

Psychosociální klima dvou mateřských škol

Bc. Petra Juříková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Juříková
Osobní číslo:	H21105
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Psychosociální klima dvou mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice psychosociálního klimatu učitelského sboru.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se učitelských sborů a klimatu v prostředí mateřských škol.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace smíšeného výzkumu pomocí interview a dotazníku v prostředí mateřské školy.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- DeWitt, P. M. (2018). *School climate: leading with collective efficacy*. Corwin a SAGE Publishing Company.
- Navrátilová, H., Urbánek, P., Pacholík, V., & Pícková, H. (2020). *Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol: sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích*. Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Šimonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78. https://karolinum.cz/data/danek/3350/OS_1_2014_05_Urbaneck.pdf
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkovcová, A., Pícková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, 71(1), 7–28. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1666>

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Michaela Štátná**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce zkoumá psychosociální klima učitelského sboru ve dvou mateřských školách a jeho vliv na pedagogickou praxi. Studie využívá smíšený design, kombinující kvantitativní data z dotazníku OCDQ-RS a kvalitativní data z interview. Dotazník hodnotil podporu učitelského sboru, frustraci učitelů, angažovanost učitelů, přátelské vztahy ve sboru a pevnost vedení. Výsledky ukazují, že vyšší podpora učitelského sboru a angažovanost učitelů přispívají k otevřenému pracovnímu prostředí, což se projevuje indexem otevřenosti, který dosáhl hodnoty 2,23 u MŠ 1 a 1,60 u MŠ 2. Interview potvrzují, že silný kolektiv a neformální komunikace zlepšují klima, zatímco omezená komunikace a administrativní náročnost zvyšují frustraci. Práce zdůrazňuje, že podpůrné prostředí je zásadní pro spokojenost učitelek a efektivitu výuky, a navrhuje opatření ke zlepšení interních procesů.

Klíčová slova: psychosociální klima, učitelský sbor, kolektiv, klima mateřské školy, pracovní spokojenost, předškolní vzdělávání

Abstract:

This dissertation examines the psychosocial climate of the teaching teams in two preschool institutions and its impact on pedagogical practice. The study employs a mixed-method design that combines quantitative data from the OCDQ-RS questionnaire with qualitative data from interviews. The questionnaire assessed the support provided by the teaching staff, teacher frustration, teacher engagement, friendly relationships within the staff, and the strength of school leadership. The results show that higher support from the teaching staff and greater teacher engagement contribute to an open work environment, as reflected by an openness index that reached a value of 2.23 in Preschool 1 and 1.60 in Preschool 2. Interviews confirm that a strong collective and informal communication improve the climate, while limited communication and administrative demands increase frustration. The study emphasizes that a supportive environment is essential for teacher satisfaction and teaching effectiveness, and it proposes measures to improve internal processes.

Keywords (EN): psychosocial climate, teaching staff, collective, preschool climate, work satisfaction, early childhood education

Poděkování

Tato diplomová práce vznikla díky neocenitelné podpoře mnoha významných osob. Mé srdečné díky patří mé současné vedoucí, Mgr. Michaele Šťastné, Ph.D., a mému původnímu vedoucímu, prof. PhDr. Peterovi Gavorovi, CSc., jejichž odborné vedení, rady a trpělivost mě neustále posouvaly kupředu.

Velké uznání si zaslouží také ředitelky mateřských škol, které mi umožnily provést případovou studii, a všechny učitelky, jež se zapojily do dotazníkového šetření a interview, čímž výrazně obohatily kvalitu mé práce.

Mé nejhlubší díky patří mé rodině, nejbližším přátelům a zejména mým rodičům. Diplomovou práci věnuji mé mamince, která mě vždy podporovala během studia – jsem přesvědčena, že by byla pyšná, že jsem své studium nezanechala a práci dokončila.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SPECIFIKA UČITELSKÉHO SBORU	13
1.1 PEDAGOGICKÝ SBOR	13
1.1.1 Pracovní skupina	13
1.1.2 Učitelský sbor.....	14
1.2 PROSTŘEDÍ	14
1.3 KLIMA	16
1.3.1 Mezilidské vztahy	17
1.4 ATMOSFÉRA	18
1.5 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU	20
2 FAKTORY DETERMINUJÍCÍ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU	22
2.1 ROLE V PRACOVNÍ SKUPINĚ	24
3 MOBBING A SYNDROM VYHOŘENÍ.....	29
3.1 MOBBING	29
3.2 SYNDROM VYHOŘENÍ	31
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	37
6 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	39
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
6.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	39
6.3 VÝZKUMNÁ METODA	40
6.4 SROVNÁNÍ OBOU MATEŘSKÝCH ŠKOL Z POHLEDU RESPONDENTŮ.....	42
6.5 SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ OBOU MATEŘSKÝCH ŠKOL	44
6.6 INDEX OTEVŘENOSTI	47
6.7 SHRUTÍ KVANTITATIVNÍCH DAT	48
7 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	50
7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
7.2 VÝBĚR PARTICIPANTEK	50
7.2.1 Charakteristika participantů ve výzkumu.....	51
7.3 VÝZKUMNÁ METODA	52
7.4 INTERPRETACE KVALITATIVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	52
7.4.1 Vztahy na pracovišti.....	53

7.4.2	Vztahy s vedením	56
7.4.3	Pracovní podmínky.....	59
7.4.4	Spokojenost zaměstnanců.....	61
7.4.5	Vztahy s rodiči.....	63
7.5	SHRNUTÍ KVALITATIVNÍCH DAT	64
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	66
9	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU.....	69
9.1	SROVNÁNÍ S DOSAVADNÍMI STUDIEMI	69
9.2	LIMITY	70
9.3	REFLEXE VÝZKUMNICE.....	70
9.4	SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ VÝZKUM	71
9.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	72
	ZÁVĚR.....	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
	SEZNAM OBRÁZKŮ	81
	SEZNAM GRAFŮ	82
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá zkušenostmi učitelek mateřských škol s psychosociálním klimatem pracovního kolektivu a jeho vlivem na každodenní praxi. Hlavním cílem je zjistit, jak učitelky vnímají své pracovní prostředí a identifikovat klíčové faktory ovlivňující atmosféru, komunikaci a mezilidské vztahy, čímž se usiluje o zlepšení pracovních podmínek a kvality předškolního vzdělávání. Výzkumy potvrzují, že podpůrné pracovní prostředí významně přispívá ke spokojenosti učitelů, podporuje inovativní přístupy a snižuje riziko syndromu vyhoření (Chvál & Urbánek, 2014; Navrátilová et al., 2020). V této diplomové práci se dále usiluje o identifikaci oblastí, kde efektivní interní komunikace a posilování kolektivní spolupráce mohou vést ke zvýšení kvality předškolního vzdělávání.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola vymezuje pojem psychosociálního klimatu a zdůrazňuje, jak fyzické, sociální a psychické faktory formují školní atmosféru, přičemž se věnuje i organizačním aspektům prostředí, vymezuje pojmy pedagogický sbor, učitelský sbor a pracovní skupina a rozebírá vliv komunikace a týmové spolupráce. Druhá kapitola shrnuje klíčové determinanty pracovního klimatu – podporu učitelského sboru, frustraci učitelů, angažovanost učitelů, přátelské vztahy ve sboru a pevnost vedení školy – a jejich vliv na profesní zkušenosti. Třetí kapitola se zaměřuje na negativní jevy, jako jsou mobbing a syndrom vyhoření, jež mohou narušovat pracovní klima.

Praktická část využívá smíšený výzkumný design, kdy kvantitativní data z dotazníkového šetření (OCDQ-RS; Gavora & Wiegerová, 2021) kvantifikují jednotlivé dimenze pracovního prostředí, a polostrukturovaná interview poskytují hlubší vhled do subjektivních zkušeností učitelek. Tato metodologická triangulace umožňuje získat ucelený pohled na pracovní klima a odhalit silné i slabé stránky v kolegiálních vztazích, komunikaci a vedení.

Význam studie spočívá v empirickém prověření teoretických konceptů a praktických důsledcích, kdy příznivé pracovní prostředí, charakterizované otevřenou spoluprací a kvalitními mezilidskými vztahy, podstatně přispívá ke spokojenosti a motivaci učitelů. Získané poznatky mohou sloužit jako základ pro další výzkum i implementaci opatření ke zlepšení interních procesů a kvality předškolního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFIKA UČITELSKÉHO SBORU

Tato kapitola se věnuje analýze a definici pojmu „pedagogický sbor“ jako zásadního elementu školního prostředí. Klíčová pozornost je zde věnována dvěma odlišným, avšak doplňujícím se pohledům – širšímu pojetí celého kolektivu pracovníků zapojených do vzdělávacího procesu podle Sekery (1994) a užšímu zaměření Trojanové (2014), která akcentuje interní pracovní vztahy jako předpoklad efektivní spolupráce. Kapitola systematicky rozebírá, jak tyto teoretické koncepty napomáhají pochopení struktur a dynamiky, jež určují kvalitu školní práce a ovlivňují profesní rozvoj jednotlivců. Tento přístup umožňuje komplexní vhled do fungování pedagogického sboru v širších souvislostech školního klimatu a vytváření podmínek pro inovativní a adaptivní vzdělávací prostředí.

1.1 Pedagogický sbor

V kontextu školského prostředí a jeho aktérů je klíčovým pojmem pedagogický sbor. Sekera (1994) charakterizuje pedagogický sbor jako kolektiv všech zaměstnanců školy, kteří se podílejí na procesu výchovy a vzdělávání žáků. Tento pohled předpokládá, že pedagogický sbor není pouze skupinou učitelů, ale zahrnuje všechny pedagogické pracovníky, kteří působí v rámci školního prostředí. Na rozdíl od této široce pojaté definice, Trojanová (2014) přistupuje k pedagogickému sboru jako k pracovní skupině spojené především pracovními vztahy mezi jednotlivými osobami. Z této perspektivy lze pedagogický sbor vnímat jako tým profesionálů, kteří jsou zaměstnáni školou a jejichž spolupráce a vzájemné vztahy jsou směřovány k dosažení vzdělávacích cílů instituce.

1.1.1 Pracovní skupina

Jedním z klíčových prvků efektivního fungování organizací jsou pracovní skupiny. Bedrnová a Nový (2007) definují pracovní skupinu jako kolektiv osob, který je spojený společnou činností, sdílením určité struktury sociálních rolí a podřízeností jednotnému vedení, a to vše v rámci jednoho pracoviště. Tato definice klade důraz na spojení členů skupiny prostřednictvím jejich rolí a činností, které vykonávají ve společném prostředí. Trojanová (2014) uvádí, že členové pracovní skupiny přispívají k dosažení společných výsledků skrze individuální práci, přičemž není nutné, aby byli vzájemně na sobě závislí.

Tato perspektiva rozšiřuje pojem pracovní skupiny o další důležité charakteristiky, mezi které patří sdílení společných cílů, zapojení do společné aktivity, existence interní struktury rolí, pravidelné osobní kontakty, dlouhodobé sociální vztahy a společné pracoviště. Zvláštní důraz je kladen na vědomí jednotlivých členů, že jsou součástí dané skupiny, což přispívá k jejich identitě a motivaci.

1.1.2 Učitelský sbor

V kontextu organizační struktury školního prostředí se pedagogický sbor jeví jako unikátní typ pracovní skupiny, která nespadá pod tradiční definice. Urbánek (2018) zdůrazňuje, že na rozdíl od typických pracovních skupin, jež jsou definovány svou lokalitou na jednom pracovišti, pedagogický sbor může působit napříč různými místy a prostředími. Tato flexibilita je považována za jednu z jeho klíčových charakteristik. Tento kolektiv zahrnuje širokou škálu profesí, které se podílejí na vzdělávacím procesu, včetně školního vedení, učitelů, vychovatelů, asistentů učitelů, speciálních pedagogů a dalších členů vzdělávacího personálu.

Zatímco pedagogický sbor zahrnuje všechny tyto role, Urbánek (2018) dále rozlišuje mezi pedagogickým sborem a učitelským sborem. Učitelský sbor je vnímán jako specifitější skupina se zaměřením na vyučování a je charakterizován pevnějšími vazbami a homogenní pracovní dynamikou. Tyto aspekty jsou zásadní pro účinné fungování školní instituce. Učitelé, kteří jsou členy sboru, typicky pracují společně v rámci jedné školy, která může disponovat jedním či více pracovišti, což jim umožňuje osobní setkávání a profesionální interakci pod společným vedením. Velikost a umístění učitelského týmu se může lišit, což přináší rozmanité výzvy pro organizaci práce a integrační procesy v rámci školy.

1.2 Prostředí

Čapek (2010) definuje "prostředí" jako komplexní pojem, který zahrnuje široké spektrum aspektů. Tato šíře zahrnuje nejenom sociálně-psychologické faktory, které se týkají interakcí a vnímání jedinců, ale rozšiřuje se i na fyzické aspekty, jako jsou architektura, hygiena, ergonomie a akustika. Tyto faktory společně utvářejí celkové prostředí, ve kterém lidé žijí a působí. Lašek (2007) přidává k pojetí prostředí další faktory ovlivňující školní prostředí.

Kromě sociálních a psychologických aspektů zahrnuje i praktické a fyzické podmínky, jako je geografická poloha školy (například zda se škola nachází na venkově, ve městské části sídliště nebo ve městě), její architektonické provedení, ergonomii nábytku a zařízení vhodných pro výuku, hygienické podmínky včetně kvality osvětlení, vytápění a větrání, a také typ a úroveň školy.

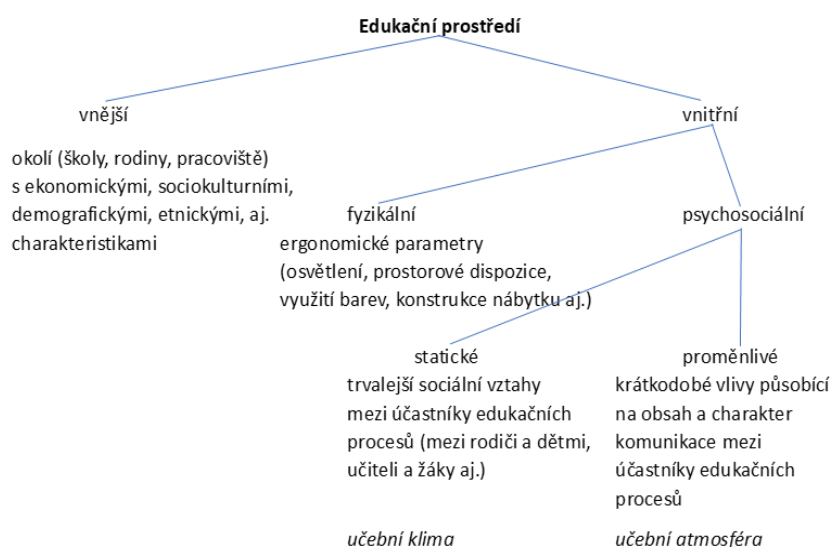
Grecmanová (2008) se zaměřuje na pojem "klíma", který může být spojován jak s přírodním, tak i se sociálním prostředím a jehož nesprávná interpretace může vést k záměně s pojmem "prostředí" samotným. Klíma je však specifický jev s vlastními charakteristikami a významy. Prostředí je podle Grecmanové (2008) objektivní realita, tvořená širokou škálou faktorů, které mají vliv na život jedince a utvářejí jeho osobnost, ať už úmyslně (například prostřednictvím vzdělávání, výchovy) nebo neúmyslně (jako je vliv prostředí, ve kterém se člověk nachází). Lašek (2007) rovněž rozpracovává pojmy "klíma" a "atmosféra", které se vztahují na sociálně-psychologický kontext, nikoli na fyzické charakteristiky prostředí. Tyto pojmy jsou důležité pro pochopení vlivu sociálního prostředí na vnímání a chování jedinců. V kontextu školního prostředí Lašek (2007) zdůrazňuje roli učitelů v tvorbě sociálně-psychologického klimatu, které má dopad na jejich pohodu i na efektivitu výuky. Učitelé jsou denně v interakci s žáky, kolegy a nadřízenými, a proto je prostředí, ve kterém působí, klíčové pro jejich profesní rozvoj i pro vzdělávací procesy.

Průcha (2009) posouvá diskusi o „prostředí“ dále tím, že podrobně identifikuje vnější a vnitřní podmínky ovlivňující školy a vzdělávací procesy a rozlišuje různé typy prostředí na základě sociálních, ekonomických, demografických a etnických faktorů. Vnější podmínky zahrnují nejen širší sociální a ekonomický kontext, ve kterém škola funguje, ale také specifické demografické charakteristiky a kulturní složení obyvatel, což může vést k odlišným potřebám a očekáváním místních komunit. Tyto faktory definují například městské prostředí, charakterizované vysokou hustotou obyvatel, bohatou infrastrukturou a multikulturním prostředím, na rozdíl od venkovských oblastí, kde je často kladen důraz na tradice, úzké sociální vazby a omezené zdroje. Průmyslové oblasti čelí specifickým výzvám spojeným s pracovní strukturou a ekonomickými cykly, zatímco zemědělské oblasti odrážejí sezónní charakter a regionální hodnoty.

Na druhé straně vnitřní podmínky se týkají především samotného školního prostředí – fyzického uspořádání budov, vybavení tříd, ergonomie, ale i organizace výuky, používaných pedagogických metod a kvality interpersonálních vztahů mezi učiteli, žáky a dalšími pracovníky školy. Tyto vnitřní faktory zásadně ovlivňují, jak se účastníci

vzdělávacího procesu cítí, jak efektivně komunikují a jakým způsobem probíhá sdílení znalostí a zkušeností. Díky této komplexní analýze je možné lépe porozumět vzájemnému působení různých typů prostředí – ať už jsou určeny vnějšími socioekonomickými podmínkami nebo vnitřní organizací školy – a jejich vlivu na kvalitu vzdělávání a celkový rozvoj žáků. Tento přístup otevírá nové perspektivy pro tvorbu a implementaci pedagogických strategií, které jsou citlivé k specifikům daného prostředí a umožňují přizpůsobit vzdělávací proces tak, aby co nejlépe odpovídal potřebám místních komunit i individuálních účastníků vzdělávání.

Moderní pedagogika pak rozšiřuje pojem edukačního prostředí o další typy, jako jsou rodinné, neformální skupinové, mediální, profesní a další, a zkoumá jejich vliv na účastníky a charakter vzdělávání. Tato různorodost edukačních prostředí přispívá k rozvoji speciálních pedagogik vedle obecné pedagogiky, čímž se otevírá prostor pro inovativní přístupy a cílené intervence v rámci vzdělávací praxe.



Obrázek 1 Edukační prostředí (v pojetí moderní pedagogiky; Průcha, 2009)

1.3 Klima

Klima ve školním prostředí je možno chápat jako sociální a skupinový jev, který významně ovlivňuje chování, postoje a vnímání jednotlivců v rámci vzdělávacího procesu. Ve třídách se školní klima projevuje zejména ve vztazích mezi žáky a odráží se také v interakcích mezi učiteli, jak to popisuje Lašek (2007). Kvalita těchto interakcí, pravidelné školní události

a sociálně-psychologické prostředí jsou klíčovými faktory, které společně utvářejí atmosféru školy. Věkové a vzdělanostní složení učitelského sboru, stejně jako prostorové uspořádání učeben, mají rovněž vliv na celkové školní klima.

Grecmanová (2008) poukazuje na to, že školní klima není pouze otázkou fyzického prostředí, ale představuje i psychosociální kvalitu, která je ovlivněna individuálními lidskými zkušenostmi a interpretací. Tento aspekt propojuje klima s prostředím a zdůrazňuje důležitost dlouhodobého vývoje, který se odlišuje od krátkodobé atmosféry.

Podle Čápa a Mareše (2007) je školní klima proměnlivým a dočasným jevem, který se mění v závislosti na situaci a může se lišit během dne či týdne. Čapek (2010) školní klima charakterizuje jako komplexní hodnocení a vnímání školního prostředí, které zahrnuje komunikaci, sociální vztahy, emoce a další aspekty ovlivněné školním děním.

1.3.1 Mezilidské vztahy

Průcha a Koťátková (2013) upozorňují, že školní klima je ovlivněno mezilidskými vztahy, které mohou být buď pozitivní, s projevy vzájemného porozumění a spolupráce, nebo negativní, s neshodami a nedůvěrou mezi lidmi.

Halpin a Croft (1963, In Lašek 2007) identifikovali dva základní typy školního klimatu: otevření a uzavřené. Otevřené školní klima je charakterizováno vzájemnou důvěrou, angažovaností, vzájemnou spoluprací a pozitivním chováním. V uzavřeném školním klimatu převládá odmítání k zapojení, byrokratické vedení a apatie a frustrace ze strany učitelů.

Koťátková (2014) upozorňuje na význam mezilidských vztahů ve všech pracovních prostředích, včetně mateřských škol, které jsou klíčové pro dosažení vysoké kvality práce. Tyto vztahy jsou ovlivněny osobnostmi členů kolektivu, přístupy k práci a vizemi fungování školy. Stabilita financování školy a schopnost tvořit týmy učitelů, kteří spolupracují a rozumějí si, jsou důležité pro pozitivní školní klima a působení na optimistický pohled dětí na svět. Podle Průchy a Koťátkové (2013) je školní klima stabilní a dlouhodobý stav, který odráží jak sociální a pracovní atmosféru, tak i vnímání školního prostředí všemi účastníky. Toto klima je určeno kvalitou mezilidských vztahů a spolupráce mezi všemi zainteresovanými stranami, zahrnujícími ředitele, učitele, personál, žáky, rodiče, zřizovatele škol a externí instituce.

Styl řízení a organizace školy také hrají klíčovou roli v utváření školního klimatu, jak uvádějí Petri a Burkhardtová (1992, In Čáp & Mareš, 2007).

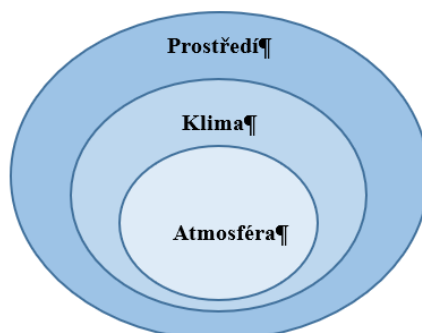
Fungování školy je ovlivněno čtyřmi hlavními faktory – *osobnostmi*, které do školy přinášejí své vize a ambice (ředitelé, učitelé, studenti, pracovníci); *vzdělávacím obsahem a strategiemi*, jež zahrnují cíle, plány, metody, třídy i poradenský systém; *organizační strukturou*, která určuje denní provoz a rozdělení úkolů; a *vnějším prostředím*, jež se projevuje organizací školství, financováním, vztahy s úřady a spoluprací s komunitou.

Dewitt (2018) shrnuje, že příznivé školní klima je předpokladem pro úspěšné zavedení inovačních metod ve vzdělávání a zvládání náročných situací ze strany učitelů, školního vedení a žáků. Proto je nezbytné vytvářet a udržovat pozitivní školní klima, které podporuje nejen vzdělávací proces, ale i celkovou pohodu a spokojenost všech zúčastněných stran.

1.4 Atmosféra

Atmosféra je klíčovým faktorem, který významně ovlivňuje sociální klima ve škole. Lašek (2007) ji popisuje jako krátkodobé, situacemi podmíněné sociální a emoční rozpoložení, jež je dynamické a intenzivně vnímáno účastníky školního prostředí. Tento názor dále rozšiřuje Platonov (1983, In Lašek, 2007), který zdůrazňuje, že v interpersonálních vztazích může být atmosféra často ještě intenzivnější a napjatější, a to kvůli silnému emočnímu náboji vznikajícímu mezi osobami zapojenými do dané situace. Grecmenová (2008) pak konstatuje, že atmosféra představuje proměnlivý stav, který je dočasný a ovlivněný konkrétní situací a prostředím, ve kterém se jedinci nacházejí, přičemž závisí na tom, jak ji lidé vnímají.

Obrázek 2 znázorňuje vazby mezi atmosférou, klimatem a prostředím (Lašek, 2007):



Obrázek 2 Vazba mezi výše uvedenými pojmy (Lašek, 2007)

Výzkumy v oblasti školního prostředí, jako je ten, který cituje Holeček (2014), ukazují, že Česká školní inspekce vyzývá učitele k reflexi a hodnocení školního prostředí s využitím hodnotící stupnice, která zahrnuje opačné vlastnosti jako například přátelská versus nepřátelská, otevřená versus uzavřená a další. Tímto způsobem se snaží zjistit, jaké typy atmosféry převládají ve školních prostředích.

Zajímavé závěry nabízí výzkum Mareše a Laška z 90. let 20. století (Holeček, 2014), který identifikuje různé typy vztahů a postojů ve školním prostředí: Tento výzkum poukázal na to, že přístup ředitele školy hraje zásadní roli při formování sociálního klimatu mezi učiteli. Ředitel, který vykazuje *demokratický styl*, projevuje podporu, otevřenost a umožňuje konstruktivní kritiku, přičemž zohledňuje jak cíle školy, tak i potřeby učitelů. Naopak *autokratický ředitel*, který se vyznačuje příkazovým a autoritativním přístupem, rozhoduje o všem sám, což může i přes efektivní plnění úkolů vést k nespokojenosti v kolektivu. Výzkum rovněž odlišil postavení učitelů, *kdy angažovaný učitel* projevuje hrdost na svou školu a zaměřuje se především na dosažení výsledků, zatímco *frustrující učitel* trpí nevhodným zacházením, přemírou byrokracie a problematickými mezilidskými vztahy. Na druhou stranu *spokojený učitel* prožívá silné přátelské vztahy, kdy se učitelé vzájemně znají a jejich rodiny mají i mimoškolní prostředí.

Holeček (2014) dále odkazuje na význam temperamentních charakteristik učitelů pro tvorbu celkové atmosféry vzdělávacího prostředí. *Klasická typologie* rozděluje temperament do čtyř základních kategorií – *sangvinik*, který je společenský a přizpůsobivý; *cholerik*, jenž je energický, ale impulzivní; *flegmatik*, charakterizovaný klidem a spolehlivostí; a *melancholik*, který je citlivý a pečlivý. Tyto vrozené a konzistentní

vlastnosti mají významný vliv na chování učitelů. Dále *Jungova typologie* rozlišuje mezi extroverty, kteří jsou společenší a riskují, a introverty, jež jsou klidní a introspektivní. *Eysenckova typologie* přidává další dimenzi, neuroticismus, který hodnotí stabilitu versus labilitu – přičemž ve školním prostředí je upřednostňována stabilita. *Pavlova typologie* se zaměřuje na sílu a vyrovnanost nervových procesů, což je rovněž důležité pro úspěšné zvládání stresu a dalších náročných situací. Výsledkem těchto zjištění je, že hodnocení školního prostředí pomocí specifických hodnotících stupnic a zohlednění temperamentních charakteristik učitelů spolu se stylem vedení ředitele školy významně ovlivňují celkové sociální klima vzdělávacího zařízení.

1.5 Klima učitelského sboru

Klima učitelského sboru představuje zásadní faktor ovlivňující nejen samotné pedagogické pracovníky, ale i celkovou atmosféru školy. Urbánek (2003) uvádí, že vzájemné profesní a osobní vztahy mezi učiteli spolu s kvalitou interakcí s vedením zásadně formují pracovní klima, které má vliv na vnímání školy a její efektivní fungování. Rozšířenou perspektivu nabízí Urbánek a Chvál (2012), kteří atmosféru učitelského sboru považují za indikátor kvality mezilidských vztahů a sociálních dynamik uvnitř pedagogického kolektivu. To je v souladu s názorem Navrátilové et al. (2020), kteří zdůrazňují význam chování vedoucích pracovníků a pedagogů, stejně jako vliv vnějších faktorů, například rodičovské komunity, na pracovní klima v mateřských školách.

Urbánek (2018) konstatuje, že klima učitelského sboru významně ovlivňuje sociální dynamiku školy a je zásadní pro udržení důležitých vztahů v rámci školního prostředí. Později autor tento názor rozšiřuje o myšlenku, že klima mezi učiteli se vyznačuje subjektivním vnímáním a hodnocením, které je klíčové pro jeho definici (Urbánek et al., 2021). Klima je vnímáno jako stabilní, avšak schopné měnit se v reakci na významné události nebo externí vlivy. Holeček (2014) pak přináší kontrastní pohled na možné typy sociální atmosféry učitelských sborů, rozlišuje mezi otevřeným a uzavřeným sociálním klimatem. Zatímco *otevřené sociální klima* je charakterizováno vzájemným respektem a spoluprací, jasnými pravidly a ředitelem působícím jako pozitivní vzor. Na druhé straně je *uzavřené sociální klima* je definováno izolací jednotlivců, absencí spolupráce a ředitelem, který u ostatních vyvolává lhostejnost nebo negativní pocity, jako jsou apatie, frustrace, strach, zlost až po fyzickou nepohodu.

V souladu s tím, Průcha a Kořátková (2013) tvrdí, že kvalitní mezilidské vztahy mezi učitelkami v mateřské škole jsou zásadní pro vytváření bezpečného a stabilního prostředí, které podporuje pocit bezpečí a společenství u dětí. Efektivní pracovní klima je založeno na pozitivních mezilidských vztazích, transparentnosti a schopnosti konstruktivně řešit problémy. Chvál (2018) doplňuje, že pozitivní a podporující školní prostředí, které vede ke zlepšení vzdělávacího procesu, zahrnuje nejen kvalitní podmínky, ale také dobré sociální vztahy a participaci žáků na rozhodování.

2 FAKTORY DETERMINUJÍCÍ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU

Tato kapitola představuje přehled faktorů ovlivňujících klima učitelského sboru, přičemž se zaměřuje na vlivy jak vnitřní (např. týmová dynamika, komunikační procesy), tak vnější (např. organizační struktury či institucionální podmínky). Kapitola zdůrazňuje, že kvalitní pracovní prostředí podporuje inovace, snižuje riziko vyhoření a zvyšuje spokojenost učitelů, což podpořily například studie Chvál a Urbánek (2014) a Navrátilová et al. (2020). Dále jsou zde prezentovány klíčové teoretické modely, jako je model Moose (1981, In Lašek, 2007), spolu s determinanty specifickými pro školní prostředí, které ovlivňují mezilidské vztahy a efektivitu práce ve školách. Cílem této kapitoly je nabídnout ucelený pohled, který seznámí čtenáře s teoretickými základy a zároveň je inspiruje k navržení praktických opatření pro zlepšení pracovního klimatu.

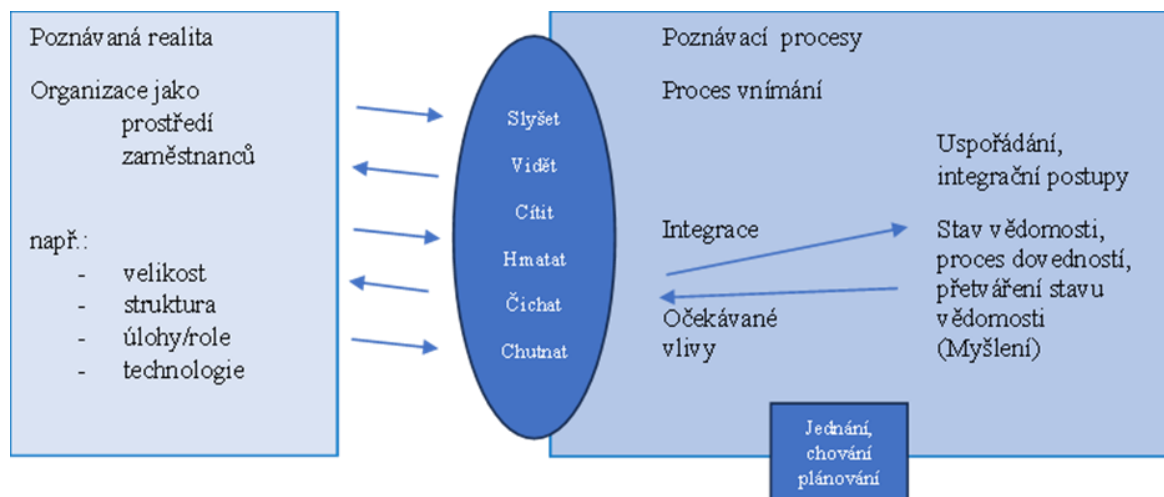
Model Moose (1981, In Lašek, 2007) předkládá třidimenzionální rámec pro analýzu sociálního klimatu v různých skupinách lidí a rozlišuje tři základní dimenze. První z nich je *vztahová dimenze (relationship dimensions)*, která se soustředí na mezilidské vztahy, úroveň osobní spolupráce, přitažlivost skupiny, vzájemnou podporu a možnost otevřené komunikace. Druhou dimenzí je *dimenze osobního růstu (personal development dimensions)*, která se zabývá vnitřními procesy skupiny umožňujícími nezávislost a osobní rozvoj členů, samostatné rozhodování, orientaci na úkoly, diskusi a sdílení informací, a toleranci určitých negativních chování. Třetí dimenzí je *dimenze udržování a změny systému (system maintenance a system change dimensions)*, která se zaměřuje na organizační strukturu a řízení skupiny, systémy a kontrolní procesy, adaptabilitu členů na nové role a úkoly a celkovou flexibilitu skupiny při změnách. Tato dimenze se zabývá organizačními mechanismy a řízením skupiny, implementovanými systémy a kontrolními procesy, schopností členů přijímat nové úkoly a role, a flexibilitou při změnách. Tyto dimenze pomáhají pochopit, jak se formuje atmosféra ve skupinách, včetně školního prostředí.

Lašek (2007) dále rozšiřuje tento model o determinanty specifické pro školní prostředí, které zahrnují unikátní strukturu škol a tříd a ovlivňují školní klima. První z těchto determinantů jsou *zvláštnosti školy*, které zahrnují typ vzdělávací instituce, její specializaci a stanovená pravidla a normy, jako je školní řád a systém sankcí. Dále jsou to *zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací*, které se týkají různých výukových metod a forem, například laboratorní práce či praxe. *Zvláštnosti učitelů* se zabývají osobností učitele, jeho přístupem k výuce a vzdělávání, což se odráží v jeho výukovém stylu. *Zvláštnosti školních tříd* se týkají vztahů mezi učitelem a třídou, dynamiky třídy a skupinové

dynamiky uvnitř třídy. Posledním determinantem jsou *zvláštnosti žáků*, které zohledňují individuální charakteristiky žáků a jejich role jako členů třídy nebo skupiny. Tyto determinanty poskytují hlubší vhled do toho, jak různé aspekty školního prostředí ovlivňují celkové školní klima.

Průcha a Kořátková (2013) tyto myšlenky zpřesňují identifikací faktorů specifických pro mateřské školy, které mohou ovlivnit školní klima pozitivně i negativně. Jedním z těchto faktorů je existence více osob pracujících s jednou skupinou dětí, obvykle minimálně dvou učitelek a dalšího personálu. Dalším faktorem je malý pracovní tým, který se nemusí pravidelně setkávat, což může ovlivnit soudržnost a komunikaci. Celodenní provoz školy s případnou směnnou prací představuje další specifikum, které vyžaduje flexibilitu a efektivní plánování. Denní interakce s nepedagogickým personálem je také důležitým faktorem, který může ovlivnit celkovou atmosféru. Častá komunikace s rodiči je klíčovou součástí práce v mateřských školách, která může přinést jak pozitivní, tak negativní dopady na školní klima. Posledním faktorem je možnost být součástí většího vzdělávacího komplexu, například spojení s další mateřskou nebo základní školou, což může ovlivnit sdílení zdrojů a spolupráci mezi institucemi. Tyto faktory pomáhají lépe pochopit specifické výzvy a příležitosti, které ovlivňují klima v mateřských školách.

Průcha (2002) zdůrazňuje, že školní klima je ovlivněno jak atmosférou panující mezi učiteli, tak i vnějšími vlivy, které Urbánek et al. (2021) specifikují jako společenské, ekonomické a politické okolnosti. Tato rozmanitost vlivů naznačuje, že školní klima je složitým fenoménem, který nelze zjednodušeně připisovat pouze jednotlivým vnějším nebo vnitřním faktorům. Conrad a Sydow (1984, In Grecmanová, 2008) posouvají diskuzi do oblasti subjektivních faktorů, poukazující na to, že organizační klima je vnímáno prostřednictvím individuálních percepčních mechanismů, které ovlivňují vnímání pracovního prostředí a vztahů zaměstnanců. Toto vnímání je základem pro vytváření klimatu v organizaci. Obrázek 3 ilustruje propojení mezi vnímáním jednotlivce a organizačním prostředím, zdůrazňující komplexitu těchto vztahů.



Obrázek 3 Organizační prostředí, systémy vnímání člověka a jejich spojení od H.Sommera a J.Penera (In Grecmanová, 2008)

2.1 Role v pracovní skupině

S ohledem na teorie Koťátkové (2014) a Kratochvíla (1995) je možné pojednat o sociální dynamice v kolektivech mateřských škol. Koťátková (2014) poukazuje na to, že optimální fungování týmu je dosaženo, když se jeho členové dobře znají, komunikují efektivně, jsou zapojeni do práce a poskytují si vzájemnou podporu. Tento ideál však může narážet na realitu, kdy se v týmu objevují specifické role, které mohou ovlivňovat týmovou dynamiku, a to jak pozitivně, tak negativně.

Aplikace Schindlerovy klasifikace rolí ve skupinách, jak ji představuje Kratochvíl (1995), je v tomto kontextu obzvláště užitečná pro pochopení, jak se tyto role projevují a jak mohou ovlivnit atmosféru a efektivitu práce. Vůdcovská role "alfa" může být zásadní pro motivaci týmu a směřování aktivit, zatímco expertní role "beta" může přinášet hluboké znalosti a objektivní úsudek. "Gama" role představuje adaptabilitu a flexibilitu, která je v dynamicky se měnícím prostředí mateřské školy nezbytná. Nicméně, přítomnost "omega" role, zastávané členem na okraji skupiny, může znamenat potenciální zdroj konfliktů, pokud se jeho odlišné názory a přístupy nesetkají s porozuměním a integrací do skupiny. Výzvou pro ředitele mateřské školy je tedy nejen rozpoznat a řádně rozdělit tyto role, ale také podporovat pozitivní přístupy a minimalizovat negativní tendence, aby se udržela harmonie a produktivita týmu.

Jak dokládá studie Xia et al. (2024), výsledky ukázaly, že organizační klima, pracovní zátěž a emocionální námaha učitelů přímo ovlivňují jejich pracovní spokojenost. Navíc

pozitivní organizační klima působí nepřímo – prostřednictvím tří mechanismů: samostatného zprostředkování pracovní zátěže, samostatného zprostředkování emocionální námahy a řetězového zprostředkování obou faktorů. Tato zjištění podtrhují klíčový význam vytváření příznivého organizačního klimatu v mateřských školách a naznačují, že intervence zaměřené na snížení pracovní zátěže a emocionální námahy mohou výrazně přispět ke zvýšení spokojenosti učitelů s prací, což má zásadní praktické implikace pro zlepšení kvality předškolního vzdělávání

Podle studie Hu et al. (2024) kolektivní inovativnost učitelů funguje jako významný zprostředkovatel mezi školním klimatem a spokojeností s prací. Zjištění ukázala, že čím vyšší je úroveň kolektivní inovativnosti, tím výrazněji pozitivní školní klima přispívá k pracovní spokojenosti pedagogů. Tato data naznačují, že školy by měly aktivně podporovat kooperativní prostředí a zároveň poskytovat učitelům prostředky a podporu při zavádění inovativních a spolupracujících výukových metod. Kromě toho je důležité posilovat schopnost učitelů vytvářet a udržovat kvalitní vztahy s kolegy i studenty, což dále přispívá ke zlepšení interakce a celkové kvality vzdělávacího procesu.

Dále studie Karademira a Örena (2024) potvrzuje, že efektivní vedení hraje klíčovou roli při formování pozitivního školního klimatu. Ředitelé, kteří disponují vynikajícími komunikačními a řešitelskými dovednostmi, aktivně podporují a motivují učitele a systematicky zapojují zaměstnance do rozhodovacích procesů. Jejich spravedlivé jednání a otevřenost vůči novým nápadům vytvářejí prostředí, ve kterém se podporují kvalitní interakce mezi učiteli, což má přímý dopad na efektivitu vzdělávacího procesu a celkovou pohodu studentů.

Kotátková (2014) popisuje pět klíčových překážek, které negativně působí na rozvoj dobrých vztahů.

První z nich je *neefektivní a nekvalitní komunikace*. Klíčovým problémem ovlivňujícím kvalitu komunikace v pracovních týmech je přetrvávání tradiční hierarchie, v níž se informace šíří shora dolů, což může vést k jejich zkreslení, úpravám a zpožděním. Tento způsob předávání zpráv může způsobovat frustraci mezi zaměstnanci, kteří jsou informováni jako poslední, a pocit nedocenění v kolektivu. Efektivnější je kruhový model komunikace, kde jsou všichni členové týmu informováni současně, což podporuje zapojení, spokojenost a pocit sounáležitosti. Komunikaci mohou také poškozovat faktory jako nedostatek času pro rozhovory, kritika, šíření zkreslených informací, strach z vyjádření názoru, převaha emocí a nedostatek prostoru pro konstruktivní dialog.

Druhou překážkou je *motivace a demotivace*. Motivace je klíčovou hnací silou, vedoucí člověka k jednání a k dosahování osobního rozvoje, což přispívá k jeho pracovní efektivitě a pocitu spokojenosti. Avšak přetrvávající vysoké nároky nebo negativní vnější vlivy mohou vést k únavě a demotivaci, což má škodlivý dopad na jedince i jeho kolektiv. Demotivaci mohou způsobovat různé faktory, včetně tělesného zdraví, emocionálního stavu a podmínek v pracovním prostředí.

Třetí překážkou jsou *neřešené problémy*. Konflikty vznikají, když lidé nemají shodné názory a nejsou schopni najít společnou řeč, zvláště ve vztahu k pracovním metodám a řešení situací. V mateřských školách se tyto potíže projevují nesrovnalostmi mezi pedagogy, chováním dětí a rodičů, vnějšími omezeními a nedodržováním pravidel, což může vést k demotivaci zaměstnanců. Není-li problém řešen, může to vést k dalším komplikacím. Důležité je, aby vedoucí pracovníci přistupovali k řešení aktivně a využívali nápady všech zúčastněných stran.

Čtvrtou překážkou je *stres a jeho důsledky*. Stres může být jak stimulační, tak škodlivý. Pokud je možné stresovou situaci překonat a najít čas na relaxaci, může nám stres pomoci vypořádat se s výzvami každodenního života. Učitelství je však náročné povolání plné stresu způsobeného nejistotami a tlakem, který může negativně ovlivnit zdraví učitelů, pokud se s ním nepodaří účinně bojovat. Pro ty, kteří se potýkají s chronickým stresem, je klíčová podpora ze strany vedení, kolegů a rodičů, a odvaha hledat odbornou pomoc, aby se předešlo negativnímu dopadu na pracovní prostředí a osobní pohodu.

Poslední, pátou překážkou je *syndrom vyhoření (burnt-out)*. Vyhoření je kritický stav hlubokého duševního a fyzického vyčerpání způsobeného dlouhodobým stresem a nespokojeností v práci. Ovlivňuje to lidi, kteří jsou silně zaměřeni na splnění vysokých pracovních standardů a cítí velkou odpovědnost. Projevuje se ztrátou motivace a sníženou schopností udržet si pracovní tempo. Klíčové je včasné rozpoznání tohoto stavu a přizpůsobení pracovního chování a očekávání, což je nezbytné pro osobní spokojenost. Prevence vyhoření zahrnuje uznání vlastních limitů, hledání rovnováhy mezi prací a osobním životem, neustálé přehodnocení životních priorit a udržování aktivit a vztahů mimo práci, stejně jako schopnost relaxovat a bavit se bez pocitu viny.

V neposlední řadě, Navrátilová et al. (2020) upozorňují na význam vzdělání učitelů, které může vytvářet napětí v učitelském týmu v mateřských školách, pokud dochází k rozdílům v přístupu k dalšímu vzdělávání. Rozdílné vzdělání a přístupy k výuce mohou ovlivnit stabilitu týmu a jeho schopnost čelit výzvám.

DeWitt (2018) uvádí, že úspěch pedagogického sboru není výsledkem autoritativního řízení, nýbrž kolektivní spolupráce a sdílení odpovědnosti. Vedení je prezentováno jako dynamický proces, kdy se učitelé aktivně podílejí na stanovování cílů, sdílení zkušeností a hledání inovativních řešení, což vede ke zvýšení sebedůvěry a kolektivní efektivity.

DeWitt (2018) rozlišuje čtyři základní styly kolaborativního vedení, jež představují různé přístupy k řízení pedagogického sboru. Prvním stylem jsou *pozorovatelé* (*Bystanders*), tedy lídři, kteří se příliš neangažují a spoléhají se na pokyny ostatních, což může vést ke kolektivní pasivitě. Druhým stylem jsou *regulátoři* (*Regulators*), kteří stanovují pevná pravidla a cíle, avšak jejich přístup je příliš rigidní a neumožňuje dostatečný prostor pro kreativitu a inovace, čímž omezují autonomii učitelů. Třetím stylem jsou *vyjednaváci* (*Negotiators*), kteří se snaží dosáhnout shody prostřednictvím diskuse, ale konečné rozhodnutí si ponechávají, což snižuje možnost plné participace ostatních členů týmu. Nejefektivnějším přístupem je však styl *spolupracovníků* (*Collaborators*), kdy vedoucí pracovníci společně s kolegy formulují cíle a aktivně zapojují všechny členy do rozhodovacích procesů. Tento styl podporuje otevřenou komunikaci, posiluje sebedůvěru učitelů a vytváří soudržné a podpůrné pracovní prostředí.

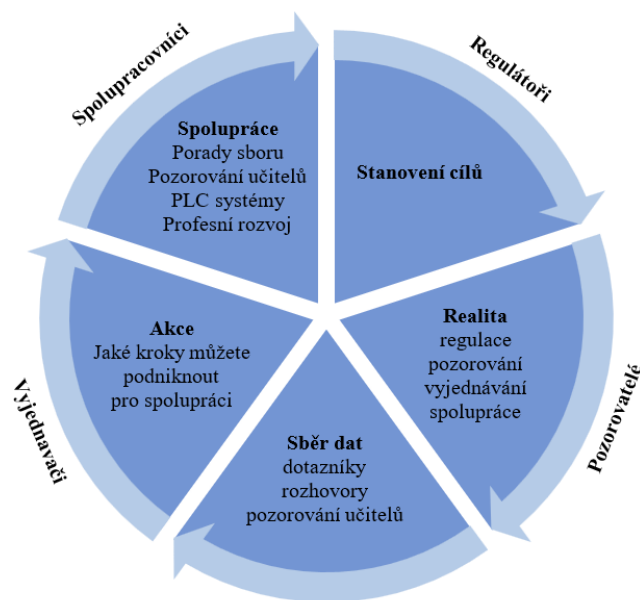


Obrázek 4 Rámec kolaborativního vedení (DeWitt, 2018)

DeWitt (2018) dále představuje cyklus růstu kolaborativního vedení, který umožňuje vedoucím postupně přejít od pasivního či kontrolujícího přístupu ke skutečné spolupráci.

Klíčové kroky tohoto cyklu zahrnují stanovení konkrétního cíle, analýzu aktuální situace, systematický sběr důkazů a realizaci akčních kroků. Zaměření na jednu oblast zároveň napomáhá udržitelnému zlepšování školního klimatu.

Celkově DeWittův model kolaborativního vedení a růstový cyklus poukazují na to, že úspěšné vedení je založeno na aktivní spolupráci, otevřené komunikaci a společném stanovování cílů. Tento přístup nejenže posiluje sebedůvěru jednotlivých učitelů, ale také přispívá k vytvoření soudržného a podpůrného pracovního prostředí, což je nezbytné pro pozitivní psychosociální klima ve školách – zejména v mateřských školách, kde formování bezpečného a inkluzivního prostředí hraje zásadní roli.



Obrázek 5 Cyklus růstu kolaborativního vedení. (DeWitt, 2018)

3 MOBBING A SYNDROM VYHOŘENÍ

Tato kapitola se věnuje analýze a definici dvou klíčových negativních jevů, které jsou nezbytné pro pochopení psychosociálního klimatu mateřských škol. Klíčová pozornost je zde věnována pojmům „mobbing“ a „syndrom vyhoření“. Přestože mohou být tyto termíny na první pohled vnímány jako součást širší problematiky pracovního stresu, jejich specifický význam a aplikace v praxi se výrazně liší. V této kapitole jsou systematicky rozebrány definice a charakteristiky obou jevů, jejich příčiny, formy projevu, následky a možnosti prevence či obrany, což umožňuje komplexní pochopení jejich dopadu na pracovní prostředí a efektivitu pracovních kolektivů v mateřských školách. Navíc je třeba zdůraznit, že mobbing a syndrom vyhoření mohou vzájemně působit – chronické vystavení psychickým útokům v rámci mobbingu může přispět ke vzniku vyhoření, což pak zvyšuje zranitelnost zaměstnanců vůči dalším negativním interakcím.

3.1 Mobbing

Mobbing představuje specifickou formu šikany na pracovišti, kdy je zaměstnanec opakovaně vystavován cíleným psychickým útokům svých kolegů, což může vést k psychickým a psychosomatickým potížím (Čech, 2011). Název je odvozen od anglického slovesa „mob“, tedy doslovně "obtěžovat", "dotírat", "hromadně napadat", "vulgárně někomu vynadat" či "vrhnout se na někoho, a vystihuje tak dlouhodobé a koordinované chování, které systematicky oslabuje sebedůvěru oběti a narušuje její profesní i osobní vztahy. Na rozdíl od jednorázových případů šikany, kdy mohou být přítomny i fyzické útoky vycházející z iracionální touhy po moci, se mobbing zaměřuje výhradně na psychické útoky, jejichž zdánlivě logické příčiny napomáhají jeho eskalaci (Huber, 1995).

Jedná se o situaci, kdy je oběť napadána alespoň jednou týdně po dobu šesti měsíců či déle, přičemž útoky provádí jedna nebo více osob. Tento kontinuální proces vede k postupnému vyloučení z kolektivu a vyvolává extrémní sociální stres, který může vyústit v duševní a tělesné vyčerpání, zdravotní komplikace a v krajních případech dokonce i pokusy o sebevraždu (Kantor, 2009). Mobbing se nejčastěji objevuje v pracovním prostředí charakterizovaném nadměrnou pracovní zátěží, nevhodnou organizací práce, monotónními úkoly, slabým vedením, konkurenčním tlakem a strachem ze ztráty zaměstnání (Svobodová, 2007). K rozvoji tohoto jevu přispívá také nízká schopnost řešit konflikty a negativní

osobnostní rysy, jako je závist, které vyvolávají pocit ohrožení u těch, kteří se v kolektivu výrazně odlišují (Huber, 1995). Firemní kultura a přístup vedoucích, kteří by měli podporovat spolupráci a empatii, jsou proto klíčové pro prevenci mobbingu.

Proces mobbingu se obvykle rozvíjí ve čtyřech fázích. Nejprve se objevují drobné konflikty a nedorozumění, jež slouží jako katalyzátor eskalace. Následuje fáze systematického psychického teroru, kdy dochází k postupnému snižování sebedůvěry a zhoršování pracovního výkonu oběti (Svobodová, 2008). V další fázi je problém formálně rozpoznán – oběť je označena jako „černá ovce“ – a nakonec následuje systematické vyloučení, které může vést k nucenému odchodu (Kantor, 2009).

Mezi základní taktiky mobberů patří opakovaná verbální agrese, která spočívá v cíleném šíření pomluv a nevyžádaných komentářů s úmyslem oslabit psychickou stabilitu oběti (Huber, 1995). Tuto strategii potvrzuje i Beňo (2003), který uvádí, že verbální útoky postupně narušují profesní i osobní vztahy. Novák (2011) konstatuje, že oběť bývá systematicky izolována – například ignorována či je jí přerušován vstup do místnosti – což prohlubuje pocit sociálního vyloučení. Dále Svobodová (2008) upozorňuje, že mobbeři často sahají k sabotáži pracovní činnosti, která se může projevit falšováním dokumentů, poškozováním materiálů nebo zpronevěrami, a tím dále podkopávat profesní reputaci oběti. Kratz (2005) zdůrazňuje, že systematické znevažování výkonů, kdy jsou úspěchy bagatelizovány a nedostatky zveličovány, vede k ještě silnějšímu psychickému stresu s vážnými zdravotními následky (Kantor, 2009).

Oběť mobbingu nemá jednotný profil; tento jev může postihnout jednotlivce bez ohledu na věk, profesní postavení či další demografické rysy. Svobodová (2007) uvádí, že lidé s nižší odolností, slabší sebedůvěrou a zvýšenou citlivostí jsou náchylnější k negativním psychickým a psychosomatickým dopadům, neboť mají křehčí nervovou soustavu a méně efektivních strategií řešení konfliktů, což potvrzuje i Hubert (1995). Na druhou stranu se obětí mohou stát i vysoce kvalifikovaní a sebevědomí zaměstnanci, zejména pokud se výrazně liší od ostatních, což může vyvolat pocity ohrožení či závisti (Kratz, 2005).

Na opačné straně spektra stojí pachatel mobbingu – mobber, který se opakovaně uchyluje k agresivnímu chování vůči kolegům. Svobodová (2008) uvádí, že mobbeři často vykazují nedostatek emoční vyspělosti a reagují dětským způsobem na vlastní selhání, což kompenzují agresivním chováním. Tito jedinci jsou silně egocentričtí a usilují o dominanci a kontrolu nad svým okolím, přičemž systematicky ponižují své kolegy.

V rámci skupinového mobbingu se rozlišuje hlavní iniciátor – tzv. „strůjce“ – od ostatních spoluúčastníků útoku (Venglářová, 2011).

Opakované vystavení mobbingu vede k výraznému oslabení sebevědomí a zhoršení psychické i fyzické kondice oběti. Psychické následky zahrnují rozvoj deprese, poruchy koncentrace a úzkostné stavy, které mohou přerůst do posttraumatické stresové poruchy se sebevražednými myšlenkami (Beňo, 2003). Mezi fyzické symptomy patří poruchy srdeční činnosti, svalové napětí, bolesti hlavy, šije a zad nebo zažívací potíže, což negativně ovlivňuje celkový zdravotní stav (Čech, 2011). Sociální dopady se projevují narušením mezilidských vztahů a sociální izolací, které následně snižují pracovní výkonnost a zvyšují ekonomické náklady spojené se zvýšenou nemocností (Čech, 2011).

Efektivní obrana proti mobbingu začíná rychlým rozpoznáním a pojmenováním konfliktu. Oběť by měla jasně identifikovat, kdo a jakým způsobem ji napadá, a aktivně vyhledat podporu, nejlépe prostřednictvím nestranného prostředníka, který umožní otevřenou diskuzi a formulaci konkrétních opatření. Zaměstnavatelé mají povinnost situaci řádně prošetřit a zajistit nápravu, aby se zabránilo eskalaci konfliktu a minimalizovaly dlouhodobé následky (Huber, 1995). Celkově lze konstatovat, že mobbing je závažný fenomén, jehož systematické psychické útoky vedou k výraznému oslabení oběti, ohrožení jejího duševního i tělesného zdraví a narušení pracovního kolektivu. Vytváření podpůrného a respektujícího pracovního prostředí a včasná intervence jsou proto klíčové pro prevenci tohoto jevu a ochranu zaměstnanců před jeho negativními dopady (Svobodová, 2007). Jak dokládají Jeklová a Reitmayerová (2006) a Študentová (2016), mobbing, jako významný faktor nepříznivého pracovního prostředí, může přispět k rozvoji syndromu vyhoření, neboť opakované psychické útoky a sociální izolace oslabují obranné mechanismy zaměstnanců, čímž zvyšují jejich zranitelnost vůči dlouhodobému stresu.

3.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření představuje závažný jev ovlivňující nejen profesní, ale i osobní život jedinců. Jak uvádí Freudenberger (1974, In Študentová, 2016), syndrom vyhoření se projevuje postupným vyčerpáním fyzických, emocionálních i psychických rezerv v důsledku dlouhodobého působení stresových faktorů. K tomu, jak syndrom vzniká a jak se projevuje, poukazuje také Křivohlavý (1998), který zdůrazňuje, že jedinci, vstupující

do povolání s velkým idealismem a nadšením, mohou být nejvíce ohroženi nároky, jež na ně klade současná pracovní realita.

V profesním životě se syndrom vyhoření nejčastěji objevuje u těch, kteří se s velkým zápalem a perfekcionismem věnují své práci. Pešek a Praško (2016) uvádějí, že zdravotníci pracovníci, zejména lékaři a sestry, jsou vystaveni intenzivní emocionální zátěži a často nejsou dostatečně připraveni na realitu každodenní péče o pacienty. Podobnou zkušenost zaznamenávají i učitelé, kteří s ideály pomáhají žákům, ale postupně se potýkají s neuspokojivým zájmem o výuku, administrativními povinnostmi a vnitřními konflikty v kolektivu (Křivohlavý, 1998).

Vývoj syndromu vyhoření lze, podle Jeklové a Reitmayerové (2006), rozdělit do několika fází. V první fázi jedinec zažívá intenzivní nadšení a pocit, že vykonávaná činnost má hluboký smysl. V další fázi se motivace posouvá od původního ideálu ke spíše vedlejším odměnám, což vede ke ztrátě elánu. Konečnou fází je pak stav, kdy jedinec ztrácí respekt sám k sobě i k okolí, což se projevuje hlubokým psychickým vyčerpáním a demotivací (Křivohlavý, 1998).

Příčiny vzniku syndromu vyhoření jsou spojeny s řadou vnějších i vnitřních faktorů. Fialová (2012) upozorňuje, že náhlé změny, konflikty a dlouhodobý tlak na výkon vyvolávají u jedince stresovou reakci, která může, pokud není adekvátně řešena, přerůst do chronického vyčerpání. Maroon (2012) dále upozorňuje, že nedostatek regenerace a přetížení zvyšují riziko vyhoření, jelikož jedinec není schopen obnovit své energetické rezervy.

Pracovní prostředí hraje v prevenci syndromu vyhoření klíčovou roli. Honzák (2022) konstatuje, že extrémní míra kontroly či naopak nedostatek autonomie negativně ovlivňují psychickou pohodu zaměstnanců. Poschkamp (2016) upozorňuje, že i fyzikální aspekty, jako je uspořádání pracovního prostoru, dostatečné soukromí a příznivé mikroklima, mohou významně přispět ke snížení stresu a následnému riziku vyhoření.

Dopady syndromu vyhoření jsou rozsáhlé a projevují se na několika úrovních. Psychické symptomy zahrnují depresi, ztrátu zájmu o dříve naplňující činnosti a pocit vlastní bezcennosti (Baštecká, 2003). Na fyzické úrovni se jedná o chronickou únavu, poruchy spánku a další psychosomatické obtíže, zatímco na sociální úrovni dochází ke zhoršení mezilidských vztahů, což může vést k izolaci a častým konfliktům (Venglářová, 2011).

Prevence syndromu vyhoření spočívá především ve včasné identifikaci rizikových faktorů a zavedení opatření podporujících rovnováhu mezi pracovním a osobním životem. Jak uvádí Kopřiva (2016) klíčovým faktorem je pozitivní postoj a schopnost adaptovat se na měnící se podmínky. Mezi preventivní strategie patří umění nastavit si priority, umět říci „ne“ a pravidelně regenerovat své síly prostřednictvím odpočinku, relaxačních technik či pravidelné fyzické aktivity (Šimůnková Petrovská & Froněk, 2012).

V případě, že syndrom vyhoření dosáhne pokročilého stadia, je nezbytné vyhledat odbornou pomoc. Jak poukazují Jeklová a Reitmayerová (2006) a Maroon (2012), kombinace psychoterapeutické intervence a medikace představuje efektivní přístup, který pomáhá zmírnit úzkostné stavy a urychlit proces zotavení, přičemž je kladen důraz na aktivní zapojení jedince do vlastního léčebného procesu (Študentová, 2016).

4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

První kapitola shrnuje teoretický rámec, který integruje klíčové faktory definující pedagogický sbor a zdůrazňuje jeho význam pro kvalitu školního prostředí. Vychází z širší definice pedagogického sboru, který je chápán jako kolektiv všech pracovníků zapojených do vzdělávacího procesu (Sekera, 1994), a z užší perspektivy, která akcentuje interní pracovní vztahy a týmovou dynamiku (Trojanová, 2014). Tento rámec systematicky rozebírá jak formální členění kolektivu, tak specifika jednotlivých pracovních skupin, včetně učitelského sboru charakterizovaného pevnějšími vazbami a homogenní pracovní dynamikou (Urbánek, 2018).

Dále jsou analyzovány související determinanty, jako je organizační struktura školy či kvalita mezilidských interakcí, které společně utvářejí podmínky pro efektivní fungování pedagogického sboru. Klíčovým aspektem je schopnost jednotlivých členů kolektivu identifikovat a naplňovat společné cíle, což posiluje soudržnost a přispívá k profesnímu rozvoji všech pracovníků. Tento komplexní teoretický přístup slouží jako základ pro tvorbu adaptivních strategií, které mají optimalizovat týmovou spolupráci a podporovat inovace v rámci školního prostředí.

Druhá kapitola shrnuje teoretický rámec, který integruje klíčové faktory ovlivňující klima učitelského sboru a jejich praktické dopady na školní prostředí. Model Moose (1981, In Lašek, 2007), rozlišující tři základní dimenze – vztahovou, osobního růstu a udržování či změny systému – poskytuje základ pro analýzu sociálního klimatu ve skupinách. Dále jsou rozebrány determinující faktory specifické pro školní prostředí, jako jsou struktura školy, vyučovací situace, osobnostní rysy učitelů, dynamika tříd a individuální charakteristiky žáků, s důrazem na aspekty typické pro mateřské školy – týmovou soudržnost, provozní režim, komunikaci s rodiči a integraci do širšího vzdělávacího komplexu.

Schopnost zaměstnanců individuálně vnímat tyto vlivy je rovněž klíčová. Specifické role v pracovní skupině, od vůdcovských po periferní, mají zásadní vliv na týmovou dynamiku. Model kolaborativního vedení (DeWitt, 2018) demonstrovuje, že úspěch učitelského sboru spočívá v aktivní spolupráci a sdílení odpovědnosti, což podporuje tvorbu soudržného a podpůrného pracovního prostředí. Tento komplexní teoretický rámec slouží jako základ pro tvorbu adaptivních strategií, jejichž cílem je optimalizovat klima učitelského sboru a podporovat pozitivní atmosféru ve školách.

Třetí kapitola přehledně definuje a analyzuje dva zásadní negativní jevy – mobbing a syndrom vyhoření – které významně ovlivňují psychosociální klima mateřských škol. Přestože oba jevy spadají do oblasti pracovního stresu, jejich specifické projevy a dopady se liší. Mobbing představuje dlouhodobé psychické útoky, které oslabují sebedůvěru a vedou k sociální izolaci obětí, zatímco syndrom vyhoření se projevuje postupným vyčerpáním fyzických, emocionálních a psychických rezerv. Chronické psychické útoky spojené s mobbingem tak mohou oslabit obranné mechanismy zaměstnanců a zvýšit jejich zranitelnost vůči dlouhodobému stresu, což napomáhá nástupu syndromu vyhoření

Tento teoretický rámec poskytuje základ pro pochopení vzájemného působení negativních faktorů v pracovním prostředí a podtrhuje význam interních komunikačních a koordinačních mechanismů při prevenci těchto jevů. Následující praktická část využije tyto poznatky k analýze konkrétních případů ve studovaných mateřských školách a k formulaci doporučení pro zlepšení pracovního prostředí, zejména prostřednictvím posílení kolegiální podpory, efektivnější komunikace a optimalizace organizačních procesů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části této diplomové práce bude věnována pozornost vlastní případové studii, která bude využita k hlubšímu proniknutí do specifické situace a prozkoumání psychosociálního klimatu učitelského sboru na dvou vybraných mateřských školách. Cílem práce bude získání komplexního přehledu o interakcích, vnímaném pracovním prostředí a vzájemných vztazích mezi pedagogy.

Pro tento účel bude zvolena kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumného přístupu (tj. smíšený výzkumný design). V kvantitativní fázi výzkumu bude využito dotazníkové šetření, jehož cílem bude shromáždění dat o širokém spektru faktorů ovlivňujících psychosociální klima. Tato data budou poskytnuta jako základní orientace a klíčové aspekty zkoumaného jevu budou vyjádřeny numericky.

V následné kvalitativní fázi výzkumu bude realizováno polostrukturované interview s jednotlivými členy učitelského sboru, čímž budou získány podrobnější informace o tématech a otázkách, které budou kvantitativními daty naznačeny, avšak samostatně nevysvětleny. Díky kombinaci těchto metod bude dosaženo širšího poznání o psychosociálním klimatu učitelského sboru a budou nabídnuta relevantní doporučení pro jeho zlepšení.

Výsledky obou metod budou vzájemně konfrontovány a integrovány tak, aby byl poskytnut ucelený obraz o dynamice a kvalitě vztahů v učitelském sboru. Integrovaná data budou dále využita jako základ pro formulaci závěrů a návrhů, jejichž cílem bude přispět k rozvoji pozitivního psychosociálního klimatu v rámci pedagogických kolektivů.

Následující kapitoly poskytnou přehled základních metodologických prvků realizovaného výzkumu, včetně cílů, výzkumných souborů, výzkumných metod, zjištěných výsledků a jejich interpretace.

Výzkum byl realizován v období od listopadu 2022 do ledna 2023 a byl rozdělen do dvou hlavních etap. Počáteční etapa bude charakterizována aplikací dotazníku OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary, Gavora & Wiegerová, 2021) za účelem sběru kvantitativních dat, zatímco druhá etapa bude definována realizací polostrukturovaných interview s vybranými učiteli jako kvalitativního prvku výzkumu. Smíšený výzkumný design bude představovat spojení kvantitativního a kvalitativního přístupu. Kvantitativní výzkum bude zpracován dle Gavory (2010) prostřednictvím numerických informací k určení velikosti, rozsahu a četnosti jevů, zatímco

kvalitativní výzkum bude popisován slovním vyjádřením zjištění, charakterizovaným výstižností, názorností a důkladností.

Proměnné získané prostřednictvím dotazníku OCDQ-RS týkající se psychosociálního klimatu mezi učiteli (viz podkapitola 6.3) budou posuzovány z hlediska jejich informativnosti, avšak prostřednictvím nich nebude zachycen celý rozsah zkoumaného jevu. Z tohoto důvodu bude využita metoda kvalitativního výzkumu, a to konkrétně prostřednictvím polostrukturovaných interview (viz podkapitola 7.3). Podle Gavory (2010) je metoda interview považována za efektivní nástroj pro sběr dat, která umožňuje získání hlubšího pochopení motivací a názorů participantů. Během těchto rozhovorů budou také systematicky sledovány neverbální projevy reakcí, což umožní flexibilní úpravu následných otázek v závislosti na projevených reakcích.

6 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Pro získání důležitých proměnných, které umožní lepší pochopení psychosociálního klimatu učitelského sboru, byl použit kvantitativní měřicí nástroj, konkrétně dotazník OCDQ-RS od Gavory a Wiegerové (2021).

6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

Zjistit, jaké je klima učitelského sboru percipované učitelkami dvou mateřských škol.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké je klima učitelského sboru percipované učitelkami dvou mateřských škol?

Dílčí výzkumné cíle

Zjistit, jak hodnotily učitelky jednotlivé dimenze klimatu učitelského sboru.

Zjistit, jaké byly rozdíly v tomto hodnocení mezi dvěma mateřskými školami.

Dílčí výzkumné otázky

Jak hodnotily učitelky jednotlivé dimenze klimatu učitelského sboru?

Jaké byly rozdíly v tomto hodnocení mezi dvěma mateřskými školami?

6.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen učitelkami ze dvou mateřských škol, které byly umístěny v různých regionech České republiky, konkrétně v Čechách a v oblasti Slezska. Každá z těchto škol měla sedm tříd, přičemž průměrný počet dětí ve třídě byl 24. Prostorové podmínky obou zařízení byly podobné. Všechny třídy se nacházely buď v jedné budově nebo byly propojeny takzvanou spojovací chodbou, což mělo za následek, že učitelky měly dostatečnou možnost interakce s ředitelkou, aby mohly poskytnout vyvážené hodnocení.

Všechny oslovené učitelky, v celkovém počtu 24 (12 z každé mateřské školy), se zapojily do dotazníkového průzkumu.

6.3 Výzkumná metoda

Byl využit dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary), který byl vyvinut Robertem B. Kottkampem, Johnem A. Mulhernem a Wayne K. Hoyem (1987) z Rutgers University v USA a který byl určen k hodnocení školního klimatu. Dotazník OCDQ-RS byl následně upraven v souladu s úpravami popsány Chválem a Urbánkem (2014): byly nahrazeny některé otázky a byl zdvojnásoben celkový počet otázek za účelem dosažení rovnováhy mezi otázkami týkajícími se ředitele a vedení školy. Pět hodnotících indexů školního klimatu bylo ponecháno neměnných, přičemž pro čtyři z nich (podpora vedení školy, angažovanost učitelů, frustrace učitelů a přátelské vztahy ve sboru) byla zachována původní interpretace a struktura vzájemných korelací. Index direktivity ředitele byl v České republice nahrazen indexem pevnosti vedení školy, jehož interní konzistence a interpretativní význam byly potvrzeny a negativní nádech původního indexu byl odstraněn. V důsledku těchto změn již nebyl vytvářen celkový index školního klimatu.

Otázky zaměřené na ředitele a vedení školy byly začleněny do indexů hodnocení vedení, neboť nebyly identifikovány rozdíly v odpovědích v závislosti na typu školy či velikosti učitelského sboru. V rámci indexů podpory a rozhodnosti vedení školy byla zajištěna přibližná rovnováha mezi položkami týkajícími se „ředitele“ a „vedení školy“.

Podpora sboru vedením školy byla vyjádřena prostřednictvím pozitivní zpětné vazby, přidělování významných úkolů, poskytování motivace a působení vedoucích pracovníků jako vzorů. Škola byla tímto způsobem hodnocena jak z hlediska svých provozních nároků, tak i z hlediska naplňování sociálních potřeb pedagogů. *Pevnost vedení školy* byla charakterizována pevnou kontrolou nad učitelskými aktivitami, stanovováním jasných požadavků a používáním striktních hodnotících kritérií, přičemž bylo potvrzeno, že vedení školy disponuje pevnými plány pro budoucnost a je řádně informováno o veškerém dění v rámci školy. *Angažovanost učitelů* byla vyjádřena jejich iniciativností, hrdostí na instituci, vzájemným respektem a spoluprací, přičemž byla zaznamenána jejich připravenost k naplnění školní vize a podpoře pokroku studentů, a rovněž byly podporovány přátelské vztahy s dětmi a vytváření důvěrné atmosféry. *Frustrace učitelů* byla vyjádřena přetížením

rutinními úkoly, obtěžováním nadměrnou administrativou a méně příznivým vnímáním mezilidských vztahů a řízení školy, které bylo posuzováno jako zatížené byrokracií a manažerskými praktikami. *Přátelské vztahy ve sboru* byly charakterizovány soudržností týmu, přičemž bylo hodnoceno, že mezilidské vztahy jsou pevné a přátelské, a byl kladen důraz na rozumné řešení konfliktů a spravedlivé přístupy; mezilidská důvěra a ochota vzájemné pomoci byly pozorovány i mimo pracovní prostředí a byly zohledněny v celkové atmosféře vzájemné úcty.

Jak uvádí Urbánek (2003), byly využity první čtyři složky (podpora učitelského sboru, pevnost vedení školy, angažovanost učitelů a frustrace učitelů) k určení, zda bylo školní klima spíše otevřené či uzavřené. *Otevřené školní klima* bylo charakterizováno nižší úrovní pevnosti vedení školy a frustrace učitelů a vyšší úrovní podpory učitelského sboru a angažovanosti učitelů, zatímco *uzavřené klima* se vyznačuje vysokou úrovní pevnosti vedení a frustrace učitelů a nízkou úrovní podpory učitelského sboru a angažovanosti učitelů.

V souvislosti s kvantitativním průzkumem byl pro mateřské školy využit dotazník OCDQ-RS převzatý od Gavory a Wiegerové (2021). Dotazník byl rozdělen do pěti hlavních dimenzí: *podpora učitelského sboru*, *frustrace učitelů*, *angažovanost učitelů*, *přátelské vztahy*, *pevnost vedení školy*, a obsahoval celkem 48 položek, na které bylo odpovídáno pomocí čtyřbodové škály, kde 1 bod znamenal *zřídka*, 2 body *občas*, 3 body *často* a 4 body *velmi často*. V první části dotazníku byly obsaženy otázky zaměřené na jednotlivé dimenze, zatímco ve druhé části byly zahrnuty demografické otázky týkající se pohlaví respondentek, délky pedagogické praxe, dosaženého vzdělání v učitelství a počtu let, které byly stráveny prací v dané mateřské škole. Na základě zjištění, že učitelský sbor v obou mateřských školách měl výhradně ženské složení, byla terminologie přizpůsobena ženskému rodu, a proto se v textu používají výrazy učitelka, učitelky a respondentka, respondentky.

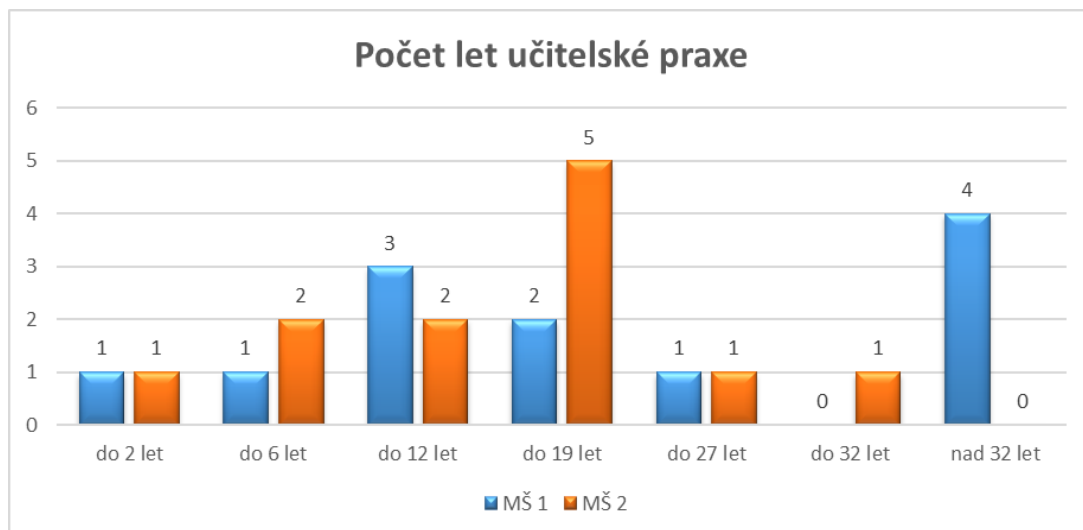
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkově 24 respondentek ze 2 mateřských škol. Ředitelka každé ze zúčastněných mateřských škol mě osobně představila respondentkám přímo ve třídách. Respondentky byly informovány o tématu a cílech výzkumu souvisejícího s diplomovou prací. Byly ubezpečeny, že účast v průzkumu je anonymní, dobrovolná a získané informace budou využity výhradně pro diplomovou práci. Respondentkám bylo také sděleno, že po analýze dotazníků budou některé z nich vybrány k účasti na interview. Všechny souhlasily s možnou účastí na interview, pokud by byly vybrány. Před tím, než začaly respondentky vyplňovat dotazník, byly seznámeny a následně podepsaly Informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření, který je uveden v příloze P I. Ani jedna

z ředitelek nebo jejich zástupkyň nebyla do tohoto průzkumu zahrnuta, aby se předešlo zkreslení odpovědí. Poté, co jsem se dohodla s ředitelkou školy, jsem předala dotazníky přímo učitelkám v jejich třídách. Učitelkám byla poskytnuta možnost seznámit se s obsahem dotazníku a dostatek času na jeho vyplnění během jednoho pracovního dne, po kterém mi dotazníky osobně vrátily. Každé učitelce jsem sdělila její číslo, aby byla zachována její anonymita. Po ukončení dotazníkového šetření následovalo poděkování, rozloučení a odchod z mateřské školy. S informacemi získanými z dotazníků bylo zacházeno s důvěrností a byla zajištěna anonymita respondentkám, jejichž jména byla nahrazena kódy MŠ 1/1 - MŠ1/12, MŠ 2/1 - MŠ 2/12.

6.4 Srovnání obou mateřských škol z pohledu respondentů

Počet let učitelské praxe

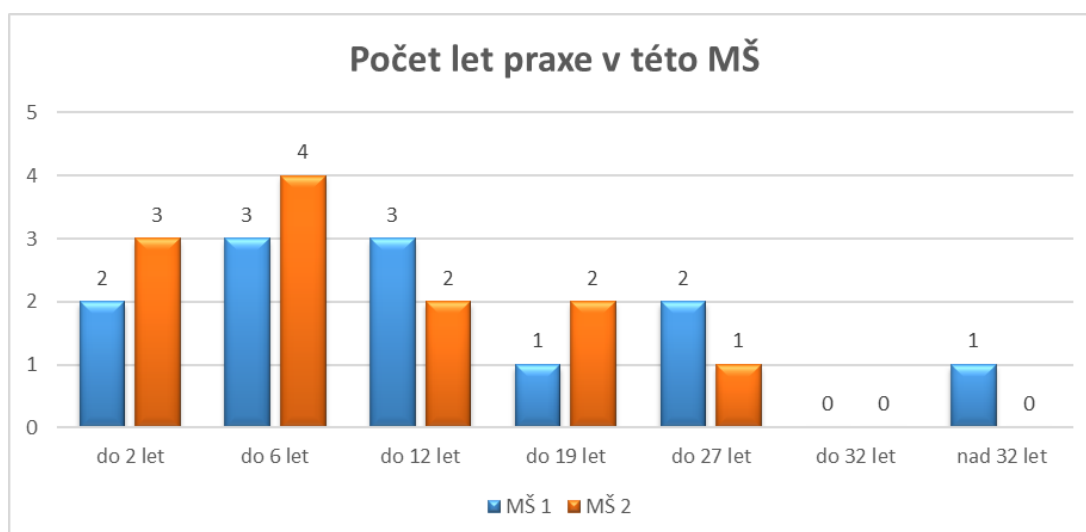
Analýza sloupcového grafu (Graf 1) odhaluje klíčové rozdíly v délce pedagogické zkušenosti mezi učitelkami ve dvou mateřských školách. Obě školy mají podobný počet začínajících učitelek v kategorii méně než 2 roky praxe, což naznačuje rovnováhu v náboru nových pedagogů. Ve středních kategoriích praxe do 6 a 19 let je druhá škola mírně dominantní, což naznačuje větší potenciál pro dynamické a inovativní přístupy. Výrazný rozdíl je patrný v kategorii nad 32 let praxe, kde první škola vyniká čtyřmi velmi zkušenými učitelkami, zatímco druhá škola žádnou. Tento rozdíl může poukazovat na silné zakotvení první školy v tradicích a zkušenostech, zatímco druhá škola se může opřít o širší spektrum středně zkušených pedagogů, podporující inovativnost ve vzdělávacím procesu.



Graf 1 Počet let učitelské praxe (zdroj: vlastní)

Počet let praxe v této MŠ

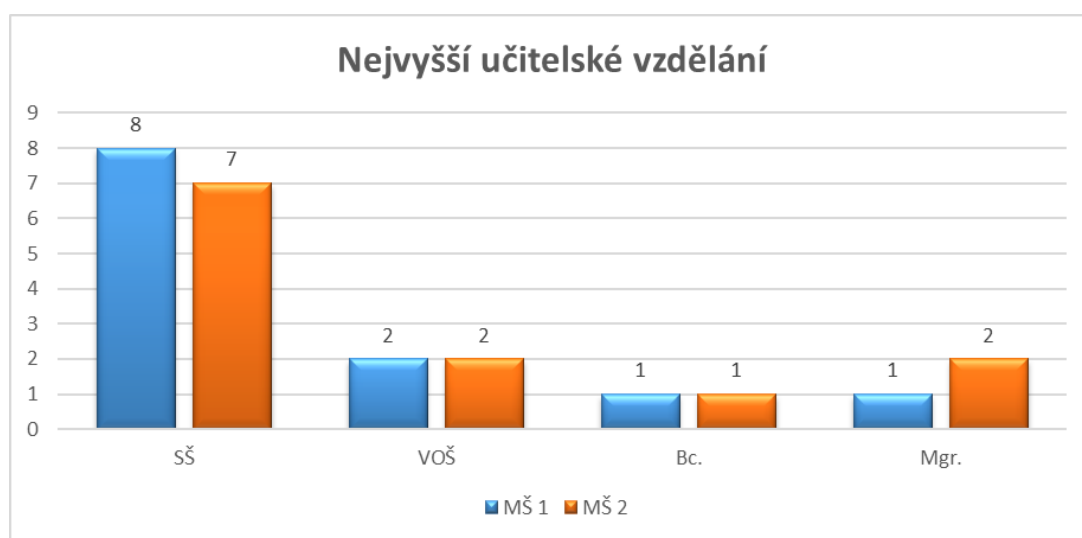
Analýza sloupcového grafu (Graf 2) ukazuje, jak se rozprostírá délka pedagogické praxe mezi učitelkami ve sledovaných mateřských školách. V první škole jsou zaznamenány dvě učitelky s praxí do 2 let, zatímco ve druhé jich je tři, což indikuje vyšší otevřenost druhé instituce k náboru začínajících pedagogů. První škola mírně převyšuje druhou v kategoriích s praxí do 12 a do 27 let a eviduje také jednu učitelku s více než 32 lety zkušeností, což může posílit zachování tradic. Celkově výsledky ukazují, že obě školy mají rozmanité spektrum délky praxe, což podporuje kontinuitu vzdělávacích metod i prostor pro inovativní přístupy.



Graf 2 Počet let praxe v této MŠ (zdroj: vlastní)

Nejvyšší učitelské vzdělání

Graf 3 ukazuje, že v obou mateřských školách převládají učitelky s maturitním vzděláním (8 ve první, 7 ve druhé škole), přičemž každá škola eviduje také po dvou učitelkách s vyšším odborným vzděláním a jednu s bakalářským titulem. Nejvýraznější rozdíl se projevuje u učitelek s magisterským titulem, kdy první škola má jednu a druhá dvě, což podtrhuje, že kvalitu výuky ovlivňují nejen dosažené vzdělání, ale i praxe a osobní přístup.



Graf 3 Nejvyšší učitelské vzdělání (zdroj: vlastní)

Pohlaví

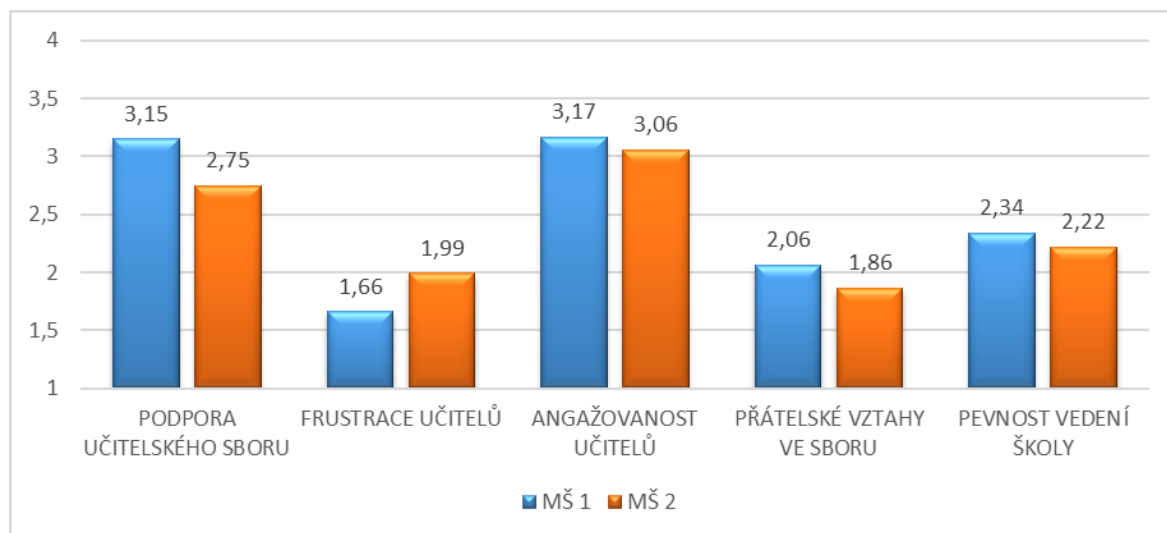
Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že genderové složení pedagogického personálu je zcela homogenní, neboť všechny učitelské pozice ve sledovaných mateřských školách (celkem 12) jsou obsazeny ženami, což odpovídá běžnému trendu v předškolním vzdělávání.

6.5 Srovnání výsledků dotazníkového šetření obou mateřských škol

Výsledky jednotlivých kategorií:

Výsledky dotazníkového šetření, získané prostřednictvím dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021), jsou rozděleny do pěti kategorií: *podpora učitelského sboru*,

frustrace učitelů, angažovanost učitelů, přátelské vztahy ve sboru a pevnost vedení školy a doplněny příslušnými grafy, které dále podrobně analyzujeme; níže naleznete souhrnný graf prezentující zkoumané dimenze klimatu učitelského sboru.



Graf 4 Výsledky jednotlivých dimenzí klimatu učitelského sboru z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021). (zdroj: vlastní)

Podpora učitelského sboru

Výsledky dotazníkového šetření z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021) ukazují, že podpora učitelského sboru byla měřena několika otázkami, přičemž celkové skóre bylo vyšší u první mateřské školy (3,15) než u druhé (2,75). Detailní analýza konkrétních otázek, například schopnost ředitelky ocenit a pochválit podřízené, neformální přístup k pomoci, zdůvodnění kritiky a dbání na blaho školy, odhalila, že první škola je v těchto aspektech hodnocena lépe, s výjimkou otázky o jasné vizi školy, kde zaznamenala druhá škola lepší výsledky. Graf P III (viz. Přílohy), shrnuje tyto specifické otázky a poskytuje přehled o rozdílech ve vnímání podpory učitelského sboru mezi oběma školami.

Frustrace učitelů

Výsledky získané z dotazníkového šetření OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021) ukazují, že průměrná úroveň frustrace učitelů je nižší v první mateřské škole (1,66) než ve druhé (1,99), což potvrzují odpovědi na otázky týkající se chování učitelek, počtu porad a schůzí, rušení vlastní práce zájmovými činnostmi a přerušování během porad.

Ve druhé škole jsou frustrace vyšší zejména u otázek zaměřených na chování kolegů a administrativních povinností, zatímco hodnocení dalších povinností je u obou škol stejné. Data naznačují, že druhá škola má prostor pro zlepšení pracovního prostředí, zejména v oblasti komunikace a administrativních procesů. Graf P IV (viz. Přílohy) poskytuje přehled jednotlivých otázek a umožňuje detailní srovnání úrovně frustrace mezi oběma školami.

Angažovanost učitelů

Graf P V, uvedený v sekci Přílohy, ukazuje, že průměrná angažovanost učitelů je mírně vyšší v první mateřské škole (3,17) než ve druhé (3,06), což naznačuje lepší podporu a motivaci pedagogů. Učitelé obou škol silně přispívají péčí o problematiku dětí a vykazují pozitivní pracovní morálku, přičemž první škola zaznamenává mírně lepší výsledky v oblastech přátelského chování k rodičům, vzájemné pomoci a pocitu kolegiality. Tyto výsledky potvrzují, že první mateřská škola nabízí prostředí podporující vyšší úroveň zapojení, ačkoli obě školy vykazují své specifické silné stránky, například v přijímání nových nápadů a obětavosti práce.

Přátelské vztahy ve sboru

Graf v Příloze P VI, ukazuje, že přátelské vztahy ve sboru jsou v první mateřské škole mírně silnější (průměr 2,06) než ve druhé (1,86), což odráží lepší mezilidskou důvěru a otevřenost. Detailní analýza konkrétních otázek, od osobních kontaktů až po společenské aktivity, dokládá, že první škola vykazuje vyšší míru kolektivního ducha. Celkově výsledky naznačují, že ačkoliv má první škola mírný náskok, obě instituce by mohly zintenzivnit aktivity podporující budování přátelských vztahů mimo pracovní prostředí.

Pevnost vedení školy

Graf v Příloze P VII, ukazuje, že pevnost vedení školy je v první mateřské škole mírně vyšší (2,34) než ve druhé (2,22), což poukazuje na silnější autoritu a důslednější kontrolu činností učitelů. Detailní analýza konkrétních otázek potvrzuje, že první škola dosahuje lepších výsledků v oblastech vedení porad, kontroly činností a sledování aktivit, přičemž obě školy mají nízká skóre v otázkách diktátorských sklonů. Celkově tyto výsledky naznačují,

že pevnější vedení v první škole může přispět k efektivnějšímu řízení a podpoře rovnováhy mezi autoritou a inovacemi.

6.6 Index otevřenosti

Otevřené klima se vyznačuje vzájemnou důvěrou mezi členy učitelského sboru, silnou soudržností, aktivní účastí učitelů a demokratickým přístupem vedení, ačkoli je zde přítomna pevná a stabilní struktura řízení. Naproti tomu, škola s uzavřeným klimatem je definována atmosférou vzájemné nedůvěry mezi učiteli, jejich nízkou mírou zapojení do školního dění, formalistickým přístupem k řízení a distancí ze strany ředitele, což může vést k nejistotě učitelů ohledně směřování a fungování školy.

Když se podíváme na obsahovou stránku školního klimatu, je zřejmé, že se skládá zejména z pracovních, mezilidských a komunikačních aspektů, ale také z prvků, které souvisejí s organizačním vedením školy.

Je důležité pochopit, že míra otevřenosti a uzavřenosti školy není pevně daná, ale spíše existuje jako kontinuum. V praxi to znamená, že školy nejsou obvykle zcela otevřené nebo zcela uzavřené, ale nacházejí se někde mezi těmito extrémy. Úroveň otevřenosti nebo uzavřenosti lze efektivně měřit pomocí škálových dotazníků. Dotazník OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021) konkrétně přenáší koncepty otevřenosti a uzavřenosti do pěti rozličných dimenzí. A to jsou: podpora učitelského sboru, frustrace učitelů, angažovanost učitelů, přátelské vztahy ve sboru, pevnost vedení školy.

Kromě specifických aspektů dotazník poskytuje možnost výpočtu celkového indexu otevřenosti (IO), který reflektuje celkové klima ve škole. Tento index hodnotí poměr mezi zapojením a podporou učitelů, a naopak mírou řízení ze strany ředitelky společně s úrovní frustrace učitelů. Vzorec pro výpočet indexu otevřenosti je následující:

$$IO = (ANG + \acute{U}STR) - (DIR + FRUS),$$

přičemž ANG značí angažovanost učitelů a $\acute{U}STR$ podporu kolektivu, DIR reprezentuje pevnost vedení školy a FRUS úroveň frustrace učitelů. (Gavora & Braunová, 2010)

Výpočet: (angažovanost učitelů + podpora učitelského sboru) – (pevnost vedení školy + frustrace učitelů) = výsledek

$$\text{MŠ 1: } (3,17 + 3,15) - (2,34 + 1,66) = 2,32$$

$$\text{MŠ 2: } (3,06 + 2,75) - (2,22 + 1,99) = 1,6$$

Podle zjištěného indexu otevřenosti je prostředí první mateřské školy více otevřené s hodnotou 2,32, zatímco druhá mateřská škola dosáhla hodnoty 1,6, což ukazuje na tendenci k uzavřenému klimatu mezi učiteli.

6.7 Shrnutí kvantitativních dat

Analýza získaných dat odhaluje významné rozdíly ve vzdělávacím prostředí mezi oběma mateřskými školami. Výsledky nám totiž ukazují, že respondentky hodnotily nejen délku pedagogické praxe, ale i dosažené vzdělání a další charakteristiky, čímž se vytváří komplexní obraz pracovních podmínek v jednotlivých institucích.

Co se týče počtu let učitelské praxe, Graf 1 ukazuje, že počet začínajících učitelek (praxe méně než 2 roky) je u obou škol podobný, což značí vyvážený nábor nováčků. Ve středních kategoriích (praxe do 6 a do 19 let) je však druhá škola mírně dominantnější, což může odrážet její větší dynamiku a potenciál pro inovace. Výrazný rozdíl se objevil zejména v kategorii učitelek s praxí nad 32 let – zatímco první škola eviduje čtyři velmi zkušené učitelky, ve druhé takové zastoupení chybí, což může poukazovat na silnější zakotvení tradic v první. Stejné trendy se ilustrují i v Grafu 2, který demonstruje rozložení praxe uvnitř každé školy. První škola vykazuje mírně vyšší zastoupení učitelek s praxí do 12 a do 27 let, a rovněž má učitelky s více než 32 lety zkušeností. Naopak druhá škola má o něco více začínajících pedagogů. Toto rozmanité spektrum praxe napomáhá nejen kontinuitě vzdělávacích metod, ale zároveň poskytuje prostor pro implementaci inovativních přístupů. Další oblastí, kterou je třeba zmínit, jsou výsledky týkající se dosaženého učitelského vzdělání. Graf 3 ukazuje, že v obou mateřských školách převládají učitelky s maturitním vzděláním (8 v první, 7 ve druhé škole). Kromě toho mají obě školy učitelky s vyšším odborným vzděláním a bakalářským titulem. Zajímavý rozdíl však nastává u učitelek s magisterským titulem – v první škole jich je jedna, zatímco ve druhé jsou zastoupeny dvě. Tento náález naznačuje, že kvalita výuky je ovlivněna nejen délkou praxe, ale také dosaženým vzděláním a individuálním přístupem, což může mít za následek odlišné

metodické strategie. Dalším společným rysem je homogenní složení učitelského sboru, což dokládá i fakt, že všechny učitelské pozice obsazují ženy. Tento jev odpovídá obvyklému trendu v předškolním vzdělávání a usnadňuje následné srovnání dalších faktorů.

Výsledky dotazníkového šetření, které jsou shrnuty v Grafu 4, poskytují přehled o pracovním klimatu rozděleném do pěti dimenzí: podpora učitelského sboru, frustrace učitelů, angažovanost učitelů, přátelské vztahy ve sboru a pevnost vedení školy. U první školy byly dosaženy výrazně lepší hodnoty podpory učitelského sboru (3,15) a angažovanosti učitelů (3,17), přičemž frustrace učitelů byla nižší (1,66) v porovnání s 1,99 u druhé školy. Rovněž přátelské vztahy ve sboru a pevnost vedení školy byly u první instituce mírně lepší. Výsledný index otevřenosti činí u první školy 2,32, zatímco u druhé pouze 1,6. Tyto souhrnné hodnoty jednoznačně ukazují, že pracovní prostředí v první škole je vnímáno jako otevřenější a více podporující.

Výsledky získané analýzou dat naznačují, že rozdíly v délce praxe, odborné kvalifikaci a vnitřních organizačních aspektech mají vliv na celkové pracovní klima obou mateřských škol. První škola, která má výrazně vyšší zastoupení velmi zkušených učitelek a dosahuje lepších hodnot v klíčových dimenzích, nabízí stabilnější a otevřenější prostředí, kde pozitivní aspekty převyšují negativní. Naopak druhá škola, ačkoli má silnější zastoupení začínajících učitelek a tím potenciál pro inovace, se potýká s vyšší mírou frustrace, což naznačuje možné nedostatky v interní komunikaci a organizaci. Tato zjištění tak tvoří pevný základ pro plánování dalších intervenčních opatření s cílem zlepšit pracovní klima a tím i celkovou kvalitu předškolního vzdělávání.

7 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Na základě výsledků z dotazníků jsme doplnili tento výzkum o polostrukturované interview, abychom získali hlubší a komplexnější vhled do psychosociálního klimatu učitelského sboru. Tato metodologická kombinace nám umožnila detailně prozkoumat individuální zkušenosti a specifické aspekty pracovního prostředí, které standardizovaný dotazník nedokáže zcela zachytit, a tím lépe porozumět dynamice kolektivu a klíčovým faktorům ovlivňujícím jeho fungování.

7.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jaké je klima učitelského sboru percipované učitelkami dvou mateřských škol?

Dílčí výzkumné cíle

Zjistit, jak učitelky interpretují hodnocení klimatu z dotazníkového šetření.

Analyzovat důvody a kontext, které učitelky uvádějí pro dané výsledky klimatu ve své mateřské škole.

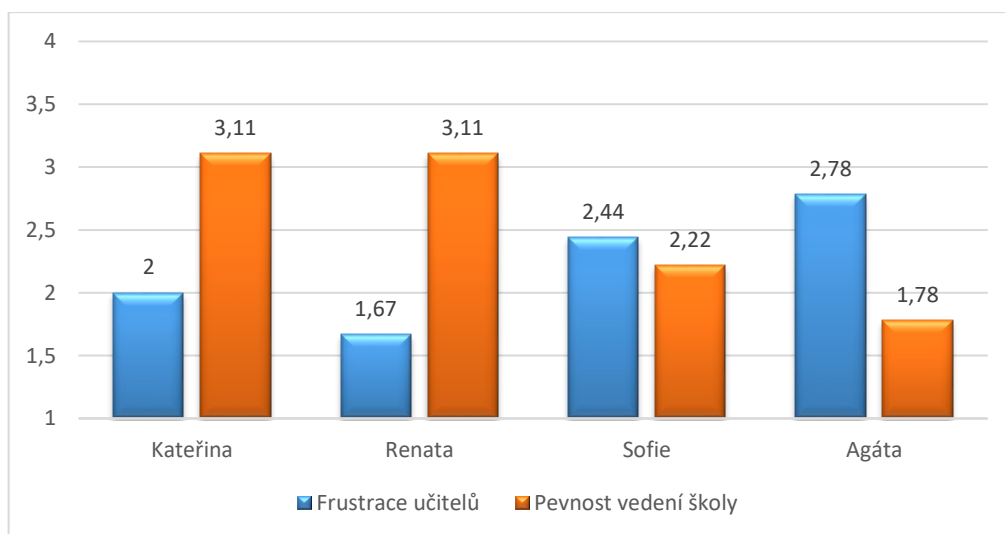
Dílčí výzkumné otázky

Jak učitelky interpretovaly objektivní hodnocení klimatu zjišťované kvantitativním způsobem?

Jak zdůvodnily dané výsledky klimatu ve své mateřské škole?

7.2 Výběr participantek

Výzkumný soubor se skládal z učitelek ze dvou různých mateřských škol, které se nacházejí v různých regionech České republiky, konkrétně v Čechách a na Slezsku. Pro polostrukturované interview byly osloveny 4 participantky (2 z každé mateřské školy), vykazovaly vysoký průměr hodnot v dimenzích frustrace učitelů a pevnosti vedení školy, což odráží průměrné výsledky získané z těchto dvou dimenzí dotazníkového šetření.

Graf 5 Výsledky výzkumného souboru (*zdroj: vlastní*)

7.2.1 Charakteristika participantů ve výzkumu

Kateřina je učitelka s dvouletou praxí v mateřské škole. Její pedagogická dráha začala v jedné mateřské škole, kde působila jeden rok. Následně odešla na mateřskou dovolenou, aby se starala o své děti. Po skončení mateřské dovolené Kateřina nastoupila do současné mateřské školy, kde nyní působí jeden rok. I přes menší přestávku v praxi si Kateřina udržela své pedagogické dovednosti a znalosti, které jsou podpořeny jejím vzděláním získaným na vyšší odborné škole s titulem diplomovaný specialista (DiS).

Renata je zkušená učitelka s patnáctiletou praxí v mateřských školách. Během své kariéry pracovala ve třech různých mateřských školách, kde sbírala zkušenosti a rozvíjela své pedagogické dovednosti. V aktuální mateřské škole je Renata již pět let a během této doby se stala nedílnou součástí kolektivu. Její dlouholeté zkušenosti a středoškolské vzdělání jí poskytly pevné základy pro její pedagogickou praxi. Kromě profesní kariéry byla Renata také na mateřské dovolené se čtyřmi dětmi, což jí přineslo cenné zkušenosti, které obohatily její přístup k výchově a práci s dětmi.

Sofie má pětiletou praxi jako učitelka v mateřské škole. Své zkušenosti získávala ve dvou různých školách. V současné mateřské škole je již tři roky. Její vzdělání na úrovni střední školy jí poskytlo základ pro její učitelskou kariéru.

Agáta je s patnáctiletou praxí ve čtyřech různých mateřských školách zkušenou učitelkou. V současné mateřské škole působí tři roky a její vzdělávací přístup je obohacen o znalosti a zkušenosti, které nasbírala během své rozsáhlé kariéry, ale také při absolvování vysokoškolského studia v oboru pedagogiky na úrovni magistra (Mgr.).

7.3 Výzkumná metoda

Polostrukturované interview proběhla ve dvou mateřských školách v různých krajích se čtyřmi participantkami, přičemž každé interview se uskutečnilo přímo v dané škole, buď v dohodnuté volné třídě, když děti byly venku, nebo po uzavření školy. Před zahájením interview jsem vytvořila přátelskou atmosféru prostřednictvím nezávazného rozhovoru, ověřila informovaný souhlas, vysvětlila průběh, délku a způsob záznamu (diktafon) a ujistila participantky o zajištění anonymity a důvěrnosti jejich odpovědí. Interview bylo realizováno na základě několika předem stanovených otázek, které se však přizpůsobovaly ochotě a sdílnosti jednotlivých participantek, některé poskytly podrobné informace, zatímco u jiných bylo nutné klást doplňující otázky. Interview byly analyzovány metodou otevřeného kódování, při níž byly identifikovány klíčové kategorie a subkategorie.

7.4 Interpretace kvalitativních zjištění

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi učitelkami ze dvou mateřských škol. Díky této analýze se podařilo identifikovat klíčové kategorie a subkategorie, které ovlivňují pracovní prostředí a spokojenost učitelek v těchto institucích.

Vztahy na pracovišti	Vztahy s vedením	Pracovní podmínky	Spokojenost zaměstnanců	Vztahy s rodiči
•Vzájemná podpora a spolupráce •Konflikty a pomluvy •Generační rozdíly •Vztahy s provozními zaměstnanci •Atmosféra na pracovišti	•Komunikace s vedením •Zpětná vazba a uznání •Rozhodování vedení •Dostupnost vedení •Důvěra ve vedení	•Pracovní zátěž a vyčerpání •Personální zajištění •Finanční ohodnocení •Pracovní prostředí •Modernizace a digitalizace	•Motivace a angažovanost •Obavy a nejistota •Profesní rozvoj •Celková spokojenost	•Komunikace s rodiči •Vnímání rodiči •Spolupráce s rodiči

Tabulka 1 Struktura analyzovaných kategorií a subkategorií (zdroj: vlastní)

7.4.1 Vztahy na pracovišti

Vzájemná podpora a spolupráce

V MŠ 1, kde pracují Kateřina a Renata, panuje atmosféra přátelství a vzájemného respektu. Učitelky se navzájem podporují, plánují společné akce a vytvářejí pro děti harmonické prostředí. Kateřina popisuje svou kolegyni: „Mám super kolegyni, se kterou jsme sešrané, doplňujeme se, často se spolu smějeme a jsme taková veselá kopa.“ Dále dodává: „Cením si toho, co dělají ostatní kolegyně pro děti, pro své třídy a celkově pro školku. Myslím si, že všechny tato práce naplňuje i když mají doma své starosti, ale tady fakt dělají pro děti maximum.“ Kateřina také zdůrazňuje týmovou spolupráci při přípravách akcí: „Líbí se mi, že při velkých akcích dokážeme táhnout za jeden provaz. Tím tedy myslím hlavně pedagogy.“ Renata navíc uvádí, že kolektiv se neomezuje jen na jednu budovu: „Rozumím si s holkami i z vedlejší budovy, vždycky pokecáme, zasmějeme se.“

V MŠ 2, kde pracují Agáta a Sofie, je kolektiv méně jednotný. Agáta říká: „Já si myslím, že tady je to fajn, že se tady ty kolegyně nějakým způsobem podporují,“ ale přiznává konflikt s kolegyní: „Prostě ona mě tak vytočila, že jsem se s ní pohádala.“ Dále dodává: „Já se tady cítím dobře, ale občas mě ta kolegyně dokáže vytočit.“ Sofie pak konstatuje, že podpora je spíše formální: „Máme tady takovou vzájemnou pomoc, že si vyhovíme.“

Konflikty a pomluvy

V MŠ 1 učitelky poukazují na negativní dopady pomluv. Kateřina říká: „Hodně mi vadí, že se holky občas pomlouvají. Ale jinak vnímám, že je tady celkem dusno,“ a zmiňuje incident s vytýkacím dopisem: „Může za to asi nedávná příhoda, kdy paní ředitelka na základě pomluv dala jedné kolegyni vytýkací dopis.“ Renata dodává, že pomluvy poškozují jejich pověst: „Mě mrzí, že někteří provozní zaměstnanci nás hodně pomlouvají, říkají něco paní ředitelce, paní zástupkyni, ale také i ven z mateřské školy.“ Nejhorším důsledkem byla ztráta zaměstnání jedné kolegyně: „A na základě pomluv dostala nedávno jedna kolegyně výpověď. Tedy měla dostat vytýkací dopis, ale ten odmítla a okamžitě skončila. Paní ředitelka nám k tomu nechtěla nic víc říct a kolegyně se nechala slyšet, že když jí někdo pomlouvá a ředitelka tomu věří, tak tady pracovat nebude.“ Renata pak podotýká strach a nejistotu, který se rozšířily: „Tato situace nebyla nikomu příjemná a od té doby se všechny učitelky bojíme, že můžeme přijít kdykoliv o práci.“

V MŠ 2 učitelky čelí pomluvám, které mají jiný charakter. Sofie vypráví: „Máme tady jednu kolegyni, která si myslí, že všechno ví nejlíp a že všechno zná. Ona chodí a pomlouvá mě a říká o mně různé věci,“ a Agáta popisuje konflikt, který vyústil ve vážnou hádku: „Prostě ona mě tak vytočila, že jsem se s ní pohádala.“ Obě učitelky cítí frustraci a bezmoc vůči manipulativnímu chování, které narušuje atmosféru ve školce.

Generační rozdíly

V MŠ 1 si Kateřina všímá rozdílného přístupu k používání mobilních telefonů během pracovní doby. Říká: „Jediné, co se mi nelíbí, jsou mladé kolegyně, které hodně pracovní doby tráví na mobilu.“ Dále zdůrazňuje generační rozdíl: „Mladé kolegyně s tím problémem nemají, ale já fakt nejsem pořád na telefonu a nemyslím si, že bych měla být k dispozici 24 hodin.“ Renata vnímá generační rozdíly zejména v komunikaci a spolupráci: „Náš problém je, že holky nekomunikují, jedou si to své, nespolupracují a nedomlouvají se na určitých postupech. Vadí mi, že si nesdělujeme informace, jak pracují s dětmi na třídě, předáváme si strašně málo informací.“ Dále dodává, že paní ředitelka upřednostňuje mladší učitelky: „Přijde mi, že si paní ředitelka v poslední době vybírá mladé učitelky, aby si je mohla vychovat k obrazu svému. Jenže ty mladé učitelky mi přijde, že jenom sedí za počítačem, u mobilu, laminují věci a nevěnují se tolik dětem.“ Také upozorňuje na rozdílné postoje a sebevědomí mezi kolegyněmi: „Jsou tady holky starší, které mají těsně

před důchodem, a pak mlad'oučké, které jsou chytré a mají jen ony pravdu a všechno dělají nejlépe.“

V MŠ 2 Agáta poukazuje na problémy starších kolegyn s adaptací na moderní technologie: „Já si myslím, že ty starší kolegyně to mají těžší, protože ony nejsou zvyklé na ty moderní technologie.“ Následně dodává o mladších učitelkách: „Ty mladší kolegyně jsou takové akčnější, ony se nebojí experimentovat a zkoušet nové věci,“ čímž zdůrazňuje jejich odlišný přístup k práci. Sofie dodává, že některé starší kolegyně odmítají měnit zavedené postupy: „Ta kolegyně je starší a má prostě takový ten svůj styl, který nemíní měnit,“ a tím upozorňuje na generační rozdíly v přístupu k inovacím a změnám.

Vztahy s provozními zaměstnanci

V MŠ 1 učitelky vnímají vztahy s provozními zaměstnanci jako problematické. Kateřina popisuje: „Provozní, to je taková kapitola sama pro sebe. Ti pořád něco řeší, pomlouvají druhé navzájem, ale to je tak asi všude.“ Renata by uvítala jasnější vymezení kompetencí: „Byla bych ráda, kdyby provozní zaměstnanci nezasahovali pedagogům do jejich práce.“ Dále zmiňuje konkrétní problémy s chováním provozního zaměstnance: „Ale nejvíc mi vadí, že jeden zaměstnanec má ve zvyku pomlouvat děti v jejich přítomnosti. Anebo nás ruší při řízené činnosti s tím, že nám chce sdělovat své osobní starosti a radosti, ale to není vhodné,“ a stěžuje si na nedostatečnou péči o čistotu: „A nejvíc mi vadí, že paní uklízečka nedělá svou práci, tak jak by měla, a máme velmi často nepořádek ve třídě. Několikrát jsme to řešili s vedením a nic se nezměnilo,“ přičemž kritizuje i nerovné zacházení: „Uklízečkám se vytýkáci dopisy nedávají, za to učitelkám ano.“

V MŠ 2 se vztahy s provozními zaměstnanci jeví v lepším světle. Agáta popisuje spolupráci s uklízečkou: „S uklízečkou vycházíme dobře, je to hodná paní a vždycky nám pomůže, když potřebujeme,“ a oceňuje také kuchařky: „Kuchařky vaří výborně, děti si jídlo chválí a my taky.“ Sofie potvrzuje pozitivní vztah s uklízečkou: „Paní uklízečka je skvělá, udržuje školku čistou a uklizenou,“ ale upozorňuje na organizační problémy s kuchařkami: „s kuchařkami je občas problém, nestíhají a někdy se stane, že jídlo není hotové včas.“

Atmosféra na pracovišti

V MŠ 1 panuje atmosféra napětí a nejistoty. Kateřina říká: „Ale jinak vnímám, že je tady celkem dusno,“ a dodává: „Občas je to tady takový kocourkov,“ čímž poukazuje na nedostatek jasné struktury a organizace. Učitelky často čelí nečekaným a stresujícím událostem. Renata potvrzuje, že se necítí dobře: „Cítím se hodně napjatě,“ a dodává, že se bojí ztráty zaměstnání: „Tato situace nebyla nikomu příjemná a od té doby se všechny učitelky bojíme, že můžeme přijít kdykoliv o práci.“ Dokonce se domnívá, že trpí syndromem vyhoření: „Po tom všem, co se tady děje, asi možná pocítuji syndrom vyhoření,“ což naznačuje negativní dopad dlouhodobého stresu na její psychické i fyzické zdraví.

V MŠ 2 je atmosféra rozporuplná. Agáta říká: „Já se tady cítím dobře, ale občas mě ta kolegyně dokáže vytočit,“ což ukazuje na konflikt, který ovlivňuje její pohodu. Sofie dodává: „Mám tady takový zvláštní pocit, že se tady něco děje, ale nevím co,“ a vnímá skryté napětí a nejasné vztahy v kolektivu. Podle Sofie je atmosféra ve školce ovlivněna také neprofesionálním a netransparentním chováním paní ředitelky.

7.4.2 Vztahy s vedením

Komunikace s vedením

V MŠ 1 učitelky popisují komunikaci s vedením jako nedostatečnou a jednostrannou. Kateřina si stěžuje: „Bohužel paní ředitelka je na druhé budově a nemá čas za námi přijít a vše nám do skupiny jenom píše,“ což považuje za neosobní a neefektivní přístup, a dodává: „Přijde nám, že nám nenaslouchá a jede si to své. Chápu, že toho má hodně, ale měla by se o nás zajímat.“ Renata potvrzuje Kateřinina slova a dodává, že by uvítala více osobní komunikace: „Chybí nám tady trošku vzájemná komunikace mezi nadřízenými a zaměstnanci.“ Navrhuje řešení: „Uvítala bych krátké porady třeba, když děti spí. Ale to musí někdo hlídat děti a aby na poradě byla jen jedna učitelka za třídu, to také není dobré.“ Vzápětí dodává: „A po pracovní době by se to dalo udělat třeba jednou za měsíc tak, jak to mají ve školách, ale tady nikdo nechce zůstat po pracovní době.“

V MŠ 2 se komunikace s vedením jeví jako autoritativní a netransparentní. Agáta popisuje paní ředitelku: „Paní ředitelka je taková, že si s námi moc nepovídá, spíš nám jenom zadává úkoly.“ Přibližuje situaci slovy: „My jsme jí několikrát říkaly, že by bylo fajn, kdyby s námi víc komunikovala, ale ona na to moc nedá.“ Sofie potvrzuje Agátina slova a dodává:

„Ředitelka to neřeší, neřeší to vůbec.“ Uvádí také konkrétní případ, kdy se jedna z kolegyň snažila s paní ředitelkou řešit problém, ale ta ji odbyla: „Ona si s ní volala a ta jí řekla, že prostě takhle, takhle a takhle to je a hotovo.“

Zpětná vazba a uznání

V MŠ 1 učitelky poukazují na nedostatek zpětné vazby a uznání ze strany vedení. Kateřina by ocenila, kdyby paní ředitelka projevila zájem o dění ve třídě a ocenila jejich práci: „Mě by velkou radost udělalo, kdyby přišla k nám do třídy a všimla si, co máme nového, pochválila třeba výzdobu nebo besídku. Kdyby se zajímala o dění u nás na budově.“ Renata potvrzuje Kateřinina slova a dodává: „Slovní hodnocení jsem dlouho nedostala od paní ředitelky ani zástupkyně.“ Renata vnímá nedostatek zpětné vazby jako projev nedůvěry ze strany vedení: „Chybí mi zpětná vazba. Ona je mladá a nevím, jestli nám starším tak věří, že svoji práci děláme poctivě.“ Renata by uvítala také konstruktivní kritiku a návrhy na zlepšení: „Já bych byla raději, kdyby přišla na celou řízenou činnost a řekla mi, co dělám špatně, v čem mám nedostatky, co bych měla zlepšit.“

V MŠ 2 učitelky čelí negativní zpětné vazbě a nedostatku uznání. Agáta popisuje paní ředitelku jako osobu, která spíše kritizuje, než chválí: „Paní ředitelka nám moc zpětnou vazbu nedává, spíš jenom kritizuje.“ Agáta by uvítala více pochvaly a uznání za jejich práci: „Já bych byla raději, kdyby nás paní ředitelka víc chválila, protože si myslím, že si to zasloužíme.“ Sofie potvrzuje Agátina slova a dodává, že paní ředitelka nevěří jedné z učitelek: „Ředitelka jí nevěří, prostě nevěří jí.“ Tato nedůvěra se projevuje negativní zpětnou vazbou a neustálou kontrolou, což vede k demotivaci a stresu u dané učitelky.

Rozhodování vedení

V MŠ 1 učitelky popisují styl vedení jako direktivní a neochotný ke kompromisům. Kateřina zmiňuje, že paní ředitelka odmítá jejich návrhy na pravidelné porady: „Mnohokrát jsme doporučovali paní ředitelce, aby s námi měla třeba každý měsíc poradu. Ale jí to takhle vyhovuje a říká, jestli máme nějaký problém, tak ať jdeme za zástupkyni.“ Dále doplňuje, že se bojí o práci: „Paní ředitelka nám často říká, že jsme každý lehce nahraditelní a jestli se někomu něco nelíbí...“ Renata potvrzuje Kateřinina slova a dodává: „A když máme nějaký problém, tak nám je řečeno, že můžeme také skončit a to definitivně.“

V MŠ 2 se styl vedení jeví jako autoritativní a nekompromisní. Agáta popisuje paní ředitelku: „Paní ředitelka si myslí, že má vždycky pravdu a že se nemýlí.“ Sofie potvrzuje Agátina slova a dodává, že paní ředitelka si „postavila hlavu“ a trvá na svém rozhodnutí: „Ona si prostě postavila hlavu a řekla, že to tak bude a hotovo.“

Dostupnost vedení

V MŠ 1 učitelky poukazují na zhoršenou dostupnost paní ředitelky a nedostatek pochvaly a uznání. Kateřina si stěžuje, že paní ředitelka bere jejich práci jako samozřejmost a jen zřídka je chválí: „Přijde mi, že pro paní ředitelku je všechno samozřejmost. Málo za co nás pochválí.“ Kateřina by uvítala více zpětné vazby a uznání, ať už formou pochvaly nebo zájmu o dění ve třídách. Renata si všímá změny v chování paní ředitelky, která se podle ní uzavřela do své kanceláře: „Ona se v poslední době hodně změnila. Dřív taková nebyla, byla taková lidská. Ale má toho hodně, je pořád v kanceláři a už s námi nekomunikuje tak jako dřív.“ Učitelky si vzpomínají na dobu, kdy paní ředitelka více komunikovala a zajímala se o jejich práci, nyní však panuje minimální komunikace, což vede ke pocitu odstrčení a nepochopení.

V MŠ 2 je situace s dostupností vedení ještě kritičtější. Agáta konstatuje: „Paní ředitelka je pořád zavřená v kanceláři a nemá na nás čas,“ přičemž jí vadí, že se věnuje převážně administrativní práci místo komunikace o dění ve školce. Sofie dodává, že paní ředitelka je prakticky nedostupná: „Ředitelka není k dispozici, nikdy.“ Uvádí také konkrétní případ, kdy se jedna z kolegyň snažila domluvit schůzku s paní ředitelkou, ale ta ji opakovaně odmítla s tím, že nemá čas, čímž se učitelky cítí bezradné a nevědí, na koho se obrátit s problémy a dotazy.

Důvěra ve vedení

V MŠ 1 učitelky popisují ztrátu důvěry ve vedení kvůli netransparentnímu a nespravedlivému jednání. Kateřina zmiňuje incident, kdy vedení požadovalo po učitelkách finanční úhradu za škodu, kterou nezpůsobily: „Nakonec jsme to neplatily, ale tím už se mezi námi ztratila veškerá důvěra.“ Tento incident otrásl důvěrou učitelek a vyvolal pocit nespravedlnosti a zneužití. Kateřina dále popisuje atmosféru strachu a nejistoty: „Všichni jsme z toho zaskočení a bojíme se o své místo.“ Renata potvrzuje Kateřinina slova a dodává,

že paní ředitelka pomluvila jednu z učitelek: „Paní ředitelka tuto kolegyni pomluvila tak, že ji nejspíš v celém městě nikdo nezaměstná.“

V MŠ 2 je také patrný nedostatek důvěry ve vedení. Agáta vyjadřuje své osobní zklamání: „Já už paní ředitelce moc nevěřím, protože mě už několikrát zklamala.“ Sofie se cítí zmatená a nejistá ohledně paní ředitelky: „Já už nevím, co si o ní mám myslet,“ přičemž její stanovisko souvisí s nejasnou a netransparentní komunikací.

7.4.3 Pracovní podmínky

Pracovní zátěž a vyčerpání

V MŠ 1 učitelky popisují vysokou pracovní zátěž a nedostatek času na odpočinek a plánování. Kateřina si stěžuje: „Přijde mi, že nemáme čas na sebe, v klidu si o všem popovídat, naplánovat ty akce. Jsou nám sdělovány kusé informace a potom dochází k zbytečným problémům, protože to někdo pochopil jinak a udělal něco jinak, než byla představa vedení.“ Dále dodává, že v poslední době nestíhá: „Přijde mi, že v poslední době nestíhám a díky rodinným povinnostem nejsem tak pohotová, jak mladé kolegyně.“ Renata potvrzuje, že práce v mateřské škole je náročná: „Máme toho hodně, ale to je asi všude.“ Upozorňuje, že kromě přímé práce s dětmi zahrnuje i administrativu, přípravu na výuku, práci s dokumenty, přípravu pomůcek a výzdoby třídy, komunikaci s rodiči a účast na poradách a školeních.

V MŠ 2 se učitelky také potýkají s vysokou pracovní zátěží a vyčerpáním. Agáta konstatuje: „Máme toho hodně, pořád něco musíme dělat a nemáme čas na odpočinek.“ Přiznává, že pracovní tempo je vysoké: „Já už jsem z toho všeho unavená a vyčerpaná.“ Sofie vnímá nedostatek podpory ze strany vedení a tlak na plnění náročných úkolů, přičemž zmiňuje i tlak na sebevzdělávání a neustálé zkvalitňování výuky: „Je to náročné, je to hodně náročné.“

Personální zajištění

V MŠ 1 učitelky poukazují na nedostatek personálu a nutnost vykonávat práci za chybějící kolegyně. Kateřina uvádí příklad, co dělala minulý týden paní zástupkyně: „Minulý týden uklízela za uklízečku celé patro.“ Dále zmiňuje příklad z prázdnin: „Nebo o prázdninách jsme my učitelky malovaly a uklízely školku.“ Renata popisuje běžnou

situaci: „Kolegyně chybí, takže já dělám práci za nás za obě,“ jelikož je problém v zastupování chybějících učitelek.

V MŠ 2 se učitelky také potýkají s nedostatkem personálu. Agáta konstatuje, že je u nich málo lidí z důvodu nemoci: „Máme málo lidí, takže musíme dělat i práci za ostatní.“ Sofie potvrzuje Agátina slova a dodává: „A hlavně nás vytáčí, že musíme pořád za někoho dělat. Přijde mi, že jsem pořád v práci. Samá akce, zastupování za nemocné.“

Finanční ohodnocení

V MŠ 1 učitelky vyjadřují nespokojenost s finančním ohodnocením a považují odměny za nedostatečnou kompenzaci. Kateřina popisuje, jak vnímá odměny od paní ředitelky: „Ona si myslí, že to vykompenzuje odměnami a že tím nás pochválí.“ Dodává: „S platem nejsem moc spokojená, ale co se dá dělat.“ Renata potvrzuje její slova: „Platy by mohly být lepší, ale není to tak hrozné.“ Dále zmiňuje, že odměny nejsou spravedlivé a nevnímají je jako dostatečné ocenění své práce: „Odměny dostáváme jen občas, a to ještě ne moc vysoké.“

V MŠ 2 se spokojenost s finančním ohodnocením liší. Agáta vyjadřuje spokojenost: „S platem jsem spokojená, ale vím, že v jiných školkách berou víc.“ Naopak Sofie říká: „Plat by mohl být lepší, ale zase máme dobré pracovní podmínky,“ a dodává: „Odměny by mohly být častější, ale aspoň něco.“

Pracovní prostředí

V MŠ 1 učitelky popisují pracovní prostředí jako pěkné a dobře vybavené. Kateřina oceňuje investice do moderního vybavení, které dětem nabízí dostatek prostoru pro hry a venkovní aktivity: „Naše školka je pěkná, máme velkou zahradu a nové hračky.“ Dále zmiňuje: „Třídy jsou prostorné a světlé, ale mohlo by v nich být více úložného prostoru.“ Renata potvrzuje: „Školka je dobře vybavená, máme všechno, co potřebujeme,“ a dále oceňuje investice do moderních technologií, které obohacují výuku: „Líbí se mi, že máme k dispozici interaktivní tabuli a počítače.“

V MŠ 2 je pracovní prostředí vnímáno jako starší, ale útulné. Agáta popisuje: „Naše školka je starší, ale útulná.“ Dále chválí dostatek prostoru pro hry a aktivity venku: „Máme krásnou zahradu s pískovištěm a prolézačkami.“ Sofie vyzdvihuje příjemné prostředí

pro děti i učitelky: „Třídy jsou menší, ale útulné.“ Dále zmiňuje nedostatek nového vybavení: „Chybí nám lepší vybavení, například nové hračky a pomůcky.“

Modernizace a digitalizace

V MŠ 1 jsou učitelky k modernizaci a digitalizaci spíše skeptické. Kateřina kritizuje novou diagnostiku a preferuje klasické metody testování: „A už vůbec se neztotožňuji s novou diagnostikou, kterou všichni chválí. Přijde mi, že děti vycítí, že jsou testovány a bojí se. Kdysi jsme si děti otestovaly v řízených činnostech a výstupy byly úplně jiné.“ Dále poznamenává: „S počítačem pracuji ráda, ale nemyslím si, že by měl nahradit klasické metody výuky.“ Renata dodává: „Interaktivní tabule je skvělá pomůcka, ale je důležité ji používat s mírou.“

V MŠ 2 se postoje k modernizaci a digitalizaci liší. Agáta přiznává, že si s moderními technologiemi neví rady: „Já nejsem moc zvyklá na ty moderní technologie, takže mi to dělá problémy.“ Dále vyjadřuje obavu: „Bojím se, že moderní technologie brzy nahradí učitele.“ Naopak Sofie říká: „Moderní technologie nám usnadňují práci, ale je důležité je používat s rozumem.“ Dále dodává: „Děti se s moderními technologiemi učí rychle a baví je to.“

7.4.4 Spokojenost zaměstnanců

Motivace a angažovanost

V MŠ 1 učitelky popisují vysokou míru motivace a angažovanosti. Kateřina říká: „Baví mě vymýšlet nové aktivity pro děti a sledovat, jak se učí.“ Dále dodává: „Mojí motivací je radost dětí a jejich pokroky.“ Renata s ní souhlasí a uvádí: „Práce s dětmi mě naplňuje, i když je někdy náročná.“ Také dodává: „Motivuje mě vidět, jak se děti rozvíjejí a jak se jim daří.“

V MŠ 2 je situace složitější. Agáta má k práci s dětmi pozitivní vztah a říká: „Mám ráda svoji práci a dělám ji s láskou,“ nicméně přiznává, že ji práce někdy nebaví: „Snažím se dělat svoji práci co nejlíp, ale občas mě to nebaví.“ U Sofie se projevuje rozpor mezi láskou k dětem a celkovou nespokojeností s prací. I když uvádí: „Mám ráda svoji práci, mám ráda děti,“ zároveň říká: „Fakt mě to nebaví.“ a „Netěším se. Chodím tady kvůli dětem a výplatě.“ Její nespokojenost pramení z negativních vztahů na pracovišti, přetížení a nedostatečného ohodnocení.

Obavy a nejistota

V MŠ 1 učitelky vyjadřují obavy z budoucnosti a nejistotu ohledně vývoje situace ve školce. Kateřina konstatuje: „Bojím se, že se situace ve školce nezlepší,“ zatímco Renata říká: „Mám obavy z budoucnosti, nevím, co bude dál.“

V MŠ 2 se učitelky také potýkají s obavami a nejistotou. Agáta přiznává, že její vztah s paní ředitelkou je konfliktní a obává se o své pracovní místo: „Já se bojím, že mě paní ředitelka vyhodí, protože se s ní moc neshodnu.“ Sofie vyjadřuje obecnou nejistotu a strach: „Já nevím, co bude dál, ale bojím se toho.“

Profesní rozvoj

V MŠ 1 učitelky vyjadřují zájem o profesní rozvoj, ale stěžují si na nedostatek příležitostí k dalšímu vzdělávání. Kateřina říká: „Ráda bych se zúčastnila nějakého kurzu, abych se mohla dále vzdělávat.“ Dále dodává: „Chybí mi více možností profesního rozvoje.“ Renata tato slova potvrzuje a doplňuje: „Uvítala bych více školení a kurzů.“ Renata je otevřená novým trendům ve vzdělávání a chce se dále rozvíjet: „Chtěla bych se naučit nové metody a techniky výuky.“

V MŠ 2 mají učitelky rovněž zájem o profesní rozvoj, ale potýkají se s nedostatkem času a příležitostí. Agáta říká: „Ráda bych se zúčastnila nějakého kurzu, ale nemám na to čas.“ Sofie si uvědomuje důležitost profesního rozvoje: „Profesní rozvoj je pro mě důležitý, ale nemám moc příležitostí.“

Celková spokojenost

V MŠ 1 učitelky popisují své celkové pocity jako smíšené. Kateřina uznává, že práce ve školce má své negativní stránky, ale zároveň oceňuje pozitivní aspekty, jako je práce s dětmi a kolektiv: „Celkově jsem ve školce spokojená, i když jsou tu i nějaké problémy.“ Dodává, že vidí prostor pro zlepšení: „Mám ráda svoji práci a kolektiv, ale některé věci by se mohly zlepšit.“ Renata sdílí podobné pocity: „Jsem ráda, že můžu pracovat s dětmi, ale některé věci mi vadí.“ Dále poznamenává: „Celkově jsem spokojená, ale mohlo by to být i lepší.“

V MŠ 2 se úroveň celkové spokojenosti liší. Agáta uvádí, že i když vnímá negativní stránky práce, oceňuje pozitivní aspekty, jako je práce s dětmi a kolektiv: „Já jsem tady

spokojená, ale občas mě něco naštve.“ Naopak Sofie vyjadřuje nespokojenost: „Já tady nejsem spokojená, protože se tady necítím dobře.“

7.4.5 Vztahy s rodiči

Komunikace s rodiči

V MŠ 1 učitelky popisují snahu o otevřenou a pravidelnou komunikaci s rodiči. Kateřina zdůrazňuje význam informovanosti rodičů: „S rodiči se snažíme komunikovat co nejvíce, aby byli informovaní o všem, co se děje ve školce.“ Dále uvádí, že využívají různé formy komunikace: „Využíváme různé formy komunikace, jako jsou informační nástěnky, třídní schůzky a konzultace.“ Renata potvrzuje tento přístup a doplňuje: „S rodiči se snažíme otevřeně komunikovat, kdykoliv se můžou svěřit s problémy, nebo když něco řeší, mají problémy s dětmi. Rodiče o všem informujeme.“ Renata klade důraz na osobní kontakt: „Důležitá je pro mě osobní komunikace s rodiči, abych je lépe poznala a mohla s nimi lépe spolupracovat.“

V MŠ 2 je snaha o komunikaci s rodiči také prioritou. Agáta říká: „S rodiči se snažíme komunikovat co nejvíce, aby byli informovaní o dění ve školce.“ Popisuje dobré vztahy: „Myslím si, že s rodiči máme dobré vztahy, oni nám důvěřují.“ Sofie však upozorňuje, že komunikace může být občas náročná: „Komunikace s rodiči je někdy náročná, ale snažíme se najít společnou řeč.“ Dodává, že využívají moderní technologie: „Využíváme elektronickou komunikaci, která je rychlá a efektivní.“

Spolupráce s rodiči

V MŠ 1 učitelky popisují spolupráci s rodiči jako aktivní a pozitivní. Kateřina zmiňuje, že se se svou kolegyní snaží zapojit rodiče do školkových aktivit: „S rodiči spolupracujeme na různých akcích a projektech.“ Dále oceňuje jejich angažovanost: „Vítáme jejich pomoc a nápady.“ Renata souhlasí a dodává: „Spolupráce s rodiči je pro mě důležitá, protože jen tak můžeme dětem poskytnout tu nejlepší péči.“ Dále vysvětluje: „Snažíme se zapojit rodiče do dění ve školce, aby se cítili součástí.“

V MŠ 2 je spolupráce s rodiči méně intenzivní a více závislá na individuálním přístupu. Agáta poznamenává: „Spolupráce s rodiči je dobrá, ale mohlo by to být i lepší.“ Sofie

dodává: „S některými rodiči se spolupracuje lépe, s jinými hůře,“ a zdůrazňuje, že „Záleží na jejich ochotě a zájmu.“

Vnímání rodiči

V MŠ 1 učitelky popisují vnímání rodičů jako pozitivní. Kateřina se domnívá: „Myslím si, že rodiče naši práci oceňují.“ Dále uvádí, že od rodičů dostávají pozitivní zpětnou vazbu ohledně práce učitelek a dění ve školce: „Máme od nich pozitivní zpětnou vazbu.“ Renata potvrzuje Kateřinin názor a dodává: „Většina rodičů je spokojená s naší prací.“ Dále poznamenává: „Cítíme od nich podporu a důvěru.“

V MŠ 2 je vnímání ze strany rodičů méně jednoznačné. Agáta přiznává: „Nevím, jak nás rodiče vnímají, moc se s nimi o tom nebavíme.“ Sofie dodává: „Někteří rodiče si stěžují, ale většina je spokojená.“

7.5 Shrnutí kvalitativních dat

Interpretace získaných dat ukazuje, že psychosociální klima sledovaných mateřských škol je výsledkem komplexní interakce pěti vzájemně propojených kategorií, jimiž jsou vztahy na pracovišti, vztahy s vedením, pracovní podmínky, spokojenost zaměstnanců a vztahy s rodiči.

Ze získaných dat vyplývá, že v oblasti mezilidských vztahů na pracovišti dochází k dvojznačným jevům. Na jedné straně participantky z MŠ 1, Kateřina a Renata, poukazují na silný smysl pro kolektivní podporu a spolupráci, kdy se kolegyně vzájemně doplňují, plánují společné akce a vytvářejí přátelskou atmosféru. Avšak zároveň se objevují negativní projevy, jako jsou pomluvy, konfliktní situace či rozdílné přístupy, které pramení i z generačních rozdílů – starší učitelky často kritizují nadměrné používání moderních technologií mladšími kolegyněmi, což vede k napětí a pocitu nejistoty. V MŠ 2 se pak vztahy jeví mnohem více individualisticky a osobní rozpory či konflikty přímo ovlivňují denní pracovní atmosféru.

Další významnou oblastí je komunikace a interakce s vedením škol. Participantky z obou mateřských škol zdůrazňují, že nedostatečná a neosobní komunikace, postrádající pravidelnou zpětnou vazbu, vede k pocitu, že jejich práce není dostatečně uznávána. Absence pravidelných porad a osobních setkání navozuje pocit, že rozhodnutí jsou činěna

autoritativně a bez možnosti diskuze, což zásadně podkopává důvěru a motivaci učitelek. Tato problematika se projevuje zejména v otázkách rozhodování vedení a dostupnosti nadřízených, kdy jsou učitelky konfrontovány s jednostranným přístupem, který vytváří atmosféru nejistoty a obavy o budoucnost.

V oblasti pracovních podmínek se z interview jasně ukazuje, že vysoká pracovní zátěž, nutnost plnit mimořádné administrativní úkoly a časté zastupování chybějících kolegyně mají zásadní vliv na celkový stres a vyčerpání. Učitelky z MŠ 1 oceňují moderní vybavení, prostorné prostředí a investice do materiální infrastruktury, nicméně ani tato opatření nekompensují dlouhodobé organizační problémy a nedostatečnou personální podporu. V MŠ 2 s omezenějšími zdroji se navíc projevují stížnosti na finanční ohodnocení a neadekvátní pracovní-technologické podmínky, což ještě umocňuje pocit frustrace a nedostatečné motivace.

Pokud jde o spokojenost zaměstnanců, získaná data naznačují, že i přes hlubokou lásku k práci s dětmi a radost z úspěchů svých žáků se u učitelek postupně vyvíjí i pocit vyhoření, nejistoty a nedostatečných příležitostí pro profesní rozvoj. U některých participantek se mísí pozitivní zkušenosti s osobním profesním naplněním s frustrací z nedostatku konstruktivní zpětné vazby a obavami z dalšího vývoje pracovního prostředí. Tato rozporuplnost ovlivňuje celkovou motivaci a angažovanost a negativně působí na kvalitu pedagogické praxe.

Poslední z identifikovaných kategorií se týká vztahů s rodiči, které představují další důležitý faktor ovlivňující celkové psychosociální klima. V této oblasti se ukazuje, že pravidelná a otevřená komunikace, především v MŠ 1, napomáhá budování důvěry a pozitivního vnímání práce, což se promítá i do celkové spokojenosti učitelek. Naopak v některých případech individuální rozdílnosti a ne zcela systematický přístup k spolupráci s rodiči mohou podkopávat stabilitu a pozitivní atmosféru ve škole.

Celkově tedy interpretace získaných dat zdůrazňuje, že psychosociální klima v mateřských školách je mnohvrstevnatým fenoménem, který vyžaduje komplexní přístup. Identifikace pěti klíčových kategorií a jejich podkategorií, vztahy na pracovišti, vztahy s vedením, pracovní podmínky, spokojenost zaměstnanců a vztahy s rodiči, poukazuje na nezbytnost zlepšení v oblasti komunikace, organizační struktury a podpory profesního rozvoje. Tyto změny jsou nezbytné pro vytvoření stabilního a harmonického pracovního prostředí, které umožní učitelkám naplno rozvinout svůj potenciál a kvalitně působit v pedagogické praxi.

8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola představuje komplexní syntézu výsledků, které byly získány kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumného přístupu zaměřeného na psychosociální klima učitelského sboru ve dvou vybraných mateřských školách. Výzkum byl koncipován jako případová studie, jejímž hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelky percipují klima svého kolektivu a jaké organizační, interpersonální a individuální faktory k tomuto vnímání přispívají. K dosažení tohoto cíle byla použita standardizovaná metoda prostřednictvím dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021), který umožnil měřit pět klíčových dimenzí a zároveň byla realizována polostrukturovaná interview, která poskytla hlubší kontext a osobní interpretace zjištěných výsledků. Níže je uvedeno rozsáhlejší shrnutí výsledků s ohledem na stanovené výzkumné otázky.

VO1: Jak hodnotily učitelky jednotlivé dimenze klimatu učitelského sboru?

Výsledky kvantitativního šetření, které bylo součástí smíšeného výzkumného designu, ukazují, že učitelky obou mateřských škol hodnotily jednotlivé dimenze klimatu učitelského sboru následovně. Dimenze podpory učitelského sboru byla hodnocena celkově průměrně 2,95, což dokládá, že učitelky zažívají pravidelnou kolegiální podporu a oceňování ze strany vedení, a tím se vytváří základ pozitivního pracovního prostředí. Angažovanost učitelů dosáhla vysoké hodnoty 3,12, což indikuje silnou motivaci a aktivní přístup k vykonávání pedagogické činnosti. Naopak dimenze frustrace učitelů se vyznačuje nízkým průměrným skóre 1,83, což naznačuje, že negativní jevy, jako je administrativní přetížení či konfliktní situace, se vnímaly jen sporadicky. Přátelské vztahy ve sboru byly hodnoceny průměrně 1,96; toto číslo svědčí o existenci kolegiálních vztahů, ačkoli naznačuje prostor pro další posílení vzájemné důvěry a otevřenosti. Dimenze pevnosti vedení školy se průměrným skóre 2,28 ukazuje, že vedení je vnímáno jako relativně stabilní a organizované, avšak existuje potenciál pro zlepšení především v oblasti osobního kontaktu a otevřené komunikace s učitelkami. Tyto kvantitativní hodnoty byly dále doplněny o polostrukturovaná interview, jejichž obsah potvrdil, že silný kolektivní duch a vysoká angažovanost přispívají k celkově pozitivnímu klimatu, zatímco mírná rezervovanost přátelských vztahů a hodnoty vedení poukazují na oblasti, kde by bylo vhodné zaměřit pozornost na další rozvoj interpersonálních vztahů a komunikace.

VO2: Jaké byly rozdíly v tomto hodnocení mezi dvěma mateřskými školami?

Analýza dat umožňuje jednoznačné porovnání pracovního klimatu obou MŠ. U MŠ 1 převládá pozitivní vnímání prostředí, které je podpořeno silným kolektivním duchem a efektivní podporou. Vyšší skóre podpory učitelského sboru (3,15) a angažovanosti učitelů (3,17) ukazují, že učitelky zde zažívají častější a intenzivnější vzájemnou pomoc a aktivní zapojení do školních aktivit. Nízká úroveň frustrace učitelů (1,66) potvrzuje, že negativní jevy, jako je administrativní přetížení či konflikty, se vyskytují jen zřídka, což odráží výhodnější organizační podmínky a lepší interní komunikaci. Kvalitnější mezilidské vztahy se projevují také v lepších přátelských vztazích ve sboru (skóre 2,06), což posiluje schopnost týmové spolupráce. Navíc mírně vyšší hodnocení pevnosti vedení školy (2,34) naznačuje, že vedení školy MŠ 1 funguje stabilněji a lépe koordinuje školní činnosti. Naopak učitelky z MŠ 2 poskytly nižší skóre ve všech těchto dimenzích (podpora učitelského sboru: 2,75; angažovanost učitelů: 3,06; frustrace učitelů: 1,99; přátelské vztahy ve sboru: 1,86; pevnost vedení školy: 2,22), což svědčí o formálnějším řízení a vyšší administrativní zátěži, jež omezují spontánní spolupráci a snižují celkovou kolegiální podporu.

VO3: Jak učitelky interpretovaly objektivní hodnocení klimatu zjišťované kvantitativním způsobem?

Interview s učitelkami poskytly možnost podrobněji doplnit numerická data. Učitelky z MŠ 1, konkrétně participantky Kateřina a Renata, interpretovaly vysoké skóre podpory učitelského sboru a angažovanosti učitelů jako důsledek silného kolektivního ducha a přátelské atmosféry, která je umocněna pravidelnými neformálními setkáními a vzájemnou podporou při řešení každodenních pedagogických problémů. Tyto učitelky zdůrazňovaly, že pozitivní kolegiální vztahy nejenže podporují jejich pracovní výkon, ale také snižují stres spojený s pracovním přetížením či nečekanými situacemi ve třídě. Naopak učitelky z MŠ 2, reprezentované Agátou a Sofií, své nižší hodnocení podpory učitelského sboru a vyšší míru frustrace učitelů vysvětlovaly řadou organizačních a interpersonálních problémů, přičemž častěji poukazovaly na autoritativní a formální přístup vedení, který omezuje osobní kontakt a snižuje flexibilitu při řešení neformálních konfliktů. Tyto interpretace jsou v souladu s kvantitativními daty, zároveň však poskytují detailní náhled do každodenních zkušeností, kdy organizační kultura a styl vedení výrazně ovlivňují subjektivní vnímání pracovního klimatu.

VO4: Jak zdůvodnily dané výsledky klimatu ve své mateřské škole?

Učitelky detailně rozebíraly faktory ovlivňující jejich každodenní pracovní zkušenosti a vnímání klimatického prostředí. U participantek z MŠ 1 byl klíčovým zdrojem pozitivního vnímání silný kolektivní duch, který vychází z otevřené komunikace, společných neformálních setkání a aktivní spolupráce při organizaci školních akcí a řešení nečekaných situací. Tyto učitelky zdůrazňovaly, že pravidelná vzájemná podpora a možnost společného plánování významně snižují stres a předchází vzniku negativních jevů, ačkoli se občas objevují konflikty, zejména v důsledku generačních rozdílů. Na druhé straně učitelky z MŠ 2 poukazovaly na to, že nižší hodnocení pracovního klimatu je především důsledkem rigidnějšího a formálnějšího stylu vedení, který omezuje osobní kontakt a snižuje flexibilitu při řešení problémů, a na vyšší administrativní zátěž, jež zvyšuje celkovou míru stresu a frustrace. Tyto organizační a interpersonální nedostatky vedou k pocitu izolace a ovlivňují celkovou profesní spokojenost. Integrace těchto vysvětlení s kvantitativními výsledky tedy ukazuje, že rozdíly ve vnímání pracovního prostředí mezi oběma školami jsou podloženy nejen číselnými daty, ale i hlubokými organizačními a interpersonálními faktory, které určují, zda je klima vnímané jako otevřené a podpůrné, či spíše jako uzavřené a stresující.

Celková integrace všech zjištěných dat dává vizi, ve které je MŠ 1 charakterizována jako prostředí, kde je kolegiální podpora na vysoké úrovni, interní komunikace funguje efektivněji a vedení školy je vnímáno jako stabilní a přístupné. Tyto faktory společně přispívají k otevřenějšímu, flexibilnějšímu a motivujícímu pracovnímu prostředí, jak potvrzuje vyšší index otevřenosti (2,32). Naopak MŠ 2 vykazuje nižší hodnoty v klíčových dimenzích, což poukazuje na problémy spojené s rigidnějším řízením, vyšší administrativní zátěží a menší mírou osobní podpory mezi učitelkami. Tyto výsledky jsou vyjádřeny skrze nižší celkový index otevřenosti (1,60) a odrážejí méně příznivé pracovní podmínky, jež negativně ovlivňují spokojenost a profesní angažovanost.

Shrnutí získaných dat tak přináší solidní empirický základ pro závěry a následná doporučení, jejichž cílem je zlepšení pracovního klimatu učitelského sboru. Na základě těchto zjištění se doporučuje zaměřit se na posílení interní komunikace, zvýšení flexibility a podpory ze strany vedení, optimalizaci administrativních procesů a podporu kolegiálních vztahů. Tím lze přispět k vytvoření stabilnějšího, otevřenějšího a motivujícího prostředí, které podpoří jak profesní růst, tak lepší kvalitu předškolního vzdělávání. Tyto opatření jsou klíčové pro udržení vysoké úrovně angažovanosti učitelek a dosažení celkového zlepšení psychosociálního klimatu ve vybraných mateřských školách.

9 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Tato kapitola poskytuje komplexní pohled na získané výsledky výzkumu psychosociálního klimatu učitelského sboru ve vybraných mateřských školách, přičemž jsou diskutovány a vyhodnoceny výsledky z kvantitativní i kvalitativní části. Následující podkapitoly se věnují srovnání s dosavadními studiemi, popisu limitů realizovaného výzkumu, reflexi výzkumnice, syntéze výsledků a doporučením pro další výzkum a praxi.

9.1 Srovnání s dosavadními studiemi

Dosavadní výzkumy zaměřené na školní klima a pracovní spokojenost učitelů se často orientují na základní školy nebo se realizují v zahraničních kontextech. Například studie Çam et al. (2024) analyzovala názory učitelů a ředitelů mateřských škol v tureckém prostředí a dospěla k závěru, že pozitivní organizační klima vede k vyšší pracovní spokojenosti a motivaci. Výsledky této studie, které kladou důraz na osobní vztahy, emocionální intenzitu a flexibilní organizační strukturu, jsou v souladu s našimi zjištěními provedenými v mateřských školách v České republice.

Dále jsou v literatuře rozpracovány studie zaměřené na adaptaci nástroje OCDQ-RS, jehož tradiční použití bylo primárně orientováno na základní školy (Chvál & Urbánek, 2014; Gavora & Braunová, 2010). Naše studie však přináší nové poznatky specifické pro prostředí mateřských škol, kde kromě standardních faktorů (podpora učitelského sboru, frustrace učitelů, angažovanost učitelů, přátelské vztahy ve sboru a pevnost vedení školy) hraje významnou roli i intenzita emocionálních vazeb mezi pedagogy a odlišný přístup ke komunikaci a řízení.

Důležitý srovnávací příklad představuje i studie Naing & Thant (2024), která zkoumala vztah mezi organizačním klimatem a pracovní spokojeností učitelů na základních školách. Ačkoli se naše výzkumné zaměření týká mateřských škol, výsledky obou studií jednoznačně potvrzují, že příznivé pracovní prostředí je spojeno s vyšší spokojeností a nižší mírou vyhoření.

Externí determinanty a dlouhodobá dynamika pracovního klimatu mají rovněž zásadní vliv na každodenní praxi pedagogů. Studie Urbánka et al. (2014) například ukazuje, že změny ve vedení škol – jako je výměna ředitele či jeho zástupce – jsou spojeny se zvýšenou direktivitou a poklesem angažovanosti učitelů, což vede k tomu, že se pracovní

klima stává méně stabilním a otevřeným. Současně práce Simonové et al. (2017) upozorňuje, že ředitelky mateřských škol pravidelně čelí externím tlakům, mezi které patří nadměrná administrativa, kapacitní omezení a finanční nedostatky. Tyto vnější faktory zvyšují stres a frustraci pedagogů a nepřímo tak ovlivňují kvalitu vnitřních mezilidských vztahů a efektivitu výuky. Celkově lze tedy říci, že naše zjištění zapadají do českého a mezinárodního kontextu a posilují důležitost podpůrného a otevřeného pracovního klimatu v oblasti předškolního vzdělávání.

9.2 Limity

Ačkoli byly získány cenné poznatky o psychosociálním klimatu učitelského sboru v mateřských školách, je třeba uznat několik omezení tohoto výzkumu. Dotazníkový průzkum byl realizován mezi 24 učitelkami (12 z každé školy), což představuje relativně malý vzorek a může omezovat zobecnění výsledků na širší populaci mateřských škol. Výzkumný soubor byl rovněž homogenní, jelikož všechny respondentky byly pouze ženy, což je typické pro předškolní vzdělávání, ale neumožňuje posouzení možných rozdílů, pokud by se do výzkumu zapojili učitelé jiného pohlaví. Výzkum byl uskutečněn pouze ve dvou mateřských školách umístěných v České republice (Čechy a Slezsko). Přestože byly školní podmínky podobné, regionální kulturní a institucionální specifika mohou ovlivnit výsledky a omezit možnost zobecnění závěrů i na jiné regiony či typy škol. Polostrukturovaná interview byla realizována se čtyřmi učitelkami, což může představovat limitující faktor z hlediska hloubky a rozmanitosti získaných narativních dat. Subjektivní interpretace mohou být specifické pro daný kontext a nemusí zcela odrážet širší spektrum zkušeností. Jako u všech metod založených na vlastním hodnocení existuje riziko zkreslení výsledků v důsledku sociálně žádoucího chování, kdy respondentky mohou upravovat své odpovědi tak, aby působily příznivěji, než je realita. Tato možnost je třeba zohlednit při interpretaci získaných číselných i narativních dat.

9.3 Reflexe výzkumnice

Během realizace výzkumu jsem získala řadu subjektivních zkušeností, které značně obohatily mé pochopení psychosociálního klimatu ve studovaných mateřských školách. Moje osobní reflexe mi umožnila získat detailní vhled do každodenních interakcí, interních

procesů a organizační kultury, které nebyly plně zachyceny standardizovanými dotazníky. Toto kritické vnímání mi pomohlo lépe interpretovat kvantitativní výsledky a identifikovat klíčové faktory, jež ovlivňují pracovní klima. Při získávání dat jsem si také všimla, že komunikace s vedením a administrativní zátěž měly zásadní vliv na vyjádření učitelek v dotaznících. Některé odpovědi respondentek odrážely jejich osobní nejistoty a obavy z pracovního prostředí, což mě přivedlo k pečlivějšímu analyzování nuancí ve vyjadřování a ke zaměření se na emocionální podtext poskytnutých odpovědí. Uvědomila jsem si, že kombinace kvantitativních a kvalitativních metod mi poskytla velmi komplexní a bohatý obraz o pracovní atmosféře, avšak zároveň klade zvýšené nároky na interpretaci výsledků v rámci širšího kontextu a s ohledem na specifika daného prostředí. Tato sebereflexe byla pro mě klíčová při formulaci důvěryhodných závěrů a praktických doporučení.

9.4 Shrnutí a doporučení pro další výzkum

Integrací kvantitativních a kvalitativních výsledků bylo možné odhalit, že psychosociální klima učitelského sboru je výsledkem komplexní interakce řady faktorů. Na jedné straně pozitivní dimenze – podpora učitelského sboru a angažovanost učitelů – výrazně přispívají k celkové spokojenosti a k vytvoření otevřeného pracovního prostředí. Na druhé straně se negativní aspekty, zejména frustrace učitelů spojená s administrativní zátěží a omezenou komunikací s vedením, projevují jako určité bariéry, jež mohou ovlivňovat pracovní pohodu.

Výsledky našeho výzkumu jsou v souladu s dosavadními studiemi (např. Çam et al., 2024; Chvál & Urbánek, 2014; Gavora & Braunová, 2010; Naing & Thant, 2024; Urbánek et al., 2014; Simonová et al., 2017) a potvrzují, že podpůrné a otevřené pracovní prostředí má zásadní vliv na pracovní spokojenost, motivaci a nižší míru vyhoření. Nicméně, přetrvávají otázky ohledně optimalizace interních komunikačních procesů a organizačního řízení.

Budoucí výzkum by se mohl dále zaměřit na rozšíření výzkumného souboru, který by zahrnoval různé typy mateřských škol napříč regiony, čímž by bylo umožněno zobecnění závěrů a identifikace specifických regionálních faktorů; na rozšíření spektra respondentů, aby kromě učitelek byli zahrnuti i učitelé a zástupci školního vedení, což by přispělo k získání komplexnějšího pohledu na pracovní klima; na provedení longitudinální studie, která by sledovala změny pracovního klimatu v čase a vyhodnocovala efektivitu implementovaných intervencí; a nakonec na zkoumání vlivu specifických intervencí,

například zavedení pravidelných týmových porad, školení v oblasti interní komunikace či snížení administrativní zátěže, na zlepšení pracovního prostředí.

9.5 Doporučení pro praxi

Na základě analýzy výzkumu byly formulovány následující doporučení, která by mohla vést ke zlepšení psychosociálního klimatu v mateřských školách. Doporučuje se, aby byla posílena podpora učitelského sboru prostřednictvím implementace pravidelných neformálních setkání a týmových porad, během nichž by měly být vzájemně sdíleny zkušenosti a poskytována podpora. Rovněž se považuje za důležité, aby byla zavedena pravidelná a konstruktivní zpětná vazba, která by měla přispět ke zvýšení motivace a spokojenosti pedagogů. Dále je doporučeno zvýšit dostupnost a osobní kontakt s vedením školy prostřednictvím pravidelných schůzek ve třídách nebo kolektivních porad, což by mělo vést ke snížení míry frustrace a zlepšení celkového vnímání vedení. Interní procesy by měly být rovněž přehodnoceny s cílem optimalizovat administrativní zátěž, která je identifikována jako negativně působící na pracovní klima; využití moderních technologií a efektivnějších organizačních postupů je považováno za prostředek, kterým může být usnadněna každodenní práce učitelek.

Podpora profesního rozvoje by měla být zabezpečena poskytováním pravidelných školení, kurzů a workshopů zaměřených na rozvoj interní komunikace a týmové spolupráce, což se očekává, že povede ke zvýšení angažovanosti učitelů a pozitivně ovlivní jejich celkovou pracovní pohodu. Dále se doporučuje, aby byla zavedena integrovaná opatření ke zvýšení kolegiální soudržnosti, a to prostřednictvím programů podporujících neformální komunikaci a aktivit, které posilují přátelské vztahy ve sboru; společné akce, workshopy či teambuildingové aktivity by měly přispět k vytvoření příznivého pracovního prostředí.

Celkově lze konstatovat, že psychosociální klima učitelského sboru v porovnávaných mateřských školách je určováno komplexní interakcí pozitivních aspektů (jako je podpora učitelského sboru, angažovanost učitelů a přátelské vztahy ve sboru) a negativních faktorů (například frustrace učitelů, omezená komunikace s vedením a vyšší administrativní zátěž). Získané výsledky byly vyhodnoceny tak, že nejen potvrzují význam podpůrného a otevřeného pracovního prostředí pro motivaci a spokojenost učitelů, ale rovněž ukazují na nutnost cílených intervencí, které by měly podpořit zlepšení interních komunikačních procesů, optimalizaci vedení a snížení administrativních bariér. Tato doporučení mají

potenciál, který může výrazně přispět ke zvýšení kvality předškolního vzdělávání a ke zlepšení celkové pracovní pohody učitelského sboru.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřila na zmapování psychosociálního klimatu učitelského sboru ve dvou vybraných mateřských školách, přičemž byl aplikován kombinovaný přístup využívající kvantitativní metody (dotazník OCDQ-RS; Gavora & Wiegerová, 2021) a kvalitativní metody (polostrukturované rozhovory). Cílem bylo získat ucelený pohled na to, jak učitelky percipují své pracovní prostředí, a identifikovat klíčové faktory, které tento komplexní fenomén formují. Závěrečná syntéza výsledků ukazuje, že kvalitu pracovního klimatu v mateřských školách formují pozitivní i negativní aspekty, přičemž příznivé dimenze (podpora učitelského sboru, angažovanost učitelů, přátelské vztahy ve sboru) výrazně přispívají ke spokojenosti a motivaci pedagogů. Naopak, vyšší míra frustrace učitelů spojená s administrativními nároky a omezenou komunikací s vedením působí jako negativní faktor, který může vést k vyššímu stresu a pocitu nejistoty.

V praktickém kontextu se ukázalo, že mateřská škola, která dosáhla vyšších hodnot u dimenzí podpory učitelského sboru a angažovanosti učitelů, spolu s nižší mírou frustrace a lepšími přátelskými vztahy (MŠ 1), je vnímána jako prostředí, které podporuje otevřenost, kolegiální spolupráci a celkovou pracovní pohodu. Vyšší index otevřenosti (2,32 v porovnání s 1,60 u MŠ 2) potvrzuje, že pozitivní aspekty pracovního klimatu převyšují negativní projevy, což je klíčové pro efektivní pedagogickou praxi a spokojenost učitelů.

Z teoretického hlediska přispívá tato práce k rozšíření dosavadních poznatků, neboť kromě tradičních měřitelných aspektů školního klimatu rozšiřuje záběr i o specifika mateřského prostředí, kde hraje velkou roli intenzita emocionálních vazeb mezi pedagogy a odlišný přístup ke komunikaci a řízení. Srovnání s dosavadními studiemi (např. Çam et al., 2024; Chvál & Urbánek, 2014; Gavora & Braunová, 2010; Naing & Thant, 2024; Urbánek et al., 2014; Simonová et al., 2017) ukazuje, že podpůrné pracovní prostředí má univerzální význam pro pracovní spokojenost a nižší míru vyhoření, a potvrzuje rovněž, že otevřená kolegiální spolupráce a efektivní komunikace hrají zásadní roli v kvalitě vzdělávacího procesu.

Přes dosažené výsledky je však nutné zohlednit určité limity výzkumu, jako je relativně malý a homogenní výzkumný soubor, specifický regionální a institucionální kontext a možnost zkreslení subjektivních interpretací. Tyto omezení je třeba brát v úvahu při zobecňování závěrů a formulaci doporučení.

Z praktického hlediska vyplývá, že školy by měly aktivně pracovat na posílení podpory učitelského sboru prostřednictvím pravidelných týmových setkání, otevřeného a osobního kontaktu s vedením, optimalizace administrativních procesů a investic do profesního rozvoje učitelů. Tato opatření by mohla vést ke zlepšení pracovního klimatu, zvýšení pracovní spokojenosti a efektivity výuky, což je klíčové pro kvalitu předškolního vzdělávání.

Celkově lze tedy dospět k závěru, že psychosociální klima učitelského sboru je složitý a mnohohrstevnatý jev, jehož zlepšení vyžaduje komplexní přístup zahrnující jak organizační změny, tak rozvoj mezilidských vztahů. Získané poznatky poskytují základ nejen pro další akademický výzkum v této oblasti, ale také pro praktické intervence, jež mohou přispět k vytvoření podpůrnějšího, otevřenějšího a efektivnějšího pracovního prostředí ve školách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Baštecká, B. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Portál.
2. Bedrnová, E., & Nový, I. (2007). *Psychologie a sociologie řízení* (3., rozš. a dopl. vyd.). Management Press.
3. Beňo, P. (2003). *Můj šéf, můj nepřítel?* ERA group.
4. Çam, H., Dedeler, S., & Erdal, S. (2024). Okul Öncesi Öğretmen ve Yöneticilerinin Olumlu Örgüt İklimine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(110), 1572–1580. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13625600>
5. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.
6. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
7. Čech, T. (2011). *Škola a zdraví pro 21. století, 2011: Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
8. DeWitt, P. M. (2018). *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin and SAGE Publishing Company.
9. Fialová, I. (2012). *Zvládání zátěže*. Ostravská univerzita Ostrava.
10. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. (2., rozš. české vyd, přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ). Paido.
11. Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1346>
12. Gavora, P., & Wiegerová, A. (2021). *Psychosociální klima učitelského sboru mateřské školy: Pohled učitelek a ředitelek* [Rukopis].
13. Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
14. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
15. Honzák, R. (2022). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření* (4. vyd.). Vyšehrad.
16. Huber, B. (1995). *Psychický teror na pracovišti: Mobbing*. Neografia.

17. Hu, B., Park, K. H., & Xu, Z. (2024). The mediating effect of teachers' collective innovativeness between school climate and job satisfaction. *European Journal of Educational Research*, 13(4), 1573–1585. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1573>
18. Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: Jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Portál.
19. Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: Úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778–803. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778>
20. Karademir, A., & Ören, M. (2020). School climate: A comparative study from the perspective of kindergarten principals and teachers. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206–236. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m>
21. Kantor, D. (2009). *Mobbing a bossing ve školním prostředí* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/ahnqc/>
22. Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Vzdělávací institut ochrany dětí.
23. Kopřiva, K. (2016). *Lidský vztah jako součást profese* (8. vyd.). Portál.
24. Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48. https://www.researchgate.net/publication/249684464_Secondary_school_climate_A_revision_of_the_OCDQ
25. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.
26. Kratochvíl, S. (1995). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Galén.
27. Kratz, H. -J. (2005). *Mobbing: jak ho rozpoznat a jak mu čelit*. Management Press.
28. Krivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Grada.
29. Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (2. vyd.). Gaudeamus.
30. Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: Teorie, praxe, kazuistiky*. Portál.

31. Naing, M. K. & Thant, K. K. (2024). The relationship between organizational climate and job satisfaction of teachers in pyinmana township. *Myanmar academy of arts and science*, 21(7), 497–510.
http://maas.edu.mm/Research/download_details.php?id=3499
32. Navrátilová, H., Urbánek, P., Pacholík, V., & Picková, H. (2020). *Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol: Sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích*. Univerzita Tomáše Bati.
33. Novák, T. (2011). *Péče o pečující: Jak být pečovatelem také sám sobě*. Moravskoslezský kruh.
34. Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: Jak se prací a pomáháním druhým nezničit: Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Pasparta.
35. Poschkamp, T. (2016). *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Edika.
36. Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Portál.
37. Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
38. Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
39. Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostravská univerzita.
40. Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
41. Svobodová, L. (2007). *Mobbing - nebezpečný fenomén naší doby*. Výzkumný ústav bezpečnosti práce.
42. Svobodová, L. (2008). *Nenechte se šikanovat kolegou: mobbing - skrytá hrozba*. Grada.
43. Šimůnková Petrovská, K., & Froněk, J. (2012). *Šťastný koordinátor: jak spojit náročnou práci učitele s osobní vyrovnaností*. Gemini.
44. Študentová, K. (2016). *Burnout, neboli, Syndrom vyhoření: informace pro pacienty*. Maxdorf.

45. Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: Průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Portál.
46. Urbánek, P. (2003). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS). In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů*. Masarykova univerzita.
https://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_urbanek.pdf
47. Urbánek, P. (2018). Učitelství sbor české základní školy. *Orbis Scholae*, 12(3), 11–30. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4>
48. Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelství sborů v době reformy. *Orbis Scholae*, 8(1), 65–78.
https://karolinum.cz/data/clanek/3350/OS_1_2014_05_Urbaneck.pdf
49. Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelství sboru: Dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.
50. Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkovcová, A., Pícková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelství sboru: Potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, 71(1), 7–28. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1666>
51. Venglářová, M. (2011). *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Grada.
52. Xia, W., Fan, Y., Bai, J., Zhang, Q., & Wen, Y. (2024). The relationship between organizational climate and job satisfaction of kindergarten teachers: A chain mediation model of occupational stress and emotional labor. *Frontiers in Psychology*, 15, 1373892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373892>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Edukační prostředí (v pojetí moderní pedagogiky; Průcha, 2009).....	16
Obrázek 2 Vazba mezi výše uvedenými pojmy (Lašek, 2007)	19
Obrázek 3 Organizační prostředí, systémy vnímání člověka a jejich spojení od H.Sommera a J.Penera (In Grecmanová, 2008)	24
Obrázek 4 Rámec kolaborativního vedení (DeWitt, 2018)	27
Obrázek 5 Cyklus růstu kolaborativního vedení. (DeWitt, 2018)	28

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Počet let učitelské praxe (<i>zdroj: vlastní</i>)	43
Graf 2 Počet let praxe v této MŠ (<i>zdroj: vlastní</i>)	43
Graf 3 Nejvyšší učitelské vzdělání (<i>zdroj: vlastní</i>)	44
Graf 4 Výsledky jednotlivých dimenzí klimatu učitelského sboru z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021). (<i>zdroj: vlastní</i>)	45
Graf 5 Výsledky výzkumného souboru (<i>zdroj: vlastní</i>)	51

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ANG angažovanost učitelů

DIR pevnost vedení školy

FRUS frustrace učitelů.

IO Index otevřenosti

MŠ Mateřská škola

MŠ 1 Mateřská škola 1

MŠ 2 Mateřská škola 2

MŠ 1/1 - MŠ1/12 anonymní kódy respondentek 1–12 z mateřské školy 1

MŠ 2/1 - MŠ 2/12 anonymní kódy respondentek 1–12 z mateřské školy 2

OCDQ-RS Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools

ÚSTR podpora kolektivu

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření

Příloha P II: Dotazník OCDQ-RS

Příloha P III: Dimenze: Podpora učitelského sboru

Příloha P IV: Dimenze: Frustrace učitelů

Příloha P V: Dimenze: Angažovanost učitelů

Příloha P VI: Dimenze: Přátelské vztahy ve sboru

Příloha P VII: Dimenze: Pevnost vedení školy

Příloha P VIII: Transkript – Kateřina

Příloha P IX: Transkript – Renata

Příloha P X: Transkript – Sofie

Příloha P XI: Transkript – Agáta

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

Zaznamenaného pro účely praktické části diplomové práce

Psychosociální klima dvou mateřských škol

Diplomová práce vedena na: Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obor: Předškolní pedagogika

Studentka: Bc. Petra Juříková (e-mail: petka.ju@seznam.cz)

Cílem tohoto výzkumu je zjistit a popsat klima učitelských sborů ve vybraných mateřských školách. Pro výzkum je zásadní získat informace o situaci, názorech a zkušenostech učitelek mateřských škol.

- pro výzkumné účely nejsou důležité Vaše osobní údaje, máte právo kdykoli na cokoli odmítnout odpovědět
- dotazník bude ihned po zpracování odpovědí anonymizován
- nahrávka interview bude ihned po přepsání transkripce anonymizována
- všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se smyšlenými jmény, nebo označené zkratkou a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu a organizaci, ve které pracujete
- veškeré data a informace získané prostřednictvím dotazníku a interview budou využity pouze pro účely diplomové práce
- výzkum je anonymní a výzkumník se zavazuje k mlčenlivosti

Respondent souhlasím s vyplněním dotazníku a poskytnutím interview Bc. Petře Juříkové pro účely výše popsaného výzkumného projektu k diplomové práci. Výzkumu se účastní dobrovolně, rozumí všemu výše uvedenému a se vším souhlasím.

V..... dne

Podpis respondenta

Podpis výzkumníka

Bc. Petra Juříková

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK OCDQ-RS

Dotazník OCDQ-RS

P. Gavora – A. Wiegerová (2021)

1. Ředitel(ka) je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje.
zřídka občas často velmi často
2. Ředitel(ka) osobně vede každou poradou.
zřídka občas často velmi často
3. Chování některých učitelek/učitelů v naší mateřské škole jde na nervy ostatním.
zřídka občas často velmi často
4. Učitelky/učitelé obětavě věnují svůj čas problematickým dětem.
zřídka občas často velmi často
5. Učitelky/učitelé se zvou na návštěvy domů.
zřídka občas často velmi často
6. Ředitel(ka) dokáže ocenit a pochválit podřízené.
zřídka občas často velmi často
7. Ředitel(ka) kontroluje všechno, co dělají učitelky/učitelé.
zřídka občas často velmi často
8. Když chce ředitel(ka) učitelkám/učitelům pomoci, jedná neformálně, dokáže vystoupit z role ředitelky/ředitele.
zřídka občas často velmi často
9. Ředitel(ka) více mluví, než poslouchá.
zřídka občas často velmi často
10. Učitelky/učitelé této mateřské školy mají mnoho porad a schůzí.
zřídka občas často velmi často
11. Učitelky/učitelé v naší mateřské škole se chovají k rodičům přátelsky.

zřídka občas často velmi často

12. Učitelky/učitelé se pravidelně společně stýkají i mimo školu.

zřídka občas často velmi často

13. Ředitel(ka) dostatečně zdůvodní, proč kritizuje práci některého podřízeného.

zřídka občas často velmi často

14. Pokud je třeba, ředitel(ka) je schopen(á) pomoci učitelkám/učitelům i po pracovní době.

zřídka občas často velmi často

15. Ředitel(ka) vůči učitelkám/učitelům tvrdě zakročí, když je s něčím nespokojený(á).

zřídka občas často velmi často

16. Ředitel(ka) hodně mluví.

zřídka občas často velmi často

17. Zájmové činnosti v naší mateřské škole narušují vlastní učitelovu práci.

zřídka občas často velmi často

18. Učitelky/učitelé si v této mateřské škole vzájemně pomáhají a jeden druhého podporují.

zřídka občas často velmi často

19. Nejbližšími přáteli učitelek/učitelů v této mateřské škole jsou jejich vlastní kolegové.

zřídka občas často velmi často

20. Ředitel(ka) dbá o blaho naší mateřské školy.

zřídka občas často velmi často

21. Ředitel(ka) rád(a) přijímá dobré nápady učitelek/učitelů.

zřídka občas často velmi často

22. Ředitel(ka) dohlíží přísně na to, jak učitelky/učitelé plní své povinnosti.

zřídka občas často velmi často

23. Na poradách některé učitelky/učitelé přerušují vystoupení svých kolegů.

zřídka občas často velmi často

24. Pracovní morálka učitelek/učitelů v naší mateřské škole je vysoká.

zřídka občas často velmi často

25. Učitelky/učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.

zřídka občas často velmi často

26. Ředitel(ka) ochotně radí učitelkám/učitelům v odborných věcech.

zřídka občas často velmi často

27. Pokud ředitel(ka) kritizuje, je to dobromyslná kritika.

zřídka občas často velmi často

28. Ředitel(ka) pečlivě sleduje všechny aktivity učitelek/učitelů.

zřídka občas často velmi často

29. Ředitel(ka) má diktátorské sklony.

zřídka občas často velmi často

30. Porady v naší mateřské škole jsou dlouhé a nudné.

zřídka občas často velmi často

31. Učitelky/učitelé v naší mateřské škole pracují skutečně rádi.

zřídka občas často velmi často

32. Učitelky/učitelé v této mateřské škole mají pocit kolegiality.

zřídka občas často velmi často

33. Ředitel(ka) nám klade na srdce, abychom se optimisticky dívali na problémy.

zřídka občas často velmi často

34. Ředitel(ka) dává navenek svůj hněv, když není spokojen(á) s prací učitelky/učitele.

zřídka občas často velmi často

35. Chování některých kolegů přijímají ostatní s nevolí.

zřídka občas často velmi často

36. Učitelky/učitelé jsou na naši mateřskou školu hrdí.

zřídka občas často velmi často

37. Ředitel(ka) má jasnou vizi naší mateřské školy.

zřídka občas často velmi často

38. Administrativní povinnosti v této mateřské škole učitele značně zatěžují.

zřídka občas často velmi často

39. Učitelky/učitelé si váží odbornost svých kolegů.

zřídka občas často velmi často

40. Učitelky/učitelé pořádají pro sebe společenské posezení.

zřídka občas často velmi často

41. Ředitel(ka) umí pochopit osobní situaci učitelek/učitelů, pomáhá jim a podporuje je.

zřídka občas často velmi často

42. Ředitel(ka) umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelek/učitelů.

zřídka občas často velmi často

43. V naší mateřské škole je kromě vzdělávacích činností i spousta jiných povinností.

zřídka občas často velmi často

44. Učitelky/učitelé se v naší mateřské škole umí nadchnout pro nové nápady.

zřídka občas často velmi často

45. Učitelky/učitelé společně navštěvují kulturní akce.

zřídka občas často velmi často

46. Učitelky/učitelé v naší mateřské škole mají alibistické chování.

zřídka občas často velmi často

47. Učitelky/učitelé v naší mateřské škole pracují mimořádně obětavě.

zřídka občas často velmi často

48. Učitelky/učitelé tráví spolu společné aktivity, které přispívají k utužování vztahů v kolektivu.

zřídka občas často velmi často

Demografické údaje:

Pohlaví:

Počet let v učitelské práci:

Nejvyšší učitelské vzdělání:

Počet let praxe v této MŠ:

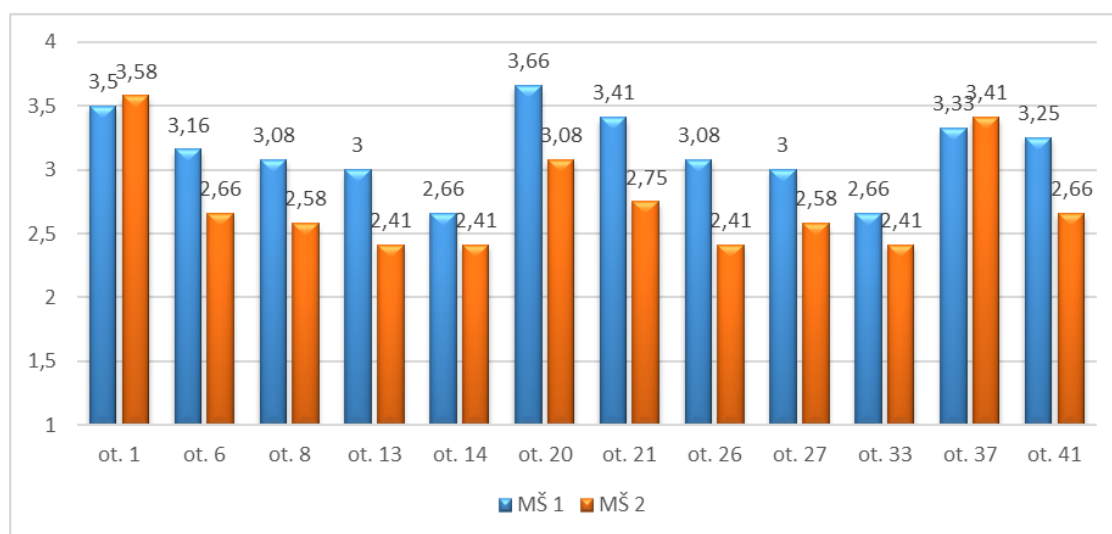
Adresa MŠ:

Zdroj:

Peter Gavora, Adriana Wiegerová (2021) **PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA
UČITELSKÉHO SBORU MATEŘSKÉ ŠKOLY. POHLED UČITELEK
A ŘEDITELEK. Rukopis**

PŘÍLOHA P III: DIMENZE: PODPORA UČITELSKÉHO SBORU

Tento graf zobrazuje průměrná hodnocení 12 otázek z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021), které společně tvoří dimenzi „Podpora učitelského sboru“. Na vodorovné ose jsou uvedena čísla otázek, jejichž přesné znění naleznete v následující tabulce. Svislá osa představuje průměrné skóre na čtyřbodové škále (1 = „zřídka“, 4 = „velmi často“). Graf umožňuje srovnání výsledků mezi první a druhou mateřskou školou.



Graf Podpora učitelského sboru (zdroj: vlastní)

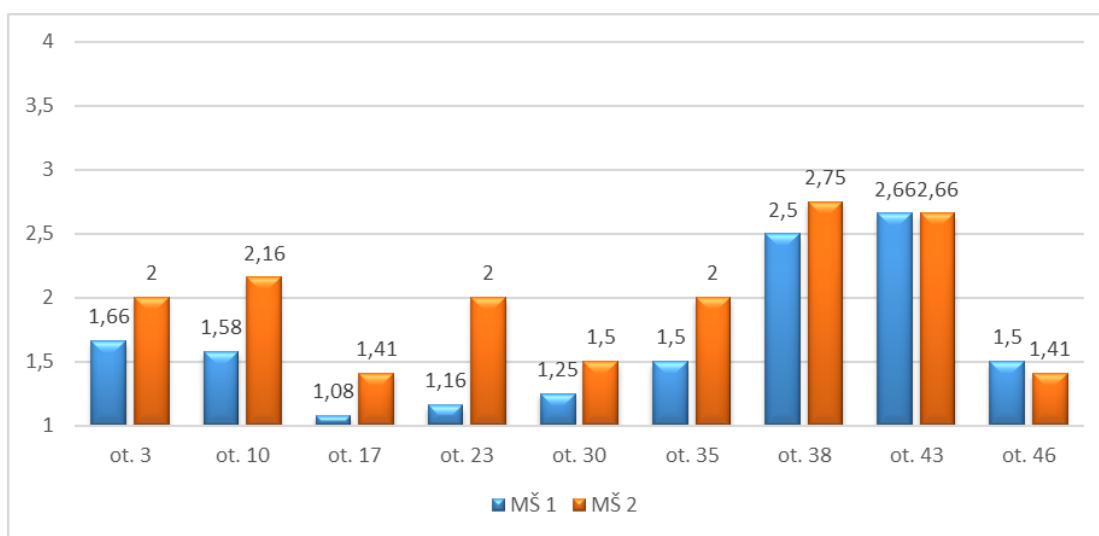
Tabulka – Přehled otázek tvořících dimenzi „Podpora učitelského sboru“:

Číslo otázky	Znění otázky
6.	Ředitel(ka) dokáže ocenit a pochválit podřízené.
8.	Když chce ředitel(ka) učitelkám/učitelům pomoci, jedná neformálně, dokáže vystoupit z role ředitelky/ředitele.
13.	Ředitel(ka) dostatečně zdůvodní, proč kritizuje práci některého podřízeného.
20.	Ředitel(ka) dbá o blaho naší mateřské školy.
21.	Ředitel(ka) rád(a) přijímá dobré nápady učitelek/učitelů.
26.	Ředitel(ka) ochotně radí učitelkám/učitelům v odborných věcech.
27.	Pokud ředitel(ka) kritizuje, je to dobromyslná kritika.

37.	Ředitel(ka) má jasnou vizi naší mateřské školy.
41.	Ředitel(ka) umí pochopit osobní situaci učitelek/učitelů, pomáhá jim a podporuje je.
42.	Ředitel(ka) umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelek/učitelů.
32.	Učitelky/učitelé v této mateřské škole mají pocit kolegiality.
35.	Chování některých kolegů přijímají ostatní s nevolí.

PŘÍLOHA P IV: DIMENZE: FRUSTRACE UČITELŮ

Tento graf zobrazuje průměrná hodnocení 9 vybraných otázek z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021), které společně tvoří dimenzi „Frustrace učitelů“. Na vodorovné ose jsou uvedena čísla otázek, jejichž přesné znění naleznete v následující tabulce. Svislá osa představuje průměrné skóre na čtyřbodové škále (1 = „zřídka“, 4 = „velmi často“). Graf umožňuje srovnání výsledků mezi první a druhou mateřskou školou, přičemž lze pozorovat, že průměrná úroveň frustrace je nižší v první škole (1,66) než ve druhé (1,99).



Graf Frustrace učitelů (zdroj: vlastní)

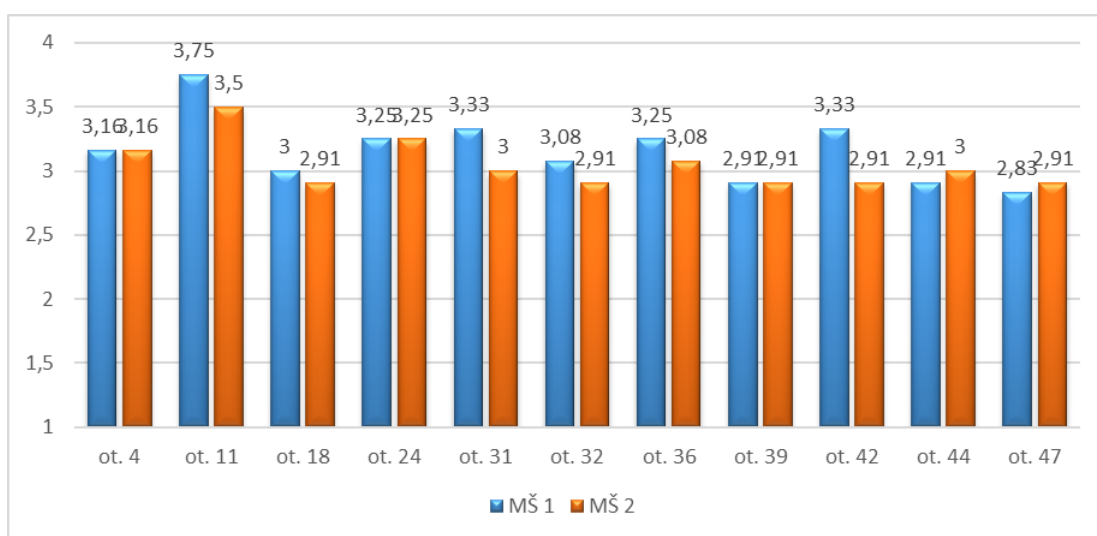
Tabulka – Přehled otázek tvořících dimenzi „Frustrace učitelů“:

Číslo otázky	Znění otázky
3.	Chování některých učitelek/učitelů v naší mateřské škole jde na nervy ostatním.
10.	Učitelky/učitelé této mateřské školy mají mnoho porad a schůzí
17.	Zájmové činnosti v naší mateřské škole narušují vlastní učitelovu práci.
23.	Na poradách některé učitelky/učitelé přerušují vystoupení svých kolegů.
30.	Porady v naší mateřské škole jsou dlouhé a nudné.
35.	Chování některých kolegů přijímají ostatní s nevolí
38.	Administrativní povinnosti v této mateřské škole učitele značně zatěžují
43.	V naší mateřské škole je kromě vzdělávacích činností i spousta jiných povinností.

46.	Učitelky/učitelé v naší mateřské škole mají alibistické chování.
-----	--

PŘÍLOHA P V: DIMENZE: ANGAŽOVANOST UČITELŮ

Tento graf zobrazuje průměrná hodnocení 11 otázek z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021), které společně tvoří dimenzi „Angažovanost učitelů“. Na vodorovné ose jsou uvedena čísla otázek, jejichž přesné znění naleznete v následující tabulce. Svislá osa představuje průměrné skóre na čtyřbodové škále (1 = „zřídka“, 4 = „velmi často“). Graf umožňuje srovnání výsledků mezi první a druhou mateřskou školou, přičemž lze pozorovat, že průměrná angažovanost učitelů je mírně vyšší v první mateřské škole (3,17) než ve druhé (3,06).



Graf Angažovanost učitelů (zdroj: vlastní)

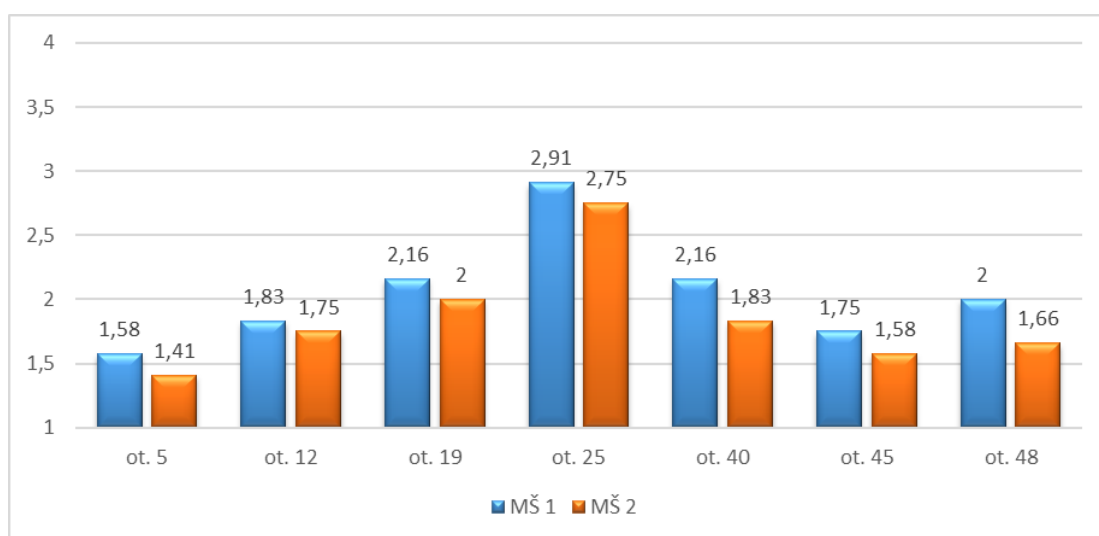
Tabulka – Přehled otázek tvořících dimenzi „Angažovanost učitelů“:

Číslo otázky	Znění otázky
4.	Učitelky/učitelé obětavě věnují svůj čas problematickým dětem.
11.	Učitelky/učitelé v naší mateřské škole se chovají k rodičům přátelsky.
18.	Učitelky/učitelé si v této mateřské škole vzájemně pomáhají a jeden druhého podporují.
24.	Pracovní morálka učitelek/učitelů v naší mateřské škole je vysoká.
31.	Učitelky/učitelé v naší mateřské škole pracují skutečně rádi.
32.	Učitelky/učitelé v této mateřské škole mají pocit kolegiality.
36.	Učitelky/učitelé jsou na naší mateřskou školu hrdí.
39.	Učitelky/učitelé si váží odbornost svých kolegů.

42.	Ředitel(ka) umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelek/učitelů.
44.	Učitelky/učitelé se v naší mateřské škole umí nadchnout pro nové nápady.
47.	Učitelky/učitelé v naší mateřské škole pracují mimořádně obětavě.

PŘÍLOHA P VI: DIMENZE: PŘÁTELSKÉ VZTAHY VE SBORU

Tento graf zobrazuje průměrná hodnocení 7 otázek z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021), které společně tvoří dimenzi „Přátelské vztahy ve sboru“. Na vodorovné ose jsou uvedena čísla otázek, jejichž přesné znění naleznete v následující tabulce. Svislá osa představuje průměrné skóre na čtyřbodové škále (1 = „zřídka“, 4 = „velmi často“). Graf umožňuje srovnání výsledků mezi první a druhou mateřskou školou, přičemž lze pozorovat, že přátelské vztahy ve sboru jsou mírně silnější v první škole (2,06) než ve druhé (1,86).



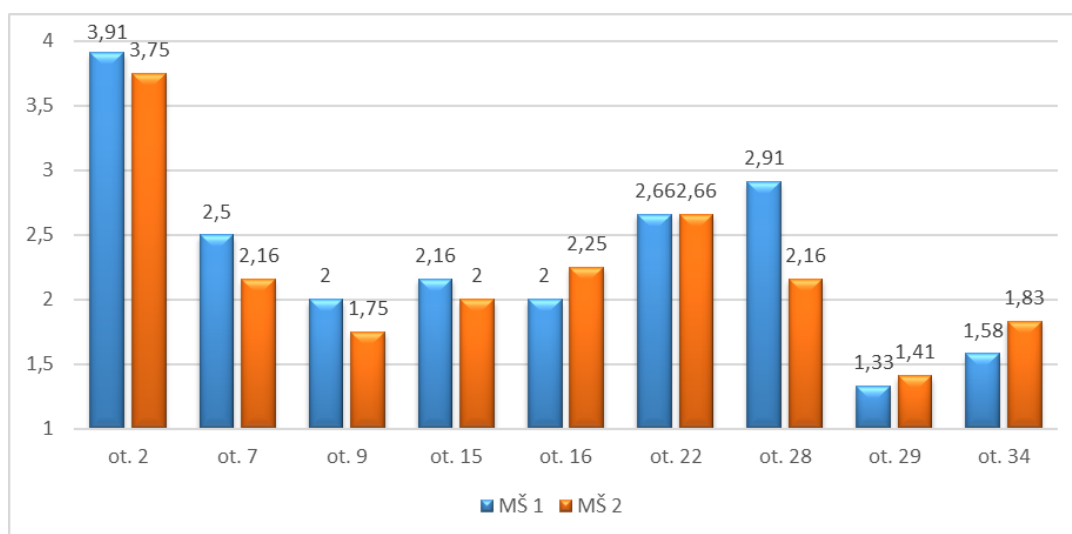
Graf Přátelské vztahy ve sboru (zdroj: vlastní)

Tabulka – Přehled otázek tvořících dimenzi „Přátelské vztahy ve sboru“:

Číslo otázky	Znění otázky
5.	Učitelky/učitelé se zvou na návštěvy domů.
12.	Učitelky/učitelé se pravidelně společně stýkají i mimo školu.
19.	Nejbližšími přáteli učitelek/učitelů v této mateřské škole jsou jejich vlastní kolegové.
25.	Učitelky/učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.
40.	Učitelky/učitelé pořádají pro sebe společenské posezení.
45.	Učitelky/učitelé společně navštěvují kulturní akce.
48.	Učitelky/učitelé tráví spolu společné aktivity, které přispívají k utužování vztahů v kolektivu.

PŘÍLOHA P VII: DIMENZE: PEVNOST VEDENÍ ŠKOLY

Tento graf zobrazuje průměrná hodnocení 9 otázek z dotazníku OCDQ-RS (Gavora & Wiegerová, 2021), které společně tvoří dimenzi „Pevnost vedení školy“. Na vodorovné ose jsou uvedena čísla otázek, jejichž přesné znění naleznete v následující tabulce. Svislá osa představuje průměrné skóre na čtyřbodové škále (1 = „zřídka“, 4 = „velmi často“). Graf umožňuje srovnání výsledků mezi první a druhou mateřskou školou, přičemž lze pozorovat, že průměrná pevnost vedení je mírně vyšší v první škole (2,34) než ve druhé (2,22).



Graf Pevnost vedení školy (zdroj: vlastní)

Tabulka – Přehled otázek tvořících dimenzi „Pevnost vedení školy“:

Číslo otázky	Znění otázky
2.	Ředitel(ka) osobně vede každou poradu.
7.	Ředitel(ka) kontroluje všechno, co dělají učitelky/učitelé.
9.	Ředitel(ka) více mluví, než poslouchá.
15.	Ředitel(ka) vůči učitelkám/učitelům tvrdě zakročí, když je s něčím nespokojený(á).
16.	Ředitel(ka) hodně mluví.
22.	Ředitel(ka) dohlíží přísně na to, jak učitelky/učitelé plní své povinnosti.
28.	Ředitel(ka) pečlivě sleduje všechny aktivity učitelek/učitelů

29.	Ředitel(ka) má diktátorské sklony.
34.	Ředitel(ka) dává navenek svůj hněv, když není spokojen(á) s prací učitelky/učitele.

PŘÍLOHA P VIII: TRANSKRINPT KATEŘINA

Jak se Vám pracuje ve vaší mateřské škole?¶

Pracuji v této mateřské škole přes 1 roka a vcelku jsem spokojená. Mám super kolegyni se kterou jsme sehrané, doplňujeme se, často se spolu smějeme a jsme taková veselá kopa. To se potom odráží i na dětech chodí podle mě rády školky a rodiče jsou také moc spokojení. Jsme velká školka a tak jak všude, tak i nás jsou takové menší mráčky.¶

¶

Můžete to trochu konkrétně rozvést jaké mráčky?¶

Jsou to takové maličkosti, které vznikají díky tomu, že je nás tady moc a trochu nefunguje předávání informací. Vznikají zbytečné problémy. I když máme skupinu, kde se všechno píše, tak je to takové neosobní a člověk občas něco přehlédne. Bohužel paní ředitelka je na 2. budově a nemá čas za námi přijít a vše nám do skupiny jenom píše. Já se v této komunikaci občas ztrácím, protože svůj čas věnuji v práci především dětem a řízené činnosti a nejsem na telefonu tak často jak by vedení očekávalo. Když něco hoří tak máme takovou rychlou poradu se zástupkyní na schodech, ale to je v době spaní a řeknou se zde jenom základní informace. Přijde mi, že nemáme čas na sebe, v klidu si o všem popovídat, naplánovat ty akce. Jsou nám sdělovány kusé informace a potom dochází k zbytečným problémům, protože to někdo pochopil jinak a udělal něco jinak, než byla představa vedení. A to potom paní ředitelka přijde a seřve nás, proč jsme to dělali špatně. Mnohokrát jsme doporučovali paní ředitelce, aby s námi měla třeba každý měsíc poradu. Ale ji to takhle vyhovuje a říká jestli máme nějaký problém, tak ať jdeme za zástupkyní. A když jdeme se zástupkyní tak ta je v pohodě, nic nechce řešit, ať si to uděláme podle sebe a že to nějak dopadne. A z toho pak vznikají zbytečné problémy, tak jak třeba při rekonstrukci, kdy jsme ke všemu měly volnou ruku při výběru nábytku a mohly jsme si třídu udělat podle sebe. Jenže paní ředitelce se nelíbilo, jaký nábytek jsme si vybraly a jak jsme ho uspořádaly a řekla, že si vše zaplatíme. S kolegyní jsme z toho byly špatně. Přitom třída byla krásná prostorná vznikly pestré koutky. Každý nám naši třídu chválil. Nevím, jestli to byla závist, ale její slova kritiky nás mrzela. Nakonec jsme to neplatily, ale tím už se mezi námi ztratila veškerá důvěra.¶

-



2

Petra Juříková

...

Spokojenost s pracovními podmínkami

Odpovědět

2

Petra Juříková

...

Vzájemná podpora mezi kolegyněmi

Odpovědět

2

Petra Juříková

...

Spokojenost rodičů a dětí

Odpovědět

2

Petra Juříková

...

Potenciální problémy ve škole

Odpovědět

2

Petra Juříková

...

Problémy s předáváním informací

Odpovědět

2

Petra Juříková

...

Neosobní a neefektivní elektronická komunikace

Odpovědět

2

Petra Juříková

...

Nedostatečný osobní kontakt s vedením

Odpovědět

PŘÍLOHA P IX: TRANSKRINPT RENATA

Jak byste spolu mohli lépe komunikovat?

To je těžko. Nejme na stejné vlně. Jsou tady holky starší, které mají těsně před důchodem a pak mladoucké, které jsou chytré a mají jen ony pravdu a všechno dělají nejlépe. Náš problém je, že holky nekomunikují, jedou si to své, nespolupracují a nedomlouvají se na určitých postupech. Vádí mi, že si nesdílujeme informace, jak pracují s dětmi na třídě, předáváme si strašně málo informací. Pro mě je to moc důležité, protože ty mladší děti jdou potom ke mě do třídy. A velmi mi to usnadní práci s nimi. Nebo mi vadí, že se málo scházíme a informujeme, že si sdílujeme pozdě informace k různým akcím. Vše se narychlo dozvíme a občas z druhé ruky a nebo jsou informace v chatu a každý tam píše a pro mě je to nepřehledné a ztrácím se v tom. Nelíbí se mi takové to svolávání porad na schodech. Lepší by bylo to předem naplánovat, udělat rozpis schůzky a pravidelně se potkávat a rozebírat aktuální témata osobně. Dá se to zorganizovat, ale to souvisí s vědomím, to bylo muselo naslouchat a zajímat se o náš názor. [Uvítala bych krátké porady třeba, když děti spí. Ale to musí někdo hlídat děti a aby na poradě byla jen 1 učitelka za třídu to také není dobré.] A po pracovní době by se to dalo udělat třeba 1 za měsíc tak jak to mají ve školách, ale tady nikdo nechce zůstat po pracovní době. A raději se vše řeší přes chat. Já bych byla raději, kdybysme se setkali po práci a všichni si všechno vyřešili. A určité u nás by bylo super, kdyby ředitelka chodila za námi a bavila se s námi na třídě a naslouchala nám. ¶

1

A vaše paní ředitelka Vám nenaslouchá?

Ona se v poslední době hodně změnila. Dřív taková nebyla, byla taková lidská. Ale má toho hodně, je pořád v kanceláři a už s námi nekomunikuje, tak jako dřív. [Tedy komunikuje stroje přes chat a to nás úkoluje a chce po nás výsledky hned.] A dost zapomíná, co nám slíbila. [V létě jsme byli v rekonstrukci, dala nám všem volnou ruku ať si třídu přeměníme podle sebe.] Nekontrolovala, co zástupkyně objednává za nábytek do třídy. A když bylo všechno hotové tak nás skoro všechny seřvala, že se jí to nelíbí, že si to zaplatíme ze svého. Nevím, jestli záviděla, že máme pěkněji zařízené třídy než na její budově. Všem se to líbilo i rodičům jen jí ne, byla na nás všechny dost kritická a myslím, že tím se hodně ochladily vztahy mezi námi všemi. Čítala jsem se nedoceněná, protože mnoho měsíců jsme věnovaly výběru a ona si ani neověřila, co se nám líbí, co zástupkyně objednává a řekla, že se jí to nelíbí, že to není její styl. Ale tak nám neměla dávat volnou ruku. [

2

Petra Juříková

...



Rozdílné přístupy a názory mezi generacemi

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Izolovaná práce a nedostatek spolupráce

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Nedostatečné sdílení informací o práci s dětmi

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Potřeba informací pro zajištění plynulého přechodu dětí

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Nedostatečná frekvence a načasování schůzek

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Nepřehlednost a neformálnost komunikace

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Nedostatek formálních a plánovaných schůzek

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Potřeba vedení zohledňujícího názory týmu

2

Petra Juříková

...



Pozitivní vnímání vzájemné podpory a flexibility v kolektivu

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Nedostatečná komunikace a řízení ze strany ředitelky

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Pochopení pro nutnost týmové práce a význam samostatnosti dětí

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Zastávání potřeby prostoru pro hru a rozvoj dětí

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Neochota účastnit se společenských akcí a preference pro rodinný čas

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Negativní zkušenost s posezením na pracovních akcích

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Zájem o týmovou spolupráci při zachování osobních preferencí

Odpovědět

2

Petra Juříková

...



Omezená interakce kolektivu ve velké organizaci

Odpovědět

PŘÍLOHA P XI: TRANSKRINPT AGÁTA

A čeho si ceníte nejvíc ve vašem kolektivu?

Tak asi toho, že si umíme vyjít vzájemně vstříc, když jedna potřebuje pomoc. Tak si vyhovíme, vyměníme si směny, a to je myslím si úplně v pohodě tady toto. Až na nějaké výjimky. Ale, -

Ale třeba na jaké?

Třeba holky, které mají malé děti, tak potřebují více volna. A třeba celý minulý rok jsem v podstatě dostala jeden den dovolené na jarní prázdniny a jinak jsem to táhla sama. Paragrafy, nemocenské. Když už je toho moc, tak někdy nám paní ředitelka pošle někoho na pomoc na nějakou dobu.

Pošle na pomoc důchodkyni?

Jo důchodkyni, ale pokud je to třeba 14 dní, tak nás to nechá zvládat všechno samotně. Jáhneme to, do toho máme náročnou docela diagnostiku a s kolegyní jsme se třeba 14 dní téměř nepotkaly. A ještě jsme pak spojovali třídy i na odpoledne, že jsem dělala denně do půl 5. Ze všech sil zvládat pracovní povinnosti, ještě hledat čas třeba na tu diagnostiku a na takové ty věci už opravdu energie nezbývá. Já vím, že se snaží šetřit, ale těch nemocenských bylo spousta. Ale k tomu jsem nesměřovala.

Třeba holky měly ošetřování člena rodiny, jedna, druhá, třetí. A pak třeba i já potřebovala jeden den a jedna kolegyně se kterou jsem si to do domluvila, tak mi nakonec řekla, že s tím nepočítala, to mě tedy iritovalo. Měla jsem pocit, že to táhnou pořád sama. Od paní ředitelky jsem nějak neměla pocit, že by to někdo moc ocenil. Prostě, musíme zajistit provoz, nikdo na nás nebere ohled.

Nám teď onemocněla na tři měsíce školnice, tak my ještě vytíráme po práci. Po půl 5 jdeme vytřít celou školku. A teď máme zvládat konzultační hodiny, diagnostiku s dětma a všechno se chce po nás, ale kdyby někdo sečetl ty hodiny nebo i tu práci, co všechno děláme navíc mimo naši pracovní náplň! Opravdu už teď se cítíme hodně unavené. Tak jak jsme bývaly v květnu.

Petra Juříková

Spolupráce a vzájemná podpora

Odpovědět

Petra Juříková

Rovnováha mezi pracovním a osobním životem

Odpovědět

Petra Juříková

Zátěž a rozdělení práce

Odpovědět

Petra Juříková

Podpora ze strany vedení

Odpovědět

Petra Juříková

Nedostatek personálních zdrojů

Odpovědět

Petra Juříková

Pracovní zátěž a stres

Odpovědět

Petra Juříková

Časové požadavky a pracovní náplň

Odpovědět

Petra Juříková

Ekonomické a organizační výzvy

Odpovědět