

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nástroje pro ovlivnění klimatu mateřské školy ředitelem

Tools for influencing the climate of a kindergarten by the director

Eva Houdková

Vedoucí práce: PhDr. Roman Liška, Ph.D.

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Nástroje pro ovlivnění klimatu mateřské školy ředitelem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 1. 4. 2024

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu své bakalářské práce PhDr. Romanu Liškovi, Ph.D. za jeho cenné rady, podněty a konzultace kdykoliv bylo potřeba. Dále bych chtěla vyjádřit vděčnost své rodině a kolegům, kteří mi poskytli podporu a povzbuzení v průběhu studia a při zpracování této práce. Mé upřímné poděkování patří mému manželovi Michalovi za jeho neskutečnou trpělivost a péči o naše děti během celého mého studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou klimatu mateřské školy a možnostmi ředitele, jak jej ovlivnit pomocí definovaných nástrojů. V teoretické části se věnuje poznatkům z odborné literatury, vymezuje osobnost ředitele a jeho vliv na klima školy. Popisuje jednotlivé faktory klimatu a charakterizuje skupiny osob, které jej ovlivňují. Dále zdůrazňuje vymezení a význam pozitivního školního klimatu pro děti i ostatní aktéry školy. Výzkumné šetření zahrnuje sběr dat pomocí dotazníkového šetření mezi řediteli mateřských škol. Výzkum identifikuje nejčastěji používané nástroje, které ředitelé škol využívají k ovlivňování klimatu v mateřských školách ve vztahu k jeho jednotlivým aspektům. Dává názor na to, zda ředitelé klima na školách pravidelně a systematicky zjišťují, jakým způsobem a jak často šetření provádějí. Dále práce hledá překážky, s nimiž se ředitelé mateřských škol při vytváření pozitivního klimatu potýkají, a zároveň zjišťuje, jakým způsobem se na jeho zlepšení podílejí prostřednictvím své role a své osoby. Shrnutí výsledků v závěru pak ukazuje význam a důležitost klimatu na škole a určuje přístupy a metody, které výrazně přispívají k jeho pozitivnímu rozvoji. Práce přináší nový pohled na strategie řízení školního klimatu a nabízí praktická doporučení pro ředitele, jak jej efektivně formovat ve svých institucích.

KLÍČOVÁ SLOVA

klima, mateřská, škola, nástroje, ředitel

ABSTRACT

This bachelor thesis addresses the issue of the climate in preschools and the possibilities for directors to influence the climate using defined tools. The theoretical part delves into insights from scholarly literature, defining the personality of the director and their impact on the school's climate. It describes the various factors of climate and characterizes the groups of people who influence it. Furthermore, it highlights the definition and importance of a positive school climate for children and other school stakeholders. The research includes data collection through a questionnaire survey among preschool directors. The study identifies the most used tools by school directors to influence the climate in preschools in relation to the various aspects of the school climate. It discusses whether directors regularly and systematically assess the climate at their schools, and how and how often they conduct the surveys. Additionally, the thesis explores the challenges faced by preschool directors in creating a positive climate and investigates how they contribute to improving the climate through their role as directors and as individuals. The summary of the results in the conclusion shows the significance and importance of the school climate and determines approaches and methods that significantly contribute to its positive development. The work offers a new perspective on strategies for managing school climate and provides practical recommendations for directors on how to effectively shape the climate in their institutions.

KEYWORDS

climate, kindergarten, school, tools, director

Obsah

Úvod	6
1 Klima prostředí	8
1.1 Klima školy	8
1.2 Skupiny ovlivňující klima školy	13
1.3 Faktory, které klima ve škole ovlivňují	18
1.4 Typy klimatu školy	23
1.5 Pozitivní klima školy	26
2 Ředitel školy a jeho vliv na klima školy	29
2.1 Ředitel jako manažer	32
2.2 Ředitel jako lídr	33
2.3 Ředitel jako zásadní faktor ovlivňující klima	36
3 Nástroje k ovlivňování klimatu školy	36
4 Výzkumné šetření	46
4.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl	47
4.2 Výzkumné otázky	47
4.3 Volba přístupu a výzkumný design	48
4.4 Harmonogram výzkumu	50
4.5 Popis výzkumného vzorku	51
4.6 Popis sběru dat	52
4.7 Analytický přístup a analýza dat	54
4.8 Etika, validita, reliabilita šetření	55
5 Výsledky šetření	58
5.1 Shrnutí výsledků a diskuze	81
Závěr	86
Seznam použitých informačních zdrojů	89
Seznam příloh	94

Úvod

Celým naším soukromým i profesním životem se proplétá častokrát zmiňovaný a tajemný aspekt – klima. Co to ale přesně znamená? Jak jej definovat? Jak jej uchopit a řídit? Při systematickém přístupu nejsou na toto již žádné jednoduché odpovědi. Jde o všeobecně známý a uznávaný fenomén, který však nemá jednotnou a pevně danou definici.

V průběhu života tráví každá osoba značné množství času ve školním prostředí, kde právě panující klima hraje klíčovou roli v jejím osobnostním rozvoji. Pokud je ve škole klima pozitivní, přispívá k lepšímu zaujetí dětí, jejich angažovanosti na výchovně vzdělávacím procesu a vede k potlačení vzniku a prvních projevů problematických sociálně patologických jevů u dětí.

Problematika klimatu školy je velmi komplexním propletením řady faktorů, osob, aktérů školy a jejího prostředí. Tato bakalářská práce je zaměřena na klima na mateřských školách, na způsoby jeho řízení, zlepšování a nastavování jako příznivého a žádoucího, souhrnně pozitivního. Konkrétním cílem je pak dát ředitelům mateřských škol kvalitní výzkumný podklad, které způsoby, nástroje řízení klimatu jsou v praxi nejefektivnější a které přinášejí nejspokojivější výsledky. Pro jejich definování na školách vychází tento výzkum z teoretických poznatků od známých odborníků na tuto oblast. Na těchto základech bylo provedeno strukturování problematiky a rozčlenění na jednotlivé aspekty klimatu, které lze samostatně uchopit a řídit. Těmi se pak zabývá primární výzkum provedený na cílové skupině ředitelů mateřských škol.

V závěru se pak propojují a jsou diskutovány výstupy z provedeného výzkumu s ostatními odbornými pracemi z této oblasti, jako je například výzkumné šetření TALLIS 2018 nebo Výroční zpráva ČŠI 2023.

Výstupy této práce jsou pro ředitele dobrým teoretickým i praktickým podkladem k systematickému zlepšování jejich aktivit v dané oblasti.

Struktura dokumentu

V první části práce, teoretický rámec výzkumu v kapitole 1, byla provedena důkladná analýza toho, jak o klimatu na školách, jeho definici, rozčlenění, výzkumu a možnostech ovlivnění či řízení smýšlejí respektovaní odborníci. Klima bylo v kapitole 1.1, dle závěrů uvedených odborných prací, rozděleno na jednotlivé dimenze a faktory. Ty byly pak jeden po druhém detailně diskutovány a byl řešen jejich vztah ke klimatu jako celku v kapitole 1.3. O tom, jaké typy klimatu odborná literatura rozlišuje, práce pojednává v kapitole 1.4 a zároveň definuje charakteristiky příznivého a žádoucího, souhrnně pozitivního klimatu v kapitole 1.5. Personální rozměr řeší kapitola 1.2, kde byly analyzovány a diskutovány jednotlivé skupiny osob – aktéři školy, kteří klima přímo či nepřímo ovlivňují nebo řídí. Osobnosti ředitele a jeho roli v tomto komplexním spletní vazeb a faktorů byla věnována zvláštní pozornost v kapitole 2 - Ředitel školy a jeho vliv na klima školy.

Na této teoretické a analytické části pak staví kapitola 3, která se zabývá již jednotlivými nástroji pro ovlivňování klimatu školy a připravuje půdu pro design výzkumného šetření. Ten byl dále detailně rozpracován a navrhnut v kapitole 4 včetně definic výzkumných cílů a otázek spolu s designem výzkumného dotazníku.

Poslední kapitola číslo 5 přináší výstupy z provedeného primárního výzkumu a analyzuje jednotlivé odpovědi na dotazníkové otázky. V neposlední řadě pak nabízí shrnutí těchto zjištění do formulovaných závěrů výzkumu ve struktuře dle výzkumných cílů. Závěr práce se soustředí na vztah výsledků šetření s jinými relevantními odbornými pracemi a jejich konkrétní přínos pro praxi a problematiku řízení klimatu obecně.

1 Klima prostředí

Klima je obecně vnímaná charakteristika, kterou je možné aplikovat na řadu oblastí. Klima prostředí, klima společenské, klima sociální, klima organizace, klima pracovní, klima školy, aktuální klima a další. Jde o všeobecně známý a uznávaný fenomén, který však nemá jednotnou a pevně danou definici. Jedním z pokusů tento fenomén formalizovat je například definice „*Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů*“ (Grecmanová, 2008, str. 9).

Měření a kvantitativní hodnocení klimatu je věc ještě o řád komplikovanější. Nelze stanovit obecné metriky a hodnocení pro různá prostředí, instituce, situace, byť i konkrétně vydefinovaná metrika je vnímaná a hodnocená velmi individuálně různými jedinci. Fyzikálně stejné prostředí může tak mít u různých osob zcela odlišný význam (K. Lewin, 1982). „*Podobně jako meteorologie vnímá klima jako zprůměrované výsledky měření atmosférických podmínek v dané lokalitě, tak v přeneseném smyslu tak lze chápat klima školy jako zprůměrované hodnocení daného školního prostředí konkrétními jednotlivci*“ (Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče, 2012, str. 6).

Některé práce uvádějí, že sama realita, která člověka obklopuje, pro něj není tak důležitá, jako její individuální vnímání (Litwin a Stringer, 1968 In: Grecmanová, 2008). Školní prostředí vnímá zcela jinak učitel, jinak jej vnímá výborný žák a něco jiného pak vnímá žák s problémy (Grecmanová, 2008).

Klima nevzniká samovolně, ale je vytvářeno dlouhodobě a je ovlivněno mnoha faktory. Tyto faktory můžeme dělit na subjektivní a objektivní.

Například klima organizace může být ovlivněno různými znaky, mezi které patří: prostorové uspořádání, hierarchické struktury, chování zaměstnanců nebo jejich výkonost. Klima se často stává potenciálním zdrojem konfliktů, protože různorodost lidí, jejich zájmy a potřeby se často liší (Grecmanová, 2008, str. 16).

1.1 Klima školy

Zamysleme se nad tím, co všechno je škola? Jedna z odpovědí zní: Škola je prostředí, které je tvořeno dimenzemi (Havlínová et al., 1994, str.29):

- ekologickou – materiální a estetické aspekty školy,
- demografickou – osoby, které se na škole podílejí,
- sociální – způsoby komunikace uvnitř i vně školy,
- kulturní – hodnoty, víra, veřejné mínění, odborné kompetence.

Jinou odpovědí například může být: „*Škola je společenská instituce, pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturační a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 297).

Ekologická dimenze

Součástí ekologické dimenze jsou materiální a estetické aspekty školy, které považoval za důležité již J. A. Komenský. Ten poukazoval na důležitost školního prostředí při utváření klimatu školy. „*Škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně očí. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy. Venku pak budiž u školy nejen volné místo k procházkám a společným hrám (poněvadž to se nesmí mládeži odpírat), nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem pouštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, kvítí a byliny. Když se věc takto zařídí, je pravděpodobné, že děti budou chodit do škol s nemenší chutí, než chodí na jarmark, kde doufají uvidět a uslyšet vždy něco nového*“ (Komenský, 1657, In: Průcha, 2013, str. 69).

Demografická dimenze

Do demografické dimenze řadíme osoby a skupiny osob, které mají se školou něco do činění, včetně jejich kvalit a kompetencí. Z toho vyplývá, že do této skupiny řadíme žáky, pedagogy, vedení školy, provozní zaměstnance, ale i rodiče a další osoby podílející se na životě školy.

„*Škola je tvořena lidmi, její činnosti jsou zaměřeny na lidi, posláním školy je rozvoj žáků a každý člověk, je účasten ve škole, s sebou přináší vlastní systém hodnot, norem, zkušeností a postojů*“ (Světlík, 1996, str. 116).

Sociální dimenze

Sociální dimenze představuje zejména způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupin osob, které patří do školy.

Hlavní skupiny a vztahy mezi aktéry zapojenými do vzdělávání (Světlík, 1996, str. 112):

- vztahy mezi učiteli a žáky,
- vztahy mezi učiteli navzájem,
- vztahy mezi žáky navzájem,
- vztahy školy s rodiči,
- vztahy školy s veřejností.

Kulturní dimenze

Kulturní dimenze v sobě zahrnuje hodnotové vzory a normy, systém víry, poznávací a hodnotící postupy, veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují.

Kultura školy se dotýká všech oblastí školy. Např. vize školy, školního vzdělávacího programu, společně sdílených hodnot, prestiže školy na veřejnosti, stylu vedení lidí, nepsaných obecně platných pravidel předpokládaných uvnitř organizace i mimo ni, způsobu komunikace s rodiči a veřejností.

V kultuře školy nemůžeme ani opomenout specifické rysy konkrétní školy, což mohou být postoje, normy, názory, symboly nebo rituály.

Kulturu školy můžeme identifikovat pomocí verbálních a vizuálních symbolů. Prostřednictvím vizuálních symbolů vnímáme, jak vypadá budova školy, celý areál, úroveň vnitřního vybavení a zařízení, logo školy, ale i např. pořádek ve škole. Díky verbálním symbolům můžeme hodnotit chování a postoje lidí ve škole, můžeme komunikovat s aktéry školního života, vnímat atmosféru ve škole (napjatou nebo uvolněnou, pozitivní či negativní apod.).

„Kultura školy hraje rozhodující úlohu ve smysluplném rozvoji školy, je klíčová pro dosahování rovnováhy mezi zájmy všech skupin aktérů ve škole...“ (Hrubá, Chvál et al. 2019, str. 164).

Vnitřní prostředí školy ovlivňuje především kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a má vliv na práci pedagogů a žáků.

Kultura školy nezávisí jen na konkrétních zaměstnancích, ale je ovlivněna i kulturou společnosti, kulturou ve školství, kulturou širšího vedení školy a také probíhajícími procesy uvnitř i vně školy.

Kultura školy je ovlivněna kvalitou vnitřní a vnější komunikace. „*Kultura školy má velmi těsný vztah k řídicím procesům ve škole. Tím, že má vliv na rozhodování a jednání spolupracovníků usnadňuje průběh a realizaci řídicího procesu. Její síla je podmíněna nejen kvalitou vnitřní a vnější komunikace školy, ale také tím, do jaké míry se staly základní parametry kultury školy všeobecnými kritérii řízení*“ (Eger, Jakubíková, 2000, str. 9).

Klima školy

Stejně jako u klimatu prostředí, tak i u klimatu školy nepanuje mezi odborníky přesná shoda, co termín vlastně definuje. Možná je to tím, že výraz klima školy může znamenat prakticky cokoliv v ní, co je 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. (Ježek, 2003, str. 6)

Podle Čapka (2010, str. 133) bývá doplňováno různými přívlastky. Například: sociální, psychosociální, sociálně psychologické, demokratické atd., které jsou pro pochopení celého jevu tak důležité. Mareš (2005, str. 61) ve své práci uvádí, že klima školy je produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy.

Na závěr této podkapitoly ještě uvedme, jakým způsobem s klimatem školy pracuje Eder (2001). Ten sestavil tři varianty definice pojmu klima v pedagogice a psychologii, které lze chápat jako samostatné. V jedné definici popisuje klima jako emoční kvalitu mezi učitelem a žákem, druhá definice se překrývá s pojmem kultura školy. A třetí hovoří o subjektivním vnímání učebního prostředí. Odborníci v Čechách používají pojem klima školy v užším smyslu než prostředí a vymezují jej také ke kultuře školy. Je důležité nezaměňovat pojem klima a pojem prostředí, které se samo o sobě nevztahuje k aspektům vzdělávacím a sociálním. V některých publikacích se můžeme dočíst o definici klimatu, jež prostředí nepřímou zahrnuje. Např. Dotka (2009, In: Čapek, 2010) uvádí, že klima školy zahrnuje i

způsob, jakým členové školy vnímají to, co se ve škole děje, a do jaké míry to uspokojuje jejich potřeby a pocity.

„Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitele, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výjimky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také je jde jednotlivě definovat. Pojetí klimatu školy je v odborné literatuře mnoho“ (Grecmanová, 2008, str. 33).

Typy klimatu lze dle Grecmanové (2008, str. 75-84) kategorizovat z různých úhlů pohledu, např.:

- podle edukativního určení cíle školy,
- podle zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy,
- podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů,
- podle výchovných stylů,
- podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím,
- podle autentičnosti chování členů organizace,
- podle spokojenosti učitelů.

„Typy klimatu školy můžeme třídit z různých hledisek. Pro každý klimatický typ jsou specifické určité indikátory, podle kterých je možné určit jeho kvality“ (Grecmanová, 2008, str. 89).

Kvalitu identifikátoru pak lze určit dle toho, zda se jedná o:

- Pozitivní klima, které je příznivé a žádoucí, děti a učitele sbližuje, a tím vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních aktivit.
- Negativní klima, které nepříznivě ovlivňuje spolupráci a motivaci a výsledky budou neuspokojivé.

Pro potřeby této práce se omezíme na definici klimatu školy dle Čapka:

„Souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, a stejně tak jejich vnímání prostředí, a prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají“ (Čapek, 2010, str. 134).

1.2 Skupiny ovlivňující klima školy

Jak uvádí Ježek (2003, str. 2), mezi mnoha odborníky (např. Sackney, 1988; Anderson, 1982; Freiberg, Stein, 1999) dlouhodobě probíhají intenzivní diskuse o tom, kdo má největší vliv na klima ve školním prostředí. Někteří z těchto expertů zdůrazňují žáky jako klíčové aktéry, zatímco jiní považují učitele či vedení školy za hlavní faktory. Tento rozdíl názorů odráží komplexnost situace. Otázkou je, zda je možné zkombinovat tyto různé pohledy a hledat společné stanovisko, objektivní rámec a koncept. Například Ježek (2003) se ve své práci Psychosociální klima školy pokouší sestavit konceptuální model a nastínit objektivní metodiku měření klimatu školy.

Následující kapitoly se proto zaměří na rozbor problematiky faktorů ovlivňujících klima školy a pokusí se zhodnotit význam jednotlivých složek školy pro celkové školní klima.

„Rozhodující faktory, které vytváří a ovlivňují klima školy, jsou však její kultura, kvalita managementu a systém mezilidských vztahů. Ten je dán především vztahy mezi učiteli a žáky, vzájemnými vztahy mezi učiteli, mezi učiteli a ostatními pracovníky školy, učiteli a rodiči, vztahy mezi vedením školy a pedagogickým sborem a v neposlední řadě i mezi žáky samotnými“ (Světlik, 1996, str. 112).

Stejně tak dle Grecmanové (2008, str. 68-74) jsou nejvýznamnější faktory klimatu skupiny osob uvnitř školy, a to žáci, učitelé a vedení školy. Tyto faktory rozebereme zde v této kapitole a následně pak budeme diskutovat další faktory podílející se na klimatu.

Učitelé

Osobnost učitele hodnotí ve své práci např. Grecmanová (2008, str. 63) jako zásadního činitele klimatu školy, a to velmi komplexním pojetí. Jeho věk, pohlaví, zájmy, hodnoty, postoje k výuce, zkušenosti, délka praxe a individuální chování ovlivňují různou intenzitou klima školy. Dále je učitel také osoba, která má zásadní vliv na vzdělávání žáků. Žáky ovlivňuje nejen předávanými znalostmi, ale i svým chováním, postoji, vzorem, vyjadřováním atd. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 326) je role učitele popsána jako autorita, která spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a širokou veřejností.

„Celou svojí bytostí, tím, jaký je a co činí, se podstatně podílí na vývojovém procesu dítěte. Je-li v jeho zájmu rozvinout osobnost žáka, musí sám touto osobností být“ (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998, str. 186).

V knize Čapka (2010, str. 142) se můžeme dočíst, jak zásadní je, aby byl učitel zasvěcený do cílů a filozofie školy. Zejména proto, aby si lépe uvědomoval, jaké klima má ve svých třídách a ve škole vytvářet, a aby věděl, že celý pedagogický sbor táhne za jeden provaz stejným směrem. Čapek uvádí postřehy z našeho školství, kdy se často stává, že učitel si není dobře vědom pedagogické koncepce, na základě které pracuje. Nezná cíle jejich školy a nemá jasno v tom, jakými způsoby práce a vedením žáků a studentů je může nejlépe naplnit. Častá realita na škole je – co učitel, to jiný názor na to, co je pro vzdělání důležité, a z toho vyplývající velmi odlišné představy o tom, jaké vlastnosti by mělo klima v jeho škole mít. Někdo klade přehnaný důraz na pořádek a disciplínu, jiný na podporu samostatnosti a svobodného rozhodování, někdo je k žákům až příliš přísný ve všech směrech, a naopak někdo až příliš benevolentní, a to i k nevhodnému chování. Je zřejmé, že jejich ovlivňování klimatu školy je diametrálně odlišné, ale ani jedno k jeho kvalitě nepřispívá. Je naprosto nutné, aby učitelé měli jasno v pedagogicko – psychologických východiscích svého počínání a měli jasnou představu o cílových charakteristikách žáka, které by měli společně s ostatními pedagogy vytvářet. A tomu i přizpůsobili svoji výchovnou a vzdělávací činnost. Klima ve třídách a ve škole nemůže být učitelem vytvářeno pouze

intuitivně, ale musí být ovlivňováno plánovaně promyšlenými akcemi, které jsou vedeny s jasným záměrem odpovídajícím cílům a celé koncepci.

„Pro rozvíjení kvalitního klimatu ve škole jsou klíčoví kvalitní učitelé, které charakterizuje zaujetí pro práci se žáky, motivovanost, sebereflexe, ochota pracovat na svém profesním rozvoji, snaha o spolupráci a sdílení profesních zkušeností s kolegy“ (Řízení školy, online, 2017).

„Je evidentní, že pro kvalitní klima školy jsou klíčové kvalitní osobnosti, a už z hlediska lidského či profesního. Charakterizuje je vysoká motivovanost a zaujetí pro práci se žáky, přijetí (spolu)odpovědnosti za výsledky rozvoje žáků, úsilí o zkvalitňování své práce spojené s pravidelnou sebereflexí a ochotou pracovat na svém profesním seberozvoji, tedy průběžně se vzdělávat a učit nové věci, otevřenost a snaha o spolupráci s rodiči a sdílení profesních zkušeností s kolegy“ (Eduzín: Klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí., online, 2013).

Žáci

„Žáci jsou na jedné straně pramenem k pochopení klimatu školy, a na druhé straně jsou jako členové třídy, nebo školy, jeho spolutvůrci, a mají tak na klima dvojí vliv. Osobní znaky žáků můžeme sledovat jako jejich individuální znaky nebo znaky třídy (vlastnosti třídy). Účinky individuálních a kolektivních znaků žáků na klima však přímo souvisejí“ (Janke, 2006, str. 63).

Vliv žáků na klima ve škole je značný a zahrnuje řadu faktorů. Níže jsou uvedeny některé způsoby, jakými žáci mohou ovlivnit klima ve školním prostředí:

- Komunikace a mezilidské vztahy – klíčové vlastnosti osobnosti žáka, které přispívají k vytvoření příjemného a respektujícího školního prostředí jsou otevřenost, empatie, respekt a schopnost spolupracovat.
- Zapojení a aktivita – ochota a nadšení účastnit se školních aktivit, projektů a akcí. Aktivní a zapojený žák přispívá k pozitivní atmosféře a je příkladem pro budování kolektivu ve škole.
- Zodpovědnost a angažovanost – zodpovědný a angažovaný žák motivuje ostatní ke společnému dosažení cílů a k vytváření pozitivního klimatu.
- Respektování pravidel a hodnot – přispívá k udržení pořádku, disciplíny a harmonie ve škole.
- Schopnost řešit konflikty a řídit své emoce – vede ke zlepšení vzájemných vztahů a celkového klimatu ve škole.

„Žák nebo student má ve škole exkluzivní postavení, jistě mohu konstatovat, že učitelé, ředitel, budovy, učebnice i vycpaná vrána v kabinetu přírodopisu je tu kvůli němu a já ho vzdělávám. Avšak protože je to přece jenom pouhý žák nebo student, vědí všichni okolo mnohem lépe než on, co je pro něj dobré. Z toho vyplývá jistá specifika jeho role“ (Čapek, 2010, str. 158).

Pozitivnímu působení osobnosti žáka na školní klima napomáhá podpora rozvoje pozitivních osobnostních vlastností u žáků. Grecmanová (2008, str. 49) uvádí k tomuto tématu, že *„klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“*

Za povšimnutí stojí pohled Grecmanové a Čapka, kteří ve svých dílech poukazují na rozdíly ve vnímání a i ovlivňování klimatu v závislosti na pohlaví žáka. Dle výzkumu, který provedl Saldern (1987) a Eder (2001), mají dívky ve většině případů pozitivnější vnímání klimatu, tak i studia jako takového, než chlapci. Tyto dva faktory, klima a vztah ke studiu, mají vzájemně podporující a propojující charakter. *„Čím více dívek je ve třídě, tím lepší klima,*

tím jsou lepší vzájemné vztahy mezi žáky, tím méně je hádek a tím větší je všeobecná angažovanost a spokojenost ve výuce“ (Grecmanová, 2008, str. 68).

Vedení školy

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou“ (Komenský In: Kaleja, 2013, str.30).

Vedení školy je zásadním faktorem pro řízení výkonu pedagogického týmu a pro dosahování cílů a vizí školy. Plní řadu manažerských funkcí školského managementu, mezi které patří i vedení lidí. To představuje proces sociálního vlivu v kultuře a klimatu školy. Tím mimo jiné manažeři dosahují dobrovolné účasti spolupracovníků na plnění cílů organizace. Grecmanová ve své publikaci (2008, str. 72) uvádí výsledky z výzkumu organizačního klimatu Gauthiera (1974, In: Grecmanová, 2008, str. 72) na 60 základních školách, ze kterých vyplývá, že způsoby chování řídicích pracovníků mají přímý vliv na specifičnost klimatu školy z přibližně 23 %. Zároveň také platí, že důležitější než samotné chování managementu je, jak toto chování vnímají ostatní zaměstnanci. Vnímání a prožívání chování pracovníků vedení školy přímo ovlivňuje chování ostatních účastníků pedagogického procesu ve škole a tím taky přímo ovlivňuje její organizační klima. Činnost vedení školy by měla být orientovaná zejména na otevřenou spolupráci s kolegy, žáky a jejich rodiči a se zřizovatelem na rozvoj školy. A dále na komplexní chápání administrativního řízení školy, což jsou dohromady nezbytné předpoklady ulehčující a pozitivně podporující pedagogickou práci a klima školy.

Stejně tak i Česká školní inspekce ve své publikaci Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání staví vedení školy jako klíčový faktor pro klima školy.

„Právě přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro kvalitu vzdělání, které škola poskytuje. Důraz je na všech třech základních činnostech: realizaci opatření a jejich řízení, monitorování a vyhodnocování i následném přijímání opatření. Nezbytnou součástí pedagogického vedení je i vytváření zdravého školního klimatu, zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru, ale i zajištění materiálních podmínek pro vzdělávání. Nutným předpokladem kvalitního pedagogického vedení školy je vlastní profesní rozvoj členů vedení školy“ (ČŠI, 2017, online, str. 20).

1.3 Faktory, které klima ve škole ovlivňují

Kromě skupin osob ovlivňující klima školy, které byly charakterizovány v předchozí kapitole, existují i další významné a nezanedbatelné faktory školního klimatu, které jsou dále rozebírány v této kapitole.

Ve škole se zdravým klimatem by měly být vztahy projevující se vzájemnou důvěrou, loajalitou, která vede k podpoře školy, k dosažení jejich cílů a k úctě mezi všemi aktéry podílejícími se na vzdělávacím procesu. Tyto vztahy samy o sobě nejsou dostatečné a musí být doplněny i kvalitně zpracovaným pracovně právním prostředím s vhodnou podporou pedagogického procesu.

Na tyto oblasti kvalitního školského klimatu a kvality školy jako takové se například zaměřuje ve svých výzkumech a hodnocení i Česká školní inspekce. Ta do svých kritérií zahrnuje mimo jiné i oblast: Pedagogické vedení školy, kde definuje ředitele kvalitní školy jako vůdčí osobnost pedagogického procesu, která pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.

Obrázek 1: Kritéria hodnocení kvalitní školy



Zdroj: Kvalitní škola, online

Faktorů, které klima školy ovlivňují, je mnoho a můžeme je vnímat jako viditelné či neviditelné. Je jich takové množství, že nelze přesně stanovit jejich výčet. Nicméně je lze rozdělit na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní. Vnímáme je jako příčiny, které mají vliv na tvorbu klimatu školy, jeho pochopení a vymezení.

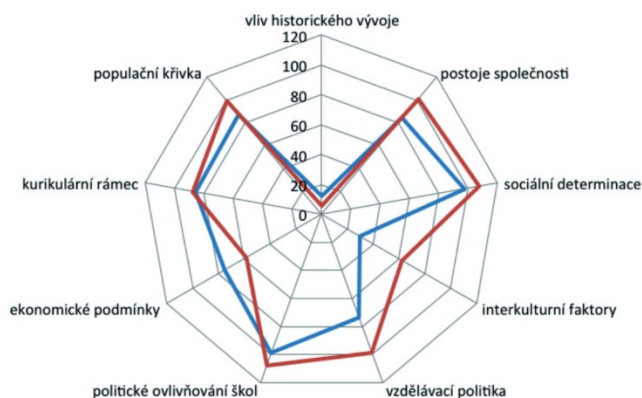
Základní dělení faktorů lze aplikovat například dle Trojana (2019, str. 35). Ten rozděluje faktory na vnější a vnitřní, ty se vzájemně ovlivňují.

Vnější faktory

Vnější faktory přicházejí z prostředí mimo školu a nelze je ovlivňovat v krátkodobém horizontu. Nicméně škola může systematicky dlouhodobě pracovat na eliminaci jejich vlivu, či se je snažit měnit v dlouhodobém horizontu. Jedná se zejména o kulturně antropologické faktory, historické dědictví, sociální determinanty, vzdělávací politiku státu, vývoj populační křivky, ekonomickou situaci a požadavky MŠMT.

Níže je pro ilustraci uveden graf vývoje názorů ředitelů základních škol na vliv vnějších faktorů mezi lety 2014–2016 dle Trojana (2019, str. 40). Modrá barva představuje rok 2014 a červená barva rok 2016.

Obrázek 2: Graf vývoje názorů ředitelů základních škol



Zdroj: Trojan (2019, str. 40)

Vnitřní faktory

Vnitřní faktory souvisí přímo s danou školou. Ta je schopna je ovlivňovat a řídit požadovaným způsobem. Například s nimi může vyvažovat negativní působení vnějších faktorů. Konkrétní aplikace tohoto postupu je omezení negativního vlivu nízkého socioekonomického statusu žáků pomocí podpůrných prostředků školy. Do těchto faktorů můžeme zahrnout například skryté kurikulum, způsob řízení pedagogického procesu, vedení a sdílení pedagogického procesu, osoby ve škole, klima školy, vztahy v ní a jiné.

Jiný pohled na dělení faktorů klimatu školy popisuje Lašek (2001, str. 44), který se zabývá determinanty z pohledu zvláštností jednotlivých elementů. Ty mají originální skladbu, jsou relativně svébytné a ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Rozděluje je na:

- zvláštnosti školy – typ školy (Montessori, Začít spolu, církevní, soukromá), její zaměření (základní školy, gymnázia, střední školy), pravidla školního života,
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací – laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech,
- zvláštnosti učitelů – osobnost učitele a jeho styl výuky,
- zvláštnosti školních tříd – učitel a třída, školní třída jako celek,
- zvláštnosti žáků – žák jako individuální osobnost, žák jako člen třídy.

Další metodu dělení faktorů klimatu školy předkládá ve své publikaci například Grecmanová (2008, str. 52-74). Ta dělí nepersonální faktory (které jsme již diskutovali výše u skupin ovlivňující klima školy) např. na:

- region,
- architekturu a fyzické prostředí,
- formu školy.

Region

Řada empirických studií dokládá, že existuje přímý vztah mezi umístěním školy v určitém regionu a některými charakteristikami školního klimatu. Grecmanová (2008, str. 52) uvádí příklady studií ze zahraničí. Dle studií Trickett (1978), Trickett a Quinlan (1979, In: Grecmanová, 2008, str. 52) je klima v městských oblastech více vnímáno jako orientované

na úkoly, samostatnost a žáci tvoří pevnější soudržné kolektivy. Oproti tomu na venkovských školách je součástí klimatu více vzájemného soutěžení žáků, řada pravidel a vyšší tlak učitelů na jejich dodržování a přísná kontrola žáků. Obecně lze dle Grecmanové konstatovat, že poloha školy souvisí se sociálním složením obyvatelstva, což je jasný faktor ovlivňující klima školy.

Architektura a fyzické prostředí

Fyzické prostředí a architektura mají též významný vliv na klima konkrétní školy a lze na ně pohlížet jako na faktory vnitřní i vnější. Budova školy a bezprostřední okolí je často z krátkodobého pohledu pro vedení školy ředitelem neměnné. Nicméně vnitřní architektura, uspořádání školy, vybavení školy, vnitřní zařízení a dekorace tříd již ředitel efektivně ovlivnit může, jedná se tedy i o vnitřní faktor klimatu.

Grecmanová (2008, str. 53) uvádí, že jedna z empirických studií došla k závěru, jak by měla vypadat třída, ve které žáci tráví celý den. Je třeba, aby prostředí bylo podnětné, barevné, útulné (bohatá dekorace stěn, oken) s dostatkem světla.

„Čistá, upravená a dobře větraná třída spotřebními pomůckami, která je útulná a světlá, s obrazy, které mohly vytvořit také žáci, vzbuzuje v dětech pocit hrdosti na vlastní práci, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání jejich kladných zkušeností, ovlivňuje vzájemné chování učitelů a žáků a vyvolává spokojenost, klid, mírnost, trpělivost, pocit jistoty a podporuje důvěryhodné klima“ (Grecmanová, 2008, str.53).

Několik odborníků, např. Fend (1977, In: Grecmanová, 2008), ve svých úvahách a studiích šlo ještě o krok dál. Zkoumali, jak velikost školy, její vybavení a celkově fyzické prostředí souvisí se studijními výkony žáků. V této oblasti existuje řada spekulací, které však nebyly vědecky jednoznačně podloženy studiemi. Obecné vnímání je, že pořádek a upravená třída mají pozitivnější vliv na systematický přístup žáků ke studiu. Naopak nepořádek, poškozené a nesrovnané lavice, špinavá a nesmazaná tabule a uschlé květiny motivaci žáků neprospívají.

Forma školy

Pokud se bavíme o formě školy ve vztahu ke klimatu, dává smysl školy rozdělit do dvou kategorií a to:

- veřejné, tradiční školy,
- alternativní, reformní školy – používající alternativní metody výuky např. Montessori, Waldorfská.

Hovořit lze i o dalších kategoriích forem školy, jako jsou online škola, kombinovaná škola, avšak těmi se vzhledem k vybranému tématu tato bakalářská práce zabývat nebude.

Další dimenzí formy školy ve vztahu ke klimatu je způsob rozdělení žáků do tříd a skupin. Rozdělení podle výkonu má vliv na sociální a afektivní chování žáků (Knapp, 1978, In: Grecmanová, 2008).

Podle Grecmanové (2008, str. 54-55) je pro reformní školy typické sociální klima, které je liberální a více orientované na žáky, čímž podporuje rozvoj jejich emocionality. Ti jsou na těchto školách pak daleko citlivější a empatičtější k různým situacím a spolužákům. Třídy alternativních škol tak vykazují jasně odlišný klimatický profil v porovnání s tradičními školami. Lze tedy říci, že v alternativním školství je věnovaná vyšší pozornost na mezilidské vztahy a vzájemnou úctu, respekt, toleranci, neubližování druhým lidem. Zároveň jsou tyto školy i lépe hodnocené na klimatické dimenzi – pořádek, organizace a jasnost pravidel. Oproti tomu v tradičních školách je patrná vyšší orientace na konkurenci a snahu dosáhnout lepších výkonů než spolužáci. Zároveň zde dominuje kontrola učitelů nad respektováním a akceptováním pravidel žáky samotnými. Tyto závěry ve svých pracích jednoznačně potvrzuje Moos (1979, In: Grecmanová, 2008, str. 55).

Další zajímavé aspekty ke klimatu prostředí školy doplňuje ještě Čáp a Mareš (2007, str. 582). Jsou to aspekty hygienické. Mezi ty patří například akustika, osvětlení, vytápění, větrání, prašnost, bezpečnost, zdravotní nezávadnost. A aspekty ergonomické, jako je například velikost a podoba školního nábytku, uspořádání pracovních míst učitelů, uspořádání ovladačů technických zařízení. V neposlední řadě také aspekty organizační, což jsou například dělení a spojování tříd, přemísťování tříd v rámci budovy, režim o přestávkách, kontakt s rodiči a využívání prostor školy mimo vyučování.

1.4 Typy klimatu školy

Pokud se na klima školy podíváme z různých stran, dojdeme k závěru, že klima školy lze charakterizovat řadou rozličných kritérií. Grecmanová (2008, str. 75) odkazuje na odborníky Fend (1977) a Oswald (1989, In: Grecmanová, 2008, str. 75), kteří podle těchto kritérií pak nadefinovali klimatické typy.

Grecmanová (2008, str. 75–85) odkazuje na dělení klimatu podle:

- **Kustodiálního (kustod = strážce, opatrovník) a edukativního určení cíle školy** – ve škole panují formální přístupy, orientace na jasná pravidla a procedury. Pracuje se rutinně, učivo se nařizuje, požaduje se přizpůsobení. Školní klima je charakteristické edukativním cílovým zaměřením, pro které je typické osobní nasazení a autonomie pedagogů, spontánnost, flexibilita, tvořivost, svoboda při utváření školního života.
- **Uniformity a plurality** – silná formální organizace školy může vést až k uniformnímu klimatu, kdy se na všechny vztahy a žáky nahlíží zcela jednotným způsobem. Objevuje se zde rutina a perfekcionalismus. Plurální klima naopak značí emocionální komunikaci mezi osobami účastnicími se školního procesu, silnou vzájemnou komunikaci a individuální práci s jednotlivými žáky.
- **Chování učitele v konfliktu se žáky** – zde můžeme rozlišit konzervativní klima školy, ve kterém je uplatňován nátlak učitelů na žáky, kdy učitel klade důraz především na disciplínu. Nebo progresivní klima školy, v němž jsou vztahy mezi učiteli a žáky demokratické a autoritativní moc učitele je upozaděna.
- **Percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení** – při tomto kritériu rozlišujeme školy na homogenní – to jsou přísné a konzervativní školy a heterogenní – to jsou školy liberální a progresivní.

- **Zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy** – v tomto modelu definujeme dvě dimenze. Jedna je zájem o lidi a druhá zájem o pracovní úkoly. Tyto dvě dimenze pak tvoří čtyři kvadranty hodnotící matice.
- **Různých vztahů, postojů, pocitů, hodnotících soudů** – rozlišujeme čtyři typy:
 1. **Osobnostně orientovaný klimatický typ** – tento typ je charakteristický tolerancí, pomocí a podporou k žákům. Učitelé nevyvolávají stresové situace, dokáží dobře komunikovat s žáky, kolegy a vedením školy. Žáci mají strach ze školy minimální, požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny a hodnocení žáků vede k vyššímu podílu. Učitelé zde vnímají možnost svobodného rozvoje a převládá u nich spokojenost se zaměstnáním i přes kladené vysoké nároky.
 2. **Diskrepantní klimatický typ** – je charakterizován rozporem v hodnocení klimatu mezi rodiči a žáky oproti hodnocení učitelů a vedení školy. Žáci a rodiče hodnotí klima spíše negativně, a naopak vedení školy a učitelé spíše pozitivně. Strach žáků ze školy je vysoký, vztahy mezi žáky jsou negativní.
 3. **Funkčně orientovaný klimatický typ** – zde panují špatné vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci si stěžují na tlak na výkon, tvrdou disciplínu. Mezi žáky panuje vysoký konkurenční boj a nízká tolerance. Žáci mají strach ze školy, rodiče a učitelé posuzují klima negativně. Učitelé mají vzájemně pozitivní vztah, ale s ředitelem je vztah průměrný.
 4. **Distanční klimatický typ** – pro tento typ je charakteristické negativní vztah mezi učiteli a žáky, ale výrazně pozitivní vztah mezi spolužáky. Klima je hodnoceno učiteli a rodiči velmi negativně, žáci mají velkou nechuť ke škole, nízkou motivaci učit se. Vztahy s ředitelem jsou negativní, učitelé trpí stresovými situacemi.
- **Výchovných stylů** – ty dále dělíme na tři styly:
 1. **Autoritativní typ klimatu školy** – mezi žáky a učitelem je distance, spolužáci jsou izolovaní, objevuje se u nich soutěživost a opoziční postoje.

2. **Demokratický (sociálně – integrativní) typ klimatu školy** – žáci mají důvěru v učitele, tento styl silně integruje mladé lidi a podněcuje kooperaci.
 3. **Liberální typ klimatu školy** – zde probíhá malá angažovanost učitelů s malým tlakem na disciplínu, zároveň má negativní vliv na vztahy mezi učiteli a žáky, ale ovlivňuje pozitivně vztahy mezi žáky.
- **Způsobu vedení školy a kontaktu s okolím** – stejně jako u výchovných stylů, tak i u způsobu vedení školy a kontaktu s okolím rozlišujeme různé styly vedení. V tomto případě se jedná o pozorování denního života ve školách. Klasifikace je založena na vztahovém trojúhelníku mezi rodiči, žáky a učiteli spolu s vedením školy. Rozlišujeme tedy čtyři styly vedení:
 1. **Škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem** – při tomto stylu vedení se vše podřizuje řediteli školy, rodiče a žáci nemají žádný vliv na chod školy a zachází se s nimi jako s podřízenými. Kontakty z venčí jsou považovány za zbytečné, na novoty se přihlíží se skepsí a nejsou žádány.
 2. **Škola vedená autokraticky, životu blízkým způsobem** – v tomto stylu vedení rozhoduje ředitel a dominující učitelé, kteří vedou veškeré aktivity ve škole. Všichni se zapojují s nadšením a nestíhají zpozorovat, že sami se do aktivit aktivně nezapojují. Pokud se pokusí prosadit svůj nápad, většinou je ihned ignorován vládoucí skupinou.
 3. **Škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem** – tento styl vedení probíhá pouze ve škole. Vytváří se zde kooperace mezi žáky, učiteli a rodiči s ohledem na individuální právo.
 4. **Škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem** – i v tomto typu vedení je podstatou spolupráce všech stran. V procesu učení se však neučí jen žáci, ale i sami učitelé a ředitelé. Dochází při tom k vytváření podnětů k učení, které je možné využít i mimo organizovanou výuku. Důležité je také hledání nových metod a forem výuky a pořádání setkávání se zajímavými osobnostmi.

- **Autentičnosti členů organizace** – v tomto případě mluvíme o otevřeném či uzavřeném klimatu. **Otevřené klima** lze charakterizovat snahou o zajišťování potřeb všech jedinců a autentičností jejich chování. Oproti tomu **uzavřené klima** je charakteristické apatií a neautentičností jedinců. Taková organizace stagnuje a je nečinná.
- **Spokojenosti učitelů** – dle Fenda (1988, In: Grecmanová, 2008, str. 84) lze školní klima rozdělit podle spokojenosti učitelů. Školy s vysokou spokojeností učitelů označil jako dobré a školy s nízkou jako špatné. V dobré škole se usiluje o pozitivní vnímání vedení, konkrétně o otevřenost, přizpůsobivost, orientaci na rozvoj či kompetentnost, dále o vysoký stupeň shody mezi kolektivem a častější podílení se na rozhodování a plánování. Taková škola je základem pro dobré vztahy mezi učiteli a žáky. Ve špatné škole řídicí pracovníci působí chaoticky, trvají na formalitách a jsou bez jasně určeného cíle.

1.5 Pozitivní klima školy

Všechny typy klimatu lze charakterizovat jejich kvalitou. Zda jde o příznivé a žádoucí klima, souhrnně pozitivní, které děti a učitele sbližuje a pomáhá k plnění školních povinností a jejich úkolů. Nebo jde o klima nežádoucí a nepříznivé, souhrnně negativní, které nepříznivě ovlivňuje dění ve škole, studijní výsledky žáků a vede ke ztrátě motivace, či dokonce závažnějším obtížím, jako jsou různé neurózy.

Kvalitu klimatu a rozdíly mezi jeho typy pocítují velmi silně i učitelé, aniž by se klimatem speciálně zabývali. Příklady uvádí Grecmanová (2008, str. 84). „*Na některých školách je mnohem lehčí být učitelem než na jiných. Pro učitele je štěstí, když může pracovat v pozitivně orientovaném klimatu. Bez pozitivního klimatu je těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly.*“ Proto stěžejní otázkou, jež je třeba si klást, je, jaké jsou znaky a charakteristiky pozitivního klimatu školy, ve kterém rádi učitelé vyučují, žáci se dobře cítí, dosahuje se požadovaných výkonů a je málo problémů. Doležalová (2003, In: Grecmanová, 2008, str. 85) definuje zajímavou mnemotechnickou pomůckou, kdy váže písmena slova klima na definice pozitivního klimatu:

- **K** – znamená **Komunikaci a Kooperaci**,
- **L** – vyjadřuje pozitivní **Ladění**,
- **I** – je **Inovace**,
- **M** – značí aplikaci moderních **Metod**,
- **A** – představuje **Aktivitu**.

Spilková (2003, In: Janík, Švec, 2009, str. 106) popisuje kvalitní klima školy z hlediska:

- emocionálního: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost (proti smutek, strach, nervozita, zlost, agrese, napětí atd.),
- sociálního: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce otevřená (proti přemíra soutěživosti, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání, ponižování atd.),
- pracovního: řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, činnost, důslednost (proti chaos, roztěkanost, pasivita, nuda, lenost).

Grecmanová (2008, str. 85–89) se zaměřuje na dělení pozitivního klimatu z pohledů jednotlivých aktérů klimatu školy.

Pozitivní klima školy z hlediska žáků – ve škole se

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost,
- kladou požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka,
- podporuje rozvoj osobnosti žáka,
- dává žákovi i jistota, že bude akceptován,
- umožňuje žákovi zažít úspěch,
- dbá na organizační přehlednost,
- dává žákovi najevo, že se k němu přistupuje spravedlivě,
- umožňuje žákovi tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.

Pozitivní klima školy z hlediska učitelů – škola

- je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a 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 práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí.

Pozitivní klima škol z hlediska rodičů – ve škole je obvyklá/é

- vstřícnost učitelů,
- spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi,
- kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů,
- vhodná motivace žáků k učení,
- individuální podpora každému dítěti,
- cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní emocionální oblasti.

Pozitivní klima školy z hlediska veřejnosti – škola musí žáky připravit k

- zapojení profesionálního života,
- zodpovědné účasti na veřejném životě,
- angažovanosti pro společenské záležitosti,
- osobní a odborné mobilitě,
- dodržování sociálních a pracovních činností.

Další definice pozitivního klimatu uvádí Oswald (1989), který došel k závěru, že v pozitivním klimatu chápou učitelé lépe pocity žáků, více je chválí, jsou méně direktivní a méně dominantní. Oproti tomu učitelé v negativním klimatu své emoce potlačují a zapuzují. V pozitivním klimatu je větší shoda mezi očekávaným a skutečným chováním a výsledky, učitelé mají lepší cit pro řešení těžkostí, problémů, dokážou jednat se smyslem pro potřeby žáků. Zároveň se zde učitelé zdržují direktivního chování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné. Žáci, ale i učitelé, a dokonce i rodiče v pozitivním klimatu mají prostor realizovat své návrhy, impulzy, uplatnit zkušenosti, vlastní aktivity a všichni jsou tak vtaženi do procesu výuky.

Bennack (2006, In: Janík, Švec a kol., 2009, str. 110) doporučuje žáky učit, aby ve vzájemných hovorech dokázali připustit argumenty ostatních a snažili se pochopit jejich motivy. Organizace v pozitivním klimatu pracuje jako tým, kdy se každý člen týmu cítí dobře a málokdy se odváží k tomu, aby dělal problémy. Dle Seebauera (2005, In: Grecmanová, 2008, str. 87) lze v pozitivním klimatu identifikovat také celkově nižší absenci žáků a celkově menší vzájemnou agresí i agresí vůči věcem a vybavení školy.

Součástí dobrého klimatu školy musí také být přiměřený tlak na výkon a rozvoj, který podněcuje překonávání překážek. Bez toho by žáci ztráceli smysl studijního procesu a pociťovali frustraci z malého nebo žádného progresu. Žáci musí vidět v činnostech, jež po nich škola požaduje, smysl. Také rodiče zde hrají zásadní roli, přílišná kontrola a nepřiměřený tlak na děti vzbuzuje v dětech spíše averzi a distanci vůči škole.

Pozitivní či negativní orientaci klimatu určujeme na základě kvalit identifikátorů definujících typ daného klimatu. Dle Grecmanové (2008, str. 89) jsou pozitivně vnímané tyto klimatické typy: *„klima školy s edukativním cílovým zaměřením, pluralitní, otevřené a progresivní klima s velkým zájmem o pracovní úkoly školy, i o lidské kontakty, klima osobnostně orientované, školu vedenou demokraticky, životu blízkým způsobem“* (Grecmanová, 2008, str. 89).

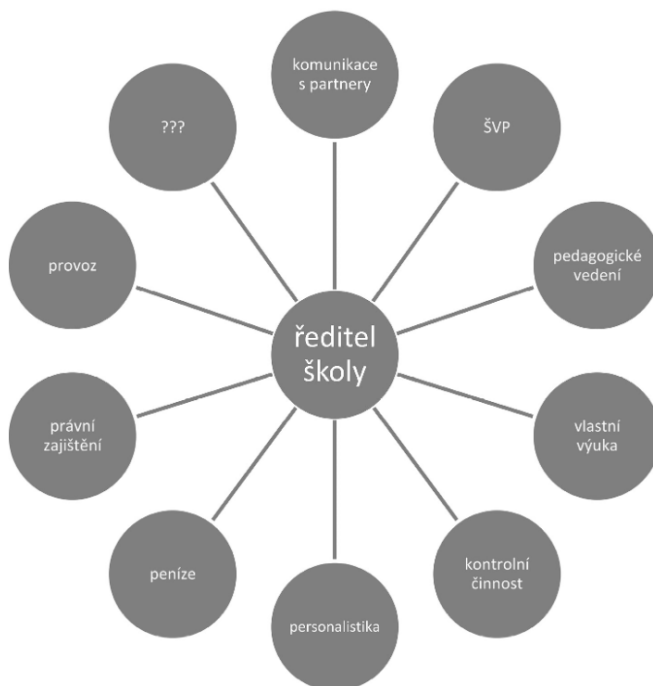
2 Ředitel školy a jeho vliv na klima školy

Ředitel školy je zcela zásadním článkem řízení klimatu školy. Na to působí jednak sám přes své přímé funkce, ale i zprostředkovaně přes nastavování cílů a úkolů svým podřízeným v managementu školy. Ředitel má tedy největší podíl i na řízení klimatu školy a nelze se z něj vymanit (Chvál, 2018, str. 37).

Kdo je tedy vlastně ředitel školy a jaké jsou jeho role? Dalo by se říct, že ředitel školy je velmi důležitá mnohostranná funkce, která není vůbec lehká. Ředitel zastává mnoho funkcí, je to klíčová osobnost, která zodpovídá za chod organizace. Trojanová ve své knize (2017, str. 13-14) uvádí, že je nutné si uvědomit rozdíl mezi funkcí a rolí. Ředitel školy je funkce – pracovní pozice, v té vykonává ředitel roli, z níž vyplývá množství úloh vykonávaných v rámci funkce. Ředitel v rámci své funkce zastává roli lídra, roli manažera a roli

vykonavatele. Rozdělení rolí je nezbytné pro uvědomění si důležitosti různých okruhů činností, které jsou potřebné pro bezproblémový chod školy. Je nutné jim věnovat dostatečný prostor. Jednotlivé role jsou vždy vymezeny zákonem.

Obrázek 3: Ředitel školy a jeho zodpovědnosti



Zdroj: Trojan (2021, str. 48)

„Ředitel školy je osoba, která rozhoduje ve všech aspektech řízení a zároveň ve všech aspektech nese právní odpovědnost. Práva a povinnosti ředitele školy definuje §164 až §166 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů“ (Polášková, 2022, str. 12).

„Ředitel školy je pracovník zákonem pověřený výkonem některých funkcí státní správy ve školství. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé – zejm. řídí školu, odpovídá za plnění učebních plánů a učebních osnov, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků, jmenuje své zástupce atd.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 206).

Polášková (2022, str. 12) dále ve své knize popisuje práva a povinnosti ředitele, které nevyplývají pouze z ustanovení školského zákona. Pokud je ředitel statutárním orgánem organizace, nachází se zároveň v pracovněprávním vztahu a jeho funkce je v tu chvíli zajímavá právě tím, že je zaměstnancem a zároveň zaměstnavatelem. Plní celou řadu právních aktů, které jej občas staví do protichůdných právních předpisů. Ty komplikují administrativní agendu spojenou s řízením školy. Zároveň je také nutné rozlišit, zda se jedná o ředitele soukromých subjektů či ředitele školy zřizované např. krajem. Ředitel soukromých subjektů může být, nebo nemusí být jednatel, ale stále nese veškerou právní odpovědnost vyplývající ze školského zákona a souvisejících právních předpisů. To tedy znamená, že i právní postavení školy a ředitele ovlivňuje množinu možností, které má ředitel pro tvorbu a řízení klimatu.

Dle kompetenčního modelu ředitele školy v práci Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, str. 62) má tyto základní kompetence: lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální, řízení a hodnocení edukačního procesu. Skrze ně řídí i celkové klima školy. Vhodným nastavením klimatu pak může výrazně usnadnit práci všem svým zaměstnancům, a tím přímo zvýšit jejich spokojenost a motivaci k plnění zadání v celé šíři nastaveného edukačního procesu a přijetí (spolu)odpovědnosti za výsledky rozvoje žáků. Spilková (In: Eduzín: Klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí, online, 2013) ve své práci tvrdí: *„Domnívám se, že je u nás ještě stále mnoho učitelů a ředitelů, kteří jsou dominantně zaměřeni na výsledky vzdělávání žáků v kognitivní oblasti, nebo spíš na kvantitu (v lepším případě i kvalitu) znalostí, a že podceňují význam školy pro rozvoj dalších důležitých oblastí žákovy osobnosti. Podle mého názoru je u nás stále ještě výrazně nedoceněn význam sociálně emocionálního klimatu školy a třídy pro socializaci dítěte (ta patří ke klíčovým úkolům školy), pro kultivaci jeho sociálních dovedností, pro emocionální a volní rozvoj, pro utváření postojů, hodnot, sebevědomí a sebeúcty dítěte.“*

Syslová a kol. (2015, str. 48) shrnuje, že *„klima školy má obrovský vliv na vstřícnou spolupráci mezi učiteli.“*

Obrázek 4: Kompetenční model ředitele školy



Zdroj: Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, str. 62)

2.1 Ředitel jako manažer

Jak uvádí Syslová et. al. (2015, str. 39), funkce ředitele školy s sebou přináší celou řadu úkolů, na které nejsou pedagogičtí pracovníci v průběhu vzdělávání připravováni. Ve funkci ředitele se očekává, že bude disponovat manažerskými schopnostmi, bude mít přehled o základních právních předpisech, jimiž se musí povinně řídit. Zároveň musí být ekonom,

který rozhoduje o financích školy, jež jsou důležité pro její rozvoj, nebo se naopak stávají omezujícím faktorem rozvoje organizace.

Manažerské funkce můžeme rozdělit do dvou skupin (Trojanová, 2017, str. 16):

- sekvenční manažerské funkce – což je plánování, organizování, výběr pracovníků, vedení lidí a kontrolování, tyto funkce jsou samostatné,
- paralelní manažerské funkce – analýza, rozhodování, implementace jsou funkce, které mohou postupovat sekvenčními funkcemi, protože se vždy vztahují k některé činnosti.

Ředitel jako manažer dle Syslové et. al. (2015, str. 48) řídí, organizuje, kontroluje, hodnotí práci svých podřízených, jimž vytváří příznivé podmínky a bezpečné pracovní prostředí, zabezpečuje dodržování právních a vnitřních předpisů a ochrany majetku.

2.2 Ředitel jako lídr

Ředitel jako lídr určuje spolu s ostatními pracovníky vizi organizace a snaží se motivovat své podřízené k jejímu naplnění. Komunikací se svými podřízenými získává zpětnou vazbu o své činnosti a v případě potřeby poskytuje pro pracovníky potřebný rozvoj. Při tom lze očekávat, že dojde ke konfliktům, které je potřeba řešit, a zvolit tím pádem vhodný styl komunikace a vedení lidí. Takový ředitel lídr dle Syslové et. al (2015, str. 48) *„povzbuzuje energii pracovníků, dodává jim sebedůvěru a táhne je vpřed svým osobním nasazením. Nestojí „proti“ svým zaměstnancům ani „nad nimi“, ale „spolu“ s nimi a udává směr. Mít lídra v pracovním týmu je velmi důležité, protože bez něj se jen velmi těžko dosahuje stanovených cíl.“*

Trojanová ve své knize (2017, str. 14) hovoří v rámci lídrovské role o možné výchově následníků, které si může ředitel svým příkladným jednáním, nikoliv příkazy, připravit.

Ředitel by *„měl být modelem žádoucích vlastností a současně stimulovat a podporovat takové chování u druhých“* (Pol, Lazarová, 1999, str. 25).

Charisma

Syslová a kol. (2015, str. 48) říká, že úspěšný ředitel lídr pro své působení na klima školy využívá osobní vliv na ostatní. Měl by disponovat takovým charismatem, jež mu umožňuje přimět lidi, aby ho následovali, měl by ovlivňovat lidi k dosahování cílů, mít jasnou vizi, umět komunikovat, inspirovat a iniciovat ostatní. Zaměstnanci následují takové lídry, kterým věří, že splní jejich očekávání.

Dle Syslové se vůdcovství skládá ze čtyř žádoucích schopností:

- vytvářet a rozvíjet příznivé evokující klima,
- schopnost využívat svou moc odpovědně a zároveň efektivně,
- schopnost inspirovat,
- schopnost pochopit, že motivace lidí je závislá na situaci a čase-

Z hlediska ovlivnění klimatu lidem jsou stěžejní osobnostní vlastnosti jako:

- přirozená ctižádostivost,
- hodně energie (touha a hnát se za něčím),
- touha vést ostatní,
- lidskost,
- velká motivace k vůdcovství,
- sebedůvěra, čestnost, poctivost,
- schopnost poznávání a vize,
- obchodní znalosti,
- pozitivní přístup,
- silná vůle,
- touha vykonat změny.

Komunikace

Dále Syslová ve své publikaci mluví o důležitosti komunikace, která je nezbytná pro vytváření dobrého, kvalitního a podnětného prostředí a klimatu školy. „*Komunikace prostupuje v managementu školy napříč všemi funkcemi. Prostřednictvím dobré komunikace jsou zaměstnanci vzájemně informováni, propojeni, a mohou tak dosáhnout společných cílů. Spolupracují jako celek a chápou svou důležitost pro chod organizace. Vědí o všem, co se děje, co se od nich očekává a proč je to důležité*“ (Syslová et. al., 2015, str. 51). V komunikaci je nejdůležitější schopností zakódovat a dekodovat zprávu, poskytnout a vyslechnout zpětnou vazbu, naslouchat a přizpůsobit se momentálním podmínkám. Vhodná komunikace dává pocit podřízeným osobám, že je jim věnována patřičná důležitost, že na jejich názoru záleží a počítá se s nimi v procesu rozhodování. Takový zaměstnanec cítí více loajality ke škole a je více motivovaný k přijetí předmětu komunikace. V některých

případech je dle Syslové vhodné použití více komunikačních kanálů najednou pro identickou zprávu.

Řídící styly, styly vedení lidí

Další přímý faktor působící na klima školy je styl vedení lidí, jenž ředitel používá. Grecmanová (2008, str. 72) uvádí, že mezi stylem vedení pracovníka školy a jejím klimatem není mnoho výzkumných zjištění. Přesto výzkumníci stále odkazovali na význam stylu vedení školy a dokládali to praktickou zkušeností, kdy jednotliví výzkumníci nenalezli jednoznačnou shodu. Za styl vedení se považuje osobitý způsob uplatňování metod, technik a nástrojů řízení. „*Optimální řídicí styl je ten, který vyhovuje momentálním podmínkám a dokáže flexibilně reagovat na přicházející změny. Řídící styl vyplývá především z osobnosti lídra samého a mění se v závislosti na řízení týmu, organizaci, na jejím složení, náročnosti cílů, na podmínkách*“ (Syslová et. al., 2015, str. 53).

Dle Syslové et. al. (2015, str. 53) lze podle charakteristiky stylu řízení dělit styly do třech základních skupin:

- **Autokratický styl** – vedoucí pracovník uplatňuje svoji moc, dává příkazy a očekává jejich splnění. Je rázný, rozhodný a přísný. Často používá nástroje postihů a odepření odměn.
- **Demokratický styl** (participativní) – vedoucí pracovník diskutuje, radí se s podřízenými, podporuje je, aby se podíleli na chodu organizace, aby s ním spolupracovali a participovali tak na řízení.
- **Liberální styl** – vedoucí pracovník nechává volnost ke stanovování cílů a prostředků jejich dosahování. Liberální lídr vidí svoji roli v zprostředkování informací a spojení s vnějším světem. Zaměstnanci mají až přílišnou volnost, manažer je shovívavý k nedostatkům, chybí motivace a kontrola.

V odborné literatuře najdeme popsanych mnoho dalších stylů řízení, nicméně všechny spojují dva hlavní aspekty řízení, a to dosahování výsledků a udržování dobrých vztahů na pracovišti.

2.3 Ředitel jako zásadní faktor ovlivňující klima

Jedním z hlavních úkolů ředitele a vedení školy je aktivní, promyšlené a strategické vytváření pozitivního klimatu a cílené stmelování všech participujících členů organizace. Ředitel by měl vždy volit odpovídající styl vedení a styl komunikace pro dosažení tohoto stavu. K tomu patří i systematický sběr informací o klimatu školy, používání nástrojů pro systematickou analýzu klimatu, a to objektivní i subjektivní. Ředitel by měl klima ve své škole zažívat i na „vlastní kůži“ svojí přítomností na rutinních aktivitách a procesech. Měl by se například pohybovat mezi učiteli, ale i dětmi ve výuce nebo mimo ni (při mimoškolních aktivitách). Čáp a Mareš (2007, str. 595) k této problematice dodávají, že zájem o klima školy v posledních letech vzrůstá. Všichni aktéři vzdělávacího procesu si začínají uvědomovat, že žák nežije jen v mikroklimatu své třídy, ale tráví život v určité škole a učí se v ní „skryté kurikulum“. *„Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, zatímco škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost významně poznamenat“* (Čáp a Mareš, 2007, str. 595).

Podle Grecmanové (2008, str. 74) mají na klima vliv nejen jednotlivé přímé složky (region, architektura, fyzické prostředí, forma školy, obsah výuky, organizační znaky, vyučovaný předmět, osobnost učitele, osobnost žáka a vedení školy), ale i celková konstelace, ve které každý z faktorů působí jednak sám za sebe a jednak ve vzájemných propojeních a ve spojení s jinými činiteli a složkami.

3 Nástroje k ovlivňování klimatu školy

V této kapitole se budeme zabývat samotnými nástroji pro ovlivnění, resp. řízení klimatu školy a jejich aplikací ředitelem v procesech vedení školy. Na základě teoretické báze uvedené v kapitolách výše byla sestavena dále uvedená tabulka, která propojuje všechny dimenze klimatu diskutované v kapitole 1. a 2. a k nim přiřazuje odpovídající nástroj, jenž může ředitel použít k jejich ovlivnění.

Tabulka přehledu a aplikace nástrojů řízení klimatu má dva rozměry. Vertikální směr uvádí výčet všech, v této práci diskutovaných, faktorů školního klimatu. Horizontální směr pak předkládá jednotlivé nástroje, které má ředitel školy k dispozici pro ovlivnění některého či

některých faktorů klimatu. V místě, kde se v tabulce protíná daný sloupec s řádkem, je pak zapsán křížek (X) v případech, kdy konkrétní nástroj uvedený v horizontálním směru je schopen ovlivnit konkrétní faktor klimatu uvedený ve směru vertikálním.

Níže uvedená tabulka je přehledným diagramem, který dává řediteli kompaktní, strukturovaný přehled, jakými nástroji je schopen ovlivňovat konkrétní faktory klimatu. A obráceně je pro daný nástroj z tabulky patrné, které všechny aspekty klimatu je schopen ovlivnit.

V tabulce neuvádíme dimenze (faktory) klimatu, jež ředitel není schopen ovlivnit viz. předcházející kapitoly (např. region, demografii oblasti, politické prostředí – právní nařízení MŠMT, aj.).

Tabulka 1: Přehled a aplikace nástrojů řízení klimatu

Dimenze (faktory) klimatu	Nástroje ovlivnění a řízení klimatu												
	Vize školy	Individuální přístup ředitele, komunikace ředitele	Osobní zainteresovanost ředitele	Teambuilding, podpora komunikace a týmového ducha a spolupráce	Materiální zázemí – vybavení tříd (učební pomůcky, interaktivní tabule...)	Materiální zázemí pro zaměstnance (kávovar, relaxační zóna, knihovna...)	Prostředí (osvětlení, výmalba tříd, školní lavice, design tříd, obrazy na zdech...)	Podpora a organizace mimoškolních aktivit dětí s pedagogy (výlety, projekty)	Školní vzdělávací program – kurikulum	Možnost osobního rozvoje a vzdělávání zaměstnanců	Podpora spolupráce, komunikace a formování pozitivních vztahů mezi zaměstnanci	Řízení (zkoumání a ovlivňování) spokojenosti zaměstnanců	Motivace zaměstnanců – finanční i nefinanční (vzorem, podporou...)
Ekologická materiální vybavení			X		X	X	X						
Ekologická Estetické aspekty			X		X	X	X						
Demografické – žáci		X	X		X		X	X	X			X	X
Demografické – zaměstnanci		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Demografické – rodiče		X	X		X		X	X	X			X	
Demografické – zřizovatel		X			X		X		X		X	X	
Sociální – komunikace/vztahy uvnitř organizace	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Sociální – komunikace/vztahy mezi žáky		X	X					X	X			X	X
Sociální – komunikace/vztahy s rodiči	X	X	X					X	X			X	X
Kulturní – hodnoty, symboly, vzory	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Management školy – vedení školy	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X

Forma školy – Waldorfská, Montessori, tradiční	X		X						X				
Styl výuky od pedagogů	X	X	X							X		X	X
Hygienické aspekty – osvětlení, malba, vytápění			X		X	X	X						
Typ klimatu – dle kap. 1.4 výchovné styly	X		X						X			X	X
Typ klimatu – dle kap. 1.4 komunikace s okolím			X						X			X	X
Spokojenost učitelů		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Interní komunikace – ředitele směrem k zaměstnancům		X	X	X					X	X	X	X	X
Styl vedení ředitele – dle kap. 2.3		X	X	X						X	X	X	X

Zdroj: vlastní zpracování na základě podkladů předchozích kapitol

Z tabulky č. 1 pak vyplývá bodové ohodnocení jednotlivých nástrojů. Každý křížek (X) v tabulce počítáme za jeden bod. Suma bodů v každém sloupci (počet křížků) určuje, kolik faktorů klimatu je daný nástroj schopen ovlivnit. Toto bodové ohodnocení uvádí, v pořadí od nástrojů s nejvyšším bodovým ohodnocením, tabulka č. 2.

Tabulka 2: Bodové hodnocení nástrojů pro řízení klimatu školy

Nástroj ovlivnění klimatu	Body
Osobní zainteresovanost ředitele	18
Řízení (zkoumání a ovlivňování) spokojenosti zaměstnanců	15
Školní vzdělávací program – kurikulum	14
Individuální přístup ředitele, komunikace ředitele	13
Motivace zaměstnanců – finanční i nefinanční (vzorem, podporou...)	13
Materiální zázemí – vybavení tříd (učební pomůcky, interaktivní tabule...)	11
Prostředí (osvětlení, výmalba tříd, školní lavice, design tříd, obrazy na zdech...)	9
Materiální zázemí pro zaměstnance (kávovar, relaxační zóna, knihovna...)	8
Možnost osobního rozvoje a vzdělávání zaměstnanců	8
Podpora spolupráce, komunikace a formování pozitivních vztahů mezi zaměstnanci	8
Vize školy	7
Podpora a organizace mimoškolních aktivit dětí s pedagogy (výlety, projekty)	7
Teambuilding, podpora komunikace a týmového ducha a spolupráce	6

Zdroj: vlastní zpracování na základě podkladů předchozích kapitol

Výše uvedené závěry jsou mimo jiné v souladu s rozbohem, který uvádí ve své publikaci Syslová et. al. (2015, str. 49), kde definují jako hlavní úkol vedoucího pedagogického pracovníka motivaci a stimulaci zaměstnanců různými prostředky a nutnost individuálního přístupu vedoucího (ředitele) pro schopnost identifikovat individuální potřeby a hodnoty jednotlivých pedagogických pracovníků. *„Každý člověk je jiný, liší se věkem, uznáváním hodnot, ekonomickým zázemím a podobně, a každého motivuje něco jiného, někoho pochvala, uznání, jiného třeba jen finanční odměna. Vedoucí pedagogický pracovník by měl být schopen rozpoznat jejich potřeby a vědět čáry a jak motivovat a stimulovat skupinu, team a jednotlivce požadovaným směrem“* (Syslová et. al., 2015, str. 49).

Na nutnost individuálního zapojení a osobního přístupu zaměstnance pak Syslová odkazuje i dále, kdy říká, že *„nezastupitelnou roli sehrává osobnost ředitele a jeho způsob komunikace“* (Syslová et. al., 2015, str. 49).

V dalších částech této kapitoly se pak budeme zabývat diskusí aspektů některých často využívaných a významných nástrojů.

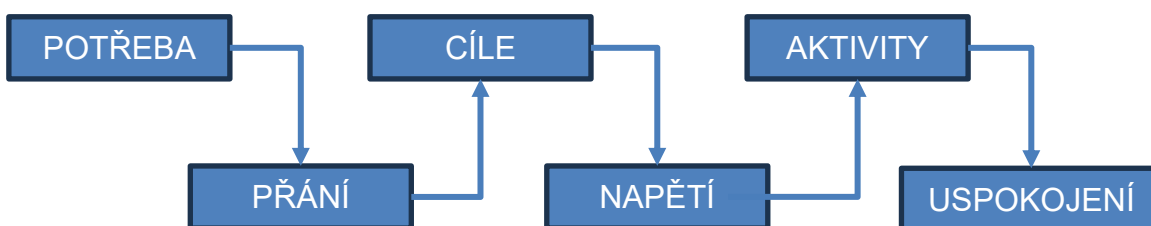
Stimulace a motivace zaměstnanců

Velmi dobře definuje podstatu motivace Plamínek (2015, str. 16): *„Smyslem motivace je nenásilné vytvoření pozitivního přístupu k něčemu – často k nějakému výkonu či typu chování. Slovem motivace se obvykle označuje jak proces, tak jeho výsledek – tedy skutečnost, že se něco děje (někdo na někoho nějak působí), stejně jako fakt, že něco existuje (konkrétně onen zmíněný pozitivní přístup)“* (Plamínek, 2015, str. 16).

S motivací úzce souvisí stimulace, která nám definuje potřebu danou činnost dokončit. Vychází z vnějších podnětů (stimulů) nebo vnitřních pohnutek (motivů). Mezi vnější podněty (stimuly) řadíme ochotu někomu pomoci, něco vykonat. Motivace je nositelem výhody. Pokud je zaměstnanec dobře motivován (ví, jaké výhody z odvedené práce získá), odvede práci bez jakéhokoliv nutného stimulu. Pokud se stimulace s motivací spojí, dochází k vzájemnému posilování (Plamínek, 2015, str. 17). Při stimulaci a motivaci zaměstnanců by měl ředitel přemýšlet nad zájmy motivovaného pracovníka a cílem, protože jen tak může

docházet ke kladnému a bezproblémovému jednání s lidmi. Směřuje pak ke chtěnému a zúčastněnému způsobu jednání a chování. I zde je potřeba si uvědomit, že velký vliv na celé aktivitě sehrává osobnost vedoucího pracovníka (ředitele) a jeho způsob komunikace (Syslová et. al., 2015, str. 49).

Obrázek 5: Podstata motivování



Zdroj: Syslová et. al. (2015, str. 49)

O teoriích motivace se dočteme v odborné literatuře, kde je jejich výčet velmi obsáhlý. Zabývají se motivačními faktory zejména z pohledu hierarchie potřeb dle Maslowovy teorie hierarchie potřeb (Maslow, 2021). Z té jasně plyne, že pro dosažení motivace plnění úkolů a cílů na vyšších patrech Maslowovy pyramidy je nejprve zcela nutné zajistit uspokojení na patrech nižších, např. fyziologické potřeby, bezpečí a jistotu, sociální potřeby a sounáležitost. „*Za motivační techniky je možné považovat odborné zájezdy, úpravu pracovní doby, peníze, možnost postupu, celoživotní vzdělávání, penzijní připojištění, ale také spoluúčast na řízení a rozhodování s konzultacemi problémů, které se týkají zaměstnanců. Využívání těchto možností vyjadřuje uznání, přináší pocit uspokojení a úspěšnosti, naplňuje potřebu přátelství a oblíbenosti*“ (Syslová et. al., 2015, str. 50).

Dle Syslové et. al. (2015, str. 50) je také nutné nezapomínat na včasné odhalení vzniku případné demotivace, která může vést přímo proti snahám vedoucího pracovníka zajistit co nejefektivnější dosažení cíle.

Komunikace

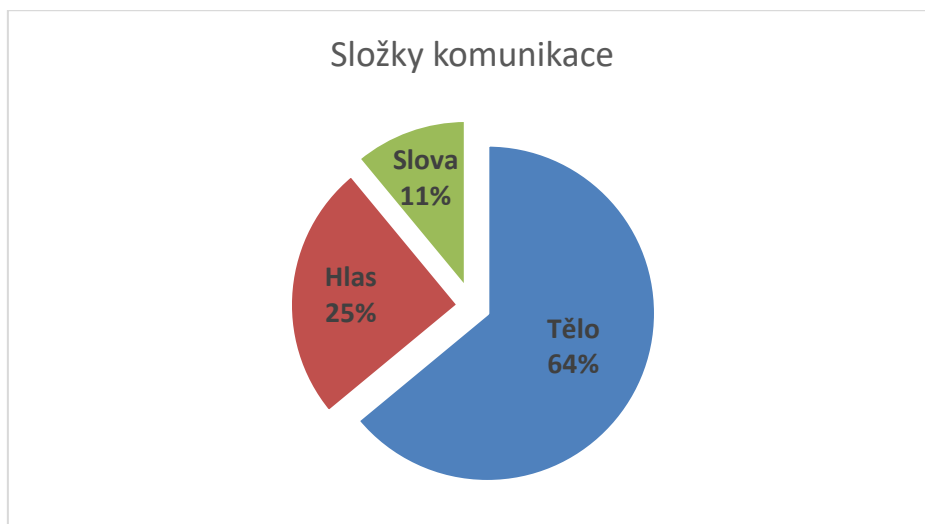
Slovo komunikace vychází z latinského *communicare*, které znamená spojovat (Maříková, Petrusek, Vodáková a kol., 1996, str. 506). Dle Doubkové a Thelenové (2012, str. 6) jsou pak dvě základní roviny komunikace – v užším a v širším slova smyslu. V širokém slova smyslu jde o jakýkoliv přenos informace jako takové. Oproti tomu v užším slova smyslu zahrnujeme do jejího vymezení i pojem vztah, který je pro výměnu informací zásadní. Komunikující strany tak vnášejí do komunikace i své sociální role.

Komunikaci lze rozlišovat z pohledu úrovně dle hloubky vzájemného sdílení (Van Peltová 2005, str. 70-71) na základních pět úrovní:

- nezávazné povídání – nezávazné rozhovory,
- sdílení faktů – výměna informací,
- sdílení myšlenek a názorů – postoje, názory, myšlenky,
- vyjadřování citů a pocitů – co prožíváme, cítíme,
- hluboké splynutí – obohacení vztahu.

V rámci komunikace naše mozky rozličně přijímají jednotlivé složky, prostředky komunikace. Dle Doubkové a Thelenové (2012, str. 18) přikládáme jednotlivým složkám níže uvedené důležitosti. Za povšimnutí stojí to, že slova jsou jen 11% komunikace, zbytek informací čteme z těla a hlasových projevů (intonace atd.).

Obrázek 6: Schéma rozložení jednotlivých druhů komunikace v běžných situacích.



Zdroj: Doubková a Thelenová (2012, str. 18)

Při řízení komunikace je třeba věnovat pozornost tomu, aby byla skutečně efektivní, aby nejdůležitější sdělení nezapadlo mezi ostatní výplně komunikace a příjemce sdělení pochopil a přijal. Doubková a Thelenová (2012, str. 25) k tomu uvádějí: „*Schéma efektivní komunikace, kroky efektivní komunikace: rozhodnout se, co chci sdělit, vybrat vhodné komunikační kanály, znát mentální strategie příjemce, znát příjemcovu mapu světa, vyslat informace po komunikačních kanálech, pozorovat, co se děje, změnit své chování. Komunikační styly, základní bariéry efektivní komunikace zejména s ohledem na praxi sociální práce*“ (Thelenová, 2012, str. 25)

V komunikaci jsou klíčové i další její součásti, jako je například aktivní naslouchání (Doubková a Thelenová, 2012, str. 63). Zvládnutí efektivní komunikace a schopnost odstraňovat komunikační bariéry je základním předpokladem pro koučování a supervizi (Doubková a Thelenová, 2012, str. 76).

V rámci shrnutí problematiky komunikace lze odkázat na dílo Syslové et. al. (2015, str. 51-52), která bere zvládnutí komunikačních dovedností jako nutnost pro efektivní a úspěšné řízení mateřské školy. Mezi nejdůležitější dovednosti komunikace řadí schopnost zakódovat

a dekódovat zprávu, poskytnout a vyslechnout zpětnou vazbu, naslouchat a umět se přizpůsobit momentální situaci. Zároveň uvádí, jak je správná komunikace nezbytná pro podřízené zaměstnance, dodává jim pocit důležitosti, ujištění, že na jejich názorech záleží a počítá se s nimi v organizaci.

Teambuilding

Jedním z velmi důležitých faktorů klimatu jakékoliv instituce jsou faktory sociální (Mareš, 2005, str. 42), specificky pak komunikace a vztahy uvnitř organizace. A to jednak mezi zaměstnanci, ale i mezi vedením a zaměstnanci. Pro zlepšení těchto sociálních faktorů je hojně používaným nástrojem takzvaný teambuilding. Původ slova referuje k faktu, že pracovní skupiny, týmy, nemohou být pro správné fungování jen tak sestaveny, ale musí být vybudovány (Payne, 2007, str. 8). Tento pojem a nástroj se stal základem managementu v šedesátých letech dvacátého století. V průběhu doby se pod pojmem teambuilding začaly skrývat nejrůznější aktivity a činnosti ve skupině. Nejdůležitějšími cíli teambuildingu z pohledu managementu nicméně zůstávají dva aspekty – zlepšení sociálních vztahů v kolektivu a zlepšení výkonnosti skupiny (Mohauptová, 2005, str. 21). „*Koncept teambuildingu byl odvozený ze skupinové dynamiky, sociální psychologie a T-skupin (to jest nácviku citlivosti, který pomůže jednotlivci posílit vlastní sebevědomění a stát se tak citlivější k jiným), byl kladen důraz na budování vztahu, harmonii a soudržnost skupiny*“ (Payne, 2007, str. 8).

Teambuilding by měl mít vždy definovaný specifický účel a měl by být navržen ke splnění specifických cílů. Pokud jsou dobře navrhnuté a měřitelné, umožní týmu kvalitně hodnotit efektivitu a přínosy. Teambuilding může být buď pouze jediná událost, nebo i sled událostí, které probíhají v delším časovém úseku. Z jistého pohledu na něj lze nahlížet jako na neustále probíhající proces (Payne, 2007, str. 8).

Teoretickým podkladem řízených teambuildingových aktivit je skupinová dynamika (vývoj skupiny nebo týmu). Fáze skupinové dynamiky jsou (Mohauptová, 2005, str. 51):

- vznik (starting),

- orientace (forming),
- krize (storming),
- stabilizace (norming),
- produktivní fáze (performing),
- uzavírání (closing),
- udržení, oživení (refresh).

Základem úspěšné akce na podporu skupiny je příprava. Ta má své definované fáze (Mohauptová, 2005, str. 158), které se mohou pro jednotlivé typy akcí měnit, ale podstata by měla zůstat stejná:

- zadání a analýza
 - Kdy je ten správný čas na akci? Jak definovat výstupy? Interní či externí organizace? Jak ho správně zadat? Jak hodnotit? Jak připravit účastníky na akci? Jakým způsobem prezentovat?
 - Očekáváte od kurzu změnu? Čeho a jakou? Očekávají tuto změnu také ostatní? Je kurz řešením problému v týmu, nebo prevencí, aby problémy nevznikaly? Kdy vznikl nápad jet na kurz a kdo ho přinesl? (= Odkud a jaká je motivace ke kurzu?), Jak to uvítala skupina? Jaká je situace ve skupině z hlediska výkonnosti, vztahů, motivace, odpovědnosti, dodržování pravidel, řešení nestandardních situací? V jakém kontextu je tato akce s personálními změnami? V jakém kontextu je tato akce s jinými akcemi?
- organizační příprava,
- motivace pracovníků a prezentace kurzu,
- hodnocení akce
 - zhodnocení naplnění dohody zadavatele a objednatele, zjištění spokojenosti účastníků, zjištění přínosu akce, zpětná vazba od lektorů a instruktorů
 - hodnocení splnění cíle, hodnocení naplnění plánu akce, hodnocení organizace a zajištění.

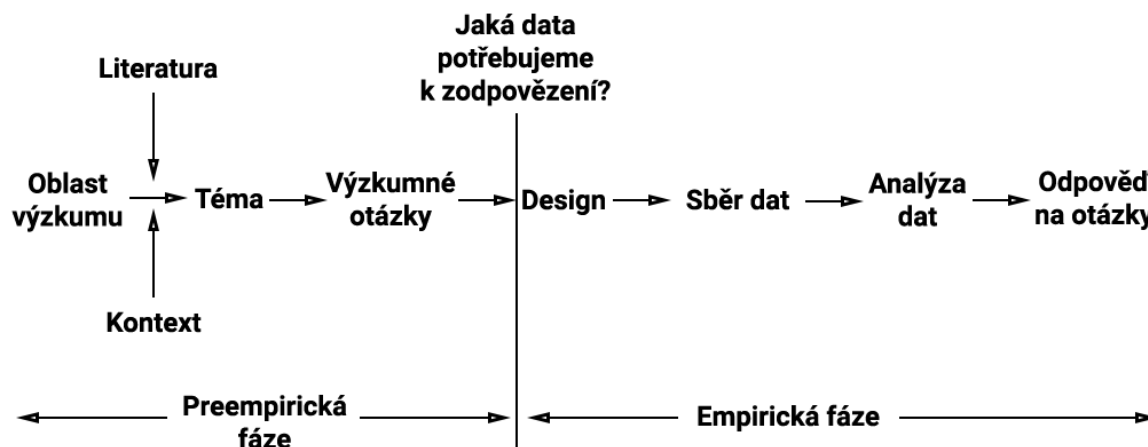
Základní typy teambuildingu pak Mohauptová (2005, str. 145) definuje jako:

- stmelení kolektivu
 - neformální seznámení lidí ve skupině, společný zážitek, naučit se společně spolupracovat, stmelit skupinu, podpořit důvěru a podporu v týmu,
- budování týmu
 - zefektivnit práci týmu, podpořit spolupráci mezi jednotlivými skupinami, podpořit vnímání celkového cíle oproti cílům podskupin nebo jednotlivců, práce s týmovými rolemi, pročistit a zefektivnit komunikaci ve skupině, práce s odpovědností v týmu, aktivní přístup k řešení úkolů a problémů,
- koučink skupiny, koučink týmu
 - dlouhodobé provázení týmu při zavádění změny, během náročného období, při zvyšování výkonu při změnách v týmu,
- vzdělávání zážitkem
 - cílené vzdělávání na určité téma s důrazem na praktické využití a trénink, diagnostika výchozího stavu, praktické vyzkoušení si změny a nových poznatků,
- outdoor assesment
 - hodnocení schopností a dovedností jednotlivců nebo týmu,
- expedice a náročné projekty
 - na reálných (nemodelových) situacích si vyzkoušet fungování týmu, zažít neobvyklý společný zážitek, vyzkoušet fungování týmu v náročných situacích, možnost okusit svoje hranice a překonat je, aktivace člověka a podpora sebevědomí,
- zábavné akce
 - zvýšení loajality, motivace, odměnění zaměstnanců, doplnění výjezdního zasedání, odlehčení nabitého programu.

4 Výzkumné šetření

V této kapitole se budeme zabývat návrhem a plánem celého empirického šetření. Nejprve definujeme výzkumné problémy spojené s řízením klimatu v mateřských školách v návaznosti na teoretické závěry předchozí části. Dále stanovíme design cílů výzkumu tak, aby existovala jasná vazba pro praktické použití v budoucím rozhodování ředitelů mateřských škol. Z těchto aspektů poté sestavíme plán výzkumu. Využijeme zjednodušený model výzkumu (bez hypotéz) dle Punche (2008, str. 21). Pomocí definice Hendla (2008, str. 38) budeme provádět aplikovaný výzkum s konkrétní možnou další aplikací do praxe. „V sociálních vědách má aplikovaný výzkum často za cíl návrh opatření, intervencí nebo programů, jež zlepšují podmínky života lidí. Aplikovaný výzkum se často provádí v přirozeném prostředí. Základní výzkum má povahu spíše laboratorní“ (Hendl, 2008, str. 38).

Obrázek 7: Zjednodušený model výzkumu



Zdroj: Punch (2008, str. 21)

4.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl

Řízení klimatu ve školách z pohledu ředitele je velice komplexní disciplínou zahrnující řízení velké řady faktorů a používání nástrojů ovlivňování klimatu. Zároveň není žádným způsobem definovatelné, že daný faktor či nástroj ovlivní klima nějakým konkrétním stylem. Často jde o unikátní mix aktivit, který daný konkrétní ředitel používá, má nějaký svůj empirický názor na to, jak mu tento mix funguje.

S výzkumným problémem úzce souvisí i cíl výzkumu. Podle Zháněla (2014, s. 27) „*cíl výzkumu formuluje explicitní záměr výzkumníka shromáždit data takovým způsobem, aby mohl odpovědět na výzkumnou otázku.*“ Cílem této práce je udělat primární výzkum mezi relevantními řediteli, tj. řediteli mateřských škol, a výzkumnou metodou zpracování dat, z tohoto výzkumu nabídnout dalším ředitelům závěry o tom, které nástroje řízení klimatu jsou v praxi nejpoužívanější. To vše s opodstatněním, že ředitelé pro svoje aktivity nejvíce používají právě ty metody, jež jim v praxi přinášejí nejlepší výsledky. Následně pro verifikaci výsledků provedeme konfrontaci se závěry teoretické části.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky pro naplnění výše uvedených cílů definujeme níže. Svobodová (online, 2020) říká, že „*správně navržené výzkumné otázky totiž přímo určují, jaká data bude autor potřebovat pro jejich zodpovězení, tj. přímo autora “kormidlují” k výběru správné výzkumné strategie*“ (Svobodová, online, 2020, kap. 5).

Dle doporučení Punche (2015, str. 44–45) budeme formulovat výzkumné otázky tak, aby splňovaly tzv. empirické kritérium. „*Představa empirického kritéria pro výzkumné otázky je ta, že dobře navržené a formulované otázky indikují, jaká data jsou zapotřebí, abychom je zodpověděli. Je to představa, která stojí v pozadí v úsloví, že „dobrá otázka, znamená polovinu odpovědi“.* V konečném důsledku každá výzkumná otázka musí být formulována na takové úrovni specifičnosti taky, že rozpoznáme, jaká data jsou zapotřebí, abychom ji mohli zodpovědět“ (Punch, 2015, str. 44).

Pro výzkum definujeme následující výzkumné otázky:

- *Zjišťují ředitelé škol pravidelně stav klimatu na svých školách? Pokud ano, jak?*
 - Zjistit, zda ředitelé klima aktivně řeší – používají na svých školách nějaký způsob měření klimatu, klima vyhodnocují a snaží se ho ovlivnit, či klima jako takové neřeší.
- *Jaké nástroje používají ředitelé k ovlivnění klimatu? Které nejvíce?*
 - Zjistit, které nástroje, způsoby ovlivnění klimatu používají ředitelé nejčastěji, které z nich vnímají jako nejdůležitější a které vnímají jako prostředky ovlivnění klimatu, ale s nižší důležitostí a přínosem pro praxi.
- *Jsou ředitelé spokojeni s úrovní klimatu, kterou jim jejich přístup přináší?*
 - Mají ředitelé zpětnou vazbu, zda jim dané nástroje ovlivnění klimatu fungují?
- *Jaké jsou překážky, se kterými se ředitelé mateřských škol při vytváření pozitivního klimatu potýkají?*
 - Jaké jsou překážky, s nimiž se ředitelé mateřských škol setkávají při snahách zlepšit klima v mateřské škole?
- *Jakým konkrétním způsobem se ředitelé na zlepšení klimatu podílejí pomocí své osoby?*
 - Používají ředitelé institut své osoby jako „ředitele“, aby se z titulu své funkce sami zapojili do aktivit vedoucích ke zlepšení klimatu.

4.3 Volba přístupu a výzkumný design

Cílem výzkumu je získat odpovědi na výzkumné otázky. Při designu výzkumu pro tuto bakalářskou práci, s cílem získat odpovědi na výše definované výzkumné otázky, budeme vycházet zejména z matice sestavené v Tabulce 1 - Přehled a aplikace nástrojů řízení klimatu, kterou jsme získali zevrubnou syntézou relevantní teorie. Zvolíme primárně kvantitativní design výzkumu, ten bude přímo navázán na získání informací o praktickém využívání nástrojů diskutovaných v teoretické části. Nicméně způsob rozlišování výzkumu na kvantitativní a kvalitativní design je některými autory uváděn jako méně podstatný, resp.

hodnota takového rozlišení se zpochybňuje. To vidíme např. u Hammersley (1992, str. 41–43, In: Punch, 2015). Mezi oběma designy existuje úzké pouto a důležité podobnosti. „*Žádný z obou těchto přístupů není lepší než ten druhý, oba jsou potřebné, oba mají své silné a slabé stránky a oba mají být kombinovány, pokud to je vhodné*“ (Punch, 2015, str. 14). Použité metody a data mají vyplývat z položených otázek a mají být ve vzájemném souladu. Dle Punche (2015) je nejlepší cestou, jak sestavit kvalitní, vyvážený výzkum v souladu s výzkumnými cíli, když se nejdříve soustředíme na to, co chceme nalézt (na otázky), a teprve pak se zaměříme na to, jak budeme průzkum provádět (na metody).

Design kvantitativního výzkumu se soustředí na shromažďování a analýzu kvantitativních dat prostřednictvím strukturovaných otázek s pevně stanovenými možnostmi odpovědí. Jak uvádí Chráska (2007, str. 160, 182–188), v některých případech je užitečné doplnit uzavřené otázky (zaměřené na kvantitativní metody vyhodnocování) otázkami otevřenými, které umožní respondentům vyjádřit své názory, postoje nebo zkušenosti. Odpovědi na otevřené otázky poskytují možnost hlubšího pochopení zkoumané problematiky. Otevřené otázky doplní kvantitativní analýzy o kvalitativní perspektivu, což může zvýšit celkovou hodnotu výzkumu. Design výzkumu takto nabude prvků smíšeného výzkumu. Ten kombinuje prvky kvantitativního a kvalitativního výzkumu s cílem získat komplexnější a hlubší pochopení zkoumaného fenoménu. Samotná přítomnost otevřených otázek však neznamená automaticky přechod k smíšenému výzkumu. Rozhodující je způsob, jakým jsou tyto otázky zahrnuty do výzkumného procesu a jakým způsobem jsou následně data zpracována a interpretována. Pokud ale analyzujeme data z otevřených otázek kvalitativními metodami (například kódováním a interpretativní analýzou), výzkum přejímá prvky smíšené metodologie.

V návrhu výzkumu nebudeme používat model a přístup s tvorbou hypotéz, protože ke zkoumané problematice, resp. výzkumným otázkám neexistují relevantní teoretické hypotézy. Punch (2015, str. 47) k hypotézám ve výzkumu uvádí: „*Stručně řečeno, domnívám se, že hypotézy se mají ve výzkumu používat, je-li to vhodné, a ne z povinnosti a automaticky. Toto přesvědčení vychází z náhledu, že hypotézy mají ve výzkumu důležitou roli, pokud mohou být dedukovány z teorie nebo jsou pomocí teorie vysvětleny, takže výzkum, který je testuje, skutečně testuje teorii, která za hypotézami stojí.*“

Dle Punche (2015, str. 48) existují dvě otázky, které jsou určující při rozhodování, zda do modelu výzkumu hypotézy zahrnout, či nikoliv:

- Mohu pro každou specifickou otázku předem navrhnout predikci, co očekávám (před empirickým výzkumem, tedy předtím, než získám a analyzuji data)?
- Pokud ano, vychází základ predikce z nějaké množiny tvrzení, z nějaké „teorie“, z níž lze hypotézy odvodit a která hypotézy vysvětluje?

Pokud na obě otázky odpovíme kladně, mají hypotézy ve výzkumu své místo. V opačném případě není nutné výzkumné otázky doplňovat testovanou hypotézou.

Výzkumný design, jenž nejlépe postihuje potřeby zodpovězení výzkumných otázek v této bakalářské práci, je tak primárně kvantitativní s polytomickými otázkami. V některých případech je použit v polouzavřené formě (Chráska, 2007, str. 171) a doplněn o zjišťující kontaktní položky (Chráska, 2007, str. 168) a doplňující nestrukturované otevřené položky (Chráska, 2007, str. 165).

4.4 Harmonogram výzkumu

Pro výzkum jsem zvolila následující harmonogram:

Tabulka 3: Harmonogram výzkumu

Relativní termín v týdnech	Kalendářní termín	Aktivita
0	15.5.2023	rešerše, základní seznámení s literaturou, úvodní definice výzkumných cílů a otázek
T	6.1.2024	dokončení studia teoretických podkladů a dokončení teoretické části BP
T + 2	20.1.2024	precizace a finalizace výzkumných cílů a otázek
T + 4	3.2.2024	návrh metodologie výzkumu
T + 6	18.2.2024	návrh dotazníku a postupu sběru dat výběr a sestavení skupiny respondentů
T + 7	23.2.2024	dokončení pilotního ověření dotazníku na úzké skupině respondentů

T + 8	2.3.2024	odeslání dotazníku respondentům
T + 9	9.3.2024	odeslání urgencye respondentům, kteří ještě neodpověděli
T + 10	13.3.2024	dokončení sběru dat z dotazníkového šetření
T + 10	17.3.2024	zpracování a analýza dat získaných v rámci výzkumu
T + 11	24.3.2024	interpretace výsledků analýzy dat, porovnání s literaturou, formulace závěrů
T + 12	28.3.2024	konečné vyhodnocení stanovení teoretického a praktického přínosu práce

Zdroj: vlastní zpracování

4.5 Popis výzkumného vzorku

Strategie pro výběr výzkumného vzorku by měla mít co nejreprezentativnější vzorek odpovědí od ředitelů mateřských škol. Vzhledem k jejich relativně nízkému počtu byla jako výzkumný vzorek zvolena kompletní skupina ředitelů všech mateřských škol v České republice. Těch jsou různé typy – státní zřízené krajem, obcí či MŠMT, privátní a církevní v celkovém počtu přes 5000 škol.

Z dostupných zdrojů – portál SEZNAMŠKOL.CZ (<https://www.seznamskol.cz/materske-skoly/>) a webových stránek mateřských škol bylo vypsáno přes 4000 emailových adres. Následně byl ředitelům těchto škol zaslán připravený dotazník v systému Survio.

Tabulka 4: Počet škol v ČR v roce 2022/2023 dle zřizovatele

Zřizovatel	Počet škol
MŠMT	7
Obec	4785
Kraj	84
jiný resort	1
privátní sektor	447
Církev	50
SUMA	5374

Zdroj: Statistický informační systém MŠMT, online, 2024

4.6 Popis sběru dat

Pro sběr dat jsme vzhledem k charakteru výzkumného vzorku zvolili dotazníkovou metodu rozesílanou respondentům pomocí emailu. Dotazník má podobu elektronického webového interaktivního formuláře, který pomáhá respondentům s vyplněním a provádí je jednotlivými otázkami.

Otázky, položky dotazníku, nejprve zjišťují identifikaci charakteristik respondenta (velikost školy, kraj, doba ve funkci ředitele, věk). Následně se většina otázek odvíjí od matice nástrojů a aktivit ve vztahu k ovlivnění školního klimatu v tabulce č. 1. Všechny zde uvedené nástroje byly rozděleny do tematických skupin, oblastí jako například vzájemné lidské vztahy, vybavení školy, komunikace a další. Typově jde o položky dotazníku polytomické, v některých případech v polouzavřené formě (Chráska, 2007, str. 171). Polouzavřená forma (tj. s možností odpovědět „jiné“ a možností dopsat svůj text) umožňuje respondentům lépe specifikovat jejich vnímání nejlepší možné odpovědi, pokud překračuje rámec nabízených variant odpovědi.

Některé otázky byly záměrně zvoleny jako dichotomické. Buď vzhledem k charakteru otázky (např. Jaké je vaše biologické pohlaví – muž, žena) nebo s odpovědí ano - ne. Tyto otázky jsou pak většinou doplněny upřesňující polytomickou položkou.

Na konec dotazníku bylo zařazeno několik otevřených položek, abychom z respondentů získali maximum jejich názorů, pocitů a podnětů k danému tématu. Příkladem je doplňující otázka „Co byste doporučil/a jako nejlepší způsob zlepšování klimatu ve škole?“, která je již adresovaná v několika uzavřených, výčtových otázkách, ale chceme využít i kreativní mód respondenta.

Pro některé otázky jsme zvolili formu přidělování bodů jednotlivým odpovědím s celkovým omezením maximálního počtu přiřazených bodů na jednu otázku. Toto není zcela tradiční typ odpovědi. Jedná se o druh polytomické položky ve škálové variantě Likertova typu (Chráska, 2007, str. 167). Tento typ neumí do dotazníku zařadit každý nástroj. Proto jsme zvolili dotazníkový nástroj Survio, který toto umožňuje v uživatelsky přívětivé formě. Takto formulované hodnocení položek dotazníku vede a nutí respondenty k tomu, aby se více

zamýšleli nad vzájemnou hodnotou jednotlivých možností odpovědí. Celkově tak přispívá ke zlepšení porovnatelnosti odpovědí od jednotlivých respondentů, protože na hodnocení celé otázky má každý z nich jen omezený počet bodů – na rozdíl od otázek, kde ke každé odpovědi může přiřadit respondent např. 0 až 100 bodů nezávisle na dalších odpovědích. V takovém případě by někdo mohl hodnotit dvě položky, kterým přiřadí stejnou a maximální důležitost v dané otázce (např. 40 a 40 bodů a jiný respondent s úplně stejným názorem hodnotit 100 a 100 bodů). To vede k celkovému statistickému zkreslení hodnocení daných odpovědí na otázku. Tomuto jevu použitý typ položek dotazníku efektivně brání. Zároveň použitý typ otázek více koresponduje s reálnou situací ředitelů (jejich pohledem na praxi), kdy pracují s omezeným celkovým budgetem na podporu klimatu. Musí tak rozdělovat omezené peníze (odpovídá 100 bodům v dotazníku) mezi jednotlivé aktivity. Neřeší tedy situaci, kdy by mohli ředitelé každé aktivitě přiřadit libovolnou finanční dotaci, tj. měli by naprosto neomezený budget (odpovídali by přiřazení 0–100 bodů ke každé odpovědi nezávisle).

Po sestavení dotazníku byl proveden test a validace dotazníku na úzké skupině 5–10 potenciálních respondentů. Cílem validace je ověřit, že online dotazník neobsahuje chyby, respondentům se s ním pohodlně a rychle pracuje a že pro hodnocení poskytuje přehledné odpovědi. Nejdůležitějším výstupem pilotního ověření dotazníku je srozumitelnost pro respondenty a pochopení jednotlivých položek. Ty si dokážou spojit s reálnými situacemi z praxe a dotazník jim umožní odpovědět tak, aby relevantně, důvěryhodně zachytili svoji praktickou zkušenost.

K dalším výhodám použité platformy pro realizaci výzkumů Survio patří schopnost evidovat, kteří respondenti na výzvu nereagovali, dotazník ještě nevyplnili, a těmto kontaktům tak zaslat upozornění s dodatečnou žádostí o vyplnění. Tento postup vede k získání lepšího poměru respondentů vůči odeslaným pozvánkám k vyplnění dotazníku. Platforma zároveň umožňuje pohodlné odeslání výzvy k vyplnění dotazníků většímu počtu adresátů než běžný emailový účet. Zde se odesílalo přes 4000 mailů, což by z běžné emailové schránky nebylo možné.

Dotazníky vytvořené na platformě Survio mají příjemný vzhled s možností vložení vlastního loga, doprovodných textů a přívětivé uživatelské ovládní, které zároveň respondenty vede

vyplněním. Tudíž vytváří z pohledu respondenta příjemný uživatelský zážitek, který zvyšuje počet získaných odpovědí, resp. konverzní poměr kampaně.

V neposlední řadě je z pohledu výzkumníka přívětivé, že Survio nabízí po celou dobu běžící kampaně statistiky o získaných odpovědích a zároveň různé statistické pohledy na výsledky.

4.7 Analytický přístup a analýza dat

Zvolený design výzkumu je smíšený. Vzhledem k podstatě otázek jsme pro analýzu zvolili přístup, kdy jsou dotazníkové otázky kvalitativní části výzkumu vyhodnocovány jako komplementární či s cílem rozvoje interpretace kvantitativní části. Analýza probíhala odděleně pro kvantitativní část a pak byla doplněna o vyhodnocení kvalitativní části, tedy o odpovědi na otevřené otázky ve výzkumném dotazníku.

Pro analýzu kvantitativních dat byl aplikován přístup dle Punche (2008, str. 62), tj. tři hlavní analytické kroky:

- shrnutí a redukce dat – vytvoření proměnných,
- analýza na popisné úrovni – rozložení proměnných ve vzorku,
- vztahová analýza – vztahy mezi proměnnými.

Punch (2008, str. 84) klade důraz na dva aspekty vyhodnocení výzkumu: „*Analýza kvantitativních dat z šetření, zvláště jestliže se jedná o složitou datovou množinu, je proces progresivní sumarizace a destilace dat, aby na konci bylo možné dospět k předmětným závěrům o závislosti mezi proměnnými.*“ a druhý aspekt „*Progresivní sumarizace a destilace dat se má provádět v souladu s rámcem daným výzkumnými otázkami. Ony jsou kostrou šetření, dávají projektu koherenci a organizaci. Také jsou nejlepším organizačním schématem pro provedení analýzy dat a vytvoření zprávy ošetření.*“ (Punch, 2008, str. 84).

Pro práci s daty kvantitativní části využijeme realistický přístup dle Silvermana (2005, In: Švaříček, Šedová a kol., 2008, str. 208), kdy se výpovědi respondentů považují za popis určité vnější skutečnosti nebo vnitřní zkušenosti. Důležitý aspekt k realistickému přístupu analýzy výzkumných dat pak přidávají Gubrium a Holstein (1997, In: Švaříček, Šedová a kol., 2007, str. 209), kteří tvrdí, že „*Realita je dostupná našemu zkoumání, musíme však mít*

na paměti, že je neustále konstruována v procesu sociálních interakcí. Není tedy jednou provždy dána, nýbrž je stále znovu vytvářena, vyjednáвана a redefinována, a to i v průběhu výběru dat.“ Například v situaci výzkumného šetření respondent popisuje „tady a teď“, což je vlastní definice poplatná právě jen realitě respondenta.

Data na počátku analýzy jsou rozsáhlá a nestrukturovaná a prvním krokem je začít s jejich organizací a zpracováním. Dle Ficka (2006, In: Švaříček, Šedová a kol., 2007, str. 210) použijeme v nejobecnější rovině dvě strategie. Nejprve se provede redukce zdrojových textů odpovědí skrze parafrázování, sumarizování a kategorizování. Druhým krokem je pak rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sdělení respondentů, což naopak vede k rozšiřování datového materiálu. „*Oba tyto cíle jsou obvykle naplňovány současně – s jistou dávkou zjednodušení lze říci, že v konečném důsledku jsou původní texty zároveň redukovány na klíčová tvrzení a zároveň rozšířeny o interpretaci kterou do nich vkládá výzkumník*“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, str. 210).

4.8 Etika, validita, reliabilita šetření

Etika výzkumu

Základní etická pravidla výzkumu dle Hendla (2012, str. 153) jsou:

- souhlas s účastí na výzkumu – buď:
 - pasivní – účastníci se po předání relevantních a kompletních informací o výzkumu mohou svobodně rozhodnout, zda se chtějí výzkumu účastnit,
 - či aktivní – účastníci podepisují dokument se souhlasem k výzkumu,
- přístup k nezletilým,
- nevyhnutelné zatajení informací účastníkům výzkumu,
- svoboda odmítnutí,
- anonymita,
- soukromí,
- emoční bezpečí,
- reciprocita.

Ve výzkumu v rámci této bakalářské práce byla použita varianta s pasivním souhlasem. Skupina respondentů byla nezávazně obeslána žádostí o účast na výzkumu s možností se neúčastnit a žádost odmítnout či jednoduše ignorovat. Vzhledem k tomu, že jsme oslovili pouze ředitele škol, nebylo třeba řešit přístup k nezletilým, neboť nezletilí se výzkumu účastnit nebudou. V rámci tohoto výzkumu nedocházelo k úmyslnému zatajení žádných faktů. Respondentům byla zaručena anonymita a konkrétní identity nikde ve vyhodnocení nefigurují. Položky výzkumu jsou záměrně definované tak, aby respondentům nezpůsobovaly obsaženým dotazem či nabízenými variantami odpovědi emoční diskomfort. Ba naopak, dotazník byl koncipován tak, aby již pouhé zamyšlení se a vyplnění dotazníku nabízelo inspiraci pro jejich praxi. Odpovědi na dotazník byly čistě dobrovolné a motivující k pohodlnému a důvěryhodnému zachycení reálného obrazu jejich praxe.

Další motivací k participaci na výzkumu byla nabídka drobné „odměny“ či poděkování formou zaslání vyhodnocení výzkumu zpět pro ty, kteří o výsledky výzkumu projeví zájem.

Validita výzkumu

Validita neboli platnost výzkumu je obecně velmi komplexní téma, o kterém pojednává například Chráska (2007, str. 37, 171–182). Ten uvádí, že *„Měření má dobrou validitu tehdy, jestliže měří skutečně to, co podle předpokladu měřit má. Pro exaktní posouzení validity měření je třeba mít k dispozici nějaké jiné vnější kritérium (např. jiné měření u něhož je validita nesporná), se kterým se dané měření srovnává“* (Chráska 2007, str. 37). Validitu můžeme posuzovat obsahovou, souběžnou, predikční, konstruktovou. Kompletní ověření validity výzkumu daleko přesahuje rámec této bakalářské práce a pro naše účely se spokojíme se zjednodušeným přístupem popsaným např. u Chráska (2007, str. 171). Zde rozebírá, jaké vlastnosti jsou z pohledu validity důležité pro výzkumný dotazník *„Validita dotazníku spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat, to jest to, co je výzkumným záměrem. Posouzení stupně validity dotazníku je vždy do určité míry subjektivní a záleží především na fundovanosti a kompetentnosti autora dotazníku. Lze jen doporučit, aby při posuzování validity dotazníku nevycházel autor jen z vlastních názorů, ale nechal vždy posoudit navrhovaný dotazník dalšími odborníky.“*

Reliabilita výzkumu

Reliabilita výzkumu je často vnímána (Chráska, 2007, str. 38) jako kombinace pojmů spolehlivost, stabilita, homogenita, přesnost, konzistence, stálost. Dle Chrásky je reliabilita charakterizována dvěma nejdůležitějšími aspekty – spolehlivost a přesnost. Aby bylo měření spolehlivé, musí při opakování za stejných podmínek poskytovat (zhruba) stejné výsledky. Přesným měřením tedy chápeme takové měření, při kterém se dopouštíme jen malého množství nepříliš velkých chyb.

Pro vyhodnocení reliability měření se v praxi používají tyto nejběžnější (Chráska, 2007, str. 38) postupy a metody: opakované měření; paralelní měření ekvivalentními, ale rozdílnými nástroji; půlení měření s vyhodnocováním obou půlek samostatně a vzájemnou korelací výsledků; Kunder-Richardsonův vzorec či Cronbachův koeficient alfa.

U výzkumů zabývajících se sociální oblastí je reliabilita složitěji definovatelná, např. Svobodová (online, 2023) se k tomu staví takto: *„Horší je pochopení validity a reliability, pokud se věnujeme zkoumání sociální reality, vztahů, jedinečných případů, interakcí apod. Zde je platnost a spolehlivost reprezentována podrobným popisem všech realizovaných postupů, aby celý výzkum mohl být reprodukován, byť by se tak činilo v jiných kulisách a s jiným výsledkem. Často se nahrazuje nebo vyjadřuje pojmy důvěryhodnost, přenositelnost, hodnověrnost a potvrditelnost“* (Svobodová, online, 2023).

V tomto výzkumu klimatu, který se celý nesl v sociální oblasti, jsme se soustředili na důvěryhodnost, přenositelnost, hodnověrnost a potvrditelnost. Číselné vyjádření reliability za pomoci výše uvedených metod přesahuje možnosti tohoto výzkumu a bakalářské práce.

5 Výsledky šetření

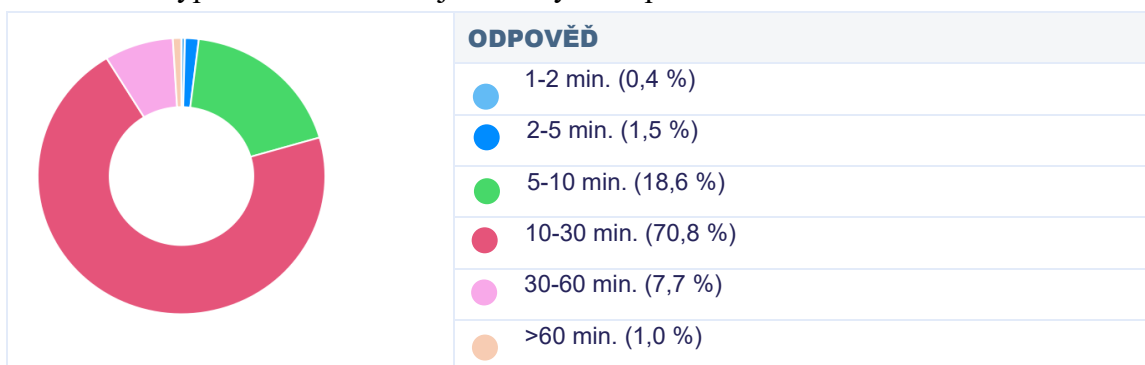
Základní charakteristiky výzkumného vzorku respondentů

Online dotazník byl zaslán na 3855 emailových adres ředitelů mateřských škol.

Internetový odkaz prokliklo a dotazník vidělo 1152 respondentů.

Počet dokončených dotazníků je 517, což činí 44,9% úspěšnost vyplnění po zobrazení.

Graf 1: Čas vyplnění dotazníku u jednotlivých respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

V první části dotazníku bylo několik otázek pro získání základní demografické představy o složení vzorku respondentů.

Graf 2: Rozdělení respondentů do kategorií dle jejich věku



Zdroj: vlastní zpracování

Nejpočetnější skupinou respondentů z hlediska věku byla věková kategorie 51–60 let. Významným faktem je, že tyto závěry jsou v souladu např. s Výroční zprávou ČŠI (2023, str. 20), která uvádí téměř totožné rozložení věku ředitelů škol. To významně podporuje validitu výzkumu v této bakalářské práci.

Graf 3 : Rozdělení respondentů do kategorií dle doby na pozici ve funkci



Zdroj: vlastní zpracování

Zajímavým pozorováním je, že nejvíce byly zastoupeny kategorie ředitelů ve funkci „nejméně dlouho“, tj. 1-5 let, a „nejvíce dlouho“, tj. 16 a více let. Toto rozdělení bude mít pravděpodobně spojitost s populační křivkou a proměnlivým počtem MŠ v jednotlivých letech.

Graf 4: Rozdělení škol respondentů dle zřizovatele školy



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5: Charakteristika jednotlivých škol dle počtu tříd



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6: Charakteristika respondentů dle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

Evidentní sumarizací výsledků předchozích několika výzkumných otázek je, že zcela majoritní zastoupení ve výzkumném vzorku mají ředitelky státních škol s velikostí školy 2 až 3 třídy.

Graf 7: Charakteristika respondentů dle kraje, ve kterém se nachází mateřská škola



● Pardubický kraj	2	0,4 %
● Plzeňský kraj	2	0,4 %
● Středočeský kraj	85	16,5 %
● Ústecký kraj	3	0,6 %
● Vysočina	19	3,7 %
● Zlínský kraj	60	11,7 %

Zdroj: vlastní zpracování

Analýza dat výzkumu

Následující dotazníkové otázky byly vázány již na zodpovězení výzkumných otázek a cílů výzkumu.

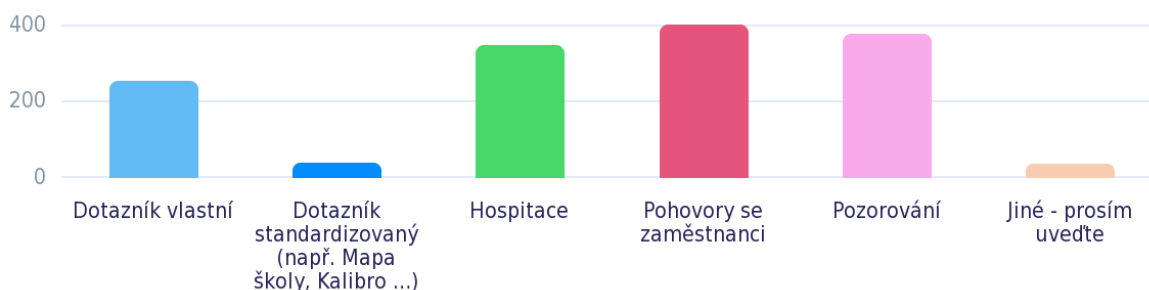
Graf 8: Dotazníková otázka č. 7 – Provádíte na své škole průzkum klimatu školy?



Zdroj: vlastní zpracování

Jednoznačným výstupem je, že naprostá většina ředitelů (86,6 %) se na svých školách klimatem jako takovým zabývá a realizuje nějakou formu zjišťování stavu a kvality klimatu. Oproti skupině, která klima systematicky neřeší (13,4 %).

Graf 9: Dotazníková otázka č. 8 – Jakým způsobem provádíte průzkum?



Zdroj: vlastní zpracování

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Dotazník vlastní	257	52,6 %
Dotazník standardizovaný (např. Mapa školy, Kalibro ...)	41	8,4 %
Hospitace	350	71,6 %
Pohovory se zaměstnanci	405	82,8 %
Pozorování	381	77,9 %
Jiné – prosím uveďte	37	7,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvýznamnějšími a nejvyužívanějšími metodami zjišťování stavu klimatu jsou v tomto pořadí – pohovory se zaměstnanci (používáno 82,8 % řediteli), přímé pozorování (77,9 %), hospitace (71,9 %) a vlastní proprietární dotazník (52,6 %). Ostatní metody tvoří minority používaných nástrojů.

Tabulka 5: Dotazníková otázka č. 8 – vyhodnocení položky jiné?

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
zpětná vazba od rodičů	5	15,2 %
pedagogické porady	4	12,1 %
komunikace	3	9,1 %
společné setkání s rodiči	3	9,1 %
teambuilding	3	9,1 %
dotazník zřizovatele	2	6,1 %
supervize	2	6,1 %
swot analýza	2	6,1 %
dotazník zaměstnanců	1	3,0 %
externí evaluátor	1	3,0 %
hodnocení na třídě	1	3,0 %

individuální pohovory	1	3,0 %
inspis	1	3,0 %
neformální setkávání	1	3,0 %
pololetní hodnocení	1	3,0 %
pozorování	1	3,0 %
rada rodičů	1	3,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci otázky č. 8 byla možnost odpovědi „jiná“. Zde ředitelé odpovídali dle preferencí a možností zjištění stavu klimatu v jejich školách. Skupina 7,6 % ředitelů vypsala své metody k měření klimatu. Nejčastěji se shodli na použití hodnocení pomocí zpětné vazby od rodičů, méně často pak pomocí SWOT analýzy či využití pozorování externích pracovníků – školní psycholog, supervize zaměstnanců školy.

Nejvíce je průzkum klimatu prováděn řediteli jednou až dvakrát ročně viz. následující graf.

Graf 10: Dotazníková otázka č. 9 – Jak často provádíte průzkum?



Zdroj: vlastní zpracování

V odpovědi „Jinak často – uveďte“ byla provedena redukce odpovědí metodou kódování v kvalitativním výzkumu. Zároveň z přijatých 135 odpovědí bylo 5 nesmyslných vyřazeno.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Dvakrát za rok	1	0,8 %
Čtyřikrát za rok	12	9,2 %
Častěji, či průběžně neformálně (náslechem)	108	83,1 %
Občas	8	6,2 %
Vůbec	1	0,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce respondentů v odpovědi jiné uvedlo, že provádí pozorování, průzkum a vyhodnocování klimatu ve škole častěji než jednou ročně, a to konkrétně kontinuálně neformálně pozorováním na poradách a na dalších denních rutinách.

V otázkách 10–14, 19–22 a 24 byl použit polytomický typ otázek modifikované Likertovy škály. Zadáním pro respondenty bylo rozdělit 100 bodů dle jejich preferencí mezi nabízené odpovědi u každé dotazníkové položky. Čísla uvedená v grafech a tabulkách u těchto odpovědí odpovídají průměru ze všech přiřazených hodnot k dané odpovědi od všech respondentů.

Další otázky byly směřované na zodpovězení výzkumné otázky, jaké nástroje ředitelé nejčastěji využívají pro řízení klimatu školy. Vychází ze zpracované matice v Tabulka 1: Přehled a aplikace nástrojů řízení klimatu, kdy byly jednotlivé nástroje seskupeny do otázek podle oblasti nástrojů v nabízených odpovědích. Otázka číslo 10 se soustředila na oblast vzájemných vztahů.

Graf 11: Dotazníková otázka č. 10 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti vzájemných vztahů?



Zdroj: vlastní zpracování

Z odpovědí vyplynulo, že v oblasti vzájemných vztahů jsou pro ředitele pro pozitivní klima výrazně nejdůležitější vztahy mezi pedagogy (průměr 27,5 bodů). Což ostatně dokazovala i zjištění u ostatních odpovědí, zejména v otevřených otázkách (diskutováno u každé otázky samostatně). Zbývající odpovědi se již jako méně ohodnocené pohybovaly v rozmezí 11 až 18 bodů. Nicméně jako druhé v pořadí ve významnosti pro školní klima se objevily vztahy mezi pedagogy a dětmi s 18,3 body.

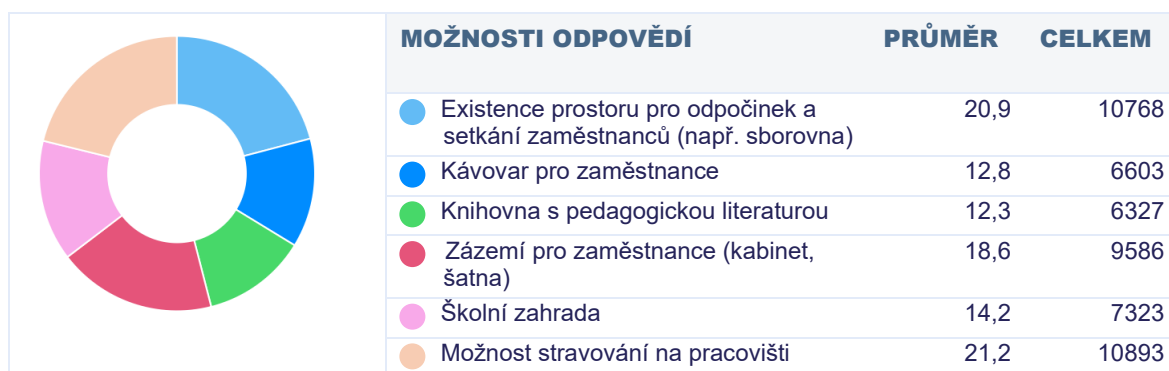
Graf 12: Dotazníková otázka č. 11 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti vybavení školy?



Zdroj: vlastní zpracování

V oblasti vybavení školy napomáhají pozitivnímu klimatu a mají pro ředitele největší význam učební pomůcky a hračky (25,7 bodů). Dále pak s odstupem pěti bodů je to zařízení tříd – nábytek. Zajímavým zjištěním je, že digitální technologie skončily v důležitosti pro klima na posledním místě. Zde se hodnocení mírně odlišovalo podle různých věkových a služebních kategorií. Tyto složitější analýzy však překračují rámec této bakalářské práce a necháváme vyhodnocení z příložených surových dat průzkumu na zvědavých čtenářích.

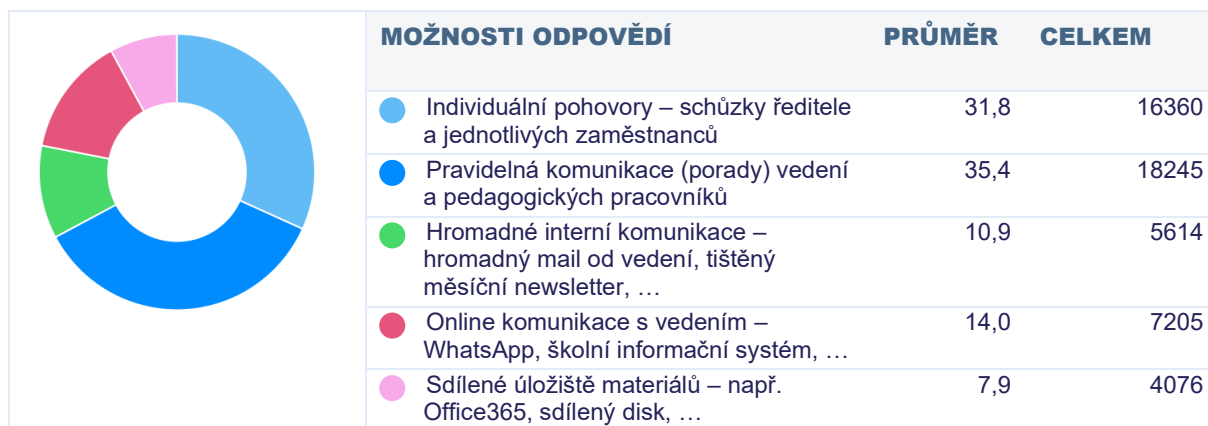
Graf 13: Dotazníková otázka č. 12 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti podpory zaměstnanců?



Zdroj: vlastní zpracování

V oblasti podpory zaměstnanců dopadla jako nejdůležitější pro klima existence prostoru pro odpočinek a setkávání zaměstnanců. Obdobně bylo hodnoceno ostatní zaměstnanecké zázemí, obě skupiny po cca 20 bodech. Zajímavým zjištěním je, že kávovar pro zaměstnance má vyšší hodnocení než knihovna s odbornou literaturou. Z dat výzkumu je také patrný výrazný rozdíl mezi významem školní zahrady pro ředitele privátních a církevních škol oproti ředitelům státních škol (přesné vyhodnocení opět necháváme zainteresovaným čtenářům).

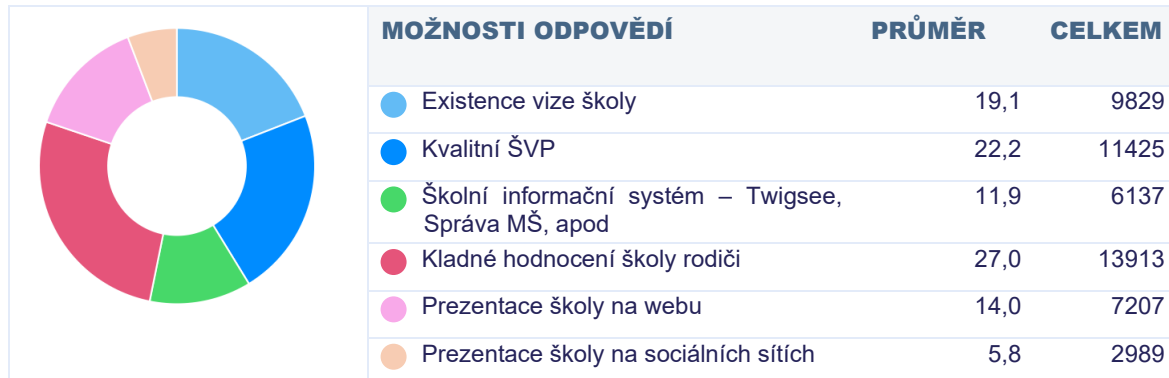
Graf 14: Dotazníková otázka č. 13 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti komunikace?



Zdroj: vlastní zpracování

Co se týká oblasti komunikace, jsou s velkým náskokem lépe hodnoceny interpersonální osobní komunikace (cca 32 bodů) oproti ostatním způsobům komunikace včetně neosobní elektronické (cca 8–14 bodů).

Graf 15: Dotazníková otázka č.14 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti PR?



Zdroj: vlastní zpracování

V oblasti PR školy je opět vidět zaměření ředitelů na vztahy s rodiči (27 bodů) obdobně jako v Graf 9: Dotazníková otázka č. 8 – Jakým způsobem provádíte průzkum?, kdy je získávání zpětné vazby od rodičů hojně využívaným nástrojem pro zjišťování klimatu. S menší důležitostí pak skončily na druhém místě oblasti vize školy a ŠVP (cca 20 bodů).

Další výzkumnou otázkou bylo, co jiného ještě podle ředitele utváří klima školy. Zde byla provedena redukce odpovědí metodou kódování v kvalitativním výzkumu. Zároveň z přijatých 239 odpovědí bylo 44 nesmyslných či řešených jinde v dotazníku vyřazeno.

Tabulka 6: Dotazníková otázka č. 15 – Je ještě něco jiného, co podle Vás utváří klima školy?

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
dobré vztahy mezi všemi aktéry školy	64	32,8 %
spolupráce mezi aktéry školy	27	13,8 %
podpora zřizovatele	23	11,8 %
celková atmosféra	12	6,2 %
komunikace	11	5,6 %
spokojenost	10	5,1 %
empatie zaměstnanců školy	7	3,6 %
dostatek financí	6	3,1 %
lidé – aktéři školy	5	2,6 %
pohoda	4	2,1 %
estetické prostředí	4	2,1 %
vzor ředitele	4	2,1 %
důvěra	3	1,5 %
náboženství	3	1,5 %
sdílení	3	1,5 %
hodnocení školy jejími aktéry	2	1,0 %
motivace zaměstnanců	2	1,0 %
společenská pravidla – etický kodex	2	1,0 %
dostupnost – lokalita	1	0,5 %
koučování	1	0,5 %
zpětná vazba od zřizovatele	1	0,5 %

Zdroj: vlastní zpracování

Jednoznačným závěrem je, že se ředitelé soustředí na oblast kvality vztahů a dobrou spolupráci mezi všemi aktéry školy, tato oblast čítala 46 % všech odpovědí na tuto otázku. S velkým odskokem je to pak s 12 % problematika vztahů se zřizovatelem.

Graf 16: Dotazníková otázka č. 16 – Jaké vnímáte překážky ve vytváření pozitivního klimatu?



Zdroj: vlastní zpracování

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Finanční náročnost	275	53,4 %
Spolupráce se zřizovatelem	92	17,9 %
Neochota a nespoupráce pedagogů	271	52,6 %
Vzájemná nevráživost pedagogů	156	30,3 %
Vzájemná nevráživost členů vedení školy	39	7,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Výzkumné otázce zabývající se překážkami při tvorbě pozitivního klimatu se věnuje tato polytomická položka dotazníku s hodnocením různých překážek. V tabulce je uveden počet ředitelů, kteří danou kategorii hodnotili jako problematickou, a procento označení dané kategorie z celkového počtu odpovědí od ředitelů. Zde více jak polovina ředitelů (53 %) uvádí jako jednu z překážek k vytváření pozitivního klimatu finanční náročnost nástrojů pro jeho ovlivnění. Zároveň ale přes 52 % ředitelů vnímá i neochotu a nespoupráci pedagogů, v 30 % dokonce vzájemnou nevráživost pedagogů.

Zajímavým faktem je, že církevní a privátní školy v žádné odpovědi nevedly jako problém spolupráci se zřizovatelem oproti 18 % z celkového hodnocení. Další zajímavostí je, že ředitelé – muži hodnotí spolupráci se zřizovatelem jako problematickou ve výrazně menším procentu než ženy.

Tabulka 7: Dotazníková otázka č. 17 – Jaké vnímáte další významné překážky zlepšování klimatu ve škole?

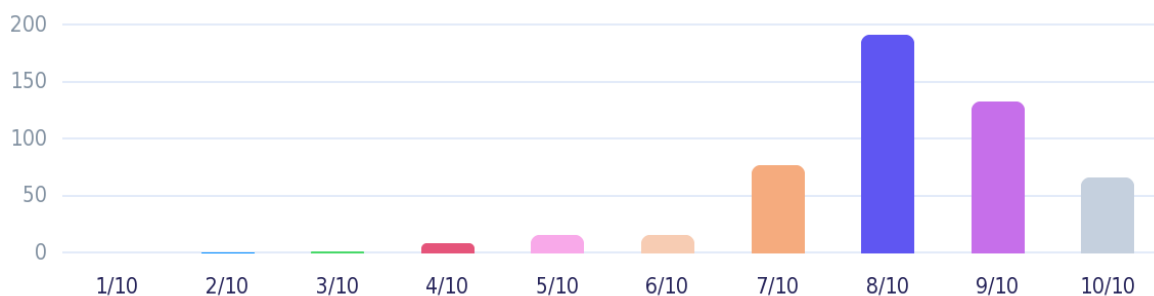
ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
zaměstnanci – neochota ke změně	28	15,1 %
administrativní zátěž ředitelů	23	12,4 %
nedostatek času pro společné setkávání	19	10,3 %
rodiče – nevstřícnost vůči škole	13	7,0 %
problematická komunikace	10	5,4 %
legislativa – častá úprava zákonů	7	3,8 %
nedostatek prostoru ke společnému setkávání zaměstnanců	6	3,2 %
generační rozdíly	4	2,2 %
Inkluze	4	2,2 %
odloučené pracoviště	4	2,2 %
pomluvy	4	2,2 %
prostorové rozložení tříd	4	2,2 %
<i>ostatní nekódovatelné odpovědi</i>	59	31,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Další výzkumnou otázkou bylo, jaké jiné významné překážky brání zlepšování klimatu ve škole. Zde byla provedena redukce odpovědí metodou kódování v kvalitativním výzkumu. Zároveň z přijatých 185 odpovědí bylo 59 marginálních s jediným výskytem, nesmyslných či řešených jinde v dotazníku vyřazeno.

Mimo překážky uvedené v otázce č. 16 ředitelé dále spatřují jako nejvíce problematickou neochotu zaměstnanců k jakékoliv změně, toto uvádí 28 z 185 vyjádření ředitelů. Dále jsou hlavními problematickými body administrativní zátěž ředitelů ve 23 odpovědích a nedostatek času pro společné setkávání v 19 odpovědích. Signifikantní nevstřícnost rodičů pro podporu aktivit vedoucí ke zlepšení klimatu je uvedena v 13 odpovědích. Poslední významnější kategorií problémů byla obecně komunikace s různými aktéry školy uvedená v 10 odpovědích. Ostatní odpovědi lze vzhledem k velmi nízkému zastoupení v množině odpovědí považovat jako méně významné.

Graf 17: Dotazníková otázka č. 18 – Jak jste spokojen s klimatem ve vaší škole?



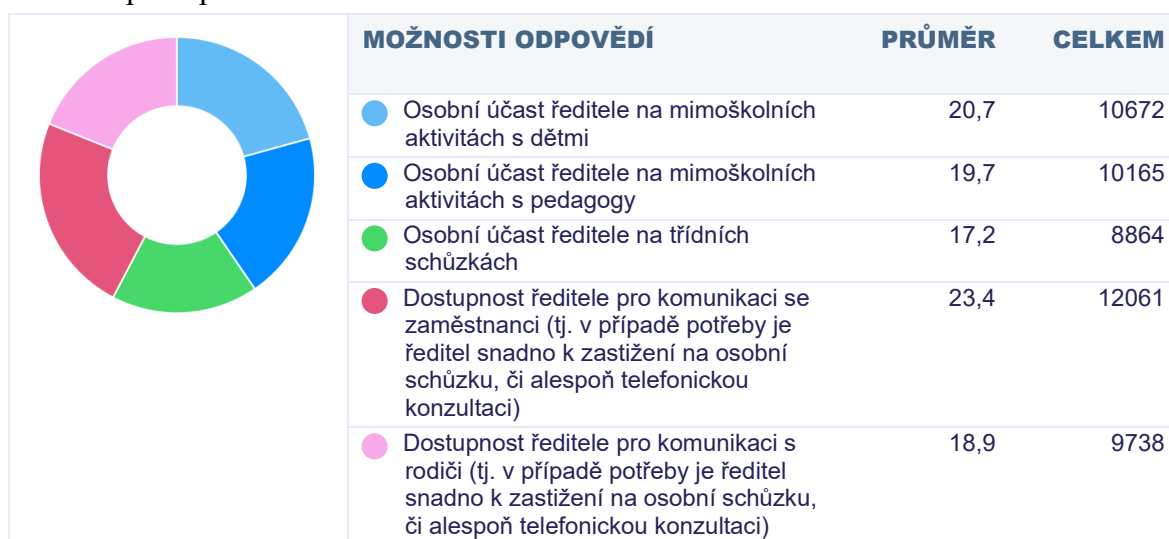
Zdroj: vlastní zpracování

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
★☆☆☆☆☆☆☆☆ 1/10	0	0,0%
★★☆☆☆☆☆☆☆☆ 2/10	1	0,2%
★★★☆☆☆☆☆☆ 3/10	2	0,4%
★★★★☆☆☆☆☆☆ 4/10	9	1,7%
★★★★★☆☆☆☆ 5/10	16	3,1%
★★★★★★☆☆☆☆ 6/10	16	3,1%
★★★★★★★☆☆ 7/10	78	15,1%
★★★★★★★★☆☆ 8/10	192	37,3%
★★★★★★★★★☆☆ 9/10	134	26,0%
★★★★★★★★★★★ 10/10	67	13,0%

Zdroj: vlastní zpracování

Celkově ředitelé hodnotí klima na svých školách jako uspokojivé (kategorie 8 z 10 bodů má největší zastoupení), dokonce u 91 % ředitelů je hodnocení lepší jak 7 z 10 možných bodů. Tento závěr podporuje hypotézu, že ředitelé jsou spokojeni s tím, jak fungují jimi používané nástroje pro zlepšování klimatu.

Graf 18: Dotazníková otázka č. 19 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v osobním přístupu?



Zdroj: vlastní zpracování

V této dotazníkové otázce je bodování všech pěti možností odpovědí rozděleno vzácně rovnoměrně. Nicméně lehce dominuje dostupnost ředitele pro komunikaci se zaměstnanci, což reflektuje jejich vnímání důležitosti dobrých vztahů s pedagogy a jejich motivaci viz vyhodnocení odpovědí na otázky 10, 13 a 15.

Graf 19: Dotazníková otázka č. 20 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v oblasti motivace?

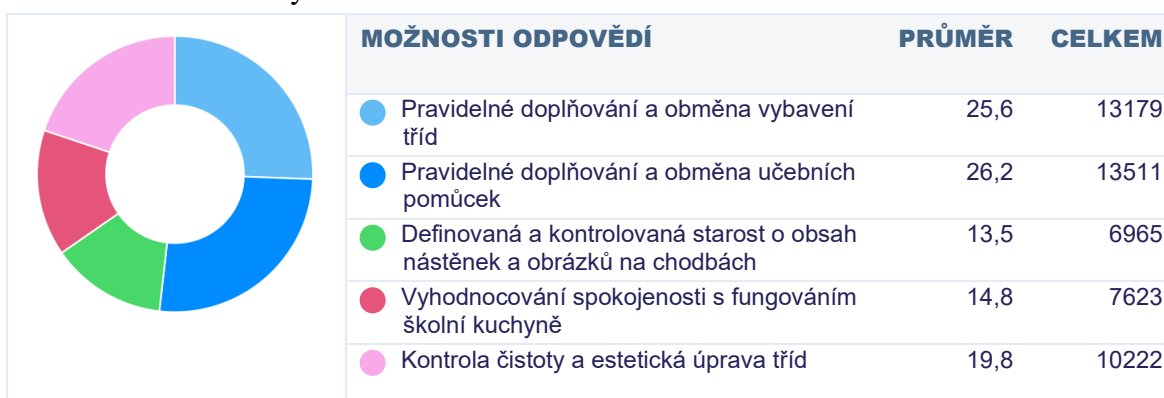


Zdroj: vlastní zpracování

Motivaci zaměstnanců pak ředitelé v návaznosti na závěry předchozí dotazníkové položky vidí v projevení zájmu, osobní empatie a získání vzájemné důvěry.

Celkově spojení kategorií ve smyslu dvoustranného personálního vztahu ředitel – zaměstnanec dostalo více jak 60 bodů, což reflektuje fakt, že většina ředitelů vidí tuto oblast jako zásadní pro motivování svých zaměstnanců.

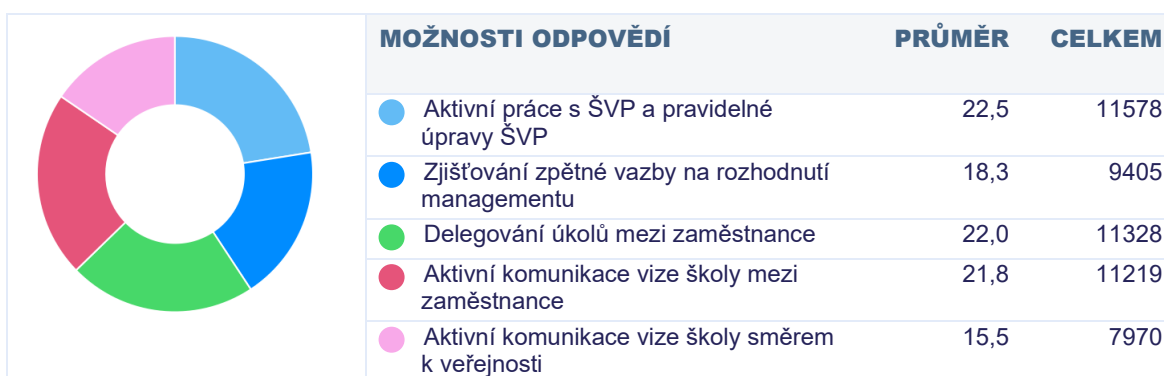
Graf 20: Dotazníková otázka č. 21 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v materiální oblasti školy?



Zdroj: vlastní zpracování

Z materiálních nástrojů pro podporu klimatu se jako nejdůležitější jeví vybavení tříd (nábytek, zařízení tříd, školní pomůcky) průměrně hodnocené na více jak 60 bodů ze 100 v každé odpovědi.

Graf 21: Dotazníková otázka č. 22 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v oblasti komunikace?



Zdroj: vlastní zpracování

Co se týká oblasti komunikace školy jakožto instituce či managementu školy jakožto jejich reprezentantů s ostatními aktéry školy, ředitelé vnímají jako nejlepší nástroje ke zlepšení klimatu aktivní práci s ŠVP (školní vzdělávací program), který tvoří jeden z prostředků této komunikace (s hodnocením 22,5 bodů ze 100). Nicméně zde ředitelé rozdělili body v podstatě rovnoměrně přes všechny nabízené prostředky komunikace. Lze tedy konstatovat, že všechny uvedené možnosti mají přibližně stejnou důležitost, tedy i četnost využívání.

Tabulka 8: Dotazníková otázka č. 23 – Je ještě něco jiného, co používáte ke zlepšení klimatu?

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
vstřícná diskuse, komunikace se zaměstnanci	29	24,4 %
finanční motivace	9	7,6 %
neformální rozhovory	8	6,7 %
projevená empatie, vstřícnost	6	5,0 %
motivace zaměstnanců	6	5,0 %
společné akce	5	4,2 %
Supervize	4	3,4 %
být vzorem pro ostatní z pozice ředitele	3	2,5 %
styl vedení	3	2,5 %
využití nápadu zaměstnanců	3	2,5 %
Delegování	2	1,7 %
Humor	2	1,7 %
komunikace s rodiči	2	1,7 %
motivace drobným dárkem	2	1,7 %
sdílení dobré praxe	2	1,7 %
spolupráce mezi zaměstnanci	2	1,7 %
<i>ostatní</i>	31	26,1 %

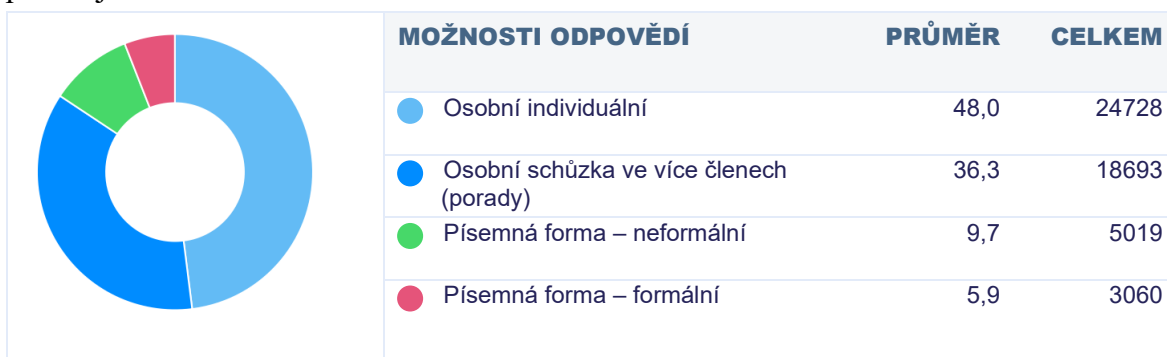
Zdroj: vlastní zpracování

V odpovědích na otevřenou dotazníkovou otázku, co dalšího ředitelé používají ke zlepšení klimatu, byla provedena redukce odpovědí metodou kódování v kvalitativním výzkumu. Zároveň z přijatých 119 odpovědí bylo 59 okrajových s jediným výskytem, nesmyslných či řešených jinde v dotazníku vyřazeno.

Dalším nejvýznamnějším (v dotazníku samostatně nedotazovaným) nástrojem byla řediteli uváděná vstřícná diskuse, rozhovory se zaměstnanci, zapojení se do diskusí o rozhodování

problémů a plánování dalších aktivit. Toto ve svých odpovědích celkově uvádělo 29 ředitelů. Na tento bod navazovalo projevení empatie a vstřícnosti řešení problémů zaměstnanců uvedené v šesti odpovědích a neformální rozhovory uvedené v 8 odpovědích. Dalším zmiňovaným nástrojem je motivace zaměstnanců, ať finanční (9 odpovědí) či drobným dárkem (2 odpovědi). Za zmínku stojí i snaha ředitele jít vlastním příkladem uvedená ve 2 případech.

Graf 22: Dotazníková otázka č. 24 – Jaký styl komunikace se zaměstnanci nejvíce preferujete?



Zdroj: vlastní zpracování

Pro dokreslení celkového pojetí komunikace řediteli a pro lepší pochopení fungování ředitele jakožto autority na mateřské škole sloužily tato a následující otázka (dotazníková otázka č. 24 a č. 25).

Ředitelé preferují v celých 84 % osobní, méně formální komunikaci, v polovině těchto případů pak osobní komunikaci formou porady. Písemná forma je používána v situacích, které jsou pro osobní komunikaci méně vhodné.

Graf 23: Dotazníková otázka č. 25 – Jaký styl vedení lidí nejvíce preferujete?

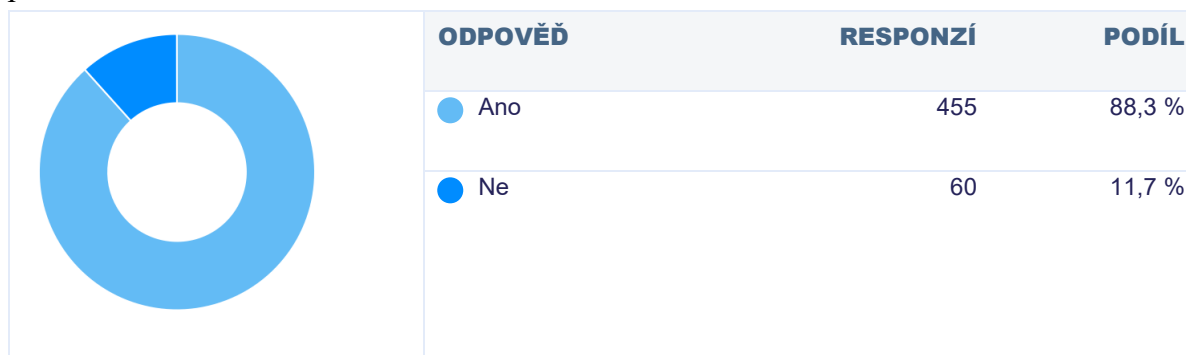


Zdroj: vlastní zpracování

Ředitelé ve svých školách preferují v celých 92 % demokratický styl vedení lidí. Tím kladou důraz na participaci a zapojení členů týmu či organizace do procesu rozhodování. Ta jsou přijímána na základě shody a demokratického hlasování. Zároveň se zde promítá přístup ředitelů pro posílení pozitivního klimatu, kdy jsou jednotliví členové týmu považováni za rovnocenné partnery a mají stejný přístup k informacím a možnostem vyjádřit své názory či připomínky.

V nezanedbatelných 6,6 % se promítá snaha ředitelů o liberální styl vedení, který klade větší důraz na individuální svobodu a samostatnost členů týmu. Jednotlivci mají větší volnost ve svých činnostech a rozhodnutích. Ředitel podporuje inovaci a kreativitu tím, že jim umožňuje experimentovat a přicházet s novými nápady bez přílišného zásahu nebo kontroly. Ředitelé tímto projevují důvěru schopnostem jednotlivců a spoléhají na jejich odpovědnost. Utváří tak zcela specifické klima na škole.

Graf 24: Dotazníková otázka č. 26 – Je možné ve Vaší škole říct „Všichni táhneme za jeden provaz.“?



Zdroj: vlastní zpracování

Z této výzkumné otázky je patrné, že ředitelé v 88,3 % vnímají souhru v týmu svých lidí, kteří se aktivně zapojují do společných aktivit k vytváření pozitivního klimatu. Zbylých 11,7 % ředitelů tento pocit nemá. U odpovědi NE měli respondenti možnost zadat důvody, proč tomu tak není. Pro vyhodnocení těchto odpovědí byla provedena jejich redukce metodou kódování v kvalitativním výzkum.

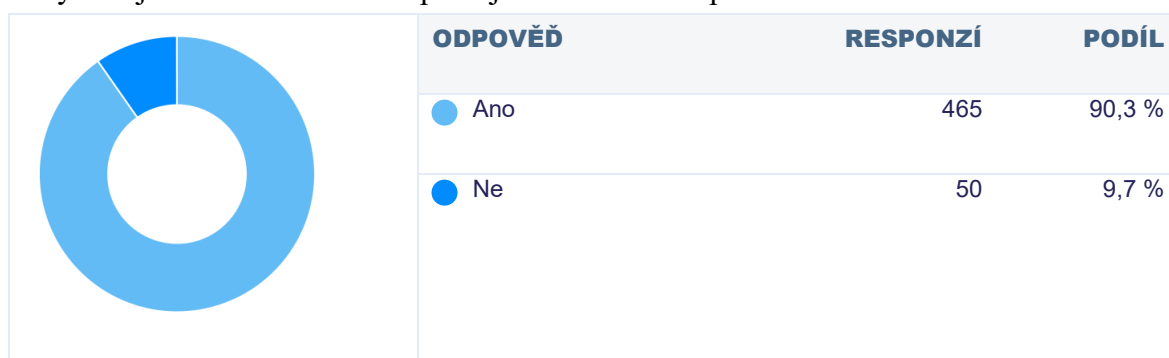
Tabulka 9: Dotazníková otázka č. 27: Pokud ne, proč tomu tak není?

ODPOVĚĎ	RESPNZÍ	PODÍL
neochota týmové spolupráce	14	20,9 %
neochota jedince ke spolupráci	10	14,9 %
nespokojenost zaměstnanců	7	10,4 %
odlišné názory	7	10,4 %
generační rozdíly	3	4,5 %
hledání společných pravidel	2	3,0 %
nespolupráce mezi MŠ a ZŠ	2	3,0 %
každý si jede po svém	1	1,5 %
supl za časté nemoci kolegů	1	1,5 %
věková rozdílnost zaměstnanců	1	1,5 %
vyhoření zaměstnanců	1	1,5 %
vztahy s okolím	1	1,5 %
závist	1	1,5 %
<i>ostatní</i>	16	24 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z obdržených upřesňujících 67 odpovědí s důvody, proč kolektiv netáhne za jeden provaz, vyplývá, že největšími problémy jsou obecně neochota týmu (14 odpovědí) či neochota jedince (10 odpovědí) ke spolupráci. Tato kategorie „neochoty“ v odpovědích zcela dominuje se zastoupením 24 výskytů. Další kategorie jsou v odpovědích zastoupeny již jen okrajově s počtem 7 výskytů a méně.

Graf 25: Dotazníková otázka č. 28 – Je možné o Vaší škole říct „Ředitel je kormidelník, který určuje směr lodi a všichni pádlují a ženou loď kupředu.“



Zdroj: vlastní zpracování

Z odpovědí na otázku č. 28 jednoznačně vyplývá, že ředitelé jsou v celkovém hodnocení poměrů na své škole přesvědčeni o tom, že klima podporují jako vedoucí pracovníci, kteří jsou efektivně následováni a podporováni svým týmem. A to v celých 90,3 % hodnocení. Což opět hovoří ve prospěch existence pozitivního klimatu na většině škol, podporuje a posiluje tak závěry předešlých dotazníkových otázek, např. dotazníkové otázky č 18.

Tabulka 10: Dotazníková otázka č. 29: Pokud ne, proč tomu tak není?

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
jednotlivec pádluje jiným směrem než zbytek týmu	11	26,8 %
všichni se společně domlouvají a všichni společně pádlují, včetně ředitele	6	14,6 %
nepřijetí stylu práce nového vedení	5	12,2 %
nevyhovující směr kolektivu – nesouhlas s vizí školy	4	9,8 %
kormidelník je spolek/ zřizovatel	2	4,9 %
kormidlo je delegováno	2	4,9 %
generační rozdíly	1	2,4 %

jednotlivci se vezou – nechtějí pádlovat	1	2,4 %
nepedagogičtí pracovníci nemají zájem	1	2,4 %
nepochopení společných cílů	1	2,4 %
nepřijetí ředitele	1	2,4 %
nezájem poloviny týmu pádlovat stejným směrem	1	2,4 %
nové vedení – nedostatek zkušeností	1	2,4 %
rivalita	1	2,4 %
ředitel je admirál	1	2,4 %
směr určuje úzké vedení	1	2,4 %
strach z inovací	1	2,4 %

Zdroj: vlastní zpracování

K padesáti odpovědím „NE“ v dotazníkové otázce č. 28 uvedlo 41 respondentů odpověď i na otevřenou otázku č. 29 proč ne. Pro vyhodnocení těchto odpovědí byla provedena jejich redukce metodou kódování v kvalitativním výzkumu. Z těchto 41 odpovědí bylo 27 % ve smyslu „jednotlivec pádluje jiným směrem než zbytek týmu“, tj. že snaha v týmu z celkového pohledu je, ale najde se jeden nebo několik jedinců, kteří snahu většiny bojkotují či jsou doslova proti ní. V 15 % pak ředitelé uvádějí, že odpověděli NE, protože i kormidlování je chápáno jako společná aktivita celého týmu a stejně tak pádlují všichni včetně ředitele. Tyto odpovědi patrně navazují na ředitele s liberálním řídicím stylem, kterých je minorita, ale dle výsledků dotazníku je jejich počet nezanedbatelný. Další méně četné odpovědi mají společného jmenovatele, a to nesoulad uvnitř kolektivu nebo nesoulad mezi kolektivem, ředitelem či nastavením ŠVP. V několika případech ředitelé uvedli, že jsou teprve na začátku ladění kolektivu na společné cíle a přípravu společného vyplutí.

Ředitelé ve svých odpovědích dále zdůrazňují:

- Různé úrovně zapojení jednotlivců, kdy se někteří zaměstnanci aktivně podílejí na chodu organizace a podporují směr, zatímco jiní se pouze vezou a nejsou aktivní.
- Nutnost komunikovat kolektivu vizi školy a nastavené hodnoty, aby všichni zaměstnanci těmto hodnotám porozuměli, měli možnost se s nimi ztotožnit a mohli se lépe angažovat.
- V kolektivu se projevující různé přístupy a postoje, což často vede k rivalitě, nepochopení nebo neschopnosti dosáhnout jednotného směru.

- Potřebu hodně a dobře komunikovat, spolupracovat na stanovení společné cesty a dosažení cílů.
- Důležitost aktivní role ředitele, aby zapadl jako člen kolektivu a byl vnímán, že i sám aktivně „pádluje“.

Tabulka 11: Dotazníková otázka č. 30: Co byste doporučil/a jako nejlepší způsob zlepšování klimatu ve škole?

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
komunikace a otevřenost	117	38,6 %
důvěra a respekt ve vztazích	65	21,5 %
empatie a vzájemná podpora	21	6,9 %
ředitel by měl být vzorem pro ostatní	20	6,6 %
výběr kvalitních zaměstnanců	18	5,9 %
více společných akcí – aktivit	10	3,3 %
spolupráce zaměstnanců	7	2,3 %
naslouchat všem aktérům školy	8	2,6 %
delegovat práci	3	1,0 %
dodržování stanovených pravidel	6	2,0 %
individuální přístup k aktérům škol	2	0,7 %
mít ve škole kvalitní zaměstnance	2	0,7 %
vstřícnější, jednodušší legislativa	2	0,7 %
mít zaměstnance ochotné „udělat něco navíc“	2	0,7 %
vyzdvihovat poslání pedagoga	2	0,7 %
klást důraz na sebevzdělání	2	0,7 %
vážít si práce zkušenějších kolegů	2	0,7 %
mít jasnou a čitelnou vizi školy	2	0,7 %
dávat prostor kreativě zaměstnanců	1	0,3 %
mít v kolektivu společnou vizi	1	0,3 %
mít více financí	1	0,3 %
podpora zřizovatele	1	0,3 %
příklady dobré praxe – sdílení	2	0,7 %
větší osvěta o práci MŠ	1	0,3 %
změna ministra školství	2	0,7 %
webinář zaměřený na klima	1	0,3 %
získat více mužů do kolektivu	1	0,3 %
změna legislativy – umožnit řediteli být více lídrem	1	0,3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Na tuto poslední, závěrečnou otázku dotazníku odpovědělo 303 respondentů. Pro vyhodnocení odpovědí byla provedena jejich redukce metodou kódování v kvalitativním výzkum. Nejpočetnější skupina ředitelů s četností odpovědí 39 % uvádí jako nejlepší způsob zlepšování klimatu na škole dobrou komunikaci ředitele s ostatními aktéry školy, jeho otevřený přístup a naslouchání názorům, problémům a podnětům od kolegů, zaměstnanců školy. Druhou nejpočetněji zastoupenou skupinou odpovědí o velikosti 22 % byla snaha ředitelů o budování důvěry a respektu ve vztazích všeho typu na škole. Počínaje pedagogy vzájemně a konče vztahy pedagogů, kuchařek a dalšího provozního personálu, či naopak pedagogů a členů managementu školy. Celkově tyto dvě skupiny reprezentují téměř 60 % odpovědí. Zbýlých 40 % odpovědí se pak rozpadá mezi řadu individuálních, které lze již jen těžko kategorizovat a shlukovat do vypovídajících kategorií s větším procentuálním zastoupením.

5.1 Shrnutí výsledků a diskuze

V rámci výzkumného šetření se vrátilo 517 vyplněných dotazníků, což činí výzkumná data statisticky velmi validní a relevantní. Celková množina potenciálních respondentů, tj. kompletní množina ředitelů mateřských škol, čítá 5374 (zdroj výše citované statistiky MŠMT). To znamená, že výzkum obdržel odpovědi od 11 % všech ředitelů mateřských škol. Typickým respondentem je žena (94,2 %), ředitelka státní (91,5 %) mateřské školy o velikosti dvou až pěti tříd (66,8 %) ve věku 51 až 60 let (44,9 %).

Níže je uvedeno zhodnocení výsledků a diskuze závěrů k jednotlivým výzkumným otázkám.

Výzkumná otázka: Zjišťují ředitelé škol pravidelně stav klimatu na svých školách? Pokud ano, jak?

Naprostá většina ředitelů (86,6 %) provádí na své škole průzkum klimatu nejčastěji vedený méně formální metodou v rámci pohovorů se zaměstnanci (88,2 % ředitelů), pozorování (77,9 % ředitelů) či hospitace (71,6 % ředitelů). Zároveň více jak polovina ředitelů používá i formální systematickou metodu provedení průzkumu pomocí dotazníku (52,6 % ředitelů). Tak činí typicky jednou až dvakrát ročně (66 % ředitelů) či v případě méně formálních a

hromadných metod, např. náslechy, diskuze (83,1 % ředitelů). Z těchto dat vyplývá, že téma klimatu školy vnímají ředitelé jako vysoce důležité a je to pro ně velmi významná oblast řízení školy, proto mu věnují patřičnou pozornost.

Výzkumná otázka: Jaké nástroje používají ředitelé k ovlivnění klimatu? Které nejvíce?

Dle závěrů rozborů v teoretické části práce je klima školy velmi komplexní disciplínou, která má spoustu dimenzí jeho výzkumu a řízení (viz kap. 1.1 Klima školy a 1.3 Faktory, které klima ve škole ovlivňují). Proto v tomto výzkumu a hodnocení nebyla ambice „hodit vše do jednoho pytle“, ale i na nástroje pro řízení klimatu bylo pohlíženo v rozložení na jednotlivé dimenze. Ve výzkumném dotazníku byly pak pro zvýšení srozumitelnosti řediteli použity oblasti řízení klimatu: komunikace, osobní kontakt, motivace a materiální oblast.

Nejdůležitějším aspektem klimatu školy je pro ředitele oblast komunikace a specificky vzájemné komunikace aktérů školy (např. dotazníkové otázky č. 12, 13, 15, 22, 23, 24, 25), v detailu dle otázky č. 10 pak vztahy a komunikaci mezi pedagogy (27,5 %), pedagogy a dětmi (18,3 %) a mezi pedagogy a vedením školy (17,0 %) viz také Tabulka 6 - Dotazníková otázka č. 15. Zde oblast komunikace a spolupráce obsadila téměř všechny vedoucí příčky. Obdobný názor na komunikaci ve škole a její vliv na klima zastává Grecmanová (2008, str. 137), která hovoří o zjištění otevřené komunikace jako třetím bodu zajištění zkvalitnění klimatu. „*Jde především o zajištění otevřené komunikace, aby se mohl rozvíjet potenciál všech zúčastněných. K tomu je třeba např. předávání informací, naslouchání, uznání výkonu, trpělivost a nepřetržitost.*“ (Grecmanová, 2008, str. 137).

V sociální dimenzi, oblasti komunikace jsou pro ředitele nejvyužívanějšími nástroji aktivní práce s ŠVP, komunikace jeho obsahu (22,5 % v dotazníkové otázce č. 22) a komunikace vize (21,8 % interně a 15,5 % směrem k veřejnosti v dotazníkové otázce č. 22). Dále je to budování vztahu a důvěry se zaměstnanci pomocí delegování úkolů (22,0 %) a zájem o zpětnou vazbu na rozhodování managementu a fungování vedení školy (18,3 %). Tyto závěry jsou v souladu např. s Výroční zprávou ČŠI (2023, str. 19) a jejím hodnocením kvality vzdělávání „*Pro kvalitní práci školy je velmi důležité, zda se pedagogové, případně další účastníci, se strategií seznámili a v jaké míře se koncepce nebo strategie využívá. Ve většině škol (70 %) je většina pedagogů se strategií školy seznámena a v 72 % škol se většina*

pedagogů na naplňování strategie také podílí.“ A dále pak „V převážné části navštívených škol (92 %) pedagogové vychází ze vzdělávacího obsahu ŠVP a běžně využívají metody a formy uvedené v ŠVP. Naopak se prokázalo, že jen v malém procentu škol (3 %) pedagogové při plánování vzdělávání integrovaných bloků ze ŠVP nevyužívají“ (ČŠI Kvalita vzdělávání v ČR, výroční zpráva, online, 2023, str. 19).

Další oblastí nástrojů je ze sociální dimenze motivace, individuální přístup a osobní zapojení ředitele. Z motivace je nejčastěji používaným nástrojem projevení osobní empatie a zájmu o profesní problémy zaměstnanců a budování důvěry (27,7 %). Poté jsou to nástroje podpory dalšího personálního růstu a vzdělávání pedagogických pracovníků (20,7 %) či obecněji individuální motivace a stimulace zaměstnanců (19,4 %).

V dimenzi ekologické, oblasti materiálního zajištění školy, je řediteli jako nástroj podpory pozitivního klimatu nejvíce využíváno pravidelné doplňování a obměna učebních pomůcek (ve 26,2) a vybavení tříd (ve 25,6 %). Dále pak ředitelé používají nástroje podporující čistotu a estetickou úpravu tříd (ve 19,8 %). Nižší využití je u řízení obsahu nástěnek a obrázků na chodbách (jen 13,5 %).

Výzkumná otázka: Jsou ředitelé spokojeni s úrovní klimatu, kterou jim jejich přístup přináší?

Na zodpovězení této otázky byla v dotazníku zaměřena zejména otázka č. 18. Celkově ředitelé hodnotí klima na svých školách jako uspokojivé (kategorie 8 z 10 bodů má největší zastoupení), dokonce u 91 % ředitelů je hodnocení lepší jak 7 z 10 možných bodů. Tento závěr podporuje hypotézu, že ředitelé jsou spokojeni s tím, jak fungují jimi používané nástroje pro zlepšování klimatu.

Výzkumná otázka: Jakým konkrétním způsobem se ředitelé na zlepšení klimatu podílejí pomocí své osoby?

Ředitelé vnímají, že dalším důležitým nástrojem je jejich osobní zapojení do aktivit ve škole a mimoškolních aktivit. Ředitel posilující pozitivní klima vystupuje jako osoba žijící „životem dané školy“, tj. je přítomný veškerému dění a je jednoduše dostupný pro kontakt

učitelů, zaměstnanců i rodičů, pokud o to projeví zájem. V této oblasti ředitelé neprojevili ve výzkumu jednoznačnou preferenci k jednomu z uvedených nástrojů. Poměrové zastoupení bylo v kategorii přibližně stejné (viz dotazníková otázka č.19). Zde nás tedy výzkum nenasměroval žádným konkrétním směrem a další případný výzkumník by měl volit jinou sadu otázek pro hlubší pochopení dění na školách.

Zajímavostí je, že hlubším zkoumáním dat z dotazníku a porovnáváním odpovědí dle různých segmentací odpovědí (např. dle věku, dle typu školy, dle pohlaví) lze vypočítat evidentní rozdíly mezi muži a ženami v hodnocení zapojení ředitele školy. Jako daleko méně důležité vnímají muži svou přítomnost na třídních schůzkách.

Výzkumná otázka: Jaké jsou překážky, se kterými se ředitelé mateřských škol při vytváření pozitivního klimatu potýkají?

Při vytváření pozitivního klimatu jsou podle ředitelů největšími a nejzásadnějšími překážkami dva aspekty. Na prvním místě je to finanční náročnost (53,4 % ředitelů), která navazuje na nástroje s materiální podstatou. Ruku v ruce jdou problémy, které nejsou materiální podstaty, a to konkrétně překážky spočívající v neochotě a nespolupráci pedagogů (52,6 % ředitelů). To celé je podpořené vzájemnou nevráživostí kolegů, kterou zmiňuje 30,3 % ředitelů.

Z ostatních aspektů v otevřené otázce č. 17 vychází na prvním místě neochota ke změně v 15,1 % odpovědí. Těsně je následována významnou položkou v podobě problematické administrativní zátěže ředitelů, konkrétně ve 12,4 % odpovědí. Tento problém adresuje jako velmi významný i Trojan (2021, str. 132) s odkazem na šetření TALIS 2018, ve kterém bylo zapojeno 9247 ředitelů ze 47 zemí, z toho 4460 ředitelů z 23 evropských zemí včetně Česka. Z výsledků výzkumu TALIS vyplývá, že „*čeští ředitelé jsou zavaleni administrativní prací. Oproti svým kolegům v Evropské unii se větší podíl ředitelů často či velmi často věnuje v práci kontrole postupů a výstupů školní administrativy (86 % oproti 73 % v EU), administrativním úkonům a schůzkám věnují v průměru 40 % pracovního času (nejvíce v rámci celé EU) a pro 93 % ředitelů je přemíra administrativní práce zdrojem stresu*“ (Trojan, 2021, str. 132).

Zjištěný fakt o problémech s přemrštěnou administrativní zátěží podporuje i výroční zpráva ČŠI, str. 21, která na tento problém jednoznačně poukazuje. „*Jako největší externí překážku při výkonu práce označují ředitelé administrativu (82 %) a legislativu (39 %), což jsou oblasti, na které ředitelé poukazují opakovaně (ještě ve větší míře ve sloučených školách–administrativa (89 %), legislativa (43 %))*“ (ČŠI Kvalita vzdělávání v ČR, výroční zpráva, online, 2023, str. 21).

Na konec diskuse lze citovat významnou autorku prací o klimatu školy Helenu Grecmanovou: „*Chceme-li zkvalitnit klima školy, jde o cílenou a komplexní změnu (vycházíme z podstaty klimatu), která zasáhne různé dimenze klimatu. Jedná se o velmi složitý a dlouhodobý proces, který nemusí vždy skončit podle našeho původního očekávání. Kromě toho je vhodné si uvědomit, že k různým změnám klimatu může docházet i bez zásahu zvnějšku, tedy přirozeně*“ (Grecmanová, 2008, str. 134).

Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo provést primární výzkum mezi relevantními řediteli, tj. řediteli mateřských škol, a výzkumnou metodou zpracování dat. Z tohoto pak nabídnout dalším ředitelům závěry o tom, které nástroje řízení klimatu jsou v praxi nejpoužívanější. Myšlenkou na pozadí tohoto cíle je, že ředitelé pro svoje aktivity v průměru reálně nejvíce používají právě ty metody, které jim v praxi přinášejí nejlepší výsledky. A pokud jsou spokojeni se stavem klimatu při používání jejich nástrojů, lze toto generalizovat a daný konkrétní nástroj ovlivnění klimatu akceptovat jako funkční pro tvorbu pozitivního klimatu školy.

Dle detailní analýzy v teoretické části práce v kapitole 1 a v návaznosti na definované výzkumní cíle byl proveden design výzkumného šetření. Pro něj byla zvolena korespondenční forma v podobě emailové výzvy k účasti na výzkumu a elektronický dotazník na webové stránce v systému Survio. Skupina oslovených potenciálních respondentů zahrnovala kompletní množinu ředitelů všech mateřských škol čítající 3855 platných emailových adres dostupných z portálu SEZNAMŠKOL.CZ. Dotazník vyplnilo 517 respondentů. V kapitole 5 jsou uvedeny základní číselné charakteristiky, atributy množiny respondentů a kompletní analýza jednotlivých dotazníkových otázek.

Výsledky vyhodnocení výzkumu v návaznosti na definované výzkumné otázky přinášejí zjištění, že pro ředitele je klima na škole významným faktorem, kterému věnují patřičnou pozornost. Dle dat výzkumu 86,6 % ředitelů provádí na svých školách pravidelné šetření klimatu pomocí různých nástrojů. Nejčastěji je to spíše neformální metoda pohovorů se zaměstnanci (88,2 % ředitelů) a pozorování (77,9 % ředitelů), méně často pak zjišťování pomocí dotazníku (52,6 % ředitelů). Z dotazníku vyplývá, že ředitelé jsou spokojeni s úrovní klimatu na školách, konkrétně u 91 % z nich je hodnocení lepší jak 7 z 10 možných bodů. To svědčí o faktu, že jimi používané nástroje pro podporu pozitivního klimatu jsou funkční.

Otázka vyhodnocení toho, jaké nástroje jsou nejčastěji řediteli využívány, nemá jednoduchou odpověď. Teoretická část práce ukazuje komplexnost školního klimatu a jeho mnoha dimenzí. Nelze tedy najít jeden komplexní nástroj, který by dokázal řídit klima ve

všech dimenzích najednou. Proto byly nástroje pro řízení klimatu v rámci výzkumu rozděleny, aby bylo možné lépe analyzovat a porozumět jejich použití. Největší důraz ředitelé kladou na oblast komunikace, zejména na vzájemnou komunikaci mezi různými aktéry školy. Dalším důležitým prostředkem ke zlepšení klimatu je motivace zaměstnanců a individuální přístup ředitele k nim. V materiální dimenzi se ředitelé zaměřují především na kvalitní vybavení tříd a učební pomůcky.

Výše uvedené výsledky výzkumu se shodují s jinými odbornými pracemi, jež zdůrazňují význam komunikace, motivace a materiálního zajištění pro kvalitu vzdělávání (např. Grecmanová, výroční zpráva ČŠI 2023 a další).

Celkově lze konstatovat, že ředitelé mateřských škol jako prostředky k vytváření pozitivního klimatu ve škole upřednostňují nástroje, jimiž posilují komunikaci, motivaci zaměstnanců a materiální zázemí. Tato zjištění mohou být základem pro další uvažování o efektivním řízení školního prostředí a jeho dalším zlepšování. Detailní rozbor jednotlivých dimenzí, včetně číselného zhodnocení, je uveden v kapitole 5.1.

V otázce zapojení ředitelů jakožto aktérů školního klimatu z výzkumu vyplynulo, že ředitelé vnímají svoji osobu jako klíčový prvek školního klimatu. Aktivně se snaží začlenit svoji osobu a roli do dění a různých aktivit ve škole i mimoškolních aktivit. Svoji účast tak vnímají jakožto významný prostředek k posílení příznivého klimatu ve škole. Ve výzkumu nebyla zjištěna jednoznačná preference způsobu osobního zapojení ředitele.

Nejvýznamnějšími překážkami, s nimiž se ředitelé potkávají při snaze vytvářet pozitivní klima na školách, jsou finanční náročnost (53,4 % ředitelů) a neochota či nespolupráce pedagogů (52,6 % ředitelů). Z dalších jsou to neochota ke změně a nadměrná administrativní zátěž. Tato zjištění jsou ve shodě s výsledky mezinárodního výzkumu TALIS 2018, který ukazuje, že čeští ředitelé tráví výrazný podíl svého pracovního času administrativními úkony.

Zjištěné výsledky výzkumu a závěry této bakalářské práce jsou dobrým podkladem pro ředitele, aby se mohli strukturovaně zamyslet nad klimatem v jejich škole, a zároveň inspirací, jak dál pozitivní klima posilovat. Jsou návodem na to, jak klima chápat a řídit ve všech jeho dimenzích, a nikoliv jen jako celek. Výsledky dávají názor na to, jaké nástroje

ředitelům v praxi pomáhají a se kterými mají dobrou zkušenost. Zároveň práce propojuje teoretický a analytický pohled na klima školy s konkrétními nástroji, které mají ředitelé k dispozici.

Problematika klimatu školy je velmi komplexním propletením řady faktorů, osob, aktérů a prostředí školy. V dalších výzkumech by mohla zajímavé výsledky přinést hlubší analýza dle segmentace respondentů a jednotlivých aspektů jejich škol. Například by bylo přínosné udělat analýzu toho, jakým způsobem se liší řízení a vnímání klimatu na školách státních a privátních či církevních. Nebo jak věk ředitele souvisí s vnímanými problémy klimatu a jaké nástroje ve kterém věku nejvíce používá.

Provedený výzkum odpověděl na všechny vytčené výzkumné otázky, nabídl řadu dalších perspektiv problematiky klimatu, našel návaznosti na jiné teoretické práce, ale i konkrétní výzkumy a zprávy školských orgánů.

Klima školy je evidentně klíčovým faktorem jejího fungování a ředitelé mu věnují odpovídající pozornost. Výstupy této práce jsou pro ředitele dobrým teoretickým i praktickým podkladem k systematickému zlepšování jejich aktivit v této oblasti.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BROŽOVÁ DOUBKOVÁ, A. a THELENOVÁ, K., 2012. *Efektivní komunikace v pomáhajících profesích*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-941-7.
- ČÁP, J. & MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- EDER, F., 2001. *Schul-und Klassenklima. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Innsbruck u.a, ISBN 3-7065-1118-5.
- EGER, L., a JAKUBÍKOVÁ, D., 2000. *Kultura školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, ISBN 80-7083-441-2.
- GRECMANOVÁ, H., 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. a HOLOUŠOVÁ, D., 1998. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- HAVLÍNOVÁ, M. et al., 1994. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu: o individuálních projektech škol*. Praha: Agentura STROM. ISBN 80-901662-2-9.
- HENDL, J., 2012, *Kvalitativní výzkum*. Portál, ISBN 978-80-262-0219-6.
- HRUBÁ, J. a CHVÁL, M., 2019. *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-392-3.
- CHVÁL, M., 2018. *Na naší škole nám záleží*, Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-1321-5.
- CHRÁSKA, M., 2007, *Metody pedagogického výzkumu, Základy kvantitativního výzkumu*. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍK, T. a ŠVEC, V., 2009. *K perspektívám školního vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-193-5.

- JANKE, N., 2006. *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive: eine Sekundäranalyse der Studie "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern-Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)"*. ISBN 978-3-8309-1680-2.
- JEŽEK, S., 2003. *Psychosociální klima školy I*. Brno: s. n. ISBN 80-86633-13-6.
- KALEJA, M., 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-396-5.
- LAŠEK, J., 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- LEWIN, K., 1982. *Kurt-Lewin-Werkausgabe. 6. Psychologie der Entwicklung und Erziehung..* Bern u.a.: Huber u.a. ISBN 3-12-935160-4.
- MAREŠ, J., 2005. *Motivace školy jako instituce ke zvládnání problémů a ke změně školního klimatu*. In: JEŽEK, S.(ed.). *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-45-4.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK M., VODÁKOVÁ, A. a kol., 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-311-3.
- MASLOW, A.H. a LE ROCH, P. 2021. *Motivace a osobnost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1728-2.
- MOHAUPTOVÁ, E., 2005. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-042-9
- OSWALD, F. aj., 1989. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag. ISBN 3-85114-040-0.
- PAYNE, V. a HELCELETOVÁ, K., 2007. *Teambuilding workshop: trénink týmových dovedností*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1588-6.
- PLAMÍNEK, J., 2015. *Tajemství motivace*. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5515-1.
- POLÁŠKOVÁ, L., 2022. *Kompetence leadera školy: marketingová komunikace v praxi škol*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3229-4.
- POL, M. a LAZAROVÁ, B., 1999. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom. ISBN 80-86106-07-1.

- PUNCH, K., 2015. *Úspěšný návrh výzkumu*. Přeložil Jan HENDL. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0980-5.
- PUNCH, K., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Přeložil Jan HENDL. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- PRŮCHA, J., 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Šesté, aktualizované a rozšířené. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SALDERN, M., 1987. *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt/M.: Lang. ISBN 978-3820495737.
- SVĚTLÍK, J., 1996. *Marketing školy*. Zlín: EKKA. ISBN 80-902200-8-8.
- SYSLOVÁ, Z., 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-859-8.
- ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEDOVÁ, K., 2007, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TROJANOVÁ, I., 2017. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-842-1.
- TROJANOVÁ, I.; TROJAN, V. a KITZBERGER, J., 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-899-2.
- TROJAN, V., 2019. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7603-032-9.
- TROJAN, V., 2021. *Ředitel školy – Uvažování o vyvažování života ředitelů škol*, Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-009-7.

VAN PELTOVÁ, N., 2002. *Umění komunikace*. Praha: Advent – Orion. ISBN 80-7172-804-7.

ZHÁNĚL, J., HELLEBRANDT, V. a SEBERA, M., 2014. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6696-0.

Internetové zdroje:

Česká školní inspekce. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* © 2017 [vid. 2024-11-10]. Dostupné z:

https://www.esicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Krit%03%a9ria/Kriteria_hodnoceni_2017_2018.pdf

Česká školní inspekce. *OBLASTI KRITÉRIÍ HODNOCENÍ* © 2024 [vid. 2024-02-10].

Dostupné z:

<https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/Oblasti-kriterii-hodnoceni>

Česká školní inspekce. *Kvalita vzdělávání v České republice, výroční zpráva* © 2023 [vid. 2024-03-24]. Dostupné z:

https://www.esicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publicace/2023/Vyrocní_zprava_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=1

Eduzin: Klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí. [online]. © 2013 [vid. 2023-11-08]. Dostupné z:

<https://eduzin.cz/wp/2013/05/02/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>

JEŽEK, S., *Psychosociální klima školy I*. [online]. © 2003 [vid. 2023-11-06]. Dostupné z:

http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_I_sbornik_2003.pdf

Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. [online]. © 2012 [vid. 2023-11-06]. Dostupné z:

https://archiv-nuv.npi.cz/ac/men/14%20-%20Klima%20skoly-1_revize.pdf

Kritéria kvalitní školy: Pedagogické vedení školy [online]. © 2013 [vid. 2023-11-11].

Dostupné z:

https://www.csicr.cz/html/Kriteria_2017_18/resources/_pdfs/_f657ac48668ecc85da0d522fa824ddd1_29.pdf

Řízení školy: Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy. © 2017 [vid. 2023-11-20].

Dostupné z:

<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>

SVOBODOVÁ, Z., *Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístupy)*. [online]. © 2020

[vid. 2024-03-03]. Dostupné z:

<https://cuni.futurebooks.cz/book/33-zaklady-metodologie-vyzkumu-kvalitativni-pristupy/?/5-volba-vyzkumneho-pristupu/>

SVOBODOVÁ, Z., *Základy metodologie. II. vydání* [online]. © 2023 [vid. 2024-03-03].

Dostupné z:

<https://cuni.futurebooks.cz/book/196-zaklady-metodologie-ii-vydani/?/1-jak-se-utvari-poznani/>

Statistický informační systém MŠMT. [online]. © 2024 [vid. 2024-02-16]. Dostupné z:

<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník použitý pro výzkumné šetření

Seznam grafů

Graf 1: Čas vyplnění dotazníku u jednotlivých respondentů	58
Graf 2: Rozdělení respondentů do kategorií dle jejich věku	58
Graf 3 : Rozdělení respondentů do kategorií dle doby na pozici ve funkci	59
Graf 4: Rozdělení škol respondentů dle zřizovatele školy	59
Graf 5: Charakteristika jednotlivých škol dle počtu tříd	60
Graf 6: Charakteristika respondentů dle pohlaví	60
Graf 7: Charakteristika respondentů dle kraje, ve kterém se nachází mateřská škola.....	60
Graf 8: Dotazníková otázka č. 7 – Provádíte na své škole průzkum klimatu školy?	61
Graf 9: Dotazníková otázka č. 8 – Jakým způsobem provádíte průzkum?	61
Graf 10: Dotazníková otázka č. 9 – Jak často provádíte průzkum?	63
Graf 11: Dotazníková otázka č. 10 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti vzájemných vztahů?.....	65
Graf 12: Dotazníková otázka č. 11 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti vybavení školy?.....	65
Graf 13: Dotazníková otázka č. 12 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti podpory zaměstnanců?.....	66
Graf 14: Dotazníková otázka č. 13 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti komunikace?.....	67
Graf 15: Dotazníková otázka č.14 – Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti PR?.....	67
Graf 16: Dotazníková otázka č. 16 – Jaké vnímáte překážky ve vytváření pozitivního klimatu?	69
Graf 17: Dotazníková otázka č. 18 – Jak jste spokojen s klimatem ve vaší škole?.....	71

Graf 18: Dotazníková otázka č. 19 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v osobním přístupu?	72
Graf 19: Dotazníková otázka č. 20 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v oblasti motivace?	72
Graf 20: Dotazníková otázka č. 21 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v materiální oblasti školy?.....	73
Graf 21: Dotazníková otázka č. 22 – Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v oblasti komunikace?	73
Graf 22: Dotazníková otázka č. 24 – Jaký styl komunikace se zaměstnanci nejvíce preferujete?	75
Graf 23: Dotazníková otázka č. 25 – Jaký styl vedení lidí nejvíce preferujete?	76
Graf 24: Dotazníková otázka č. 26 – Je možné ve Vaší škole říct „Všichni táhneme za jeden provaz.“?.....	77
Graf 25: Dotazníková otázka č. 28 – Je možné o Vaší škole říct „Ředitel je kormidelník, který určuje směr lodi a všichni pádlují a ženou loď kupředu.“	78

Seznam obrázků

Obrázek 1: Kritéria hodnocení kvalitní školy.....	18
---	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled a aplikace nástrojů řízení klimatu	37
Tabulka 2: Bodové hodnocení nástrojů pro řízení klimatu školy.....	38
Tabulka 3: Harmonogram výzkumu.....	50
Tabulka 4: Počet škol v ČR v roce 2022/2023 dle zřizovatele.....	51
Tabulka 5: Dotazníková otázka č. 8 – vyhodnocení položky jiné?	62
Tabulka 6: Dotazníková otázka č. 15 – Je ještě něco jiného, co podle Vás utváří klima školy?	68

Tabulka 7: Dotazníková otázka č. 17 – Jaké vnímáte další významné překážky zlepšování klimatu ve škole?	70
Tabulka 8: Dotazníková otázka č. 23 – Je ještě něco jiného, co používáte ke zlepšení klimatu?	74
Tabulka 9: Dotazníková otázka č. 27: Pokud ne, proč tomu tak není?	77
Tabulka 10: Dotazníková otázka č. 29: Pokud ne, proč tomu tak není?	78
Tabulka 11: Dotazníková otázka č. 30: Co byste doporučil/a jako nejlepší způsob zlepšování klimatu ve škole?	80

Příloha 1 - Dotazník použitý pro výzkumné šetření

Nástroje pro ovlivňování klimatu mateřské školy ředitelem

Dobrý den, děkuji Vám, že jste se rozhodli pro vyplnění mého dotazníku. Tento dotazník Vám zabere cca 15 minut Vašeho času a přispějete tím dobré věci. Zároveň můžete získat výsledky celého běžícího výzkumu na mateřských školách. Děkuji Eva Houdková (eva.houdkova@email.cz)

1 Jak dlouho pracujete na pozici ředitele/ky MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1 - 5 let 6 - 10 let 11 - 15 let 16 let a více

2 Kdo je zřizovatelem školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- obec, kraj, MŠMT privátní sektor církev

3 Kolik tříd má vaše škola?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1 třída 2 -3 třídy 4 - 5 tříd 6 - 10 tříd více tříd

4 Jaký je váš věk?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Méně než 30 let 30 - 40 let 41 - 50 let 51 - 60 let 61 let a více

5 Jaké je vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena muž

6 Ve kterém kraji se nachází MŠ, ve které působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Hlavní město Praha
 Jihočeský kraj
 Jihomoravský kraj
 Karlovarský kraj
 Královehradecký kraj
 Liberecký kraj
 Moravskoslezský kraj
 Olomoucký kraj
 Pardubický kraj
 Plzeňský kraj
 Středočeský kraj
 Ústecký kraj
 Vysočina
 Zlínský kraj

7 Provádíte na své škole průzkum klimatu školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

8 Jakým způsobem provádíte průzkum?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Dotazník vlastní | <input type="checkbox"/> Dotazník standardizovaný
(např. Mapa školy, Kalibro ...) | <input type="checkbox"/> Hospitace |
| <input type="checkbox"/> Pohovory se zaměstnanci | <input type="checkbox"/> Pozorování | <input type="checkbox"/> Jiné – prosím uveďte |

9 Pokud Ano, jak často?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1x ročně 2x ročně 1x za 2 roky Jinak často - prosím uveďte

10 Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti vzájemných vztahů?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Vzájemné vztahy mezi pedagogy

Vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi

Vzájemné vztahy mezi dětmi

Vzájemné vztahy mezi pedagogy a vedením školy

Vzájemné vztahy mezi pedagogy a ostatními zaměstnanci školy

Vzájemné vztahy mezi pedagogy a rodič

11 Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti vybavení školy?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Barva a design stěn ve třídách

Barva a design stěn v ostatních prostorách školy

Zařízení – nábytek ve třídách

Učební pomůcky, hračky

Osvětlení tříd a ostatních prostor

Digitální technologie (PC, tablet, tiskárna, interaktivní tabule...

12 Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti podpory zaměstnanců?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Existence prostoru pro odpočinek a setkání zaměstnanců (např. sborovna)

Kávovar pro zaměstnance

Knihovna s pedagogickou literaturou

Zázemí pro zaměstnance (kabinet, šatna)

Školní zahrada

Možnost stravování na pracovišti

13 Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti komunikace?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Individuální pohovory – schůzky ředitele a jednotlivých zaměstnanců

Pravidelná komunikace (porady) vedení a pedagogických pracovníků

Hromadné interní komunikace – hromadný mail od vedení, tištěný měsíční newsletter, ...

Online komunikace s vedením – WhatsApp, školní informační systém, ...

Sdílené úložiště materiálů – např. Office365, sdílený disk, ...

14 Co vnímáte, že utváří klima školy v oblasti PR?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Existence vize školy

Kvalitní ŠVP

Školní informační systém – Twigsee, Správa MŠ, apod

Kladné hodnocení školy rodiči

Prezentace školy na webu

Prezentace školy na sociálních sítích

15 Je ještě něco jiného, co podle Vás utváří klima školy?

Nápověda k otázce: *volný text*

16 Jaké vnímáte překážky ve vytváření pozitivního klimatu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Finanční náročnost | <input type="checkbox"/> Neochota a nespolutpráce pedagogů | <input type="checkbox"/> Vzájemná nevráživost pedagogů |
| <input type="checkbox"/> Spolupráce se zřizovatelem | <input type="checkbox"/> Vzájemná nevráživost členů vedení školy | |

17 Jaké vnímáte další významné překážky zlepšování klimatu ve škole?

Nápověda k otázce: *volný text*

18 Jak jste spokojen s klimatem ve vaší škole?

Nápověda k otázce: *přidělte 0 - 10 bodů, 10 bodů = maximální spokojenost*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

19 Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v osobním přístupu?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Osobní účast ředitele na mimoškolních aktivitách s dětmi

Osobní účast ředitele na mimoškolních aktivitách s pedagogy

Osobní účast ředitele na třídních schůzkách

Dostupnost ředitele pro komunikaci se zaměstnanci (tj. v případě potřeby je ředitel snadno k zastížení na osobní schůzku, či alespoň telefonickou konzultaci)

Dostupnost ředitele pro komunikaci s rodiči (tj. v případě potřeby je ředitel snadno k zastížení na osobní schůzku, či alespoň telefonickou konzultaci)

20 Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v oblastimotivace?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Individuální motivace a stimulace zaměstnanců (pravidelné motivační pohovory s ředitelem)

Projevení osobní empatie a zájmu o profesní problémy zaměstnanců (budování důvěry)

Pravidelné pořádání teambuildingových aktivit – výletů pro zaměstnance

Pořádání kulturních aktivit pro zaměstnance (divadlo, večere, ...)

Pravidelné dotazníkové vyhodnocování spokojenosti zaměstnanců

Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

21 Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v materiální oblasti školy?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Pravidelné doplňování a obměna vybavení tříd

Pravidelné doplňování a obměna učebních pomůcek

Definovaná a kontrolovaná starost o obsah nástěnek a obrázků na chodbách

Vyhodnocování spokojenosti s fungováním školní kuchyně

Kontrola čistoty a estetická úprava tříd

22 Jaké prostředky používáte ke zlepšení klimatu školy v oblasti komunikace

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Aktivní práce s ŠVP a pravidelné úpravy ŠVP

Zjišťování zpětné vazby na rozhodnutí managementu

Delegování úkolů mezi zaměstnance

Aktivní komunikace vize školy mezi zaměstnance

Aktivní komunikace vize školy směrem k veřejnosti

23 Je ještě něco jiného, co používáte ke zlepšení klimatu?

Nápověda k otázce: *volný text*

24 Jaký styl komunikace se zaměstnanci nejvíce preferujete?

Nápověda k otázce: *rozdělte 100 bodů dle vašich preferencí*

Osobní individuální

Osobní schůzka ve více členech (porady)

Písemná forma – neformální

Písemná forma – formální

25 Jaký styl vedení lidí nejvíce preferujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Autoritativní Demokratický Liberální

26 Je možné ve Vaší škole říct „Všichni táhneme za jeden provaz.“ ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

27 Pokud ne, proč tomu tak není?

Nápověda k otázce: *volný text*

28 Je možné o Vaší škole říct „Ředitel je kormidelník, který určuje směr lodi a všichni pádlují a ženou loď kupředu.“ ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

29 Pokud ne, proč tomu tak není?

Nápověda k otázce: *volný text*

30 Co byste doporučil/a jako nejlepší způsob zlepšování klimatu ve škole?

Nápověda k otázce: *volný text*