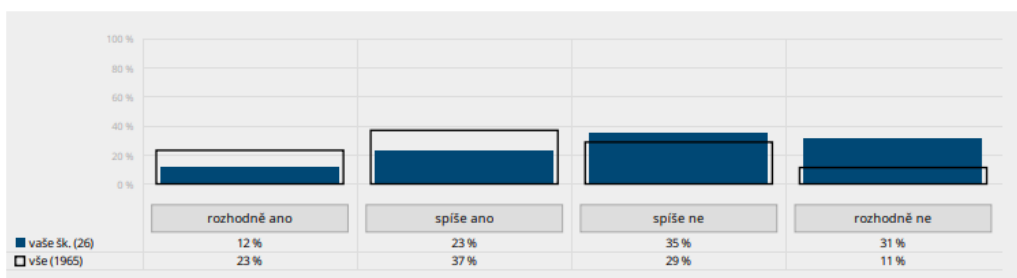
Na následujícím grafu je poměrně pozitivní výsledek, že nadpoloviční většina pedagogů (58%) spíše necítí potřebu zlepšení vztahů v pedagogickém sboru, stejně jako téměř polovinu rozhodně neobtěžuje chování některých kolegů.

Ačkoliv z následujících grafů vyplynulo, že v kolektivu panují většinou přátelské vztahy, většina pedagogů nemá potřebu s ostatními trávit čas mimo školu, či se jim svěřovat se svým osobním životem.

Klima sboru:
 1) Hovoříte s většinou vašich kolegů/kolegyň i o osobních věcech?
 2) Vyhledáváte kontakt se svými kolegy/kolegyněmi i mimo školu?



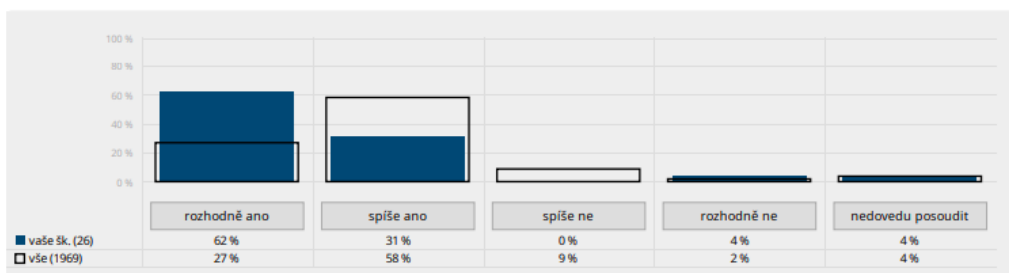
Klima sboru: Měl(a) byste chuť strávit víkend v nějaké rekreační oblasti (například na horské chalupě) s celým pedagogickým sborem včetně vedení školy?



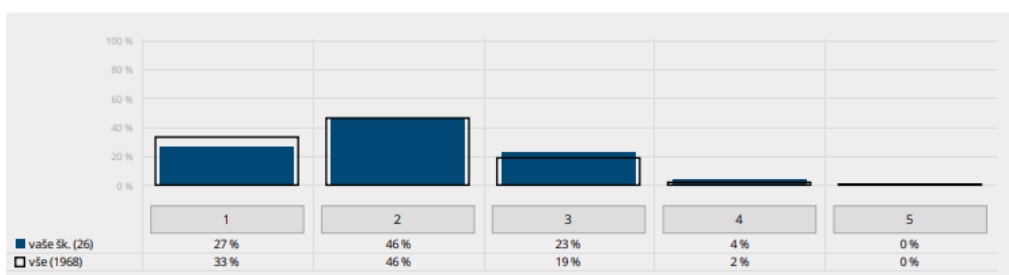
Poslední oblastí je pak přátelskost vztahů v pedagogickém sboru.

Obr. 11 - Přátelskost vztahů mezi kolegy

Klima sboru: Řekl(a) byste, že ve vašem pedagogickém sboru panují přátelské vztahy?



Klima sboru: Jakou známku na škále 1-5 byste ohodnotil(a) celkovou atmosféru v pedagogickém sboru? (1 = velmi příjemná, 5 = velmi nepříjemná)



Následující dva grafy jasně ukázaly, že podle 62% respondentů panují přátelské vztahy v pedagogickém sboru a pouze 4% je vnímají jako zcela nepřátelské. Ve výsledné známce, kterou mohli učitelé udělit atmosféře mezi nimi pak prakticky polovina zvolila **dvojkou**, 27% označilo vztahy **jedničkou**, 23% hodnotilo známku **tři** a pouze 4% dali známku **dostatečnou**.

Závěrem si dovoluji říci, že na základě mapy školy se jasně ukázalo, že pedagogové mezi sebou mají pozitivní vztahy a panuje tam pozitivní klima, stejně jako většinou ve vztahu učitel-žák. Problematický se však ukázal vztah k vedení školy, kde panují spíše negativní tendence (zejména k osobě ředitele školy), což samozřejmě na základě popisu výše ovlivňuje celkové klima školy. To pak můžeme charakterizovat jako obecně negativní. Bohužel situace na konkrétní škole se v závěru školního roku vyhroutil natolik, že učitelé byli jednak perzekuováni za své názory (bylo jim sebráno jejich osobní hodnocení v netarifní složce platu) a jednak ve škole panovala doslova atmosféra strachu. Většina kolegů se bála chodit přes prostory ředitelny, protože každý kontakt s paní ředitelkou vyvrcholil do zcela absurdní osobní roviny a zastrašování právníky. Stejně tak ke konci roku většina kolegů přiznala, že do práce nechodí rádi a při příchodu k budově školy se jim svírá žaludek. Je však třeba

poznámenat, že nakonec vše dobře dopadlo a paní ředitelka sama odstoupila z funkce. Na škole však pak dále zůstala jako řadový zaměstnanec.

Takovéto sociologické průzkumy zaměřené na klima školy považují za zcela zásadní v odhalování pracovně právních podmínek zaměstnanců na školách. Jsem ale i toho názoru, že se jim nedostává dostatečné pozornosti jak ze strany ředitelů škol, samotných učitelů i široké veřejnosti.

Závěr

Cílem mé práce bylo zhodnotit, jaké pracovní právní podmínky panují v českém školství pro pedagogické pracovníky. Nutno poznamenat, že ačkoliv zákony dávají jasné pokyny, jejich výklad může leckdy být zcela pochybný. Stejně tak se pravděpodobně podmínky budou lišit na každé jiné školy vzhledem k určitým specifikům.

V mé práci se jasně ukázalo, že pracovní právní podmínky na školách s ohledem na materiální vybavení a sociální klima školy výrazně ovlivňují spokojenost pedagogického pracovníka v zaměstnání, což dále determinuje jeho rozvoj a celý výchovně vzdělávací proces. Ačkoliv by se dalo říci, že současné školství má mnoho problémů, většina škol se snaží zabezpečit takové materiální podmínky svým zaměstnancům, aby se mohli lépe rozvíjet.

Negativním jevem ve školství je bezpochyby šikana. Již jsem zmiňovala, že společností rezonuje šikana žáka, ale dle mého názoru se šikaně učitele věnuje málo pozornosti. S tématem práce pak souvisí zejména šikana ze strany kolegů, tzv. mobbing či vedení školy (bossing). Zdá se však, že tyto dvě formy šikany často zřizovatelé a leckdy i sami učitelé bagatelizují. Zmínila jsem se, že jsem byla šikanována jsou nadřizenou ve škole. Nebyla jsem však sama, v pedagogickém sboru několik kolegů, kteří raději ze školy odešli, než aby museli útoky paní ředitelky snášet, protože všichni k tomuto problému byli hluchí. Jasně se totiž ukázalo, že ačkoliv zřizovatelé, a dokonce samotné zákony vnímají jako problém, možnost odvolat ředitele kvůli šikaně jeho podřízených je prakticky nemožná.

Nedílnou součástí práce učitele a vychovatele je psychický nátlak a stres. Psychický nátlak pak ve smyslu nějaké nadřazené „moci“, která klade na nás pedagogy leckdy přemrštěné nároky, jimž nejsme schopni jako lidé dostát. Často se také zapomíná na to, že i učitel či vychovatel je jen člověk a má nárok na to dělat chyby a ze svých chyb se následně poučit. Pokud mu to však není umožněno a slyší na svou práci ze všech stran jen stížnosti, lehce pak cítí frustraci, pocit bezmoci aj. To pak následně bezprostředně vede k psychickým problémům a nejhorší možnou formou ohrožení je samozřejmě syndrom

vyhoření. O tomto nebezpečí se sice hodně mluví, ale dle mého názoru a toho, co jsem během psaní práce zjistila, školy samotné a jejich vedení se však nesnaží tomuto stavu nijak zabránit. Leckdy je vedení zcela distancováno od „běžného dění“ ve škole a zapomíná svým zaměstnancům vyjadřovat tu podporu, kterou potřebují pro svůj profesní rozvoj.

V poslední řadě bych se ráda jen okrajově zmínila o sociologickém průzkumu Mapa školy. Ačkoliv toto šetření odhalí některé problémy, může se klidně stát, že práce vyjde vniveč, protože příslušná místa odmítnou tento stav řešit, bagatelizují výsledky a snaží se zachovat status quo.

Bádání v této oblasti a dohledávání informací pro mne bylo velmi přínosné, protože jsem si ujasnila některé zákonné předpisy, jež jsou pro výkon mé práce stěžejní a také jsem si i přes ta všechna ne příliš lichotivá zjištění uvědomila, že pokud budeme na změně pracovat a budeme vzdělávat kvalitní pedagogy, jsme schopni školství někam posunout, a to ke spokojenosti všech. Ráda bych v závěru řekla, že se i nadále hodlám zajímat tématem klima školy a ve své práci se určitě budu zasazovat o jeho zlepšení.

7. Přílohy

Příloha č. 1 – Kvalifikační předpoklady učitele 1. stupně ZŠ podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních

§ 7

Učitel prvního stupně základní školy

(1) Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem

a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo

2. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“),

d) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

e) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,

f) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko - pedagogického zaměření, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu,

g) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka, nebo

h) podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

(2) Učitel prvního stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo

c) vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Zdroj: Zákon 563/2004 Sb., o *pedagogických pracovnících*. In: Sbíрка zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244.

Příloha č. 2 – Kvalifikační předpoklady učitele 2. stupně ZŠ podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních

§ 8

Učitel druhého stupně základní školy

(1) Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,

b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy, nebo

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,

e) v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,

f) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy

a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo

3. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,

g) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,

h) zaměřeném na tělesnou výchovu a sport jen pro výuku tělesné výchovy, nebo

i) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

(2) Učitel druhého stupně základní školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy,

c) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní

školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

d) vzděláním stanoveným pro učitele druhého stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

(3) Učitel předmětů uměleckého zaměření získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko - pedagogického zaměření.

(4) Zaměstnanec, který je výkonným umělcem⁷⁾, výtvarným umělcem nebo který má odbornou kvalifikaci podle § 10 odst. 1 nebo § 21, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele předmětu druhého stupně základní školy odpovídajícího uměleckému zaměření nebo odborné kvalifikaci zaměstnance za splněný, pokud týdenní pracovní doba tohoto zaměstnance u právnické osoby vykonávající činnost školy nepřesahuje polovinu stanovené týdenní pracovní doby a pokud tento zaměstnanec mimo pracovněprávní vztah k právnické osobě vykonávající činnost školy provádí umělecké výkony, vytváří umělecká díla nebo vykonává činnost, pro niž splňuje odbornou kvalifikaci podle § 10 odst. 1 nebo § 21. Uznání splnění předpokladu odborné kvalifikace platí pro účely tohoto zákona po dobu, po kterou zaměstnanec splňuje podmínky podle věty první.

Zdroj: Zákon 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. In: Sbíрка zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244.

Příloha č. 3 – Kvalifikační požadavky na práci vychovatele

§ 16 Vychovatel

- (1) Vychovatel získává odbornou kvalifikaci
- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním podle § 7 až 10, 12 a 14,
- c) vysokoškolským vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného studijního programu než podle písmen a) a b) a
1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou, nebo
 2. studiem pedagogiky,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku,
- e) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene d) a
1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo
 2. studiem pedagogiky,
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času,
- g) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na vychovatelství, nebo
- h) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene f) a g) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo přípravu učitelů základní školy nebo střední školy.

(2) Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku,

b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

c) vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Zdroj: Zákon 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. In: Sbíрка zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244.

Příloha č. 4 – Pracovní doba pedagogických pracovníků

Pracovní doba pedagogických pracovníků

(1) V pracovní době pedagogičtí pracovníci vykonávají

a) přímou pedagogickou činnost¹⁾,

b) další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem, například příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky (dále jen "žáci") ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

(2) Nejde-li o výkon přímé pedagogické činnosti, může pedagogický pracovník vykonávat práci i na jiném s ním dohodnutém místě²⁾.

(3) Při rozvržení pracovní doby do směn rozvrhne ředitel školy nebo školského zařízení současně též přímou pedagogickou činnost.

(4) Je-li s pedagogickým pracovníkem dohodnuta³⁾ jiná doba k jeho seznámení s rozvržením pracovní doby do směn, oznámí mu ředitel školy nebo školského zařízení toto rozvržení pracovní doby nejpozději 3 dny předem; v případě změny v rozvržení přímé pedagogické činnosti mu to oznámí zpravidla 3 dny předem.

(5) V evidenci odpracované pracovní doby⁴⁾ se uvádí též počet hodin přímé pedagogické činnosti vykonaných nad týdenní rozsah hodin stanovený ředitelem školy nebo školského zařízení.

Zdroj: Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: Sbíрка zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244.

Příloha č. 5 – 45 mobbingových kategorií podle Leymanna

(A) Možnosti, jak podle způsobu komunikace rozpoznat utlačovanou osobu nebo oběť mobbingu a šikany:

1. Agresor nebo utlačovatel nedává oběti možnost se vyjadřovat nebo komunikovat.
2. Oběť je umlčována nebo opakovaně přerušována.
3. Kolegové nedávají oběti možnost komunikovat.
4. Kolegové na oběť zvyšují hlas nebo křičí.
5. Oběť čelí slovním útokům týkajících se pracovních úkolů.
6. Oběť čelí slovním útokům týkajících se jejího osobního života.
7. Oběť je terorizována telefonními hovory.
8. Oběť čelí slovním výhrůzkám.
9. Oběť čelí psaným výhrůzkám/hrozbám.
10. Kolegové v práci odmítají jakkoliv kontakt s obětí.
11. Přítomnost oběti je ignorována.

(B) Možnosti, jak podle společenských vztahů rozpoznat oběť šikany:

12. Agresor s obětí nemluví.
13. Oběť má zakázáno mluvit na agresora/ s agresorem.
14. Oběť je izolována v místnosti daleko od všech ostatních.
15. Kolegové mají zakázáno mluvit s obětí.
16. Fyzická přítomnost oběti je zakázána.

(C) Možnosti, podle kterých lze rozpoznat, jakou má oběť reputaci:

17. Pomluvy a lži o oběti jsou roznášeny po pracovišti.
18. Roznášet o oběti „klepy“.
19. Oběť je zesměšňována.
20. O oběti se říká, že trpí duševní nemocí.
21. Agresor se pokusí donutit oběť podstoupit psychiatrické vyšetření.
22. Oběť je prohlášena za nemocnou.
23. Hlas, gesta a způsob pohybu oběti jsou napodobovány.
24. Oběť čelí slovním útokům zaměřeným na její politickou a náboženskou příslušnost.
25. Kolegové v práci si dělají legraci z osobního života oběti.
26. Kolegové v práci si dělají legraci z etnické menšiny nebo národnosti oběti.
27. Oběti jsou nucené k ponižujícím činnostem.
28. Oběť i její vykonaná práce je kontrolována a reportována osobám, které s těmito informacemi mají špatné úmysly.
29. Rozhodnutí oběti jsou podrobovány kontrolám.
30. Oběť je očerňována za použití obscénních a ponižujících gest.
31. Oběť je sexuálně obtěžována.

- (D) Možnosti, jak rozpoznat v jaké pracovní situaci se oběť nachází:
32. Oběti nejsou přidělovány žádné pracovní úkoly.
 33. Oběť zbavena všech dosavadních pracovních aktivit v práci.
 34. Oběti jsou přidělovány nesmyslné pracovní úkoly.
 35. Oběti jsou přidělovány pracovní úkoly pod rámec a neúměrné jejich schopností a možností.
 36. Oběti jsou neustále přidělovány nové pracovní úkoly.
 37. Oběti jsou přidělovány ponižující pracovní úkoly.
 38. Oběti jsou přidělovány obtížné pracovní úkoly nad rámec jejich schopností a možností.
- (E) Možnosti, jak rozpoznat jaké je fyzické zdraví oběti:
39. Oběti jsou přidělovány nebezpečné pracovní úkoly.
 40. Oběť je fyzicky napadena.
 41. Oběť je fyzicky napadena jako varování.
 42. Oběť je fyzicky napadena s vážnými zdravotními následky.
 43. Oběť je úmyslně donucována utratit velkou sumu peněz.
 44. Nehody či úrazy způsobené oběti v práci nebo doma.
 45. Oběť je sexuálně napadána.

Zdroj: ČECH, Tomáš. *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno 2011, s. 27- 28.

Příloha č. 6. – Dvanáct stádií syndromu vyhoření podle Freuberdengera a Northa

Stadium	Označení	Charakteristika
1. stadium	nutkání předvést své kvality	Na počátku bývají neadekvátní ambice učitele a jeho pevné rozhodnutí dokázat sám sobě, že zvládne složité úkoly a bude příkladně plnit své povinnosti. Učitel chce předvést svým kolegům, vedení školy, rodičům i všem ostatním, že je výborný profesionál a dokáže odvádět vynikající práci každý den.
↓		
2. stadium	tvrdá, usilovná práce	Tento učitel (aby dostal svým vysokým očekáváním) si bere více úkolů než ostatní a pracuje s neobyčejným nasazením. Je až posedlý touhou udělat všechno sám, aby ostatním dokázal, že je nenahraditelný.
↓		
3. stadium	zanedbávání sebe sama	Denní program takového učitele nenechává prostor ničemu jinému než neustálé práci. Pokládá za nedůležité spát, jíst, věnovat se rodině či kamarádům. Přesvědčuje sám sebe, že má vyšší poslání. Musí prý přinášet určité oběti, aby mohl podávat naprosto mimořádné výkony.
↓		
4. stadium	vytěsňování prvních obtíží	Učitel si začíná uvědomovat, že něco není v pořádku, ale příčinu svých obtíží nevidí. Myšlenku, že by se měl zabývat skutečnými příčinami svého distresu, vnímá jako riskantní, protože by mohla odstartovat krizi, a tak ji učitel potlačí jako nebezpečnou. V této fázi se už u něj začínají objevovat první příznaky somatických obtíží jako např. častější únava, bolest hlavy, bolesti srdce, dýchací obtíže, poruchy spánku.
↓		

Stadium	Označení	Charakteristika
5. stadium	revidování hodnotového systému	Osamělost, vyhýbání se pocíťovaným problémům, potlačování základních fyziologických potřeb – to vše způsobuje, že se začíná měnit učitelův pohled na svět a na lidi. Učitel reviduje svůj systém hodnot a takové důležité věci, jako je setkávání s kamarády nebo provozování „koníčků“, jsou definitivně zlikvidovány jako ztráta času. Na první místo se dostávají učitelovy osobní standardy toho, jak dobře vykonávat svou práci, za co si může sám sebe cenit.
↓		
6. stadium	popírání závažných problémů	Učitel se stává netolerantním. Dívá se na své kolegy jako na lidi zkosnatělé, kteří si neplní své povinnosti, jsou líní a hloupi. Sociální kontakty s kolegy a žáky prožívá jako nesnesitelné. Začíná být vůči druhým lidem agresivní až cynický. Příčinu narůstajících problémů vidí v tom, že na tak velký rozsah práce má k dispozici málo času a že neexistuje způsob, jak by se to dalo změnit.
↓		
7. stadium	stažení se	Učitel se začíná stranit lidí; kontakty s nimi omezuje na nezbytné minimum. Zažívá pocit, že všechno jeho snažení bylo k ničemu, že nebyl doceněn. Narůstá v něm beznaděj, neví kudy kam. Tyto pocity se snaží kompenzovat usilovnou prací podle předpisů. Někteří učitelé se už utíkají ke konzumování alkoholu či jiných psychotropních látek.
↓		

8. stadium	změna chování	Učitelovo chování se začíná měnit a lidé v jeho okolí si této změny nemohou nevšimnout. Zatímco dosud překypoval energií, byl živý, rozhodný – typický workholik, teď se začíná projevovat jako člověk nesmělý, bázlivý, ustrašený, někdy úplně lhostejný až apatický. Vnitřně se cítí neschopný, zbytečný.
9. stadium	depersonalizace	Ani sebe, ani ostatní lidi nebere jako něco, co je užitečné, co má nějakou hodnotu. Dlouho už nevnímá své vlastní potřeby, necítí nic. Jeho časový horizont se zužuje jen na přítomnost; minulost se ztratila a budoucnost je problematická. Život se mu jeví jako série mechanicky vykonávaných činností, které nemají smysl.
10. stadium	pocit marnosti	Pocit prázdnoty a marnosti veškerého počínání stále narůstá. Učitel, aby ho překonal, zoufale hledá náhradní aktivity. Zapomnění na chvíli nachází v přehnané sexuální aktivitě, v přejídání, v popíjení alkoholu a konzumování dalších psychotropních drog. Volný čas tráví zabíjením času.

Stadium	Označení	Charakteristika
11. stadium	stav deprese	V tomto stadiu odpovídá syndrom vyhoření stavům deprese. Zlomený učitel je nyní lhostejný ke všemu, co se děje. Je vyčerpaný, nevidí žádnou přijatelnou budoucnost. Můžeme u něj pozorovat všechny příznaky deprese od záchvatů agitovanosti až po úplnou apatii. Jeho život ztratil smysl.
12. stadium	vlastní vyhoření	Téměř všechny oběti syndromu vyhoření se v tomto závěrečném stadiu obírají myšlenkou na sebevraždu jako východiskem ze své situace, ale málokterá ji uskuteční. Nakonec přichází totální psychický i somatický kolaps. Učitel se už stává pacientem, který potřebuje okamžitou lékařskou péči.

Zdroj: MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha 2013. s. 513-515

8. Seznam použitých zdrojů a literatury

Zákony a legislativní prameny

MŠMT. *Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti*. [online]. ©2013-2020. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/minimalni-standard-bezpecnosti-a-vyhlaseni-neinvesticniho>

MŠMT. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. [online]. © 2016. [Citace dne: 28.4. 2020]., dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. *Opatření MŠMT k bezpečnosti na školách po žďárské tragédii*. [online]. © 2013-2020. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/smutne-vyroci-zdarske-tragedie-a-opatreni-msmt-k-bezpecnosti>

Nařízení vlády 272/2011 Sb., *o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací*. In: Sbírka zákonů. 24.8.2011. ISSN 1211-1244.

Nařízení vlády 341/2017 Sb., *o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*. In: Sbírka zákonů. 25.9.2017. ISSN 1211-1244.

Vyhláška 263/2007 Sb., *kteřou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí*. In: Sbírka zákonů. 4.10.2007. ISSN 1211-1244. §4 a §5.

Vyhláška č. 410/2005 Sb., *o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*. 4.10.2005. In: Sbírka zákonů. ISSN 1211-1244

Zákon 262/2006 Sb., *zákoník práce*. In: Sbírka zákonů. 21.4.2006. ISSN 1211-1244.

Zákon 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbírka zákonů. 24.9.2004. ISSN 1211-1244.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: Sbíрка zákonů. 24.9. 2004. ISSN 1211-1244.

Seznam odborné literatury

BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 306 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČECH, Tomáš. *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol: škola a zdraví pro 21. století, 2011*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2011. 255 s. ISBN 978-80-210-5448-6.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3

Hluk ve školách. Praha: Státní zdravotní ústav v nakl. Fortuna, 2002. 24 s. Místní orgány státní správy, životního prostředí a zdraví. Hluk; 38. ISBN 80-7071-210-4.

JEKLOVÁ, Marta a REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-74-1.

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 182 stran. ISBN 80-7204-064-2.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 128 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-409-5.

KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk-Prostředí-Výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002, 481s. ISBN 80-7178-613-4.

PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0

Internetové zdroje

ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva*. [online]. Praha 2019. 585 stran. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2))

European Commission. *Česká – republika: Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání*. [online]. EACEA. © 2020 [cit. 29.4.2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs

GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. [online]. In: Metodický portál RVP. 11.11. 2004. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>

HONZÁK, Radkin. *Syndrom vyhoření*. [online]. In: Psychologie.cz. [cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/syndrom-vyhoreni/>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Klima školy*. [online]. Akt. 16.9.2019. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>

MARKVART, Karel. *Ochrana žáků a učitelů před hlukem*. In: OBOROVÝ PORTÁL PRO BOZP. [online]. 6.2.2006. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/ochrana-zaku-ucitelu-pred-hlukem>

SCIO. *Klima školy*. [online]. [Cit. dne: 28.4.2020]. Dostupné z: <https://praha4.cz/file/CZS31/Analyticka-zprava-ZS-2018-2019-2.pdf>

ÚŘAD PRO OCHRANU OSOBNÍCH ÚDAJŮ. *Vyjádření a doporučení ÚOOÚ k možnosti instalovat kamerový systém v prostorách škol*. [online]. 12.3.2007. [Cit. dne: 28.4.2020]. Nestránkováno. Dostupné z: https://www.uoou.cz/files/vyjadreni_a_doporuceni_uoou.pdf