

KVALITA SOCIÁLNÍHO KLIMATU A POTŘEBY UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

SOCIAL CLIMATE QUALITY AND NEEDS OF KINDERGARTEN TEACHERS

SOŇA KOŤÁTKOVÁ

Abstrakt

V textu je naznačeno je několik významnějších organizačních proměn týkajících se mateřských škol, které se uskutečnily v nedávné době a mohou ovlivňovat školní klima. Výsledky vybrané z několika výzkumných sond v ČR v posledních letech pomáhají objasnit, jak je vnímáno sociální klima učitelkami/ředitelkami. Řeší se také rozsah a kvalita možností spolupráce v různých velikých pracovních týmech mateřských škol (sloučené mateřské školy, samostatné subjekty) a to, co učitelky potřebují pro výkon svého povolání.

Klíčová slova

organizační proměny, předškolní dítě a jeho specifika, výzkumy, kooperace učitelek mateřských škol, kvalita sociálního klimatu, rozdělování úkolů, styly řízení, potřeby pro výkon povolání

Abstract

Several of the more fundamental organisational changes relating to kindergarten schools which were recently undertaken and may impact on the school climate are examined. The results of several research projects conducted in the Czech Republic over the last few years help clarify how the social climate is perceived by teachers and headteachers. Questions are also focused on the extent and quality of cooperative tendencies in various large work teams at kindergartens (merged kindergartens, independent subjects) and on what teachers need in order to carry out their profession

Keywords

organizational transformation, preschool child and its specifics, studies, cooperation between kindergarten teachers, social climate quality, task distribution, management styles, professional needs

Úvod

Je poněkud obtížné vymezit klíčový pojem „sociální klima školy“ a celý ho obsáhnout. Tak to vidí i autoři Čáp a Mareš (2001), kteří uvádějí, že jevy chápané v tomto smyslu jsou určovány všemi aktéry, již se na procesu fungování dané školy podílejí (vedení, učitelský sbor, žáci, další zaměstnanci), a jsou relativně trvalé či dlouhodobé. Solfronk J. (1994, s. 10) nastiňuje podobu převládajících dominantních vztahů, které by měly produkovat pozitivní sociální klima školy. Jsou jimi „vztahy spolupráce a ochoty ke spolupráci; vztahy založené na preferování pozitivních jevů; vztahy založené na objektivním spravedlivém hodnocení; vztahy založené na respektování nezbytné míry organizovanosti a pořádku školy; vztahy založené na dosažení nezbytné míry spokojenosti a kladných emocí“.

Zkoumání sociálního klimatu, které by mapovalo vztahy v učitelském sboru na mateřských školách, není časté. Je to tím, že pracovní týmy jsou relativně malé? Nebo je to proto, že děti do šesti let vytvářejí v menší míře závažné konfliktní situace, a tak se tato pracoviště jeví jako celkově klidná bez mezilidských problémů. Ale je tomu skutečně tak?

V první polovině 90. let dvacátého století došlo ke snižování počtu mateřských škol (dále MŠ). Postupné fáze transformace dále zahrnovaly opakované konkurzy na všechna ředitelská místa. Od poloviny 90. let vstupovaly některé MŠ do právní subjektivity, ale byly i oblasti, kde to zřizovatelé tehdy nepodporovali. Následně po roce 2000 bylo více MŠ uměle spojováno pod jednu právní subjektivitu. V takových případech je zřizovatel slučoval podle vlastního uvážení a vznikly tak větší celky o několika mateřských školách. Nebylo ale výjimkou, že v některých městech bylo takto sloučeno i 10–15 MŠ. Spojování pod jeden celek mělo také další podobu, která spočívala v připojení MŠ pod právní subjekt základní školy, a to především v menších městech, na okrajích větších měst a v obcích. Tyto procesy velmi intenzivně zasáhly sociální klima škol. Objevila se zde nejistota, nesouhlas s redukováním pracovních míst a změnou řízení MŠ i obavy o spravedlivost ekonomického rozdělování apod. V posledních pěti letech je stav zklidněn, ale není soustředěněji ověřováno, jak učitelky a ředitelky reflektují situaci na pracovišti, která nepochybně dokáže ovlivnit jejich práci.

Učitelky mateřských škol jsou druhým nejpočetnějším učitelským stavem (po základních školách), ale víme konkrétněji, co probíhá v téměř ryze feminizovaných pracovních skupinách? A i když děti v předškolním věku nedokáží blíže vypovídat o vztazích, které je v dané instituci obklopují, tak to ještě neznamená, že je nevnímají. Nedovedou si je ale vysvětlit a reálně zpracovat, což může být pro jejich vývoj nepříznivé, může vést k narušení potřeby bezpečí, jistoty a obecně obklopujícího dobra. Napjatou atmosféru a nevhodné chování dospělých, ve kterém by se děti pohybovaly průměrně

osm hodin denně, si mohou vysvětlovat také jako svoji vinu. Děti si z MŠ sice neodnášejí vysvědčení, ale něco kvalitativně velmi podstatného. Tím by mělo být pozitivní vnímání světa, stabilita emoční a osobnostně sociální, které povedou k motivaci a ochotě učit se se zájmem.

1. Interakční specifika pracoviště mateřské školy

Učitelky pracují s tří až šestiletými dětmi, jež mají své specifické a individuální potřeby i úroveň komunikace, což může být v práci s nimi náročné. S jednou skupinou dětí pracují většinou dvě učitelky, ale v rámci finančních úspor se vytvářejí spojené skupiny dětí v ranních a podvečerních hodinách, kdy jsou s dětmi i další dětem blíže neznámé učitelky. Také se uskutečňuje daleko více osobních kontaktů s rodiči, což je i záměr nového pojetí práce v MŠ. Provoz mateřské školy je celodenní, proto se učitelky potřebují dohodnout i s nepedagogickým personálem, s rodiči i mezi sebou, např. o jídle a okolnostech jeho podávání, o přípravě odpočinkových chvil (nebo spánku) a s tím spojeného uspořádání prostoru a vhodných přístupů. V popředí pedagogické práce je spolupráce s kolegy ve třídě v oblasti dětských potřeb, diskuse o volbě a způsobu realizace pedagogických cílů. To vše, zde jen lehce nastíněné, klade vysoké nároky na osobnost učitelky. Kvalita sítě všech zmíněných vztahových rovin je „testována“ stálou proměnou sociálních a pedagogických situací.

Klíma na pracovišti je vnímáno přes subjektivní stav a osobnost každého zúčastněného jedince. To znamená, že tam, kde jedni vnímají klima jako dobré nebo přijatelné, druzí jej mohou vnímat jako tíživé, neuspokojivé (Kotátková, 2008).

Lze tedy toto subjektivně emocionální vnímání pracovního klimatu podchytit a zobecnit?

2. Cíle a metody výzkumu

Cílem empirického výzkumného šetření bylo zjistit subjektivně vnímanou kvalitu sociálního klimatu v mateřských školách, dále blíže objasnit formy spolupráce v pedagogickém sboru, které mohou mít vliv na sociální klima v různých typech mateřských škol, a zorientovat se v individuálních potřebách učitelek mateřských škol, jež jsou z jejich pohledu nezbytné pro výkon tohoto povolání.

Metody výzkumu použité k objasnění kvality sociálního klimatu pedagogických pracovníků v mateřských školách měly převažující podobu dotazování u učitelek a ředitelek těchto škol. Na počátku to byly rozhovory ve

smíšených skupinách – učitelky a ředitelky z různých pracovišť – kdy byla položena jedna základní otázka týkající se ohodnocení klimatu, ve kterém pracují (125 účastnic). Následovaly dva typy dotazníků zadávané u třech skupin respondentek:

- a) ve dvou městských částech Prahy (158 učitelek, 30 ředitelek);
- b) v celorepublikovém dalším vzdělávání učitelek (132 a 270 učitelek a ředitelek);
- c) v severočeské regionu (107 učitelek a ředitelek – 2. typ dotazníku pro různé druhy MŠ).

Zvolené metody korespondovaly se základními cíli a vedly k postupnému proniknutí do sledované problematiky od obecného vnímání klimatu přes zjišťování převládajících spolupracujících možností v učitelském sboru až po konkretizování potřeb, které jsou důležité pro výkon povolání učitelky mateřské školy. Volba více skupin respondentek z různých míst pracovního působení měla minimalizovat ovlivnění výpovědí, které by mohlo nastat při získávání dat pouze z celých školních sborů.

3. Jak je učitelkami a ředitelkami vnímáno sociální klima v mateřské škole

V rámci dalšího vzdělávání učitelek MŠ z praxe na PedF v Praze přicházejí z různých míst ČR, byla v prvním kurzu nastolena problematika klimatu školy jako podstatného aspektu pro kvalitní pedagogickou práci a profesní motivovanost. Učitelky se měly ve skupinovém rozhovoru vyjádřit k tomu, jak vnímají školní klima ve své MŠ. Ze 125 účastnic (ředitelek i učitelek) jich označilo 72 (57,5 %) svoje školní klima jako výborné; 38 (30,4 %) jako velmi dobré s přechodnými problémy a 15 (12,0 %) označilo klima ve své škole jako nevhodné až špatné.

Na konci celého kurzu, který se postupně zaměřuje na různé oblasti pedagogického procesu, byly učitelky vyzvány, aby hovořily o jakýchkoliv tématech, která se vztahují k jejich práci v mateřské škole. Ve volbě témat se účastnice v naprosto převažující míře vracely ke školnímu klimatu. Měly potřebu vysvětlovat, co se osvědčuje, nebo že o kvalitě vztahů přemýšlely a došly k závěru, že zase tak dobře vztahy na jejich škole nefungují a že mají zájem diskutovat o tom, jak problémy řešit. Tato zjištění nás vedla k hlubšímu sondování toho, jak je v mateřských školách sociální klima vnímáno, ale také některých dalších skutečností, které s kvalitou klimatu mohou souviset.

Ve dvou pražských městských částech bylo osloveno dotazníkem ke třem stovkám učitelek a padesát ředitelek, ale nakonec mohly být použity odpovědi jen od 158 učitelek a 30 ředitelek. Snaha zachovat podmínky anonymity respondentů dělala trochu potíže, protože ředitelky navrhovaly, aby byly vy-

plněné dotazníky od učitelek z jejich školy u nich shromážděny, což by však zcela jistě ovlivnilo výpovědi učitelek. To byl zřejmě i důvod, proč některé učitelky i celé sbory přestaly na výzkumu spolupracovat. Dotazník měl širší záběr zjišťování. Týkal se i představ o dalším vzdělávání, o programovém zaměření škol apod. a byl stejný pro učitelky a ředitelky. V následující analýze se zaměříme na tři otázky, které se konkrétně týkaly klimatu.

Tabulka č. 1: „Co je podle vás nejdůležitější pro vytváření pozitivního školního klimatu?“¹

| Pořadí | Učitelky | Ředitelky |
|----------|---|---|
| 1. místo | Vzájemné vztahy všech pracovníků v MŠ (učitelky, ředitelka, ostatní pracovníci) | Vzájemné vztahy všech pracovníků v MŠ (učitelky, ředitelka, ostatní pracovníci) |
| 2. místo | Vztahy učitelek k osobnosti každého dítěte | Vztahy učitelek k osobnosti každého dítěte |
| 3. místo | Vzájemná spolupráce učitelek ve třídě | Demokratické vedení, zájem o druhé, společná úspěšnost |
| 4. místo | Diskuse, podpora nápadů a shoda názorů na práci | Promyšlená organizace školy a školní řád |

V odpovědích týkajících se vytváření pozitivního klimatu je zajímavé a jistě přínosné, že se v prvních dvou případech učitelky a ředitelky shodly a že u druhé nejčastější odpovědi shodně myslely na propojení klimatu se vztahy učitelek s dětmi. Odpovědi na třetím a čtvrtém pořadí se rozcházejí, ale důvody jsou zřejmé, každá ze skupin více myslí na specifikum své pracovní pozice.

Tabulka č. 2: „Co by pomohlo ke zkvalitnění klimatu ve vaší MŠ?“

| Pořadí | Učitelky | Ředitelky |
|----------|---|---|
| 1. místo | Více přirozené propojenosti a spolupráce všech zúčastněných | Znalost oblastí osobnostních a sociálních přístupů |
| 2. místo | Důsledný individuální přístup k dítěti | Důsledný individuální přístup k dítěti |
| 3. místo | Znalost oblastí osobnostních a sociálních přístupů | Více přirozené propojenosti a spolupráce všech zúčastněných |
| 4. místo | Více komunikace od ředitelky až k personálu | Jiný návrh: např. větší finanční podpora, otevřenější přístup rodičů, menší počet dětí ve třídách |

¹ K této otázce bylo navrženo osm možností odpovědí. Z nich jsou do tabulky vybrány čtyři nejčastější od učitelek a ředitelek.

V odpovědích týkajících se navržení toho, co by pomohlo zkvalitnit klima ve škole, se ředitelky a učitelky lehce různí. Shoda je opět na druhém místě v pořadí důležitosti, a tím je důsledný individuální přístup k dítěti. Tyto dvě odpovědi týkající se zohlednění práce s dětmi (stejně jako v minulé otázce) lze interpretovat v tom smyslu, že hlubší a soustředěnější poznání každého dítěte a dobré vztahy učitelek s jednotlivými dětmi přináší i zlepšení celkového personálního klimatu ve škole. Tato skutečnost ukazuje, že respondenty uvažují o kvalitě klimatu v celkovém širším profesním kontextu. Převažuje potřeba spolupráce, individuálního poznání a přístupu k dětem a využívání vhodné komunikace přístupné pro všechny zúčastněné. Jistě je to cesta, jak o těchto souvislostech v podmínkách mateřských škol dále hlouběji uvažovat.

Ne úplně očekávaná může být odpověď týkající se potřeby proniknout do určitých zákonitostí osobnostních a sociálních přístupů. Dalo by se předpokládat, že ve většinou malém pracovním kolektivu toto nebudou respondenty pociťovat tak naléhavě.

Další otázka měla podobu věty „Na našem pracovišti převládá...“, kterou měly respondenty doplnit v sedmi navržených variantách možností, jež obsahovaly vedle sebe pozitivní a negativní variantu. Převážná většina učitelek (82–87 %) a ředitelek (87–93 %) označila vždy pozitivní navržené možnosti, kterými byly: svoboda projevu k pracovním otázkám; volnost při uplatňování stylu pedagogické práce; podpora iniciativy a vlastních názorů; vstřícnost a vzájemná spolupráce; pozitivní citová atmosféra; důvěra, úcta a upřímnost; příznivé školní klima.

Ve zbývajících odpovědích (18–7 %) se u obou skupin objevilo negativní vnímání školního klimatu. Ředitelky uvedly pouze tyto dvě položky vypovídající o negativním vztahovém prostředí: citový chlad a napjatá atmosféra; obavy z vyjádření vlastního názoru. Učitelky vybraly šest položek s negativním obsahem vypovídajícím o vztazích na pracovišti: citový chlad a napjatá atmosféra; soupeření a boj o přízeň; nepříznivé školní klima; vzájemná nedůvěra; ztížená seberealizace; obavy o vyjádření vlastního názoru. Jediné, co se mezi navrženými negativními možnostmi neobjevilo, byla odpověď „na našem pracovišti převládají nařízené způsoby práce“.

Po získávání výše uvedených odpovědí jsme dospěli k názoru, že učitelky ve sborech jednotlivých škol tak úplně nedůvěřují deklarované anonymitě, což mohlo ovlivnit jejich odpovědi. V některých případech sice ředitelky shromažďovaly dotazníky v obálkách, ale bylo zřejmé, že by je velmi zajímalo, jaké výroky učitelky o své škole uvedou. Proto jsem se rozhodla při dalším vzdělávání učitelek z praxe znovu tuto otázku položit. Zde nehrozilo, že by se účastnice mohly obávat nějakých důsledků, protože byly z různých míst v ČR jako jediné zástupkyně z dané školy a dotazník odevzdávaly přímo nezávislé osobě. Předchozí zjištění jsme tedy znovu ověřovali.

Byla položena stejná otázka se shodnými pozitivně a negativně laděnými možnostmi. Těchto 132 dotazovaných učitelek vypovědělo o svém pracovním prostředí opět v převážně pozitivních významech:

Tabulka č. 3: **Pozitivní výroky**

| | |
|-------------------------------------|------|
| Svoboda projevu k pracovním otázkám | 86 % |
| Volnost stylu pedagogické práce | 92 % |
| Podpora iniciativy každého | 83 % |
| Vstřícnost a vzájemná spolupráce | 83 % |
| Pozitivní citová atmosféra | 83 % |
| Důvěra, úcta, upřímnost | 83 % |
| Příznivé školní klima | 85 % |

Tabulka č. 4: **Negativní výroky**

| | |
|----------------------------------|------|
| Obavy z vyjádření názoru | 14 % |
| Nañízené způsoby práce | 8 % |
| Ztížená seberealizace | 16 % |
| Soupeření a boj o pozici | 15 % |
| Citový chlad a napjatá atmosféra | 16 % |
| Vzájemná nedůvěra | 16 % |
| Nepříznivé klima | 15 % |

Ověřování sociálního klimatu mezi pedagogickými pracovníci v mateřských školách v ČR zahrnovalo ve dvou zatím provedených a provázaných výzkumných krocích celkem 445 učitelek a ředitelek MŠ. Jednalo se o skupinový rozhovor, dotazování ve dvou pražských městských částech v celých mateřských školách a dotazování jednotlivých učitelek mateřských škol napříč republikou. U všech těchto respondentek se prokázalo, že ve významné převaze jsou odpovědi poukazující na pozitivní klima v mateřských školách. V položkách s negativním aspektem se v obou skupinách objevilo shodně jako nejméně zastoupené označení, které by ukazovalo, že pro pedagogickou práci na mateřských školách převládají nařízené způsoby práce, což je jistě potěšující. Stejně jako vysoké hodnoty jednotlivých pozitivních aspektů označujících v pracovních pedagogických týmech dobré sociální klima. Negativní hodnocení školního klimatu by mělo být, i když je ve výrazně procentuálně menším rozsahu, podrobena samostatně hlubší analýze. Především ty negativní hodnoty, které se mohou úzce vztahovat k působení na děti (např. citový chlad a napjatá atmosféra, vzájemná nedůvěra, soupeření a boj o pozici).

4. Jak spolupracují pedagogické pracovnice v různých typech mateřských škol

Mateřské školy prošly změnami, které v jejich stočtyřicetileté historii nebyly ještě nikdy realizovány. Jsou jimi slučování většího počtu MŠ pod vedení jedné ředitelky a celkově pod jeden právní subjekt. Slučování MŠ se ZŠ se objevovalo v první polovině 20. století, ale postupně bylo minimalizováno a všechny MŠ měly své autonomní vedení. Nyní je při slučování těchto škol pravidlem, že ředitel je jmenován z pedagogických pracovníků ZŠ. Hlubší analýza fungování těchto organizačních celků nebyla zatím provedena. V našem výzkumu byly tyto školy zahrnuty, ale pro jejich menší počet nemohou být vysloveny obecnější závěry vztahující se k podmínkám práce v MŠ sloučených se ZŠ.

Kooperativnost ve sboru učitelek v mateřských školách je nepochybně významnou komponentou kvality školního klimatu. Hartl (1995, s. 93) označuje „kooperativnost jako součinnost, schopnost spolupracovat, jako rys interpersonálního chování a vztahů“. Aby se na pracovišti vytvořilo efektivní spolupracující klima, tak „není v pořádku, aby si konkurovala jednotlivá oddělení“. Pokud spolu mají jednotlivé skupiny tvořící pracovní celek spolupracovat, můžeme to ovlivnit několika způsoby, např. „posílit povědomí o celku a společném cíli; provázat lidi z jednotlivých oddělení vzájemnými vztahy, poznáním a zážitky; vytvořit tým napříč skupinami; zainteresovat různé skupiny na výsledcích společné práce“ (Zahrádková, 2005, s. 89, 90).

Pohled na formy spolupráce a zjištění, jak učitelky a ředitelky vnímají jejich naplnění a důležitost, by měl poskytnout orientační průnik do této problematiky v různých typech mateřských škol, a tudíž i pracovních skupin.

Při zjišťování, jak spolupracují učitelé a ředitelé v různých typech MŠ, bylo osloveno 107 respondentů, z toho 67 % učitelek a 33 % ředitelk MŠ ze severních Čech. Výzkum sledoval mimo jiné (např. vzdělání, spolupráci s rodiči, tvorbu ŠVP atd.) i rozdělování úkolů v pedagogické a organizační práci, formy vzájemné spolupráce, styl řízení, zájem o vzdělávání v oblasti týmové spolupráce, a to především pro srovnání těchto spolupracujících možností v samostatných MŠ, sloučených MŠ a sloučených MŠ se ZŠ (Králová, 2008). Oblasti spolupráce obsažené v otázkách umožňují nepřímý vhled do kvality klimatu ve zvolených typech MŠ.

Tabulka č. 5: **Dochází k rozdělování a spravedlivému delegování pracovních úkolů?**

| Typ školy | ano | částečně ano | spíše ne | ne |
|-----------------|------|--------------|----------|-----|
| MŠ – samostatné | 57 % | 42 % | 1 % | 0 % |
| MŠ – sloučené | 38 % | 52 % | 10 % | 0 % |
| MŠ se ZŠ | 51 % | 49 % | 0 % | 0 % |

MŠ jako samostatné subjekty si s rozdělováním pracovních úkolů umějí poradit nejlépe, ale podobné výsledky mají i MŠ sloučené se ZŠ. Můžeme si to vysvětlit tak, že tyto školy bývají malé (např. jednotřídní a dvoutrídní), a proto se zde daří, resp. částečně daří, dělit se spravedlivě o úkoly. Podstatně hůře dopadly sloučené celky mateřských škol, kde jde často o velké školní celky sloučené v celém městě.

Z pohledu počtu pracovníků na jednotlivých školách si nejspravedlivěji rozdělují úkoly na jednotřídních MŠ (ve 100 %), dále na dvoutrídních v 74 %, 3–4trídních v 35 % a na pětistrídních ve 42 %.

Tabulka č. 6: **Jaké jsou formy nejčastější spolupráce?**²

| Typ školy | 1. místo | 2. místo | 3. místo | 4. místo |
|-----------------|--------------------|--------------------|------------|----------------------|
| MŠ – samostatné | Organizační porady | Společné plánování | Akce školy | Metodické konzultace |
| MŠ – sloučené | Organizační porady | Společné plánování | Akce školy | Společné hodnocení |
| MŠ se ZŠ | Organizační porady | Společné plánování | Akce školy | Společné hodnocení |

V odpovědích panuje velká shoda. Všechny tři sledované typy škol jsou ve shodě v prvních třech ze sedmi nabízených odpovědí. Na čtvrtém místě je u samostatných MŠ jiná volba (metodické konzultace). Při pohledu na výsledky je patrné, že způsoby vzájemného kontaktování a spolupráce mají standardní, formální až povinný charakter bez ohledu na typ školy. Dále se ukázalo, že se vzrůstajícím počtem pracovníků v jednotlivých MŠ se spolupráce posouvá více do organizační a formální podoby. Na posledním sedmém místě se u všech typů škol umístila odpověď „přátelská setkávání mimo pracovní dobu“.

² Výsledky uvádíme ve zkrácené podobě čtyř nejčastějších odpovědí.

Tabulka č. 7: **Jaké jsou formy vzájemné spolupráce učitelek a ředitelky při pedagogické práci?**

| Typ školy | 1. místo | 2. místo | 3. místo | 4. místo |
|-----------------|--------------------------------------|---|--|--|
| MŠ – samostatné | Vypracování třídního vzděl. programu | Společné plánování výchovně vzděl. činností | Spolupráce na společných akcích | Společné hodnocení vých. vzděl. činností |
| MŠ – sloučené | Vypracování třídního vzděl. programu | Společné plánování výchovně vzděl. činností | Společné hodnocení vých. vzděl. činností | Společné hodnocení pokroků dětí |
| MŠ se ZŠ | Vypracování třídního vzděl. programu | Společné plánování výchovně vzděl. činností | Společné hodnocení vých. vzděl. činností | Společné hodnocení pokroků dětí |

Výsledné odpovědi jsou opět velmi podobné až shodné, typ školy je prakticky neovlivňuje. Až na posledním sedmém místě se jako v minulém případě u všech typů škol objevila možnost „přátelských a pracovních setkávání mimo vlastní pracoviště“. Dále se ukázalo, že na sloučených mateřských školách není dostatečná informovanost o školních vzdělávacích programech (ŠVP) mezi jednotlivými sloučenými MŠ. Pouze necelých 50 % učitelek těchto škol uvádí, že měly možnost se seznámit se ŠVP ostatních škol ve sloučeném celku nebo alespoň s některými z nich. To vypovídá tom, že učitelky jednotlivých škol pracují v uměle vytvořeném celku, ale nemají hlubší povědomí o jeho pedagogické práci.

Tabulka č. 8: **Do jakých forem práce se nejvíce začleňují ředitelky ve svých MŠ?**

| Typ školy | 1. místo | 2. místo | 3. místo | 4. místo |
|-----------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| MŠ – samostatná | Plánování vzdělávací činnosti | Organizace chodu školy | Metodické a rozborové činnosti | Hodnocení ve vztahu k dětem |
| MŠ – sloučená | Organizace chodu školy | Plánování vzdělávací činnosti | Zajišťování ekonomické situace | Akce školy |
| MŠ se ZŠ | Plánování vzdělávací činnosti | Organizace chodu školy | Akce školy | Hodnocení ve vztahu k dětem |

V těchto výsledcích můžeme sledovat, že ředitelky samostatných mateřských škol se více věnují pedagogickým kategoriím své práce a naproti tomu ředitelky sloučených MŠ jsou nejvíce vytěžovány organizací a ekonomickým zabezpečením.

Tabulka č. 9: Jaký je převažující styl řízení?

| Typ školy | autoritativní | demokratický | participující |
|-----------------|---------------|--------------|---------------|
| MŠ – samostatné | 3 % | 79 % | 18 % |
| MŠ – sloučené | 29 % | 71 % | 0 % |
| MŠ se ZŠ | 16 % | 84 % | 0 % |

Při posouzení souvislosti mezi počtem pracovníků a stylem řízení MŠ lze uvést, že s nárůstem počtu pracovníků narůstá i autoritativní řízení a neobjevuje se styl participující, i když celkově významně převládá demokratický styl vedení na všech sledovaných typech škol.

Tabulka č. 10: Absolvovaly jste vzdělávání v oblasti týmové spolupráce a máte zájem o kurzy k utváření lepších vztahů na pracovišti?

| Pracovní pozice | Ano | Ne | Zájem o kurzy utváření vztahů na pracovišti |
|---------------------------|------|------|---|
| Učitelky | 41 % | 59 % | Ano 75 % |
| Ředitelky samostatných MŠ | 71 % | 29 % | Ano 85 % |
| Ředitelky sloučených MŠ | 85 % | 15 % | Ano 100 % |

Pedagogické pracovnice v MŠ mají zájem o kurzy s tematikou osobnostního rozvoje (což se ukázalo i ve výsledcích pražských škol). Nejvíce mají zájem o tyto kurzy ředitelky sloučených celků, což je logické, vedení lidí zde je komplikovanější. Tyto ředitelky také nejčastěji kurzy zabývající se týmovou spoluprací absolvují. U učitelek převažuje neúčast v takových kurzech, přestože denně komunikují s rodiči, pracují dvě ve směnném provozu ve třídě a jsou v pedagogické a organizační provázanosti i s ostatními učitelkami.

5. Co učitelky a ředitelky potřebují pro výkon svého povolání

Hlubší definování profese učitele se kromě nejobecnějšího určení, jako je vzdělávat a kultivovat, neobejde bez toho, že je vzata v úvahu cílová skupina dětí, ke které se učitelské povolání vztahuje. Dále bude mít vliv na specifika této profese i kvalifikace pro určité předměty výuky a s nimi související metody vzdělávací práce. Krátce řečeno, profese učitele je specificky naplněna podle toho, koho učitel učí, co učí a jaká je cílová kategorie kompetencí pro výstup jeho svěřenců ze vzdělávacího procesu.

Učitelky mateřských škol pokládají základy v širokém spektru kompetencí, protože dítě předškolního věku je na samém počátku své školní kariéry. Je tedy potřeba pracovat na široké škále dovednostních, sociálních, vědo-

mostních, emocionálních a estetických kompetencí s ohledem na věkově a individuální zvláštnosti dětí a jejich aktuální potřeby.

Není tedy pochyb o tom, že učitelky MŠ budou mít ve srovnání s učiteli ZŠ jinak vymezeny základy pro naplnění své profese. Jak samy učitelky vnímají to podstatné, co potřebují, aby mohly uspokojivě vykonávat své povolání? Podobně formulovaná otázka byla položena 270 učitelkám.

Tabulka č. 11: **Co podle vašeho názoru nejvíce potřebujete pro výkon svého povolání? Co je pro vaši práci oporou?**

| Pořadí | | Počet | % |
|---------|--|-------|----|
| 1. | Dobré klima na celém pracovišti | 86 | 32 |
| 2. | Láska k dětem / dobrý vztah ke všem dětem | 58 | 22 |
| 3. | Trpělivost a laskavost | 57 | 21 |
| 4. | Vstřícnost a podpora vlastní rodiny / spokojenost v životě | 56 | 21 |
| 5. | Dobrá zpětná vazba od rodičů | 55 | 20 |
| 6. | Shoda a spolupráce s kolegyní ve třídě | 52 | 19 |
| 7. | Vzdělání (další studium), odborné znalosti | 51 | 19 |
| 8.–9. | Vzájemná spolupráce všech učitelek | 45 | 17 |
| 8.–9. | Optimistické ladění a dobrá nálada | 45 | 17 |
| 10. | Tvořivost | 44 | 16 |
| 11. | Podpora a ocenění od vedení školy | 42 | 16 |
| 12.–13. | Nové odborné a praktické poznatky a sebezvzdělávání | 40 | 15 |
| 12.–13. | Zdraví | 40 | 15 |
| 14.–15. | Vstřícnost a tolerance | 38 | 14 |
| 14.–15. | Spolupracující rodiče | 38 | 14 |
| 16. | Klid pro práci | 35 | 13 |
| 17.–19. | Empatie a pochopení | 34 | 13 |
| 17.–19. | Porozumění na pracovišti | 34 | 13 |
| 17.–19. | Kvalitní vztahy na pracovišti | 34 | 13 |

V tabulce 11 je uvedeno prvních dvacet nejčastějších odpovědí, které zvolily respondentky volně bez navržených možností. Další v pořadí byly uvedeny odpovědi jako vnitřní duševní pohoda a rovnováha, dobře vybavené a příjemné pracoviště, aktivnost a iniciativa, lepší finanční ohodnocení a zajištění práce, spokojené děti, mít ráda svoji práci, všestrannost, komunikativnost apod.

Uvědomujeme si, že potřeba zajištění profese a opora pro ni se zde prolíná. Uvažovali jsme, zda hledat kritérium pro jejich rozdělení, ale šlo by nejspíše o násilné rozdělení údajů, které v praxi fungují společně. Při syntetizování některých odděleně uvedených názorů můžeme sloučit potřeby pro kvalitní výkon povolání do kategorie, kde klíčovou roli mají vztahy na pra-

covišti, a ty v uvedených názorech učitelek MŠ převažují (dobré klima, spolupráce s kolegy i se všemi, podpora vedení, porozumění a současně kvalitní vztahy na pracovišti, klid pro práci apod.). Je to přesvědčující a dostatečná výpověď o jejich důležitosti.

Značně velká skupina názorů se týká také osobnostně sociálních kompetencí důležitých pro povolání, které jsou provázány s předškolními dětmi a jejich specifiky: láska k dětem – tedy také schopnost naplnit jednu z nejvýznamnějších potřeb dítěte, dále trpělivost a laskavost, tvořivost, optimismus, vstřícnost a empatie. Učitelky citlivě vnímají i úzké spojení dětí s rodiči, a zřejmě proto je potřebují mít jako spolupracující oporu, i když rodiče se této roli teprve postupně učí.

Dalším východiskem pro kvalitu práce je zdraví, spokojenost ve vlastním životě a duševní rovnováha. Jistě do této kategorie významných opor pro pedagogickou práci náleží i potřeby se vzdělávat, prohlubovat odbornost, získávat nové poznatky, a učitelky a ředitelky je jako důležité spontánně vnímají.

6. Shrnutí výsledků

Kvalita sociálního klimatu v učitelských sborech mateřských škol zjišťovaná formou rozhovorů prokázala, že je subjektivně vnímaná respondentkami ve významné převaze jako výborná (57 %) a velmi dobrá (30 %).

Prohloubené zjišťování aspektů, které vytvářejí a ovlivňují klima, ukázalo, že se odpovědi učitelek a ředitelek na prvních místech volby důležitých komponent pozitivního sociálního klimatu shodují a orientují se na vzájemné vztahy všech pracovníků a na vztahy učitelek k osobnosti každého dítěte. Na dalších místech se odpovědi odlišují, ale způsobem odpovídajícím logice pracovní pozice – učitelky, respektive ředitelky (tabulky 1, 2).

Další vhled do kvality klimatu umožnily volby odpovědí na navržené alternativy stavu převládajících vztahů na pracovišti. V opakovaném dotazování se prokázaly pozitivní aspekty sociálního klimatu v rozsahu 82–92 % (tabulka 3). Negativní označení vnímaných vztahů dosáhlo maximálně jedné pětiny pozitivních výsledků, a to 8–16 % (tabulka 4).

Zjišťování forem spolupráce v pedagogickém sboru jako důležité součásti kvality klimatu se zaměřilo na mateřské školy samostatné, sloučené a sloučené se ZŠ. Spravedlivé rozdělování pracovních úkolů jistě může ovlivnit vztahy na pracovišti a na sloučených mateřských školách je situace nejméně příznivá (tabulka 5). Formy spolupráce jsou však na všech sledovaných typech MŠ velmi srovnatelné povahy, podobně jako začleňování ředitelek do pedagogické práce (tabulky 7, 9). Styl řízení je převážně vnímán jako demokratický ve všech typech škol. Sloučené MŠ mají však významně vyšší podíl autoritativního vedení. Proškolení v týmové práci a zájem o tento typ vzdělávání mají také v nejvyšší míře ředitelky sloučených mateřských škol (tabulky 9, 10).

Co pedagogické pracovnice vnímají jako podstatné pro výkon svého povolání, ukázaly volné odpovědi v celé škále důležitých potřeb a opor. Největší zastoupení odpovědí má kategorie vztahů, dále osobnostní a sociální předpoklady učitelky a kategorie fyzických a duševních předpokladů, které jsou vyjádřeny jako zdraví, zázemí pro práci a vzdělávání (tabulka 11).

Závěr

Mateřská škola je začleněna do vzdělávacího systému a její učitelé patří do druhé nejpočetnější profesní skupiny učitelů. Má v naší zemi hlubokou tradici a její pedagogické kategorie mají cíle srovnatelné s ostatními stupni škol. Jsou citlivě nastaveny pro vzdělávání a osobnostní a sociální rozvoj dětí předškolního věku.

V uvedených skupinách respondentů se prokázalo, že převažuje pozitivní vnímání sociálního klimatu a vztahů na jejich pracovišti. Potěšující zjištění dále je, že se v pracovní sféře minimálně uplatňují nařízené způsoby práce. Také je velmi pozitivní, že odpovědi učitelek a ředitelky významně zohledňují vztahy s jednotlivými dětmi a individuální přístupy, které, jak se z výzkumných výsledků jeví, podporují rozvoj celkově příznivého klimatu.

Negativní konotace v souvislosti se sociálním klimatem se objevily více u učitelek než u ředitelky, a i když jich není mnoho, je třeba se jimi v budoucnosti zabývat. Výpovědi učitelek, které se vyjadřují k negativnímu klimatu a vztahům na pracovišti, nelze odsunovat jako procentuálně málo významné, ale naopak se hlouběji zabývat jejich projevy. Všude tam, kde učitelky tento problematický stav pocítují, může být nevhodně ovlivňována jejich práce s dětmi.

Mateřské školy prošly nařízenými a ne příliš citlivými změnami v podobě jejich slučování do jedné právní subjektivity, což mělo ryze ekonomické důvody. U sledované skupiny těchto škol se prokázalo, že rozdělování pracovních úkolů se zhoršuje v závislosti na počtu pracovníků a detašovaných pracovišť. Ředitelky sloučených MŠ ve srovnání se samostatnými MŠ mají logicky více starostí s ekonomickou a organizační problematikou a méně se mohou věnovat spolupráci na pedagogické úrovni. Tyto školy se navzájem personálně ani pracovní nestimulují, nepronikají vzájemně do své pedagogické práce, nejsou dostatečně informovány o svých ŠVP.

Ve výročních respondentů ze sloučených MŠ se ZŠ se objevují obavy ekonomické povahy. MŠ pocítují menší nebo malý zájem o svou práci ze strany vedení ZŠ a o samostatné řešení záležitostí ekonomické povahy. Problémy vidí také v personální oblasti, jež označují jako přehlížení a nezájem učitelů ZŠ. Vnímají však i výhody, např. možnost společných aktivit a přirozenější návaznost pro děti vstupující do sloučené ZŠ.

Způsoby spolupráce na školách všech sledovaných typů se neliší. Pře-
vážně mají podobu formálních a povinných úkonů. Učitelky nemají potřebu
stýkat se neformálně, což může způsobovat i zhoršená (nebo žádná) možnost
se setkávat na pracovišti mimo vlastní třídu i s ostatními v pedagogickém
sboru, protože MŠ nemívají společnou místnost pro učitelky (rodiče) – ja-
kousí podobu sborovny. To významně ztěžuje možnost se pracovní i společ-
něnsky setkávat.

Dobrá přístup k profesi prokázaly výpovědi učitelek, které se týkaly ne-
opominutelných potřeb pro kvalitní výkon práce. Učitelky přemýšlely a od-
povídaly v souvislostech, které ukazují na důležitost porozumění a kvality
vztahů na pracovišti, na láskyplný vztah k dětem a potřebu opory o zájem
rodičů. Spontánně vyslovily potřebu se vzdělávat jak v připravovaných kur-
zech (studiích), tak formou samostudia či předáváním zkušeností. Vidí v prů-
běžném vzdělávání důležitou oporu pro svoji práci s předškolními dětmi.
Sdělené skutečnosti potřebují učitelky pro kvalitní výkon svého povolání
a zároveň jsou pro jejich práci důležitou oporou.

Literatura

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-063.
HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: BUDKA, 1994. ISBN 80-90-1549-0-5.
DVOŘÁKOVÁ, J. *Klima v mateřské škole*. Diplomová práce (ved. Koťátková, S.), Praha: PedF
UK v Praze, 2004.
KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-
1568-1.
KRÁLOVÁ, J. *Možnosti spolupráce v pedagogické práci na mateřské škole*. Diplomová práce (ved.
Koťátková, S.), Praha: PedF UK v Praze, 2008.
SOLFRONK, J. *Pedagogické řízení školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 1994.
ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. ISBN
80-7367-042-9.

O autorce

PaedDr. SOŇA KOŤÁTKOVÁ, Ph.D., působí na Katedře primární pedagogiky Pedago-
gická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a vyučuje v oborech předškolní pedagogika a učitelství
pro první stupeň základní školy. Svůj profesní zájem věnuje pedagogice předškolního
věku a osobnostnímu a sociálnímu rozvoji studentů učitelství. Mezi další témata, jimiž se
zabývá, patří dramatická výchova, aplikovaná sociální psychologie spolu s psychoterapií PCA
a interkulturní témata.

Kontakt: sona.kotatkova@pedf.cuni.cz

About the author

SOŇA KOŤÁTKOVÁ teaches preschool education and primary education at the Primary Education Department, Faculty of Education, Charles University. Her professional interests include preschool education and personality and social development in students of teaching as well as drama education, applied social psychology, PCA psychotherapy and intercultural issues.

Contact: sona.kotatkova@pedf.cuni.cz