

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta managementu a ekonomiky

Disertační práce

Kultura školy
School culture

Autor: Ing. Miloslava Kubíčková

Obor: 6208V038 Management a ekonomika

Školitel: prof. Ing. František Trnka, CSc.

Září 2008

Poděkování

Na prvním místě děkuji své rodině, mým nejbližším, kteří mne vytrvale a trpělivě povzbuzovali a vytvářeli podmínky pro mou práci.

Současně děkuji svému školiteli prof. Ing. Františku Trnkovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a náměty vztahující se k disertační práci a všem ostatním, kteří se podíleli na mém profesionálním růstu a tím podpořili i vznik této disertační práce.

ABSTRAKT

Kultura školy je v posledních letech jedním z velmi často diskutovaných témat, které je zkoumáno z několika hledisek, různými metodami a s různými záměry. Disertační práce se zabývá kulturou školy ve vztahu k vnitřnímu prostředí školy – klimatu s důrazem na vliv osobnosti učitele při vytváření kultury vzdělávací instituce.

Literární rešerše je selektována do několika částí. V první části se poukazuje na vývoj pojmu kultura na základě sociologického, antropologického a psychologického přístupu. Druhá část vymezuje a analyzuje firemní kulturu s následným zaměřením na teoretický koncept kultury školy. Další část práce se věnuje vnitřnímu prostředí – klimatu školy s následným definováním vztahu mezi klimatem a kulturou školy.

Hlavním cílem disertační práce je na základě teoretického a terénního výzkumu popsat vnitřní prostředí – klima školy, zjistit kulturní dimenze učitelů a na jejich základě definovat specifika jejich profesní kultury a určit základní uznávané hodnoty učitelů. Na základě zjištěných existujících kulturních dimenzí a uznávaných hodnot učitelů vyjádřit jejich vliv na kulturu školy.

Součástí výzkumného problému je i stanovení hypotéz. V závěru jsou výsledky výzkumného šetření porovnávány se stanovenými hypotézami. Výsledkem je potvrzení nebo zamítnutí stanovené hypotézy.

ABSTRACT

School culture has become one of frequently discussed issues in recent years being examined from a couple of viewpoints, using various methods, with various intentions. This dissertation thesis deals with school culture concerning an inner school environment - climate with the emphasis on a teacher's personality influence when forming an educational institution culture.

The literary search is divided into several parts. The first part identifies the development of the term culture, on the basis of a sociological, anthropological and psychological approach. The second part defines and analyses a corporate culture with the subsequent focus on a theoretical concept of the school culture. The next part of the thesis deals with the inner environment - climate of school followed by defining the relation between the school climate and culture.

The main aim of the dissertation thesis is to describe the inner school environment on based on a theoretical and the cross research, to find out a cultural dimension of teachers and on its basis to define specific features of their vocational culture and to identify basic reputable values within teachers. The next aim is to express their influence on the school culture in terms of existing cultural dimensions and reputable values of teachers.

Expressing hypotheses seems to be an integral part of this research problem. At the end of the thesis the outcomes of the experimental examination are compared with the given hypotheses. The outcome works as proving right or rejecting the given hypothesis.

OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	6
SEZNAM ZKRATEK	10
ÚVOD	11
1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	13
1.1 Kultura	13
1.1.1 Pojem kultura	13
1.1.2 Vývoj a změna kultury.....	17
1.2 Firemní kultura.....	17
1.2.1 Pojem firemní kultura	17
1.2.2 Definice firemní kultury	18
1.2.3 Model kultury organizace	20
1.2.4 Prvky firemní kultury.....	22
1.2.5 Charakteristika vnitřních prvků kultury.....	23
1.2.6 Charakteristika vnějších prvků kultury (artefakty).....	24
1.2.7 Síla firemní kultury	25
1.2.8 Vlastnosti firemní kultury	27
1.2.9 Vznik subkultur a jejich vztah k firemní kultuře	29
1.2.10 Typologie firemní kultury.....	29
1.2.11 Přenos firemní kultury	32
1.2.12 Změna firemní kultury	33
1.3 Kultura školy.....	36
1.3.1 Škola jako organizace	36
1.3.2 Pojem kultura školy	38
1.3.3 Typy kultury školy	42
1.3.4 Systém kultury školy.....	46

1.3.5	Analýza kultury školy	46
1.3.6	Změna kultury školy.....	48
1.3.7	Kultura školy jako předmět výzkumu	50
1.3.8	Význam kultury školy	51
1.4	Vnitřní prostředí školy.....	52
1.4.1	Základní pojmy.....	53
1.4.2	Klima školy	54
1.4.3	Typy školního klimatu.....	55
1.4.4	Vztah mezi pojmem kultura a klima školy.....	59
2.	HYPOTÉZY A CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	62
2.1	Hypotézy disertační práce	62
2.2	Cíl práce.....	63
3.	METODY A POSTUPY POUŽITÉ PŘI ZPRACOVÁNÍ DISERTAČNÍ PRÁCE	64
3.1	Definování problému.....	64
3.2	Shromáždění a analýza informací	64
3.3	Metody zpracování práce	65
4.	HLAVNÍ VÝSLEDKY PRÁCE.....	67
4.1	Vnitřní prostředí školy.....	67
4.1.1	Mezilidské vztahy a spolupráce	68
4.1.2	Míra vzájemné tolerance mezi učiteli	74
4.1.3	Vnitřní komunikace	79
4.1.4	Samostatná práce učitele, osobní růst	85
4.1.5	Práce managementu a řízení pracovníků.....	91
4.1.6	Ohodnocení práce.....	97
4.2	Kulturní dimenze.....	104

4.2.1	Index vzdálenosti moci	107
4.2.2	Index vyhýbání se nejistotě.....	108
4.2.3	Index maskulinity.....	109
4.3	Kulturní hodnoty uznávané učiteli.....	109
4.3.1	Charakteristika typů hodnot dle Schwarze	110
4.3.2	Hodnotové typy učitelů.....	112
5.	Přínosy disertační práce.....	121
5.1	Přínosy pro vědu	121
5.2	Přínosy pro praxi.....	121
6.	Závěr	122
6.1	Doporučení.....	123
6.2	Splnění cílů	124
6.3	Ověření hypotéz	125
7.	LITERATURA	128
8.	SEZNAM PUBLIKACÍ AUTORA	136
9.	CURRICULUM VITAE	137
	PŘÍLOHA A – Dotazník.....	139
	PŘÍLOHA B – Charakteristika výběrového souboru	144
	PŘÍLOHA C – Seznam škol	145
	PŘÍLOHA D – Výsledné hodnoty - spokojenost	146
	PŘÍLOHA E – Výsledné hodnoty – důležitost.....	147
	PŘÍLOHA F – Způsob výpočtu kulturních dimenzí.....	148
	PŘÍLOHA G – Metodika výpočtu hodnotových orientací učitelů	149
	PŘÍLOHA H – Kulturní hodnoty a dimenze dle Schwartze	150

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

<i>Obrázek 1: Model kultury organizace, pojetí „7s“ firmy Mc Kinsey (zdroj: Eger, 2006, s. 130)</i>	<i>21</i>
<i>Obrázek 2: Prvky firemní kultury (zdroj: Bedrnová, Nový, 2007, s. 431)</i>	<i>22</i>
<i>Obrázek 3: Přenos podnikové kultury (zdroj: Ott, 1989. s. 108)</i>	<i>32</i>
<i>Obrázek 4: Schéma systému kultury školy (zdroj: Eger, 2006, s. 132)</i>	<i>46</i>
<i>Obrázek 5: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé celkem</i>	<i>69</i>
<i>Obrázek 6: Mezilidské vztahy a spolupráce – muži</i>	<i>69</i>
<i>Obrázek 7: Mezilidské vztahy a spolupráce – ženy</i>	<i>70</i>
<i>Obrázek 8: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé ve věku 23–39 let</i>	<i>70</i>
<i>Obrázek 9: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé ve věku 40–49 let</i>	<i>71</i>
<i>Obrázek 10: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé ve věku 50 a více let</i>	<i>71</i>
<i>Obrázek 11: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé odborných předmětů</i>	<i>73</i>
<i>Obrázek 12: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé všeobecných předmětů</i>	<i>73</i>
<i>Obrázek 13: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé regionu Zlín</i>	<i>73</i>
<i>Obrázek 14: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé regionu Brno</i>	<i>73</i>
<i>Obrázek 15: Míra vzájemné tolerance – učitelé celkem</i>	<i>74</i>
<i>Obrázek 16: Míra vzájemné tolerance – muži</i>	<i>75</i>
<i>Obrázek 17: Míra vzájemné tolerance – ženy</i>	<i>75</i>
<i>Obrázek 18: Míra vzájemné tolerance – učitelé ve věku 23–39 let</i>	<i>76</i>
<i>Obrázek 19: Míra vzájemné tolerance – učitelé ve věku 40–49 let</i>	<i>76</i>
<i>Obrázek 20: Míra vzájemné tolerance – učitelé ve věku 50 a více let</i>	<i>77</i>

<i>Obrázek 21: Míra vzájemné tolerance – učitelé odborných předmětů.....</i>	<i>77</i>
<i>Obrázek 22: Míra vzájemné tolerance – učitelé všeobecných předmětů</i>	<i>78</i>
<i>Obrázek 23: Míra vzájemné tolerance – učitelé regionu Zlín.....</i>	<i>78</i>
<i>Obrázek 24: Míra vzájemné tolerance – učitelé regionu Brno</i>	<i>79</i>
<i>Obrázek 25: Vnitřní komunikace – učitelé celkem</i>	<i>80</i>
<i>Obrázek 26: Vnitřní komunikace – muži.....</i>	<i>81</i>
<i>Obrázek 27: Vnitřní komunikace – ženy.....</i>	<i>81</i>
<i>Obrázek 28: Vnitřní komunikace – učitelé ve věku 23–39 let</i>	<i>82</i>
<i>Obrázek 29: Vnitřní komunikace – učitelé ve věku 40–49 let</i>	<i>82</i>
<i>Obrázek 30: Vnitřní komunikace – učitelé 50 a více let.....</i>	<i>83</i>
<i>Obrázek 31: Vnitřní komunikace – učitelé odborných předmětů.....</i>	<i>83</i>
<i>Obrázek 32: Vnitřní komunikace – učitelé všeobecných předmětů.....</i>	<i>84</i>
<i>Obrázek 33: Vnitřní komunikace – učitelé regionu Zlín</i>	<i>84</i>
<i>Obrázek 34: Vnitřní komunikace – učitelé regionu Brno.....</i>	<i>85</i>
<i>Obrázek 35: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé celkem</i>	<i>86</i>
<i>Obrázek 36: Samostatná práce učitele, osobní růst – muži.....</i>	<i>87</i>
<i>Obrázek 37: Samostatná práce učitele, osobní růst – ženy.....</i>	<i>87</i>
<i>Obrázek 38: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé ve věku 23–39 let</i>	<i>88</i>
<i>Obrázek 39: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé ve věku 40–49 let</i>	<i>88</i>
<i>Obrázek 40: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé ve věku 50 a více let.....</i>	<i>89</i>
<i>Obrázek 41: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé odborných předmětů</i>	<i>89</i>
<i>Obrázek 42: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé všeobecných předmětů.....</i>	<i>90</i>

<i>Obrázek 43: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé regionu Zlín.....</i>	<i>90</i>
<i>Obrázek 44: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé regionu Brno</i>	<i>91</i>
<i>Obrázek 45: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé celkem</i>	<i>92</i>
<i>Obrázek 46: Práce managementu a řízení pracovníků – muži</i>	<i>93</i>
<i>Obrázek 47: Práce managementu a řízení pracovníků – ženy.....</i>	<i>93</i>
<i>Obrázek 48: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé ve věku 23–39 let.....</i>	<i>94</i>
<i>Obrázek 49: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé ve věku 40–49 let.....</i>	<i>94</i>
<i>Obrázek 50: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé ve věku 50 a více let</i>	<i>95</i>
<i>Obrázek 51: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé odborných předmětů.....</i>	<i>95</i>
<i>Obrázek 52: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé všeobecných předmětů</i>	<i>96</i>
<i>Obrázek 53: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé regionu Zlín</i>	<i>96</i>
<i>Obrázek 54: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé regionu Brno</i>	<i>97</i>
<i>Obrázek 55: Ohodnocení práce – učitelé celkem.....</i>	<i>98</i>
<i>Obrázek 56: Ohodnocení práce – muži.....</i>	<i>98</i>
<i>Obrázek 57: Ohodnocení práce – ženy</i>	<i>99</i>
<i>Obrázek 58: Ohodnocení práce – učitelé ve věku 23–39 let.....</i>	<i>99</i>
<i>Obrázek 59: Ohodnocení práce – učitelé ve věku 40–49 let.....</i>	<i>100</i>
<i>Obrázek 60: Ohodnocení práce – učitelé ve věku 50 a více let</i>	<i>100</i>
<i>Obrázek 61: Ohodnocení práce – učitelé odborných předmětů</i>	<i>101</i>

<i>Obrázek 62: Ohodnocení práce – učitelé všeobecných předmětů.....</i>	<i>101</i>
<i>Obrázek 63: Ohodnocení práce – učitelé regionu Zlín</i>	<i>102</i>
<i>Obrázek 64: Ohodnocení práce – učitelé regionu Brno.....</i>	<i>102</i>
<i>Obrázek 65: Přehled hodnotových typů dle S. Schwartze (zdroj: Světlík, 2004)</i>	<i>112</i>
<i>Obrázek 66: Hodnotové orientace učitelů.....</i>	<i>113</i>
<i>Obrázek 67: Hodnotové orientace učitelů – mužů.....</i>	<i>114</i>
<i>Obrázek 68: Hodnotové orientace učitelů – žen.....</i>	<i>114</i>
<i>Obrázek 69: Hodnotové orientace učitelů ve věku 23–39 let.....</i>	<i>115</i>
<i>Obrázek 70: Hodnotové orientace učitelů ve věku 40–49 let.....</i>	<i>116</i>
<i>Obrázek 71: Hodnotové orientace učitelů ve věku 50 a více let.....</i>	<i>116</i>
<i>Obrázek 72: Hodnotové orientace učitelů všeobecných předmětů.....</i>	<i>117</i>
<i>Obrázek 73: Hodnotové orientace u učitelů odborných předmětů.....</i>	<i>118</i>
<i>Obrázek 74: Hodnotové orientace učitelů regionu Brno</i>	<i>119</i>
<i>Obrázek 75: Hodnotové orientace učitelů regionu Zlín.....</i>	<i>119</i>
<i>Tabulka 1: Charakteristiky firemní kultury (zdroj: Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 31).....</i>	<i>28</i>
<i>Tabulka 2: Typologie firemní kultury (zdroj: Šigut, 2004, s. 28).....</i>	<i>30</i>
<i>Tabulka 3: Základní přehled projevů kultury školy (zdroj: Eger, 2006, s. 136).....</i>	<i>47</i>
<i>Tabulka 4: Ohodnocení kategorií klimatu školy učiteli.....</i>	<i>103</i>
<i>Tabulka 5: Index PDI – vztah k autoritě, vzdálenost moci.....</i>	<i>107</i>
<i>Tabulka 6: Index UAI – vztah k nejistotě, vyhýbání se nejistotě</i>	<i>108</i>
<i>Tabulka 7: Index MAS – maskulinita.....</i>	<i>109</i>
<i>Tabulka 8: Kulturní typy.....</i>	<i>111</i>

SEZNAM ZKRATEK

MAS	Masculinity
MRAT	Mean Rating
PDI	Power Distance Index
PVQ	Portrait Values Questionnaire
QWL	Quality of Working Life Survey
UAI	Uncertainty Avoidance Index
VSM 94	Value Survey Module

ÚVOD

MOTTO:

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Amos Komenský

V České republice od roku 1990 probíhá diskuse o vnitřní proměně škol. Jedním z klíčových úkolů školy se stává vytvoření základů pro celoživotní učení. Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale také změnu vnitřního prostředí, klimatu a kultury školy. Změna by se měla projevit i ve vztazích mezi učitelem a žákem, které by měly být založeny na partnerství a vzájemném respektu. Škola by měla existovat jako model demokratické společnosti s důrazem na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů.

V literatuře 90. let minulého století se opakovaně objevují pojmy, jako je kultura školy, klima školy a étos školy. I když si kultura školy našla své místo v pedagogické terminologii, někteří se neorientují v tom, co to kultura školy je, co je vlastně obsahem tohoto pojmu. Jednotlivá vymezení kladou důraz na jiné aspekty existence školy a těžiště vidí v různých sférách školního fungování a jednotnou definici pojmu kultura školy zatím nenajdeme. Dají se však rozdělit na dvě skupiny. Jednu skupinu tvoří autoři, kteří vnímají pojem kultura školy jako teoretický konstrukt. Druhá skupina autorů vidí v kultuře školy novou empirickou skutečnost. Většina těchto autorů označuje kulturu školy za podivuhodný, obtížně postižitelný, ale vlivný fenomén chodu školy, který bývá vnějšímu pozorovateli často skrytý. Tento fenomén vzniká přímo na školách, a to na základě sociálních interakcí mezi jednotlivými aktéry školy.

Pojmem kultura se tradičně zabývá sociologie, kulturní antropologie, psychologie a sociální psychologie, ale v poslední době se tímto fenoménem zabývá i management, marketing a sociální komunikace. Každá skupina nebo organizace má svou kulturu. A právě kultura školy zůstávala dlouho na okraji zájmu pedagogických výzkumů. Systematičtějšímu zkoumání začala být podrobována až v několika posledních desetiletích. V současné době je toto téma pro školy velice aktuální, ale i problematičké, protože zdaleka ne každý pedagog ví, co to kultura školy je a jak on sám svým dílem přispívá a podílí se na utváření kultury školy. Za kulturu můžeme považovat soubor nepsaných

zásad chování, který je vytvořen určitými zvyklostmi, základními hodnotami, přesvědčeními, prioritami, tradicemi a neformálními pravidly a také organizačními rolemi. Kultura určuje, co je důležité, co se očekává, co se přijímá, čemu se dává přednost, co se toleruje, co se odměňuje a trestá a co je ve skupině tabu.

Hlavním úkolem školy je propojení strategie školy s myšlením a jednáním zaměstnanců a vytvoření kultury, která motivuje lidi k vyšším výkonům, aby jim zároveň dodala pocit, že se škola o ně stará, že jsou její součástí a že jejich práce je doceněna a oceněna. Významnou roli zde sehrává management školy, který hledá nástroje, jimiž by školu stmelil a udržel nejlepší zaměstnance – učitele.

Téma disertační práce „Kultura školy“ jsem si zvolila proto, že daná problematika je pro mne nejen zajímavá svým obsahem, ale také hlavně proto, že již 29 let působím ve škole jako učitelka, a tak prostředí školy znám. Během své praxe jsem působila na různých typech škol a poznala jsem různé přístupy k řízení školy, metody výuky, způsoby spolupráce, vztahy mezi učiteli a studenty.

Kulturu školy vytvářejí a ovlivňují lidé, kteří zde přímo působí nebo mají se školou kontakt. Jedná se o management školy, učitele, studenty, rodiče, zřizovatele, ale i širokou veřejnost. Smyslem této disertační práce je zaměřit se na jednoho z hlavních nositelů kultury školy, a to na učitele. Zejména přispět výsledky výzkumu k zaplnění mezery v poznacích z oblasti kulturních vlivů na práci českého učitele a charakterizovat prostředí, ve kterém působí.

Všechny tyto skutečnosti měly vliv na zaměření mé disertační práce, doufám, že naplním stanovené cíle a práce bude přínosem jak po stránce teoretického poznání, tak po stránce praktického využití.

Při zpracování disertační práce budou analyzovány a zpracovány literární zdroje, provedena literární rešerše, na základě které budou definována teoretická východiska pro výzkumnou část dizertační práce. Následně budou stanoveny hypotézy výzkumu a identifikována metodika. V závěru práce bude provedena syntéza přínosů disertační práce ve dvou základních oblastech, v oblasti vědecké a praktické. Snahou autorky disertační práce je, aby alespoň malou částí přispěla k poznání této ne zcela prozkoumané oblasti.

1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

1.1 Kultura

Slovo kultura patří k velmi frekventovaným pojmům našeho běžného slovníku a zároveň kultura je jednou z centrálních kategorií společenských věd. Pojmem kultura se tradičně zabývá sociologie, kulturní antropologie, sociální psychologie. V současné době je zkoumání kultury jedním ze stěžejních úkolů pro management, marketing a sociální komunikace. Přesto není výklad tohoto pojmu jednoduchý a zdaleka ne jednoznačný.

1.1.1 Pojem kultura

O vnesení pojmu kultura do slovníku naší moderní civilizace se zasloužil Marcus Tullius Cicero v Tuskulských hovorech přibližně v r. 45 př. n. l. tím, že latinským slovem „cultus“, označujícím pěstování, obdělávání, začal označovat záležitosti související s činnostmi duchovními. Posunul pojem od cultus agri ke cultus animi, tj. od obdělávání půdy k pěstění ducha. Položil tak základ pojetí kultury jako charakteristiky lidské vzdělanosti. Na antické pojetí pojmu kultura navázal humanismus, kdy je kultuře přisouzena funkce vést dělicí čáru mezi člověkem a přírodou. V tomto pojetí člověk prostřednictvím kultury vystupuje z přírody. V době osvícenství je kultura vnímána jako proces, v němž dochází k zušlechtnění tělesných a duševních sil člověka. Abstraktní význam slova „kultura“ se zřejmě poprvé objevil v Německu v 18. století. Francouzský výraz „culture“ použil koncem 19. století Emile Littré ve svém slovníku, kdy znamenal „kultivaci, zemědělskou činnost“. V anglosaském světě se výraz „culture“ v abstraktním významu rozšířil počátkem 20. století. V našich zemích se i v abstraktní podobě výraz kultura objevuje téměř výhradně ve spojení s uměním a také ve spojení „firemní kultura“.

Disertační práce se nezabývá pojmem kultura v souvislosti s uměním (literatura, hudba, výtvarné umění, architektura), ale výraz kultura je zde chápán v souvislosti s hodnotami, zvyklostmi, tradicemi, jednáním, způsobem komunikace, které si osvojují a sdílejí osoby, které jsou součástí určité skupiny.

V literatuře se takto pochopená kultura označuje jako širší pojetí. Kultura je tedy vytvářena člověkem obecně a je postavena do protikladu k přírodě. Zahrnuje vše, co člověk vytvořil a přetvořil v průběhu generací s tím, že kultura s člověkem koexistuje, ale vzájemně se neprolínají. Lidské výtvořky jsou hmotné, materiální povahy a nehmotné, duchovní povahy tj. myšlenky, ideje, vztahy atd. Nehmotné produkty jsou předávány ve společnosti v procesu výchovy. (Nový, Surynek, 2002)

Vymezit pojem kultura není jednoduché, protože ji můžeme chápat různými způsoby:

- Kultura jako zvyky a způsoby chování

V tomto případě klademe důraz na projevy chování typické pro dané prostředí. Tyto obvyklé projevy chování spojuje s psychickými kvalitami reprezentantů jednotlivých kulturních skupin.

- Kultura chápaná jako „duch národa“

Identifikuje prvky odlišující lidi od ostatního živočišného světa, představuje integrovaný komplex ideálů a hodnot.

Definováním pojmu kultura se zabývalo mnoho autorů a k dané tématice přistupovali z různých hledisek, zejména antropologického, sociologického, psychologického a v neposlední řadě manažerského.

Za tvůrce moderní globální vědecké definice je považován E. B. Tylor, který nabídl v úvodu své práce *Primitivní kultura* (1871) první antropologické vymezení pojmu. Podle něj je „*kultura celistvým komplexem zahrnujícím znalosti, přesvědčení, umění, morálku, právo, zvyky a jakékoli další schopnosti a návyky požadované po člověku jako členu společnosti. Tak kultura není pouze umění a hudba, jak se někdy ztotožňuje, ale zahrnuje především normy a hodnoty, v jejichž rámci se realizuje náš sociální život, naše vědomí dobra a zla, náš jazyk, naše náboženství atd.*“ (Nový, Surynek, 2006, s. 77 – 78)

Sociologický přístup

Za klasika tohoto přístupu je považován nizozemský profesor Geert Hofstede. Svět je podle něho plný konfrontací mezi lidmi, skupinami a národy, které myslí, cítí a jednají různě. Současně jsou však lidé, skupiny a národy vystaveni týmž problémům a jejich řešení vždy vyžaduje spolupráci všech. Jsou to problémy politické, ekologické, ekonomické, zdravotní, vojenské a jiné. Podle Hofstedeho je kultura kolektivním jevem, protože jej aspoň částečně sdílí lidé, kteří žijí nebo žili ve stejném sociálním prostředí, kde s ním přišli do styku. „*To, co odlišuje členy jedné skupiny nebo kategorie od lidí jiné skupiny, je kolektivní programování myslí. Kultura je naučená, nikoli zděděná. Je odvozena od společenského prostředí, nikoli od genů a je nutno ji odlišit od lidské povahy, od charakteru jednotlivých osob*“ (Hofstede, 1991, s. 5)

Hofstede volil pro svůj výzkum sociologický přístup, jehož základem byly přehledy, statistická analýza, grafy, srovnávací analýza a jiné metody. Výzkumy

prováděl se svým týmem ve světových pobočkách IBM se zaměřením na kulturní odlišnosti v chování zaměstnanců.

Vymezil základní úrovně kultury:

- úroveň národní kultury;
- úroveň kultury spojená s určitým etnikem, náboženstvím nebo jazykem;
- úroveň kultury spojená s náležitostí k pohlaví;
- úroveň kultury spojená s příslušností k určité generaci;
- úroveň kultury související s příslušností k určité třídě;
- úroveň organizační kultur.

Kloskovská (1967) se domnívá, že kultura může být stručně definována jako relativně integrovaný celek zahrnující lidské chování a jeho výtvoř, přičemž toto chování se řídí v určitém společenství v procesu interakce vytvořenými vzory.

Podle Parsonse (1971) je kultura ta část chování, která respektuje obecnější postupy a kde se nachází společné znaky v chování jedinců. Kultura se týká toho, co je sdílené, společné a obecné.

Antropologický přístup

Antropologický přístup hledá porozumění různým společnostem zevnitř prostřednictvím pobytu po určitou dobu uvnitř určité specifické skupiny. Představitelem tohoto postupu je Francouz Philippe D'Iribarne. (Šroněk, 2000) Pro své studium si vybral tři pobočky jedné firmy (se sídlem ve Francii, v USA a v Nizozemsku), které měly totožný výrobní program a usilovaly o dosažení stejných výsledků. Způsob, jímž k nim došly, však byl zcela odlišný, a to v důsledku kulturních rozdílů v jednotlivých zemích. D'Iribarne pozoroval způsob, jakým osoby při práci mezi sebou komunikují, vztah dělníků k nadřízeným, způsob organizace práce. Nepracoval se statistikami, ale analyzoval jednání osob. Tento kvalitativní přístup může doplňovat kvantitativní, sociologický způsob, volený Hofstedem.

Antropologické pojetí kultury je chápáno jako systém artefaktů, sociokulturních regulativů a idejí sdílených a předávaných členy určité společnosti. Antropologické pojetí nemá hodnotící funkci.

Dalším zastáncem tohoto přístupu je Brown (1995), který tvrdí, že kultura jsou všechny akceptovatelné a modelové způsoby chování daných lidí. Je to společný jmenovatel porozumění, myšlení, pocitů a skutků. Manifestuje se také vnějšími znaky.

Kultura je v podstatě specifický způsob organizace a rozvoje lidské životní činnosti, zpředmětněný ve způsobech fyzické a duševní práce, v soustavách společenských norem a institucí, v duchovních hodnotách, v systému vztahu k přírodě, k sobě navzájem i v poměru člověka k sobě samému.

Psychologický přístup

Představitelem tohoto přístupu je Matsumoto (2000, s.24), který v tomto pojetí definuje kulturu jako „dynamický systém explicitních a implicitních pravidel, vytvořený skupinou za účelem přežití, zahrnující postoje, hodnoty, názory a normy chování, sdílené skupinou, ale jednotlivci ve skupině zvnitřněné v rozdílné míře, komunikované z generace na generaci, relativně stabilní, ovšem s potenciálem ke změně v průběhu času“.

Vytvořit jednotnou definici kultury je velmi obtížné. Z antropologického pohledu je kultura všechno, co je charakteristické pro určitou skupinu lidí, ať pro komunitu, firmu nebo národ. Sociologický pohled na kulturu spočívá většinou v chápání kultury jako sdílených a praktikovaných hodnot skupiny lidí.

Na základě těchto tří přístupů si můžeme vytvořit definici kultury, která je složena z těchto navzájem propojených tvrzení:

- Kultura je představována vzorci chování, které jsou osvojené, zažité a předávané do symbolů.
- Tyto symboly představují specifické produkty lidského společenství (včetně kulturních artefaktů).
- Jádrem kultury jsou pak
 - a) historicky odvozené a vybrané ideje a s nimi spojené hodnoty,
 - b) mechanismus sociální dědičnosti, který zajišťuje nutnou historickou kontinuitu.
- Chování, byť kolektivní a sdílené, kulturu ilustruje, ale není kulturou. Kulturou se stává až tehdy, když nese význam, který je dán míněním (skutečným nebo myšleným) společenství.

1.1.2 Vývoj a změna kultury

Všechny kultury se trvale a postupně mění, některé rychleji, jiné pomaleji. Je to důsledek vynálezů a jejich využívání, mezinárodního šíření jednotlivých elementů kultury, vzájemného ovlivňování mezi předávajícími a přijímajícími.

V roce 1937 napsal antropolog Ralph Linton esej nazvaný „Stoprocentní Američan“, ve kterém popsal, co typický Američan dělá od chvíle, kdy vstane z postele, až do svého odchodu do práce. Linton popisuje věci, které používá či do nichž se odívá při ranním mytí, oblékání a při snídani, a zkoumá jejich kulturní původ. Za úsvitu se náš stoprocentní Američan probudí v posteli středo-východního stylu, oblečený v pyžamu, oděvu pocházejícím z východní Indie. Podívá se na hodiny, přístroj vynalezený ve středověké Evropě, vstane a jde do koupelny, která je ze všech místností nejameričtější. Ale tam objeví římskou vanu a záchod, podívá se do skleněného zrcadla (starověký Egypt), omyje si tvář mýdlem vynalezeným starými Galy a usuší se tureckým ručníkem. Potom si oblékne přesně padnoucí oblečení, jehož střih, podle Lintonových zjištění, pochází od dávných nomádů žijících na asijských stepích a nasadí si boty, které odpovídají starořeckému vzoru. Potom jde do kuchyně, nalije si šálek kávy ze zrnek objevených Araby v etiopských horách a zapálí si cigaretu, která byla darem (či pomstou) Indiánů z Nového světa. Linton ve svém výkladu dále pokračuje, ale hlavní poučení je jasné. Žádná kultura není čistě bez vlivu okolního světa. Lidský pokrok je výtvořem všech společností, bývalých a současných, a všechny kultury jsou kříženci. (Murphy, 1998, s. 34–35)

1.2 Firemní kultura

K definování pojmu kultura školy se dostaneme přes vysvětlení, jak samotný pojem kultura školy vzniká. Zde se můžeme setkat se třemi přístupy:

- spojení pojmu kultura a pojmu škola;
- analogie kultury školy s podnikovou, organizační nebo firemní kulturou;
- kultura školy vymezená na základě teorií spojených s fungováním škol.

Nejčastějším přístupem je právě analogie kultury školy s kulturou firemní.

1.2.1 Pojem firemní kultura

Pojem firemní kultura je velmi složitý a komplexní pojem. Autorů, kteří se touto tematikou zabývají, je mnoho a i oni přistupují k tomuto pojmu různě. Téma firemní kultury se začalo objevovat v moderním managementu po druhé světové válce spolu s růstem trhů a přicházející a sílící novou konkurencí. S růstem konkurence a větším bojem o zákazníka se rozvíjely jak marketingové

koncepty řízení, tak i definice vnitřní a vnější komunikace. Firmy začaly klást větší důraz na společné sdílení hodnot, směřování k předem danému cíli, vizi či poslání. Byly definovány různé vzorce chování a postojů vůči vnějším zákazníkům, obchodním partnerům a směrem vnitřním, zejména vůči zaměstnancům.

Existuje mnoho důvodů a odpovědí, jak se tento pojem dostal do managementu. Nejpravděpodobnější je cesta od japonského managementu do USA. Koncem sedmdesátých a na počátku osmdesátých let minulého století, kdy japonská ekonomika zaznamenala tzv. „japonský ekonomický zázrak“, znamenalo to pro americký průmysl obrovskou výzvu. V USA se začal zvyšovat zájem o filosofii japonských firem a jejich způsob řízení. Zde byl zřejmě základ řetězové reakce, která odstartovala zájem o firemní kulturu vůbec. Byla tak nastolena nová cesta vedoucí k hledání dokonalosti a účinnosti firem.

Pojem firemní kultura není doposud v české odborné literatuře jednotně přijímán. Ve skutečnosti jsou používány tři obsahově relevantní pojmy:

- podniková kultura;
- firemní kultura;
- organizační kultura.

V disertační práci bude nadále používán pojem firemní kultura.

1.2.2 Definice firemní kultury

Firemní kulturu má každá organizace, i ta, která ji nedefinuje a žádným způsobem neplánuje nebo si ji vůbec neuvědomuje. Firemní kultura může být zcela pasivní, kdy se neprojevuje navenek. V opačném případě může být zcela individualistická a je složkou života firmy, která má svou specifickou dynamiku a vývoj.

Podle Plamínka (2000, s. 214) se jedná o „soubor společných myšlenek, vizí, poslání, komunikace, sdílení hodnot, motivace a vzájemné podpory jednotlivců s cílem dosažení stupně synergie, kdy se společné hodnoty a ideje spojí, projeví a jsou schopny se dále rozvíjet“.

Definic firemní kultury existují v odborné literatuře desítky.

Koontz a Weihrich (1998, s. 321) tvrdí, že „kultura je obecně uznávaným vzorem chování, sdílené víry a hodnot, které jsou společné všem členům firmy. Kultura může být odvozena od toho, co lidé říkají, dělají a myslí v rámci organizačního prostředí. Zahrnuje učení a přenášení znalostí, víry a vzorů

chování v průběhu určité doby, ve které je organizační kultura jednoznačně stabilní a neprodělává prudké změny. Často vytváří duchovní ovzduší společnosti a zavádění aplikovatelných pravidel pro lidské chování.“

Podle Pfeifera a Umlafové (1993, s.19) se jedná o „souhrn představ přístupů a hodnot ve firmě všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.“

Armstrong (1999, s. 357) přistupuje k firemní kultuře jako k abstraktní soustavě hodnot a norem, které nemusí být exaktně předepsány. „*Podniková kultura představuje soustavu sdíleného přesvědčení, postojů, domněnek, norem a hodnot existujících v organizaci. Tato sice nebyla nikde výslovně zformulována, ale v podmínkách neexistence přímých instrukcí formuje způsob jednání a vzájemného působení lidí a výrazně ovlivňuje způsoby vykonávání práce.*“

„Firemní kultura vyjadřuje vždy určitý charakter, duch podniku, vnitřní pravidla hry, která ovlivňují myšlení a jednání pracovníků, ale i celkovou atmosféru, ve které probíhá veškerý vnitropodnikový život“ (Šigut, 2004, s. 9)

Denison vymezuje firemní kulturu jako „základní hodnoty, názory a předpoklady, které existují v organizaci, vzorce chování, které jsou důsledkem těch sdílených významů a symboly, které vyjadřují spojení mezi předpoklady, hodnotami a chováním členů organizace.“ (Lukášová, Nový a kol., 2004, s. 22)

Firemní kulturu můžeme chápat jako subjektivní stránku společnosti – klima ve společnosti, způsoby vykonávání práce, chování zaměstnanců k sobě navzájem a jejich spokojenost. Ovlivňuje, do jaké míry se většina zaměstnanců firmy drží psaných, ale i nepsaných pravidel. Vyjadřují ji také firemní hodnoty, normy a postoje.

Vlček řadí firemní kulturu do celkového rámce moderní orientace na hodnotovou kulturu firmy: „Hodnotová kultura je přístup, uvědomování si a dostatečná znalost toho, co pro organizaci představuje pojem hodnota, a znalost faktorů, které mohou tuto hodnotu ovlivnit. Do této kultury se zahrnuje přiměřená znalost dostupných metod a nástrojů a uvědomění si podmínek managementu a prostředí, které umožňují, aby se hodnotovému managementu dařilo.“ (2002, s. 27)

S ohledem na snahu vnímat management všeobecně a celostně se jeví jako nejvýstižnější definice formulovaná profesorem Edgarem H. Scheinem. Schein pak definuje firemní kulturu jako „soubor *společně sdílených představ, který si členové organizace osvojili ve snaze přizpůsobit se prostředí a vnitřně se stmelit. Osvědčil se natolik, že se mu učí nový pracovník jakožto správnému chápání*

organizačních skutečností, správnému způsobu přemýšlení o těchto faktech a žádoucím citovým vztahům vůči těmto faktům.“ (Bělohlávek, 1996, s. 108)

Firemní kulturou se zabývá též teorie i praxe marketingu. Kulhavý (1993, s. 56) ve své práci definuje firemní kulturu takto:

„Firemní kultura je:

- a) komplex ekonomických a metaekonomických hodnot a norem, zvyků a obyčejů, mýtů a rituálů, ceremonií a liturgií, základních přesvědčení a mínění, pořádků a pravidel, vzorů, postojů a nepsaných zákonů, které jsou založeny na minulosti a existují v přítomnosti,*
- b) způsoby chování z toho odvozené, zejména chování v rámci vedení, a nejen to (také např. i chování telefonistky a vrátného), jakož i*
- c) materiální a nemateriální manifestace firemní kultury vyplývající z chování lidí činných ve firmě.“*

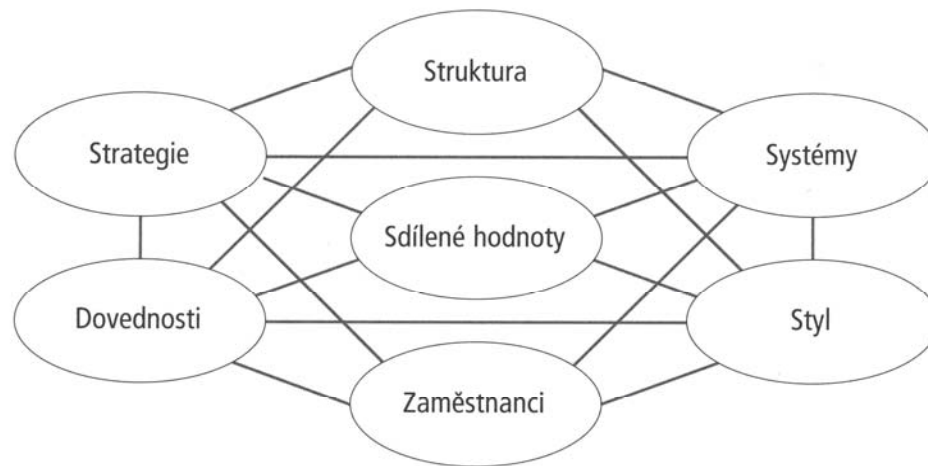
Na základě porovnání definic podle pojetí jednotlivých autorů lze říci, že existují čtyři základní chápání firemní kultury. Firemní kultura jako:

- způsob, jakým lidé ve firmě jednají;
- způsob, jakým lidé ve firmě myslí;
- způsob prosazování se organizace vůči vnějšímu prostředí;
- způsob vlastní interpretace organizace navenek.

Bylo popsáno několik základních pohledů na definici firemní kultury. Podle jednotlivých autorů se jedná vždy o soustavu hodnot, norem, postojů, stereotypů a chování jak uvnitř, tak i vně firmy. Vždy se bude muset firma přizpůsobovat potřebám externího zákazníka a tento přístup směřovat v podobě hodnot a postojů směrem dovnitř firmy. A v neposlední řadě musí být ve firemní kultuře zakotvena společně sdílená vize, poslání a motivace.

1.2.3 Model kultury organizace

Vysvětlit kulturu organizace není jednoduché, ale mnoha autory je k pochopení doporučovaný a používaný model „7s“ firmy Mc Kinsey.



Obrázek 1: Model kultury organizace, pojetí „7s“ firmy Mc Kinsey (zdroj: Eger, 2006, s. 130)

Kulturu organizace vytváří sdílené hodnoty umístěné uprostřed modelu.

Horní část modelu patří k tzv. tvrdým prvkům řízení, někdy označovaným jako hardware:

- Struktura - schéma organizační struktury, vztahy nadřízenosti a podřízenosti, způsob rozdělení a integrace úkolů, formální delegování pravomocí a odpovědnosti.
- Strategie – soustava činností a opatření k dosažení trvale dobrých výsledků.
- Systémy – procesy a postupy při každodenní práci, včetně psaného kodexu chování.

Dolní část modelu patří k tzv. měkkým prvkům řízení, někdy označovaným jako software:

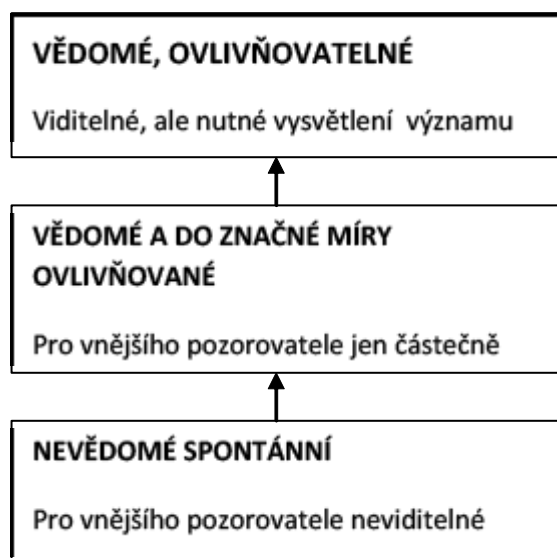
- Dovednosti – sdílení, neformální komunikace a spolupráce, některé organizace dosahují nadprůměrné výsledky s lidmi s průměrnými schopnostmi.
- Spolupracovníci (zaměstnanci) – lidé v podniku, respektive struktura lidí, tým, podpora, kvalifikace aj.
- Styl – způsob chování managementu, hospodaření s časem, zaměření na lidi a úkoly, společný způsob chování a jednání v organizaci.

Do měkkých prvků řízení patří samozřejmě i kultura organizace. (Eger, 2006, s. 130–131)

1.2.4 Prvky firemní kultury

Firemní kultura je autory vymezována různými způsoby, avšak jednotlivé definice nesou shodné znaky – prvky. Základna firemní kultury je z hlediska jednotlivce neplánovaná a neuvědomovaná. Tvoří ji logický a vnitřně uspořádaný celek, který se začíná formovat na základě přirozeného vývoje vzhledem ke konkrétní sociální struktuře spolupracovníků, nebo cílevědomě ze strany vedení, do podoby určitých zásad, pravidel a sociálních norem.

Na střední úrovni firemní kultury jde o pravidla společenského styku, obecně uznávané hodnotové preference, zásady a pravidla pracovní morálky, loajality k firmě, hodnotové preference, vztahu k podnikovým partnerům, zákazníkům, akcionářům. Tato úroveň tvoří východisko pro nejvyšší rovinu firemní kultury, kterou je oblast symbolů a výrazových forem jednání. Úkolem je vytvořit ucelený, logický a vnitřně konzistentní a účinný systém firemní kultury. Nejvyšší úroveň tvoří jednoznačně viditelnou a cílevědomě konstruovanou složku firemní kultury. Jde zejména o vnější projevy společenského styku, architekturu a vybavení pracovišť, podnikové symboly, oslavy, obřady, rituály, mýty, oblečení atd. (Bedrnová, Nový, 2007)



Obrázek 2: Prvky firemní kultury (zdroj: Bedrnová, Nový, 2007, s. 431)

Lukášová a Nový (2004, s. 22) řadí mezi prvky firemní kultury základní předpoklady, hodnoty, normy a postoje a vnější manifestace kultury, které bývají označovány jako artefakty materiální a nemateriální povahy.

Tureckiová (2004, s. 134) zařazuje mezi složky firemní kultury hodnoty a postoje vztahující se nejen k práci, ale také obecně k životní orientaci jedince, dále normy chování, systémy symbolů a symbolické artefakty materiální povah.

Pokud bychom definovali kulturu organizace na základě statistických pojmů, tak kultura organizace by byla souborem, který se skládá z kulturních prvků - jednotek, které jsou dále nedělitelné, ale jsou charakterizovány kvalitativními nebo kvantitativními znaky.

1.2.5 Charakteristika vnitřních prvků kultury

Základní předpoklady

Nejhlubší rovina zahrnuje nevědomé a pro členy organizace zcela samozřejmé názory a myšlenky. Figurují zcela automaticky a jsou velmi stabilní a odolné změně. Jsou natolik samozřejmé, že příslušníci kultury považují za nemístné a nevhodné o nich diskutovat. Základní předpoklady nabízí určitý návod k řešení situací. Vznikají z opakování určitých problémů a způsobu jejich řešení.

Hodnoty

Hodnoty vytváří u lidí představu, jakým způsobem mají v určitých situacích jednat. Jsou prezentované a zastávané vedením organizace a snižují nejistotu členů.

Normy

Normy chování jsou nepsaná pravidla chování nebo určité způsoby jednání. Na rozdíl od hodnot jsou snadněji ovlivnitelné a uvědomované. Mohou být také podporovány různými prostředky, a to buď různými ceremoniály a rituály, ale také systémem odměn a sankcí.

Postoje

Postoje mají trvalejší charakter a jedná se vždy o tendence konat určitým způsobem směrem k osobám nebo situacím. Postoje nelze měřit přímo, ale mohou se odvodit od chování pozorovaného. Musíme si také uvědomit, že než začneme postoj měřit, tak nejprve je nutné zjistit, jestli osoba k danému předmětu, jevu, činnosti, tématu vůbec nějaký postoj má.

Každý postoj má tři složky. Rozlišujeme složku poznávací (kognitivní), citovou (emotivní) a tendenci konání (konativní). Poznávací složka sestává z názoru jednotlivce k danému objektu, posuzování o příznivosti – nepříznivosti posuzovaného objektu nebo dobrých a špatných vlastnostech tohoto objektu. Citová složka se týká emocí, vztahujícím se k danému objektu. Objekt můžeme mít rádi nebo nerádi. Tendence konání se promítá v připravenosti, schopnosti

jednání související s postojem. Pokud jednatel zaujímá pozitivní postoj vůči danému předmětu, bude ochotný jej podpořit nebo danou věc odměnit a naopak při negativním postoji bude ochotný věc zničit či různým způsobem poškodit. Všechny složky postoje se mohou měnit od extrémně pozitivní až k extrémně negativní hodnotě.

Každá složka se dále může měnit vzhledem ke stupni rozmanitosti a mnohotvárnosti. Poznávací složka postoje se tak například může měnit od minimálních znalostí jednotlivce o předmětu až po vyčerpávající soubor znalostí a názorů na daný předmět.

1.2.6 Charakteristika vnějších prvků kultury (artefakty)

Většinu artefaktů můžeme označit za výtvořiny. Jsou to takové projevy kultury, které lze vidět, slyšet nebo cítit, např. jazyk, styl oblékání, způsoby oslovování, pracovní prostředí, historky, logo, vzhled a úprava firemních písemností a dokumentů, firemní barvy, prezentační a dárkové předměty, architektura budov atd. Artefakty v materiální podobě symbolizují kulturu firmy a odlišují firmu od ostatních. Tato část prvků kultury je nejvíce zřejmá vnějšímu okolí firmy a samozřejmě ji nejvíce mohou pozorovat zákazníci, zaměstnanci, dodavatelé, konkurenční firmy a jiné skupiny. Dá se říci, že tvoří spojnici mezi vnitřní firemní kulturou a vytvářením vnějšího image firmy.

Jazyk

K firmě a její kultuře patří také tzv. firemní řeč, kterou z části tvoří „odborná hantýrka“ (slang) a druhou část tvoří výběr slov a jednotlivých slovních spojení, které symbolizují určité události ve firmě a jsou srozumitelné pouze zaměstnancům firmy.

Lukášová a Nový (2004) uvádí, že jazyk, užívaný v organizaci, odráží předpoklady a hodnoty zastávané v organizaci, míru formálnosti či neformálnosti vztahů apod. a je důležitou determinantou vzájemného porozumění, koordinace a integrace uvnitř firmy. Pojmům totiž mohou lidé ve firmě přiřadit stejný význam, což jim usnadňuje dorozumění a zvyšuje jejich emoční pohodu, nebo významy nemusejí sdílet, což může být zdrojem nedorozumění a konfliktů.

Historky a mýty

Úkolem historek o zakladatelích a významných událostech z historie firmy je povzbudit členy firmy k následování svých hrdinů. Utužují pocit sounáležitosti s firmou.

Hrdinové

Osoby, které jsou spjaty s historií firmy. Některé mohou působit v roli kladných hrdinů, ale některé mohou působit i záporně. Pro pracovníky jsou kladní hrdinové zosobněním základních hodnot a v organizaci plní důležité funkce. Uvnitř firmy jednak motivují zaměstnance, ukazují jim modelové chování a dosažitelnost úspěchu, zavádí vysoké standardy výkonu. Navenek symbolizují firmu vnějšímu světu a udržují a posilují jedinečnost organizace.

Zvyky

Události, jevy nebo činnosti, které se již staly zažitou věcí a jejichž absenci by členové firmy postrádali.

Rituály

Rituály můžeme rozdělit na **informační** (způsoby schvalování dokumentů, vedení porad), **společensko-rozvojové** (firemní dny, dny otevřených dveří, společenské události – společné oslavy konce kalendářního roku, firemní ples) a **motivační** (vyhlašování nejlepších pracovníků, nejrůznější typy ocenění a odměn). (Tureckiová, 1988, s. 136)

Ceremoniály

Na rozdíl od rituálů nejsou formální a jsou méně časté (např. 10. výročí založení firmy, předání odměny 1 000. zákazníkovi atd.)

Symboly

Symboly jsou konkrétnějším vyjádřením abstraktní skutečnosti a nositeli určitého významu. „*Symboly jsou viditelné a vědomě ovlivnitelné skutečnosti, které vyjadřují a přesně vystihují podnikové cíle a reprezentují podnikovou kulturu. Jako například logo, podnikové barvy, jednotné oblečení, vzájemné oslovování, udělování vyznamenání, oslavy výročí založení firmy nebo jiná výročí, příběhy a vyprávění o podnikových událostech, vytvoření pracovních podmínek na pracovišti, celková estetická úroveň uplatňovaná v podniku atd.*“ (Truneček, 1999, str. 71)

1.2.7 Síla firemní kultury

V některých firmách si vrcholové vedení dobře uvědomuje význam, jaký může silná firemní kultura hrát v jejich životě a jaké klady může přinášet. Lze však nalézt i firmy, jejichž management si nejen neuvědomuje její význam, ale ani netuší, že nějakou firemní kulturu vůbec má. Bez ohledu na to, jak vrcholový management firemní kulturu vnímá – zda o ní ví a záměrně ji ovlivňuje nebo zda její existenci ignoruje, má každá firma svoji specifickou kulturu.

Mnoha firmám se podařilo vybudovat silnou podnikovou kulturu, která pak významně pomáhá jak v běžném fungování firmy, tak i při řešení různých výjimečných situací.

Firemní kultura posiluje formy chování, které jsou v souladu s firemními cíli a standardy i s jejími úspěšnými pravidly. Silná firemní kultura vytváří příznivé klima v organizaci. Vyjadřuje a promítá se v ní pracovní uspokojení zaměstnanců, míra spolupráce mezi pracovníky, ochota ke kooperaci, vztah k bezprostředním nadřízeným, stabilita a ztotožnění se zaměstnanců firmy. Silná firemní kultura podporuje podnikatelskou aktivitu. Silou organizační kultury se rozumí, nakolik jsou dané předpoklady, hodnoty, normy a z nich vyplývající vzorce chování v organizaci sdíleny.(Truneček, 1997)

Silnou firemní kulturu (Bedrnová, Nový, 2007, s. 434–435) můžeme pozorovat v takových organizacích, kde jsou splněna následující kritéria:

- a) Pregnantnost – jednotlivé oblasti firemní kultury jasně určují, jaké chování je přijatelné, žádoucí, očekávané a naopak, co je nepřijatelné a nežádoucí. Princip pregnantnosti lze splnit v situaci, kdy firemní kultura je založena na hodnotách a standardech, které jsou konzistentní a vytvářejí logicky uspořádaný celek.
- b) Rozšířenost – všichni zaměstnanci by měli být s firemní kulturou seznámeni a měli by se setkávat s uplatňováním pravidel, hodnot a standardů podnikové kultury ve všech situacích.
- c) Zakotvenost – vyjadřuje, do jaké míry jsou hodnoty, vzory a normy chování v souladu.

Jiný pohled na vlastnosti silné podnikové kultury nacházíme v práci Trunečka (2003).

Za základní charakteristiky zdravé firemní kultury považuje tyto:

- základní principy podnikové kultury musí vycházet z podnikové strategie;
- ve firmě existují podmínky pro fungování pracovníků jako týmů;
- kritika není potlačována, je prostředkem pro hledání konstruktivních řešení;
- pracovníci se identifikují s firmou, většina ji podporuje i navenek, věří jí;
- způsoby komunikace a osobní vztahy ve firmě jsou na velmi dobré úrovni;

- vedení přebírá odpovědnost, je iniciativní, sdílí informace s ostatními a nebrání pracovníkům veřejně vyjadřovat vlastní názor;
- vytváří se prostor pro rozšiřování kompetencí a zodpovědnosti;
- řízení je spíše podporování a povzbuzování – koučování.

Silná firemní kultura má výrazný vliv na chod firmy. Kromě pozitivních přínosů má však i své negativní stránky:

- tendence k uzavřenosti a ignoraci vnějších signálů – firemní kultura může být natolik silná, že vede firmu k neschopnosti nezaujatě posuzovat informace, signály nebo kritiku z vnějšku;
- ztráta flexibility, lpění na tradičních vzorech, odmítání změn – nízká schopnost přijmout nové věci, snaha držet se osvědčených postupů;
- snaha vyhnout se konfliktům a kritice – neochota připustit, že stávající kultura už plně nevyhovuje potřebám firmy a je nutné zavést určité změny.

Slabá firemní kultura se projevuje vnitřní nekonzistencí názorů, špatnou komunikací nejen mezi vedením a níže postavenými subjekty, ale také v rámci jednotlivých subjektů. Právě kvůli těmto nedostatkům vznikají daleko větší nároky na kontrolu a motivace kolektivu se stává náročnější. Dosahování uspokojivých výsledků jak v produkční, tak ekonomické oblasti je podstatně sníženo.

1.2.8 Vlastnosti firemní kultury

I přes existenci mnoha odlišných pojetí firemní kultury můžeme vysledovat určité znaky charakteristické pro jakoukoli firemní kulturu:

1. Jako celek nemá firemní kultura žádnou vlastní objektivní formu své existence, která by stála mimo úroveň mezilidských vztahů konkrétních zaměstnanců. Jedná se o normy, postoje a hodnoty, které si pracovníci sami vytvářejí a interpretují. Firemní kultura je tedy vnějšímu pozorovateli těžko srozumitelná, dokud nenahlédne do vnitřního formálního i neformálního uspořádání podniku, nepronikne do vztahů mezi zaměstnanci apod.
2. Firemní kultura je vyjádřena společnými hodnotami a normami. Nejedná se o prostý souhrn hodnot, norem, postojů a názorů jednotlivých pracovníků, ale jde o skupinový jev, který je nadindividuální a má

výrazně sociální charakter (odráží sociální prostředí, ve kterém vzniká). Vždy však působí jako normativní faktor upravující vědomé jednání jednotlivců.

3. Firemní kultura vždy vzniká, vyvíjí se a zaniká v konkrétním čase a místě, má tedy pouze dočasný charakter a úzce souvisí s existencí a vývojem podniku, s jeho prioritami, změnami a vztahy k vnějšímu okolí.
4. Je výsledkem procesu učení se – jeho základem je oboustranné působení vnějšího okolí a vnitřního uspořádání vztahů a prvků v organizaci.
5. Prostřednictvím různých mechanismů se firemní kultura předává již v adaptačním období novým zaměstnancům firmy – tj. při jejich nástupu do firmy.
6. Umožňuje snazší orientaci v dění uvnitř firmy, snazší pochopení jednotlivých událostí a vztahů uvnitř organizace.

Pfeifer a Umlaufová (1993, s. 24–25) se pokusili o jiný úhel pohledu. V jejich pojetí je firemní kultura kvalitativní veličinou, prvkem kultur vyššího řádu, má vlastní strukturu a sociální povahu, usnadňuje orientaci ve vnitropodnikovém dění a je setrvačná. Zároveň se pokusili definovat charakteristiky, jejichž prostřednictvím lze zkoumat jakoukoli firemní kulturu.

Tabulka 1: Charakteristiky firemní kultury (zdroj: Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 31)

Charakteristiky firemní kultury
Rozpětí mezi pracovními pozicemi
Míra přístupu k informacím
Vztah k nejistotě
Nosné prvky úspěchu
Nejúčinnější stimuly
Míra identifikace zaměstnanců s firmou
Obsah a původ poslání firmy
Rituály, mýty, firemní hrdinové

Obě pojetí však nejsou v rozporu. Dá se říci, že se doplňují a prolínají.

Pro firemní kulturu platí některé zákonitosti:

- je odrazem lidských dispozic, myšlení a chování;

- působí na lidské vědomí i podvědomí a v obojím se také projevuje;
- je kvalitativní veličinou, kterou nelze exaktně vyjádřit nebo specifikovat;
- je produktem minulých činností a současně omezujícím faktorem činností budoucích;
- je sdílena, ne dohadována;
- je poznatelná;
- je extrémně setrvačná;
- je strukturovatelná, přitom je sama součástí kultur vyšších řádů;
- firemní kultura po léta vžitá má tendenci být považována za samozřejmost.

1.2.9 Vznik subkultur a jejich vztah k firemní kultuře

Firemní kultura není homogenním systémem. Uvnitř každé kultury vnikají subkultury, které se v různé míře liší jedna od druhé a zároveň se liší i od kultury převládající, v jejímž rámci existují. Subkultura je relativně samostatná kultura vznikající v rámci existující firemní kultury a charakteristická svými odlišnými sociálními normami a hodnotovými preferencemi.

Subkultury se ve firmě formují nejčastěji na základě:

- a) odlišností mezi jednotlivými stupni řídicí hierarchie;
- b) odlišností mezi jednotlivými funkčními oblastmi.

Praxe však přináší širší spektrum znaků, jejichž sdílení může být základem pro utváření subkultur. Může se zformovat subkultura pracovníků jednoho provozu, lidí pracujících na stejném projektu, subkultura mladých začínajících pracovníků, sportovců nebo fanoušků jednoho klubu atd. Subkultury se mohou tvořit napříč jak vertikálním, tak i horizontálním uspořádáním organizace. Subkultury, stejně jako firemní kultura, mohou být silné i slabé. Sama existence subkultur nemusí ohrožovat sílu firemní kultury. Důležité je, aby rozhodující firemní cíle a způsoby jejich dosažení byly sdíleny všemi pracovníky.

1.2.10 Typologie firemní kultury

V odborné literatuře se setkáváme s více způsoby typologií firemní kultury. Jejich podstatou je zvolit a určit počet kritérií a následně vytvořit skupiny.

Tabulka 2: Typologie firemní kultury (zdroj: Šigut, 2004, s. 28)

Autor	Rok	Typologie firemní kultury
Deal Kennedy	1988	Všechno nebo nic Chléb a hry Analytický projekt Proces
Handy	1993	Orientace na moc Orientace na role Orientace na výkon Orientace na podporu a spolupráci
Pfeifer Umlaufová	1993	Kultura přátelských experimentů Kultura jízdy na jistotu Kultura ostrých hochů Kultura mašliček
Quin Cameron Bass (Mužík 2002)		Klanová kultura Spontánní kultura Prodejní kultura Spekulativní kultura Hierarchická kultura Tržní kultura Správní kultura Investiční kultura
Senge		Učící se organizace

Každá typologie je zjednodušující a má mnohá omezení, ale i praktický význam, protože vždy představuje určitý model, ke kterému se organizace hodlá přiblížovat, nebo naopak se ho chce vyvarovat. Jednotlivé typy kultur se odlišují zejména ve stylu rozhodování, v rozdělení pravomoci a zodpovědnosti, v rychlosti pracovního postupu, ve způsobu zaměstnávání pracovníků a v mezilidských vztazích. O určitý průřez typologiemi se pokusil Šigut (2004).

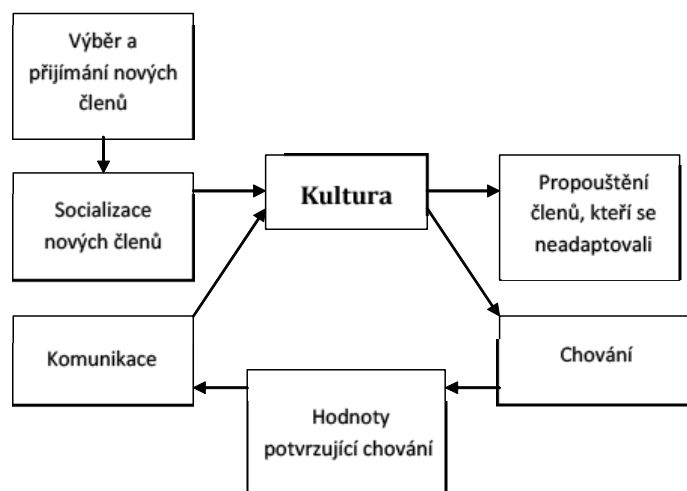
Je však nutné si uvědomit, že každá firma a její kultura je specifická a pokus zařadit ji do určitého typu by byl zjednodušující. Přesto však mají organizace některé společné prvky, podle kterých je lze zařadit do této typologie.

Za jedno z hlavních a základních členění firemní kultury je považováno členění podle Handyho, který rozeznává čtyři typy firemní kultury:

- Kultura moci je kultura organizací, kde dominanci a moc přebírá jedna osoba. V kultuře tohoto typu osoby, které jsou v centru a do jejichž rukou se moc centralizuje, jsou považovány za ty, co „vědí všechno“. Autorita je často postavena na strachu. Graficky bývá znázorněna jako pavučina, kde moc je centralizována uprostřed. Tato kultura je typická pro organizace zabývající se obchodem, financemi, ale také pro malé či rodinné firmy.
- Kultura rolí je vytvořena jako spojení článků řetězu a bývá graficky znázorněna jako řecký chrám, jako stavba, jejíž základní pilíře jsou postaveny na funkcích a specializacích a z nich vycházejí sloupy znázorňující střední management. Je založena na pravidlech, postupech, normách a často je označována jako byrokratická. Chování jednotlivců na pracovních pozicích je jasně stanoveno popisem práce, stanovenými normami apod. Na vrcholu je pyramidová střecha, která představuje vedení organizace, které řídí nižší stupně. Kultura rolí je obvyklá spíše ve stabilních organizacích, v nichž je předvídatelný cyklus apod. Nalézt ji můžeme např. ve státních úřadech, armádě. Typická je pomalost reakce na změnu, pozitivní je bezpečí a jistota, které nabízí jednotlivcům.
- Kultura jedinců, osob, nebo také kultura podpory poskytuje členům uspokojení prostřednictvím vzájemných vztahů, spolupráce a pocitu sounáležitosti s organizací. Lidé se cítí být členy organizace a mají zájem na úspěchu celé organizace. Vztahy v organizaci jsou partnerské, nikdo nemá zvlášť silnou převahu. Příkladem organizace s tímto typem kultury je např. skupina odborníků (lékařů, právníků), kteří se rozhodnou spojit své síly a pracovat společně např. s cílem snížení nákladů. Tito jednotlivci potom pracují samostatně a pravomoci v organizaci jsou sdílené.
- Kultura výkonu nebo úkolová kultura je zaměřena především na dosažení výsledků, cílů, na realizaci projektů. Pravomoci v organizaci, kde převažuje tento typ kultury, jsou svěřeny spíše na základě odbornosti, než na základě pozice. Cílem managementu je vytvářet týmy, které budou schopny plnit cíle organizace. Graficky bývá znázorňována jako síť nebo matice, která má některá vlákna silnější než jiná a kde pravomoci se soustřeďují do určitých průsečíků. Je typická spíše pro malé firmy a firmy, jejichž produkty mají krátký životní cyklus a je nutná flexibilita, specializace, kreativita. Může se jednat např. o reklamní agentury. (Bělohávek, 1996, s. 112):

1.2.11 Přenos firemní kultury

Procesy, jejichž pomocí je firemní kultura uchovávána a přenášena na další účastníky firmy, se v jednotlivých firmách liší. Lze nicméně vymezit obecně platné schéma kroků, v nichž se přenos podnikové kultury realizuje.



Obrázek 3: Přenos podnikové kultury (zdroj: Ott, 1989. s. 108)

Výběr a přijímání nových pracovníků

Již při výběru budoucích zaměstnanců je třeba zaměřit se právě na ty vlastnosti a předpoklady uchazeče, které mají vliv na přijetí dané firemní kultury pracovníkem. Charakterové vlastnosti a uznávané hodnoty uchazeče musí být v souladu s hodnotami, na jejichž základě chce firma fungovat a rozvíjet se.

Socializace pracovníků

V této fázi jsou nastartovány aktivity, v nichž se nový pracovník – přímo nebo zprostředkovaně – dozvídá o hodnotách, normách, postojích, očekávaném chování atd. Průvodním jevem tohoto procesu je skutečnost, že některé osobní postoje, hodnoty a chování, jež nejsou v souladu s podnikovou kulturou, musí pracovník částečně nebo úplně potlačit. Socializace se realizuje nejrůznějšími způsoby a jejich vhodnou kombinací – používáním podnikových symbolů, tréninkovými programy, koučováním, účinným systémem odměňování apod.

Propouštění pracovníků, kteří se neadaptovali

Organizace disponuje formálními i neformálními prostředky, jak ukončit pracovní vztah se zaměstnanci, jejichž hodnoty a chování jsou pro firmu nepřijatelné. V případě silné kultury je dokonce pravděpodobné, že pracovník odchází „dobrovolně“, protože kolegové mu nesouhlas s jeho chováním dávají citelně najevo. Tyto případy se pak stávají námětem příběhů, které se dále tradují a zprostředkovaně přispívají k upevnění firemní kultury.

Chování

Jedním ze základních principů, jak udržovat žádoucí chování, je systém odměn a sankcí. Jinými vhodnými systémy k ovlivňování jsou systémy informační a kontrolní.

Hodnoty potvrzující chování

Musíme zdůraznit, že pouhá změna v chování nestačí, pokud pracovník nezmění i své hodnoty a postoje. Je-li jeho chování v rozporu s jeho hodnotami, vytváří se prostor pro to, aby se dříve nebo později pokusil narušit naučené vzorce chování.

Komunikace

Tato část zastřešuje celý proces firemní kultury, nejefektivnějšími prostředky jsou metafory, mýty, rituály, firemní žargon. Jsou obvykle srozumitelné a nenásilným způsobem zprostředkovávají novým členům základní hodnoty a postoje kultury konkrétního podniku.

1.2.12 Změna firemní kultury

Na možnost změny firemní kultury existují různé názory. Tzv. „kulturalisté“ spíše prosazují názor, že podniková kultura je tvořena a ovlivňována tradicí, má svůj vývoj a zákonitosti a ty lze měnit jen obtížně. Naopak někteří odborníci tvrdí, že změna firemní kultury je možná. Podle nich je firemní kultura nástroj řízení, který lze cílevědomě utvářet, ovlivňovat a měnit. Tuto skupinu označuje literatura za „kulturní inženýry“.

Kompromisní názor na možnost změny uvádí Bedrnová a Nový (2007, s. 441) a nazývají jej „korekcí stávajícího kursu“. Tento směr vychází z přesvědčení, že firemní kulturu lze měnit, je to však složitý a dlouhodobý proces, který vyžaduje nejen konstrukci a koncepci nového žádoucího stavu, ale i systematické úsilí na prosazování nové kultury. Při tvorbě nové koncepce firemní kultury se na její formulaci mohou podílet různé skupiny pracovníků:

- Změna kultury je záležitostí vedení podniku – nová pravidla a zásady firemní kultury formulují vedoucí pracovníci a vrcholový management.
- Výzkum v podniku – pro analýzu současné a koncepci nové firemní kultury je využíván průzkum zpracovaný středním managementem. Vzhledem k tomu, že je tento postup komplexnější a přináší informace z více zdrojů, jsou změny v něm navržené považovány za snadněji akceptovatelné a realizovatelné.

- Konzultace se zaměstnanci různých odborností a odlišného postavení ve firmě, kteří vytvoří tým sestavený z pracovníků různých profesí.

Firemní kulturu nemůžeme změnit jednorázově ze dne na den. Změna kultury je dlouhodobou záležitostí, která probíhá pod vlivem mnoha faktorů, avšak jen některé z nich jsou pod přímou kontrolou managementu. Úspěšnost změn je vždy závislá na lidech, jestli se pracovníci ztotožní s novými normami a hodnotami. Myslíme si, že tvorba firemní kultury a její vývoj a případná změna je tzv. během na dlouhou trať.

Firemní kultura je „měkkým“ a celostním fenoménem, od kterého jsou očekávány „tvrdé“ výsledky. Změny lze dosáhnout převážně za použití tvrdých prvků – strategie, struktury a organizace. Ve firmě je nutné vytvořit nové komunikační cesty, kontrolní mechanismy, nová kritéria pro obsazování pracovních pozic, nový systém vzdělávání atd. Jaká je však ideální firemní struktura? Ideální model firemní kultury platný pro všechny neexistuje. Pro každou firmu je vhodná taková firemní kultura, která maximálně podporuje dosažení jejich cílů, odpovídá strategii firmy. Důležité je zamyslet se nad tím, zda současná firemní kultura přispívá k dosažení cílů firmy, nebo je spíše brzdou pro její rozvoj. Při formulaci nové firemní kultury je třeba zvážit i faktory, které se na utváření nebo reformaci podnikové kultury podílejí a ovlivňují ji.

Vedení firmy by k iniciaci změny firemní kultury mělo přistoupit, pokud dochází:

- k nesouladu mezi vžitou firemní kulturou a strategicky potřebnou kulturou;
- ke změnám v ekonomickém, sociálním nebo technickém okolí firmy;
- firma přechází z jedné vývojové etapy do další;
- k řádové změně velikosti firmy;
- ke generační výměně ve firmě;
- k závažné změně v předmětu podnikání;
- ke změně postavení firmy na trhu;
- k převzetí nebo fúzi firmy.

Při každé implementaci změn je důležité respektovat dva základní principy:

1. Zabezpečení maximální a rychlé informovanosti všech spolupracovníků

Jedním z předpokladů úspěšné implementace jakékoliv změny je vždy dostatečná informovanost těch, kterých se změna týká. To se může uskutečňovat prostřednictvím informačních schůzek, krátkodobých školení, firemních novin a časopisů, intranetu, popř. jiných komunikačních zdrojů. Při schůzkách je vždy vhodné, aby se účastnil také jeden ze zástupců vrcholového vedení, jehož přítomnost může mít silný psychologický efekt.

2. Zpracování základních zásad firemní kultury do listinné podoby a její poskytnutí všem pracovníkům

Hlavní firemní cíle, priority, hodnoty a normy, které organizace má, by měly být přístupné všem zaměstnancům v písemné podobě. Určité zásady a hodnoty, které firma uznává, mohou tvořit rámec firemní kultury. Tyto zásady vyjadřují, jaké hodnoty a normy jsou ve firmě normální a žádoucí. Tím, že vyjadřují požadovaný způsob chování a jednání, umožňují také sankcionování za nedodržování pravidel. Kultura, která je takto expresivně vyjádřena, také ovlivňuje image, které si organizace buduje navenek.

V případě změny firemní kultury (Vágner, 2003) je vždy nutné učinit následující kroky:

- Objasnit význam a podstatu podnikové kultury všem subjektům managementu a zajistit, aby zejména všichni manažeři chápali klíčovou roli firemní kultury pro žádoucí výkon poslání firmy.
- Deklarovat cílový stav žádoucí firemní kultury – cíle, požadované chování atd.
- Identifikovat stav současné firemní kultury, rozpoznat všechny subkultury a hledat v těchto subkulturách takové cíle a hodnoty, které jsou společné všem skupinám. Na nich formovat páteř společné, jednotné a tedy silné firemní kultury.
- Stanovit rozpory mezi reálnou a požadovanou firemní kulturou a také míru zastoupení shodných hodnot.
- Transformovat firemní kulturu – úspěšnost transformace závisí na řadě faktorů, mimo jiné na správném načasování, volbě metod a technik, míře rezistence pracovníků ke změnám, způsobilosti pracovníků.
- Sledovat a vyhodnocovat vývoj firemní kultury v čase a hodnotit míru dosažení shody mezi žádoucí a nově vytvářenou firemní kulturou.

- Aktualizovat korekcemi žádoucí cílový stav firemní kultury, neboť stále dochází k vnějším podnětům pro její další změny a proces změny není nikdy ukončen. Jinými slovy dbát na přizpůsobování firemní kultury reálným podmínkám průběžně.

Bylo zjištěno, že firemní kultura je velmi trvalá, ale přesto se stále mění. V praxi se využívá k formování firemní kultury projektů, které mají za cíl proces změny nastartovat a rozvíjet, protože změny se týkají všech pracovníků. Je nutné učit soustavně pracovníky nové orientaci, dovednostem, novému přístupu k vedení lidí. Nejen manažeři, ale i všichni pracovníci musí pochopit, že reprezentují firmu dvojitým směrem. Je důležité zvýšit pocit ztotožnění se pracovníků s firmou, zvýšit zájem pracovníků o dění ve firmě a jejich celkovou spokojenost, protože spokojený pracovník je pro firmu tou nejlepší reklamou. Dobré sociální klima a silně zakotvená kultura mohou být dobrým základem k dosahování špičkových výkonů a zajištění prosperity firmy.

1.3 Kultura školy

1.3.1 Škola jako organizace

Každá škola je jedinečným sociálním útvarem. Z hlediska teorie organizace jsou pro charakteristiku školy významné tyto parametry:

- Škola je útvar, který je nějakým způsobem uspořádán a řízen. Z tohoto hlediska sledujeme to, jak školy fungují na základě interakčních vazeb a komunikačních procesů v nich probíhajících, např. jak je provoz školy řízen jejím managementem (ředitelem, zástupci).
- Škola je útvar, který něco produkuje. Z tohoto pohledu jde o identifikaci výsledků vytvářených školami, z jejichž vyhodnocování se vyvozují poznatky o kvalitě či efektivnosti škol.
- Škola je útvar, který je začleněn do svého prostředí. Toto stanovisko nahlíží na to, jaké vztahy a kooperace mají školy se svými přirozenými partnery, jimiž jsou jednak rodiče žáků a jednak komunita, v níž je určitá škola lokalizována. (Průcha, 1997)

Všechny tyto aspekty jsou z pohledu školy velmi závažné, ale ve školním prostředí existují ve vzájemných vztazích a nelze je posuzovat odděleně.

Po roce 1989 se nemění pouze školní prostředí a klima školy, ale také prostředí právní a sociální. Snížilo se centralizované rozhodování o školství, otevřela se cesta k větší autonomii škol, k tvorbě školních vzdělávacích programů a učitelé mají větší prostor pro svou práci. Větší zodpovědnost je však

přenesena na vedení škol. Proměňuje se také chování žáků. Školy musí ve větší míře řešit problémy s nekáznými žáky, projevy šikany, agresivity a násilí mezi dětmi. V současné době existuje mnoho jevů, které ovlivňují vnitřní vztahy ve škole. Samozřejmě v zájmu každé školy je, aby vnitřní vztahy byly pozitivní. Management školy by měl usilovat o to, aby byla vytvořena pozitivní atmosféra a žáci, učitelé i ostatní zaměstnanci se cítili příjemně. V důsledku této situace se žáci budou aktivně účastnit vyučování, respektovat přirozenou autoritu učitele a jeho povinnost řídit výuku.

Pro každého člověka znamená škola něco jiného. Pro jednoho je to jen jedna z budov, která patří téměř do každého města nebo vesnice, zrovna tak, jako například pošta, radnice, kino. Pro druhého je místem, kde se dá vzdělávat, učit se. Většina z nás si vybaví právě tu školu, kterou sám navštěvoval. Vzpomeneme si na pocity a zážitky, které mohou být kladné i záporné, ale také na učitele, spolužáky a vyučovací předměty, které jsme měli rádi, či ne.

V podstatě se dá říci, že na každého z nás škola více či méně působila a ovlivnila náš minulý, současný i budoucí život.

Školy můžeme rozdělovat:

- podle stupně vzdělávání: mateřská, základní, střední, vyšší odborná, neuniverzitní vysoká, vysoká škola;

Odborně přesnější je ovšem třídění podle stupně vzdělání, a to na preprimární, primární, nižší sekundární, vyšší sekundární, neuniverzitní terciární a vysokoškolsky univerzitní.

- podle zvláštnosti populace: školy zvláštní a pomocné¹, školy pro somaticky postižené děti, školy pro hospitalizované děti apod.;
- podle velikosti školy: malotřídní školy s několika desítkami žáků, velkotřídní školy s několika sty žáky, vysoké školy s tisíci až desetitisíci studentů;
- podle situování školy: školy venkovské, maloměstské, městské, velkoměstské (školy ve staré zástavbě, školy sídlištní) apod.;
- podle spádové oblasti a zvláštnosti komunity, v níž žijí žáci a studenti školy: jazykové, kulturně, nábožensky, etnicky spíše homogenní nebo heterogenní;

¹ Tento typ školy v současné době již neexistuje. Proměnil se na základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dětí s těžkými specifickými poruchami učení, mentálně postižené apod.). V současné době je také snaha integrovat děti do běžných škol.

- podle zřizovatele: školy veřejné, soukromé, státní, církevní atd.;
- podle koncepce vyučování, učení i výchovy: tedy podle koncepce, kterou škola zastává: škola spíše tradiční nebo spíše experimentující;
- podle dominující ideologie: škola totalitní, škola demokratická, škola sekularizovaná, škola konfesijní.

Z teoretického pohledu může být škola chápána jako:

- organizace, vyznačující se specifickými kvalitami (klíma, zdraví školy);
- socializační instituce, produkující žáky určitých kvalit (kurikulum, postoje, pravidla, kvalita výuky, socializace);
- výrobní podnik (vstupy, výstupy, finanční a materiálové zdroje, náklady);
- fungující organizace (kontrola a řízení, motivování);
- kulturní systém sociálních vztahů (hodnoty, normy, sociální vztahy);
- ekologický systém, fungující v určitém prostředí (prostředí, udržování systému);
- sociální instituce, vyvolávající sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické procesy (vnímání, prožívání, učení, spokojenost).

Každá škola se nachází v určitém prostředí, které zahrnuje jako pojem v sobě mnoho aspektů. Jedná se o umístění školy ve městě nebo na vesnici, řešení budovy školy, učeben, vybavení, pomůcky, nábytek, dále hygienické aspekty – osvětlení, vytápění, voda, větrání, akustika učeben, až po aspekty sociálně psychologické, jakožto prostředí, kde přicházejí do styku učitelé navzájem, učitelé s žáky, učitelé s vedením školy a ostatními zaměstnanci školy, učitelé s rodiči žáků a žáci navzájem.

1.3.2 Pojem kultura školy

Škola je zvláštním světem, ve kterém všichni jeho aktéři plní určité role, a je zároveň prostředím, jež zmechanizovanými způsoby jednání obměňuje chování svých členů a vybavuje je určitými dispozicemi. Je potřebné přes mnoho existujících definic vymezit obsah pojmu „kultura školy“.

Kultura je jednoduše řečeno osobností dané skupiny. Kultura je soubor nepsaných zásad chování vytvořená určitými zvyklostmi, základními hodnotami, přesvědčeními, prioritami, tradicemi a neformálními pravidly a také

organizačními rolemi. Kultura určuje, co je důležité, co se očekává, co se přijímá, čemu se dává přednost, co se toleruje, co se odměňuje a trestá a co je ve skupině tabu. Chceme-li zjistit, kdo má skutečnou moc, jak se věci uskutečňují, jak se dá vyjít s lidmi a postupovat v před, nevyčteme to z žádné organizační směrnice. Jediný způsob, jak to zjistit, je porozumět kultuře organizace.

Každý z nás během svého života prošel různými typy škol a uvědomuje si, že každá škola je jiná. Příčinou různorodosti je nejen velikost školy, technické vybavení, obor studia, ale hlavně zaměstnanci – lidé, kteří sem vnášejí své názory, postoje a životní hodnoty a zkušenosti.

V jedné škole učitelé společně s ředitelem jsou plní chuti a radosti, vyvěrá z nich důvěra v to, co dělají. V jiné škole je hmatatelně cítit nespokojenost učitelů, ředitel se pokouší skrývat svoji nekompetentnost pod pláštěm autority. Problémy pedagogického sboru se přenáší na studenty. Další škola není poznamenána ani radostí nebo zoufalstvím, ale jen prázdnými falešnými rituály. Školy se svými kulturami liší a kultury mají rozhodující vliv na jejich vnitřní život a vztahy k okolí školy. Pro každého „vůdce“, který chce zlepšit morálku a výkonnost všech zúčastněných osob spojených se školou, je nevyhnutelné pochopit její kulturu, aby ji mohl ovlivňovat pozitivním směrem.

Již v roce 1932 Waller píše: *„Školy mají nepochybně svou vlastní, svébytnou kulturu. Jsou tu celé rituály personálních vztahů, skupinového chování a myšlení, zvyků a iracionálních sankcí, a na nich je založen kodifikovaný soubor mravních norem. Hrají se tu hry nahrazující války, jsou tu týmy lidí, pěstují se celé soubory ceremonií s tím související. Jsou tu také tradice a jejich zastánci, kteří vedou proti inovátorům bitvy staré jako svět sám“*. (Pol, 2002)

Přesto zůstávala kultura školy dlouho na okraji zájmu pedagogického výzkumu a systematictějšímu zkoumání začala být podrobována prakticky až v několika posledních dekadách.

Světlík (1996, s. 116) uvádí, že kultura školy je určována individuálními hodnotami, zkušenostmi a normami, které každá jednotlivá osoba do ní vnáší, ale přesto se jedná o sociální nadindividuální systém se společně sdílenými hodnotami a normami.

Harkabus (1997, s. 3) charakterizuje i další roviny kultury organizace (školy):

- Kultura je produktem minulých činností a současně omezujícím faktorem budoucích činností; platí podmíněnost toho, jak lidé o práci přemýšlejí a jak ji vykonávají.

- Kultura je strukturovatelná (v jejím rámci se vytvářejí subkultury) a sama je součástí vyšších kultur.
- Dlouhodobě „vžitá“ kultura se může chápat jako něco samozřejmého, a tedy něco, co se nachází mimo rámec našeho snažení.

„Kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.“ (Jakubíková, 2001)

Page (1990) utřídil významy pojmu kultura školy do dvou kategorií: kultura školy a kultury škol. Studie vztažené ke kultuře školy se podle něj zaměřují na společné vzory povětšinou sdílené na všech školách a studie zaměřené na kulturu škol poukazují na rozdíly mezi školami. (Hloušková, 2007, s. 40)

Vernooij (1997) vyjmenovává šest vzájemně propojených prvků kultury školy: aktivity mimo vyučování, aktivity směřující navenek, formální podmínky vyučování, vztahové mechanismy a ideologicko-normativní báze, čímž míní požadavky společnosti, systém hodnot, cílů, apod., v jejímž rámci se utváří vlastní kultura školy. (Hloušková, 2007, s. 49)

Kultura se nesmí chápat jako prostý součet chování jedinců, není proto výrazem osobnosti. Kultura je ta část chování, která respektuje obecnější postupy a kde se nachází společné znaky v chování jedinců. Kultura se vždy týká všeho, co je sdílené, společné a obecné.

Kultura daného sociálního celku, a tím může být i škola, je řídicí složkou, která vznikla v průběhu dlouhého vývoje. Současný stav kultury se odvíjí od stavu předchozího.

Základní funkcí kultury je udržení a řízení sociálního systému školy. Tato funkce je uskutečňována řadou dílčích funkcí:

Funkce ideologická

Kultura předává jednotlivým účastníkům (žákům, učitelům, ostatním zaměstnancům, managementu) smysl celku a orientuje jejich chování na skutečnosti, které je třeba zachovat nebo rozvíjet pro udržení a přežívání celku – školy. V kultuře je tento celek označen a pojmenován. Je uváděn ne jako výraz vůle jedinců, kteří jsou v interakci, ale jako svébytná skutečnost, která je hodnotou sama o sobě a které, když je tato hodnota uznána, se musí jedinci ve svém chování přizpůsobit. Z této podstaty potom plynou požadavky, jako např. být loajální s organizací, ve které je člověk zaměstnán.

Funkce zajištění kontinuity

Respektování svébytnosti celku, potvrzeného v kulturním systému, znamená i jeho respektování ve vývojovém procesu. Tento celek je zachováván i v případě, kdy se proměňuje obsazení daného společenství. Jednotlivci se přizpůsobují kolektivu. Kontinuita je obsažena i v kumulaci kulturních statků, která zaznamenává „výhry i prohry“ v dlouhém historickém sledu a je vlastně pamětí celku a která je podstatně větší, obsažnější a trvalejší než paměť kteréhokoliv individuálního příslušníka celku. Například se jedná o vědomí tradic školy, osvědčených postupů práce týmu apod. jako faktorů zajišťujících úspěšné činnosti. Člověk se díky tomu může v jakékoliv situaci, i když ji před tím nikdy nezažil a nemá vlastní zkušenosti, zachovat správně.

Funkce korekce individuálního chování

Kultura je definována především jako soubor vzorů chování, ale je zároveň nástrojem, díky kterému chování jedinců nemá rozkladný, ale sjednocující charakter. Kultura zachovává tyto vzory a zároveň vytváří jejich konkrétní podobu, pro kterou jsou tyto vzory vnímány, pochopeny a přijímány. To dává možnost nechat se jimi vést v praktickém životě člověka, respektovat je v jakékoliv sféře života. Díky tomu může každý jedinec upravit své vztahy k ostatním, zachovat se k ostatním tak, aby nevyvolával nežádoucí konflikty. Respektování obecných principů chování dále umožňuje předvídat chování jiných, ale i důsledky vlastního chování a adekvátněji reagovat. Jedinec se tak může na možné utváření životních situací předem připravovat.

Funkce identifikační

Vytváření celku relativně nezávislého a nespojitelného s jedincem nebo skupinou jedinců má za následek také schopnost odlišení celku od jiných celků v daném sociálním prostředí, např. rozdílnost škol ve Zlíně. Zároveň osvojení si těchto principů a navíc jejich zvláštní výraz, odlišný od toho, co je obvyklé u jiných celků, dává kterémukoliv členovi možnost ztotožnit se s tímto celkem, získat vědomí skutečné příslušnosti. Navíc přijetí dané kultury znamená odlišení se od těch, kteří danou kulturu nepřijali, a nejsou součástí příslušného celku. Společné vzorce a chování, v němž jsou tyto vzorce respektovány, ohraničují tento celek i jako soubor konkrétních jedinců, tedy umožňují rozeznat, kdo je a kdo není příslušníkem daného celku. Tak např. uniforma, pověst školy nebo zavedené způsoby chování existují proto, aby se člověk snáze ztotožnil s konkrétní organizací, začleňují je do této organizace a zároveň ukazují na jeho spolupracovníky, se kterými je zapotřebí udržovat kolegiální vztahy.

Kulturou školy rozumíme především přesvědčení, názory, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování,

kteřá se projevují v chování lidí ve škole. Lze také říci, že kultura školy se vyvinula zkušenostmi a je možné, i když obtížné, ji cíleně měnit. Za jádro kultury většina autorů považuje hodnoty a ke společným zákonitostem kultury školy jako organizace řadí:

- kultura je odrazem lidského myšlení a chování;
- kultura působí na lidské chování;
- kultura je produktem minulých činností;
- kultura je sdílená a poznatelná;
- kultura je extrémně setrvačná;
- kultura je strukturovatelná;
- kultura je proměnlivá.

1.3.3 Typy kultury školy

V odborné literatuře se setkáváme s různým členěním kultur.

Kultura silná nebo slabá

Silná kultura je tvořena systémem neformálních pravidel, která vyjadřují to, jak se lidé většinou chovají. Silná kultura dává lidem lepší pocit o účelnosti toho, co dělají. Usnadňuje jasný pohled na školu, vytváří podmínky pro dobrou komunikaci uvnitř i vně školy, umožňuje rychlé rozhodování, snižuje nároky na kontrolu, zvyšuje motivaci a loajalitu všech pracovníků i žáků, snižuje fluktuaci, zajišťuje stabilitu sociálního systému atd. Je především nositelem základních cílů školy a celkové filosofie řízení, činí školu přehlednou a snadno pochopitelnou.

Silné kultury však také obsahují rizika. V případě změny prostředí se mohou projevit jako zastaralé, mohou být příčinou rezistence ke změnám uvnitř školy, případně se s novým prostředím neslučovat.

Slabá kultura se projevuje v konfliktní zájmové diferenciaci zaměstnanců nebo v jejich fragmentaci do konkurujících si skupin nebo i jejich nízkým zájmem o organizaci a společnou práci. Tyto konfliktní diferenciaci můžeme pozorovat i na našich školách. Ukazuje se v nich souvislost s efektivitou školy a dopad na ni. Ve slabých kulturách lidé ztrácejí čas tím, že se pokoušejí zjistit, co a jak by mělo být uděláno. Jsou zde rozdílné názory na vyučování, vyučovací styly, disciplínu a kurikulum.

Kultura zdravá nebo nemocná

V literatuře se setkáváme i s pojmem zdravá nebo nemocná kultura. Jejich odlišení lze vysledovat v názorech a postojích k pěti základním oblastem: vztah k okolí, vztah pravdy a skutečnosti, charakter lidské povahy, charakter lidské činnosti, charakter lidských vztahů. Za měřítko „zdravotního stavu“ kultury organizace se považuje její připravenost na krizi. To, zda je schopna a ochotna vyrovnat se s problémem nebo přímo s krizí.

Subkultury

Každá kultura školy se skládá z několika menších subkultur, které skýtají svým příslušníkům více možností pro sebeurčení. Subkultury jsou spojeny se skupinami, které sdílejí stejné hodnoty pocházející ze stejných životních zkušeností nebo okolností. Subkultury uvnitř školy představují různé okruhy. Jsou jimi například vedení školy, učitelé, další zaměstnanci školy, studenti, žáci nebo také učitelé všeobecných předmětů, učitelé odborných předmětů, učitelé matematiky, učitelé jazyků, žáci konkrétní třídy atd. Mezi subkulturami existují rozdíly v cílech či interpersonálních orientacích mezi lidmi. Subkultury utvářejí vnitřní prostředí školy. Tento pojem je spojen i s již zmíněným problémem slabé kultury. Proto je důležité, aby základní hodnoty subkultur i kultury školy byly totožné. Tohoto cíle lze dosáhnout pouze oboustrannou komunikací na horizontální i vertikální úrovni.

Světlík (2006, s. 66) se nechává inspirovat Handym a charakterizuje čtyři typy kultury školy:

1. Klubová kultura

Můžeme ji přirovnat k pavoučí síti, ve které na základě neformální sítě vlivu a sympatií skupiny lidí je podporována vize ředitele školy. Komunikační kanály jsou krátké a neformální, moc je silně centralizovaná. Proto je také někdy tento typ kultury nazýván „mocenským“. Vše je založeno na důvěře a výběru těch „správných lidí“, kteří do této „rodiny“ zapadnou. Síla této kultury spočívá ve schopnosti rychlé reakce na vznikající potřeby, slabostí je velká závislost na řediteli školy a malá samostatnost. Tato kultura rovněž často „kopíruje“ nedostatky příslušného ředitele. Často se s ní setkáme v případě malých škol, u škol velkých přestává být funkční.

2. Kultura rolí

Je založena především na vymezení role a odpovědnosti každého pracovníka ve škole a jeho postavení ve vytvořeném organizačním schématu. Důraz je kladen především na správné postupy, výkon a plnění úkolů dle příslušné

pracovní náplně. Může mít své opodstatnění ve stabilním, neměnném prostředí. V prostředí neustálých změn působí konzervativně, na změny nereaguje nebo s velkým zpožděním.

3. Kultura založená na úkolech

Vychází z pružné sítě reagující na nutnost plnění jednotlivých úkolů, projektů. Skupiny podílející se na jejich plnění se mění podle vznikajících nových zadání. Jsou zde však zřetelné silnější vztahy a spojení v případě některých osob a slabší v případě jiných. Formální hierarchie hraje v případě této kultury malou roli. Její silnou stránkou je flexibilita a rychlost odezvy na nové a neočekávané úkoly, které škola musí řešit.

4. Kultura zaměřená na jednotlivce

Je nejméně běžnou školní kulturou, i když na řadě škol se můžeme setkat s jejími náznaky nebo prvky. Kultura klade důraz na individualitu jednotlivých pedagogů a podporuje tzv. talenty nebo „hvězdy“ školy. Jejich spojením vznikají vedoucí osobnosti školy hrající významnou roli ve fungování školy.

Z jiného pohledu se dívá na kulturu školy Bush (Světlík, 2006, s. 67), který ve své typologii spojuje organizační a filozofické elementy:

1. Formální model

Klade důraz na strukturu a systém. Hlavní důraz je kladen na naplnění jasně definovaných cílů a úkolů v souladu s vnitřní strukturou organizace. Jedná se o byrokratickou kulturu s jasně definovanými cíli, dělbou práce, pravidly a směrnicemi a pevnou autoritou ředitele.

2. Kolegiální model

Je založen především na konsensu a spolupráci. Vychází z neformální autority odborníků a existujících, i když nepsaných hodnot, které jsou sdíleny a akceptovány pracovníky školy. Tento model je na jedné straně označován jako optimální prostředí školy, na druhé straně jako příliš idealistický a ne příliš reálný.

3. Politický model

Odráží „mikropolitické“ poměry uvnitř školy. Je založen na vymezení moci formální i neformální mezi jednotlivci nebo spíše mocenské skupiny ve škole existující. Soustřeďují se spíše na uspokojení zájmů určitých skupin než na plnění cílů celé školy (ty jsou víceméně formálně a neurčitě definovány). Běžné jsou zájmové konflikty uvnitř vzdělávací instituce, vyjednávání a boj o moc.

S tímto modelem se spíše setkáme na univerzitní vysoké škole než na škole základní nebo střední.

4. Subjektivní model

Klade hlavní důraz na zájmy a potřeby jednotlivce uvnitř školy spíše než na zájmy celé školy. Škola nepředstavuje pro každého učitele stejnou realitu, každý z nich přizpůsobuje svou angažovanost, výkon, loajalitu svým představám a potřebám. Vnitřní struktura není dána formálním organizačním schématem školy, je založena především na interakci jejich členů.

5. Model nejistoty

Je možné jej charakterizovat nejasností cílů a poslání školy. Fungování školy je založeno na nestabilitě a obtížné předvídatelnosti. Mezi charakteristické rysy kultury školy patří tedy nevyjasněnost jejich cílů, postupů a procesů včetně vzdělávacích (což vede k imitaci minulých zkušeností nebo nahodilosti) a nestabilní participaci pracovníků na aktivitách školy jednak v objemu času, který práci pro školu věnují, jednak v jejich úsilí.

Kultura konkrétní školy je obvykle kombinací více typů kultur. Převládající kultura udává „tón“ v řízení učitelů i žáků, studentů. Cílem všech ředitelů je vytvořit demokratickou kulturu, která je nejčastěji tvořená cílově orientovanou kulturou a kulturou vzájemné podpory. Je zde snaha o minimalizaci prvků byrokratické kultury a kultury síly. Je však možné využít jejich silných stránek, např. z byrokratické kultury systematickosti, metodičnosti, pořádek.

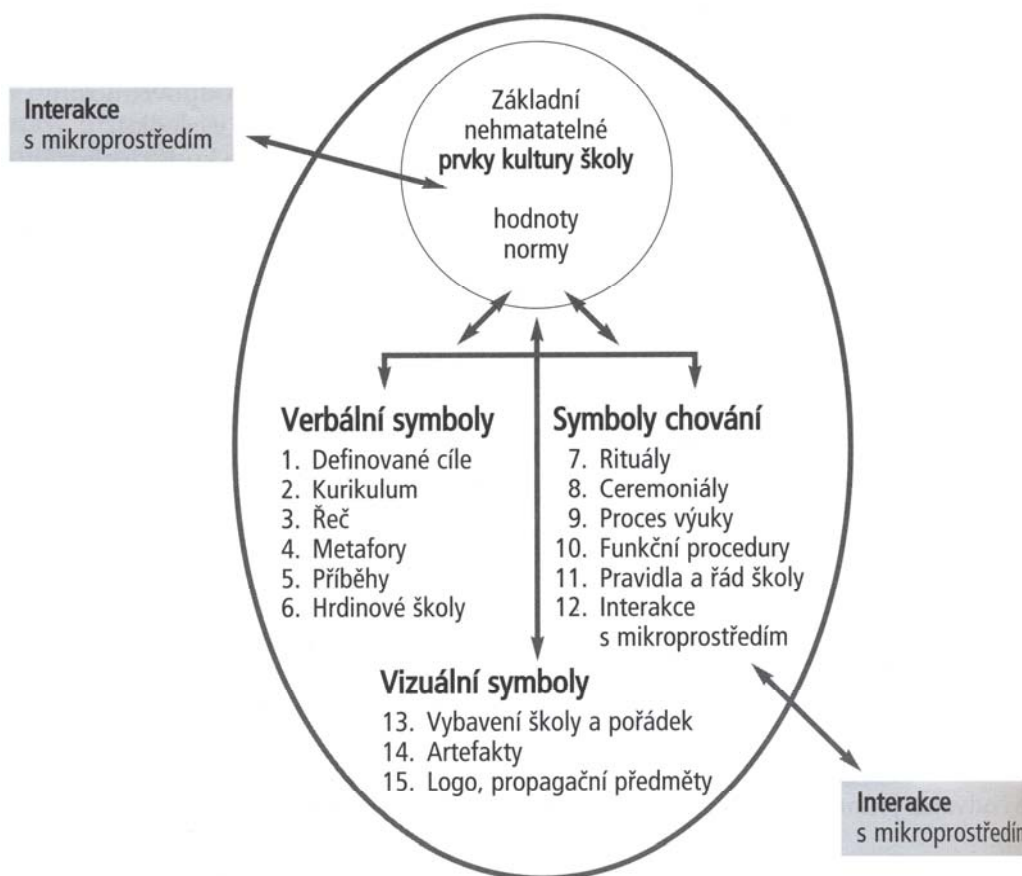
Kultura síly by se měla ve školách využít pouze v kritických situacích, např. při havárii, ohrožení zdraví a morálky žáků. Demokratická kultura školy využívá všech komunikačních prvků uvnitř i při komunikaci s okolím školy. Pracuje se zpětnou vazbou jako základním korekčním mechanismem na efektivní splnění strategických a operativních cílů školy.

Při tom využívá zejména participační vedení, které umožňuje rozvoj individuality učitelů i žáků, svobodný prostor pro kreativitu a zodpovědnost.

Úcta k žákovi i učitelovi, práce v týmu na společných úkolech vytváří silnou vnitřní motivaci pro řešení všech problémů školy. Neexistují žádná zakázaná témata, škola má snahu připravit žáka pro život. Ve škole se méně vyučuje a učitelé spíše řídí procesy učení se žáků. Žáci jsou vedeni k vlastní sebevýchově a osobnímu rozvoji na základě svých možností a potenciálu.

1.3.4 Systém kultury školy

Obsah pojmu kultura školy pochopíme nejlépe na následujícím schématu, které navrhl Eger (2006) podle Světlíka (1996 a 2006)² a Jakubíkové (1998):



Obrázek 4: Schéma systému kultury školy (zdroj: Eger, 2006, s. 132)

1.3.5 Analýza kultury školy

Charakterizovat kulturu školy není jednoduché. Jedna z metod se zaměřuje hlavně na popis projevů školy a jejím autorem je Jakubíková. Kultura školy se projevuje materiálně i nemateriálně, a to směrem dovnitř i vně školy (Eger, 2006). Následující čtyři kvadranty tvoří základ pro její popis.

² Světlík (2006) uvádí místo mikroprostředí, interakce s mezoprostředím.

Tabulka 3: Základní přehled projevů kultury školy (zdroj: Eger, 2006, s. 136)

	Materiální projevy	Nemateriální projevy
Projevy směrem ven	Budovy, hřiště, školní pozemky Stánky na veletrzích a výstavách Venkovní označení školy, nápisy, znak školy, vlajka školy Fasády, dveře, okna Domovské barvy Oblečení zaměstnanců, studentů Tiskoviny, vizitky, propagační materiály školy Dárkové předměty	Vzdělávací program školy Školné, různé poplatky Chování zaměstnanců i žáků vůči veřejnosti Orientace v čase (dlouhodobý, krátkodobý horizont) Formy nabídky výuky Systém marketingové komunikace: <ul style="list-style-type: none"> • propagace, podpora prodeje, • public relation, publicita, • přímý prodej, přímý marketing Vztahy žák – učitel – rodič - společnost
Projevy směrem dovnitř	Vstupy, dvory, předzahrádky, vnitřní hřiště, využití a úprava pozemků a jiných prostor Vrátnice (její vzhled a uspořádání) Projevy úspěchů školy (tabule cti, výsledky soutěží, prezentace úspěšných absolventů školy atd.) Vnitřní prostory budov (chodby, místnosti, dílny, laboratoře, sociální zařízení, zákoutí atd.) Architektura Barvy, osvětlení, větrání, vytápění Vybavení vnitřních prostor (stroje, přístroje, nábytek aj.) Informační systémy (orientační tabule, označení aj.)	Proces a organizace výuky Klima (atmosféra školy, sociální prostředí, etika) Vztah nadřízený – podřízený Formální a neformální komunikace uvnitř školy všemi směry tj. nadřízený – podřízený, vyučující – žák, vedení mezi sebou, žáci mezi sebou, ostatní pracovníci školy atd. Základní hodnoty, vnitřní etika Hodnota času Řeč Hrdinové Příběhy, historky, ceremoniály Vztah k profesi a k vlastní práci

Projevy kultury můžeme sledovat jako dojmy, které škola vzbuzuje u vlastních pracovníků, ale i v široce pojatém okolí, při komunikaci uvnitř i mimo školu a v rozhodovacích procesech školy. Materiální projevy kultury školy působí zejména na veřejnost, ale také na žáka a jeho rodiče. Vizuelní symboly posilují proces identifikace se školou u všech, kteří mají ke škole blízko. S nemateriálními projevy kultury školy se často potenciální žáci a jejich rodiče, potenciální zaměstnanci a veřejnost seznamují mnohem dříve než s materiálními projevy. Vytváří si tak jejich prostřednictvím první názor, který může silně ovlivnit jejich rozhodování o výběru školy, na které chtějí studovat, ve které chtějí pracovat nebo kterou chtějí sponzorovat.

1.3.6 Změna kultury školy

V okamžiku, kdy si uvědomíme, že škola je místem, kde se dělá člověk a jeho lidství, současně s myšlenkou, že společnost i jednotlivec potřebuje od vzdělávání a školy dnes něco jiného než v minulosti, nastává čas pro změnu. Nové vzdělávací potřeby jsou pociťovány po celém světě. U nás především vlivem změny politického režimu jsme se mohli otevřít jejich poznání a přijmout je za své. Změna kultury školy vychází z iniciativy účastníků procesu vzdělávání, zejména učitelů, vedení školy, studentů i rodičů školy. Předpoklady ke změně má každý, kdo pochopil, že jeho vlastní život bude hodnotným teprve tehdy, když neustrne na zvycích a rutině, ale věnuje jej hledání, objevování a zkoušení. Čím bude starší věkem, tím bude mladistvější duchem.

Kulturu školy (Eger, 2006, s. 137) je třeba změnit, dochází-li k následujícím okolnostem:

- Vžitá kultura neodpovídá změněným podmínkám v prostředí.
- Dochází k nesouladu mezi vžitou kulturou a strategicky potřebnou kulturou (změna vize, poslání, cílů a strategie školy, zavádění kurikulární reformy).
- Škola přechází z jedné vývojové etapy do další.
- Dochází k podstatné změně velikosti školy.
- Mění se postavení školy na trhu vzdělávání.
- Mění se proto, že se změna očekává (trendy, reformy, aj.).

Světlík (2006) navíc uvádí, že změna kultury je často nutná při generační výměně ve sboru.

K výrazným změnám v kultuře školy dochází také při změně ve vedení školy (změna ředitele, zástupce atd.).

Cesta změny kultury organizace (Eger, 2006, s. 137) probíhá v pěti základních etapách:

- rozmrazení vžité kultury;
- tříbení zájmů, postojů, uvědomování si souvislostí, příležitostí a hrozeb;
- cílené ovlivňování (změna řízení, vzdělávání, informování, odměňování, získávání zkušeností, vytváření nových kulturních vzorů atd.);

- sladřování změny, korekce chyby, posilování dosažených pozitivních výsledků;
- rozvíjení řádoucího stavu.

Pro budování bezpečné kultury řkoly je vhodné na pracoviřtích dodrřovat řněkolik zásad:

- Transparentnost (řitelnost) je způsob vyřizování záležitostí, kterému všichni rozumí a který také všichni přijímají.
- Otevřenost je stránka kultury, ve které není pro pracovníky nebezpečné zajímat se o dění kolem sebe a diskutovat o věci se všemi pracovníky, kterých se záležitost týká.
- Férovost (fairness) – postupy, které jsou spravedlivé a které jsou také za spravedlivé považovány. Takové, které nediskriminují z důvodů pohlaví, rasy, řesvědčení, názorů, statusu ři pozice.
- Naslouchání (hearing) – lidé s narůstající potřebou se vyjádřit by měli být (vy)slyšeni zejména těmi, kteří mají tu moc změnit věci k lepšímu. Ve řkole je důležité, aby všichni mohli a nebáli se říci veřejně svůj názor.
- Nezávislost – zásadoví a svědomití manařeři (ředitelé a zástupci) a zaměstnanci jsou schopni přijímat názory nezávislých a nestranných osob ři skupin. Neodmítají, nepotírají a neodsuzují ředem myřlenky, kritiku ani stížnosti jiných.
- Znalost – management řkoly (ředitel, zástupci) a zaměstnanci (učitelé a ostatní pracovníci) by měli mít operativní znalosti principů pracovní disciplíny jako např. povinností a práv zaměstnanců z oblasti pracovního práva, kodexu profesionálního vedení a nástrojů řízení, etických kodexů, občanského práva jako i dostatečnou míru akceptace (pozitivního přijímání) a respektu k dodrřování Všeobecné deklarace lidských práv.
- Spoluúčast (participace) – vedení řkoly by mělo vytvářet normy a pravidla pro řízení a chod řkoly za aktivní účasti všech zaměstnanců řkoly.
- Naléhavost (včasnost) – záležitosti by měly být vyřizovány včas – to znamená tak rychle a efektivně, jak je to možné.
- Podpora – aktivní účast zaměstnanců na řešení záležitostí a problémů řkoly by měla být managementem řkoly podporována.

- Atraktivnost (appeal) – zaměstnanci by měli mít pro zaměstnavatele dostatečnou míru „atraktivity“ a měli by mít příležitost dovolávat se efektivního vedení a toho by se jim mělo dostávat ve vhodné formě sledováním jejich záležitostí na té nejvyšší úrovni.

1.3.7 Kultura školy jako předmět výzkumu

V současné době je kultura školy zkoumána z několika hledisek, různými metodami a s různými záměry. Pedagogický výzkum kultury školy je inspirován dalšími obory. Sociologové zkoumají sociální stavbu kultury, rozmanitost kulturních forem a roli kultury v konfliktech mezi skupinami. Antropologové používají koncepty kultury, které zdůrazňují lingvistické kódy a zakotvenost elementů kultury školy u těch či jiných etnických skupin v rámci širší společnosti. V oblasti managementu se řeší otázka, jak kultura lidí v organizaci spojuje, jaké jsou možnosti a kompetence ředitele školy ovlivňovat kulturu atd. Pedagogický výzkum akcentuje při výzkumu kultury školy hodnoty jako základ pro individuální i kolektivní chování.

V české odborné literatuře najdeme první zmínku o kultuře školy v publikaci Světlíka (1996). Dalším významným autorem je Eger, který zahájil výzkumy kultury školy v roce 1998 a svými publikacemi (2002, 2006) přispěl k osvětlení této problematiky. Velký přínos do problematiky kultury školy vnesla i Jakubíková (2001), ale nejrozsáhlejší výzkum v této oblasti provedl Pol a kol. (2006). Stále aktuální je i publikace Světlíka (2006).

Na kulturu školy usuzujeme při jejím zkoumání především z chování lidí ve škole, z hodnot, ke kterým se lidé ve škole hlásí a také z artefaktů školy. Přístupy ke zkoumání kultury školy můžeme rozdělit z hlediska názoru na možnost měřitelnosti či neměřitelnosti kultury školy. I když zadání výzkumů školy může být skutečně rozmanitě formulované, Maslowski uvádí tři měřitelné aspekty kultury:

- zaměření kultury (jaké hodnoty jsou sdíleny lidmi ve škole, případně míra shody na hodnotách nebo chování);
- homogenita kultury (zjištění míry rozšíření kultury mezi lidmi);
- síla kultury (výše tlaku, který je kultura schopna vyvinout na lidi ve škole). (Pol, eds., 2006)

Při výzkumech kultury školy je stanoveno, proč se kultura zkoumá, jaký je účel zkoumání.

Z hlediska účelu je rozdělil Pol (2006) do šesti kategorií:

- Diagnostika a zhodnocení kultury jednotlivé školy.
- Identifikace faktického stavu jednotlivých oblastí chodu školy a projevů jejich kultury.
- Poznání vlastností úspěšné školy.
- Hledání takových vlastností kultury školy a subkultur, které podporují individuální učení.
- Hledání takových vlastností kultury, které podporují kolektivní či organizační učení.
- Poznání obrazu kultury školy či způsobu vnímání kultury školy.

1.3.8 Význam kultury školy

Význam a důležitost kultury školy, jejího image, bude výrazně stoupat s tím, jak si rodiče budou uvědomovat a posléze ve stále větší míře realizovat možnost výběru nevhodnější školy pro své děti. Také současné tendence částečně vázat finanční prostředky přidělované ze státního rozpočtu školám na počet jejich žáků bude výrazně podporovat nezbytnost toho, aby se každá škola tímto problémem zabývala. Nezanedbatelnou roli sehraje pochopitelně i nově vznikající školy nestátní (soukromé a církevní), a to ve smyslu rozšiřující se nabídky a tím i zvýšené konkurence.

Většinu informací o škole získávají rodiče a tím i veřejnost právě prostřednictvím dětí. Děti jim popisují, co se ve škole odehrává, vyjadřují své názory na jednotlivé vyučující, o jejich nárocích na žáky, způsobech výuky a jednání se žáky. Děti jim tak vytvářejí obraz o škole, o vztazích mezi žáky navzájem, žáky a vyučujícími, ale i o vzájemných vztazích mezi vyučujícími, mezi učiteli a vedením školy. Děti komentují i jednání provozních pracovníků školy, jejich vztah k žákům a vyučujícím i rodičům. Pochopitelně, tyto informace nemusí být vždy objektivní. I když si rodiče jistě omezenost těchto informací více či méně uvědomují, přikládají jim ve svých soudech o škole velkou váhu. Proto je důležitý bezprostřední styk školy s rodiči. Škola si musí uvědomit, že její pověst bude závislá zejména na rodičích, na tom, jak si dovede vytvořit pravidla spolupráce s nimi.

Rodiče vnímají školu jako celek. Je tedy v zájmu školy, aby všichni její pracovníci jednali vždy jako reprezentanti školy. Vliv zde mají rozhovory s jednotlivými vyučujícími (individuální, či na třídních schůzkách), stejně jako písemná sdělení zasílaná rodičům. Právě v těchto situacích se stává učitel nebo ředitel reprezentantem školy, jejího pojetí práce, pojetí učitelské profese,

odbornosti a lidské vyzrálosti. Rodič sleduje způsob učitelovy komunikace, míru poznání žáka, způsoby řešení problémů a tím i jeho učitelskou způsobilost.

Je tedy v zájmu školy, aby rodiče měli možnost navštěvovat školu co nejčastěji. Na mnoha školách mohou rodiče být přímými účastníky vyučovací hodiny a přesvědčit se tak přímo o činnosti školy, učitelů a konfrontovat své poznatky takto získané se sděleními svých dětí nebo ostatních rodičů. Je vhodné, aby škola co nejvíce zapojovala rodiče do nejrůznějších výchovných aktivit školy (vedení nejrůznějších zájmových činností, exkurze, sponzorství...).

Důležitou skutečností, která se podílí na utváření image školy, je úspěšnost jejích absolventů. Pod pojmem úspěšnosti absolventa školy si můžeme představit různá kritéria, která budou závislá na typu školy. Lze sem zahrnout úspěšnost absolventů v přijímání na vysoké školy, úspěšnost na trhu práce. Pro školy z toho plyne i získávání zpětnovazebních informací o této úspěšnosti absolventů a možnost je vhodně prezentovat na veřejnosti.

Důležitý je obraz svědčící o mezilidských vztazích uvnitř školy. Vztahy v učitelském sboru, vztahy mezi vedením školy a učiteli mají přímý dopad na žáky. Snaha a úsilí jednotlivce nemůže před žáky a rodiči nikdy napravit nezájem a neochotu druhých. Důležitou roli zde hraje styl řídicí práce ředitele školy. Uvnitř pedagogického sboru se vytvářejí neformální normy jako určitý průřez individuálních aspirací jednotlivých učitelů, jejich pracovní motivace, pojetí učitelské profese a výuky, jejich zájmů a potřeb. Vážou se k nejrůznějším oblastem práce učitele a života školy. Jsou např. školy, kde neformální normou je nedodržovat začátky hodin, posílat si žáky v době výuky vyřizovat osobní věci, přezíravě jednat s žáky a rodiči atd. Naproti tomu jsou školy, kde je možné se setkat s neformálními normami, které směřují ke kvalitní práci školy, pozitivně ovlivňují učitelovu motivaci k práci, jeho tvořivost a odpovědnost.

Každá škola má svou vlastní kulturu, ta je tvořena a určována hodnotami, zkušenostmi a normami sdílenými pracovníky a žáky školy. Tyto společné hodnoty, normy a vzorce chování rovněž determinují způsoby jednání lidí, jejich vzájemnou interakci, postoje ke škole atd. Vedení každé školy by mělo pěstovat kulturu školy.

1.4 Vnitřní prostředí školy

Vnitřní prostředí školy je jedním z nejsilnějších faktorů, který ovlivňuje kvalitu práce školy. Závisí na něm i vhodné edukační prostředí pro práci žáků. Z hlediska socializace a interakce zaujímá školní prostředí ihned po rodině jednu z nejvýznamnějších pozic, protože zde žáci tráví velké množství času, během něhož se učí novým rolím, navazují sociální vztahy se spolužáky a učiteli,

uspokojují své potřeby a zájmy. V každém případě by se mělo jednat o prostředí, kam chodí žáci rádi, které je vede ke spolupráci, ale zároveň také k aktivní účasti na vzdělávacím procesu. Vnitřní prostředí je tvořeno vzájemně propojenými složkami, a to kulturou školy, mezilidskými vztahy, organizačním modelem školy, kvalitou managementu a materiálním prostředím školy. V souvislosti s pojmem vnitřního prostředí školy se často setkáváme s pojmem klima školy. Jestliže se chceme zabývat problematikou klimatu školy je nutné, abychom měli jasně definované jednotlivé pojmy. V této oblasti existuje mnoho termínů, ale některé z nich se společně vzájemnými vztahy mezi nimi.

1.4.1 Základní pojmy

Za výchozí termíny v oblasti klimatických bádání se považují výrazy prostředí, atmosféra a klima.

Prostředí představuje velkou skupinu faktorů, které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu a s nimiž je člověk v interakci. Součástí celkového prostředí je i školní prostředí.

Atmosféra působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí.

Samotné slovo klima je odvozeno od řeckého slovesa „klinein“, které lze přeložit jako „mít tendenci k“. Pojem byl původně používán výhradně v meteorologii, kde je užíván dodnes jako dlouhodobě stabilní režim počasí, a dal dokonce název vědnímu oboru klimatologie. Český jazyk nabízí synonymní výraz – podnebí. Pojem byl záhy používán i vědami společenskými. Do pedagogických věd pojem vstoupil zřejmě z odborné psychologické literatury, kde byl používán „jako metafora pro jevy, které studuje psychologie organizace a řízení“ (Mareš, 2003, s. 89).

Při popisu klimatu je velmi často zejména v anglicky psané literatuře používán termín „environment“, který je do češtiny překládán jako prostředí. Tento překlad však neodpovídá tomu, jak je pojem prostředí užíván českou pedagogickou vědou. V německé literatuře se setkáváme se třemi variantami používání pojmu klima, které lze chápat jako samotné definice pojmu. První popisuje klima jako emoční kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem, další varianta se vztahuje a překrývá s pojmem kultura školy, přičemž k oběma přiřazuje určité hodnoty a postoje. Poslední varianta užívání pojmu klima se zaměřuje na subjektivní vnímání učebního prostředí. (Eder, 1996)

1.4.2 Klima školy

Klima školy tvoří jakýsi obraz svědčící o mezilidských vztazích, které ve škole existují. Klima školy je ovlivňováno všemi složkami vnitřního prostředí školy. Nejdůležitější význam má však kultura školy, kvalita managementu a systém mezilidských vztahů.

Pro dobré klima je rozhodující vzájemná důvěra a úcta mezi všemi osobami, které se na vzdělávání podílejí, ale i jejich morálka a soudržnost. Velký význam má loajalita ke škole, která je dána podporou cílů školy a zájmem o vše, co s prací školy souvisí. (Světlík, 1996, 2006)

Klima školy bývá v literatuře popisováno jako něco nehmatatelného, těžko popsitelného, avšak jedinci silně vnímaného a na ně působícího. Tento vztah mezi klimatem a aktéry klimatu je reciproční, klima je jimi utvářeno a zároveň na ně působí.

„Klima je emoční reakcí na kulturu školy. To znamená, že ve školách s velmi podobnou kulturou může být různé klima podle toho, jak jsou tyto normy či hodnoty interpretovány. Podobně se dá říci, že klima je reakcí i na fyzické prostředí školy či na určité události. Klima je tedy jakousi emoční či prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy. Klima je pojímáno zejména jako stav či cíl samo o sobě a nikoliv jako prostředek k dosažení nějakých cílů.“ (Ježek, 2004, s. 37)

Klima školy je charakterizováno jako „sociálně-psychologická proměnná, jež vyzařuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Klima je v podstatě faktor, který nám ovlivňuje nejen celkové výsledky práce školy, ale také hlavně spokojenost učitelů a žáků ve škole a následně pracovní výkonnost. Klima vytváří obraz mezilidských vztahů, které na škole existují.

U školního klimatu rozlišujeme následující dimenze:

1. Ekonomická dimenze je tvořena materiálními a estetickými aspekty školy.
2. Společenské prostředí je dáno lidmi ve škole – jednotlivci i skupinami.
3. Sociální dimenze se vztahuje na způsob komunikace a spolupráce mezi jednotlivci a skupinami.
4. Kulturní dimenze spočívá v uplatňování tradic a určité hodnotové orientace, vizí.

1.4.3 Typy školního klimatu

Každá škola má své specifické klima, ale v určitých rysech si mohou být jednotlivé školy podobné. To nám umožňuje rozlišovat typy školního klimatu. V odborné literatuře nacházíme třídění podle různých hledisek.

Z hlediska vztahů mezi vedením, učiteli a žáky rozlišujeme:

1. Funkčně orientovaný klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (nepatrná osobní blízkost, malá tolerance, nízká sociální angažovanost a nedůvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na nepatrnou možnost zapojit se do diskuze, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Rovněž vykazují výrazně špatné třídní společenství s malou tolerancí mezi žáky, velkým konkurenčním bojem a malou kohezí ve třídě. Objevuje se u nich průměrná nechuť ke škole, avšak větší strach ze školy. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní. Učitelé se ale málo sociálně angažují a prožívají více stresu. Kontakt mezi učiteli a ředitelem je průměrný. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní.
2. Distančně klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky (malá možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně nízký disciplinární tlak, velké požadavky na výkon, nepatrná podpora žáků učiteli). Vztahy mezi spolužáky jsou ovšem na dobré úrovni. Tento klimatický typ je tedy charakteristický osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti uvnitř třídy. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole a učení. Nemají ze školy vůbec radost. Zřetelná je nízká motivace. Do školy se však nebojí chodit. Vztah ředitel – učitelé a vzájemné vztahy mezi učiteli jsou hodnocené negativně. Učitelé jsou opět málo sociálně angažovaní a hodně trpí stresovými situacemi. Rodiče a učitelé hodnotí toto klima negativně.
3. Osobnostně orientovaný klimatický typ je velmi příznivý. Projevuje se zde tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům, sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně hodnotí vztahy žáků k učitelům, vzájemné vztahy mezi žáky. Třídní společenství označují žáci jako nadprůměrně dobré. Pěkné jsou také vztahy mezi učiteli a učiteli a ředitelem. Požadavky na výkon se spojují s předsvědčením, že bez tlaku na výkon by docházelo k frustraci. Mladí lidé potřebují překonávat překážky a také nechuť ke škole, ale jen na velmi nízké úrovni. Většinou prožívají žáci ve škole radost a zájem o učení s velmi vysokou motivací. Hodnocení žáků inklinuje k průměrným a nadprůměrným hodnotám. „Nedostatečná“ se objevuje zřídka. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje.

Jsou spokojeni se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za pozitivní.

Podle způsobu komunikace mezi aktéry klimatu rozlišuje Průcha (2002, s. 59) komunikační klima:

- suportivní – podporující, vstřícné, účastníci mezi sebou komunikují upřímně a otevřeně, neskrývají své pocity;
- defenzivní – obranné, účastníci se vzájemně nerespektují, neposlouchají, skrývají své názory a pocity.

Sociální klima školy je utvářeno a ovlivňováno vedením školy a jejími zaměstnanci. Je obrazem vnitřního prostředí a života školy. „*Odráží vztahy mezi členy sociální skupiny, atmosféru ve vyučovacích hodinách a mimo ně, organizaci školního života.*“ (Svobodová, 2004, s. 84)

Halpin a Croft (1984) charakterizovali dva typy klimatu školy podle schopnosti přijímat podněty zvenčí a reagovat na ně:

- Otevřené klima školy

Ve škole převládá vzájemná důvěra, učitelé jsou zaujatí pro svou pedagogickou práci, jejich chování je otevřené a přátelské. Ředitel školy spolupracuje se svými podřízenými a jde jim osobním příkladem (demokraticky řízené školy). Pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá.

- Uzavřené klima školy

Převládá vzájemná nedůvěra, učitelé nemají chuť se angažovat v pedagogické práci, jsou až apatičtí a lhostejní k výsledkům svého pedagogického snažení. Ředitel je neosobní, nejeví pochopení pro své podřízené, školu řídí formálně a byrokraticky, nedovede ocenit kvalitní práci (převážně autokraticky řízené školy).

Kašpárková (2003, s. 215–216) vychází z rakouského pojetí klimatu školy a vymezuje čtyři následující typy školního klimatu:

- Autokratické izolované klima, kde je jediným cílem školy zprostředkované vědění. Na rodiče a žáky je pohlíženo jako na podřízené, kteří nemají co do pravidel a průběhu školního života mluvit. Vše je v područí ředitele a některých učitelů, kteří nepovažují za důležité navazovat kontakty s vnějším prostředím a měnit své zaběhnuté metody.

- Autokratické životu blízké klima, kde je realizováno hodně aktivit, které jsou ovšem realizovány pouze úzkým managementem školy. Ostatní aktéři školního života předkládané aktivity s radostí, ale bez vlastní iniciativy přijímají. Jejich potenciální aktivita je vnímána zároveň jako nevhodná.
- Demokratické izolující klima, kde vládne snaha o zapojení všech aktérů školního života, případně ještě rodičů žáků. Škola má být jakýmsi „ideálním světem“, který nemá ovšem žádnou aspiraci komunikovat se světem vnějším.
- Demokratické životu blízké klima, kde je škola vnímána jako místo učení, nejen pro žáky, ale také pro učitele a ředitele. Škola se snaží spolupracovat s vnějším prostředím, zavádět nové formy vyučování.

Setkáváme se však i s negativními případy klimatu:

- Klima neosobní profesionality – učitel má pocit, že je expertem na výchovu, vyžaduje dodržování pravidel na úkor přání studentů.
- Klima interpersonální shody – učitel spíše podporuje sebedůvěru a důvěru, a proto se snaží studentům pouze doporučovat, jak napravit chyby nebo problémy. Avšak tato doporučení nemají podobu soustavné práce.
- Klima institucionálního pořádku – školou vládnou nařízení a programy instituce, student je až na druhém místě. To je z hlediska pedagogických principů zcela nepřijatelné. (Prokop, 1996)

Pro každou školu má největší význam zdravé klima, které charakterizují

- vztahy na základě důvěry a úcty mezi všemi osobami, jež se podílejí na vzdělávání,
- vysoká morálka a soudržnost všech členů sboru,
- loajalita ke škole (podpora cílů školy, zájem o vše, co souvisí s prací školy),
- příznivá atmosféra, pohoda, humor a smích,
- spolupráce členů sboru, tvořivost, aktivita.

Škola je v tomto případě místem, kam vyučující i žáci chodí rádi, kde se rádi vidí a stýkají a kde vyučovací proces probíhá bez problémů.

Na klima školy působí nepřímo

- složení pedagogického sboru (pohlaví),
- věk sboru,
- struktura sboru podle povahových typů (demokrat, liberál...),
- předchozí vzdělání,
- předchozí praxe.

Nepřehlédnutelným vnitřním činitelem, který ovlivňuje klima školy, je stres. Musíme si uvědomit, že stres nelze nikdy úplně odstranit, ale že by nám mělo jít o jeho řízení nebo ovládnutí. Při odbourávání stresu se bude vždy jednat o snahu po optimálním řešení, o určitou harmonizaci člověka se sebou samým a následně se svým okolím. Řada výzkumů zjistila vazbu mezi stresem učitele a klidem, pohodou ve škole. Proto je nutné si identifikovat hlavní kategorie učitelova stresu:

- stres vyplývající z učitelova vztahu s vedením školy,
- stres vyplývající z organizace práce ve škole (úvazek, rozvrh, suplování, dozory na chodbách atd.),
- stres vyplývající ze vztahu učitele se žáky (problémoví žáci),
- stres vyplývající ze vztahů ke kolegům,
- stres vyplývající ze vztahů k rodičům (sponzoři školy, nezájem rodičů o výsledky žáků, studentů),
- stres z přechodu na moderní techniku, stres z jejího používání (již to nejsou jen PC, software, ale i např. dataprojektory, interaktivní tabule a další prostředky didaktické techniky).

Zásadní vliv na klima školy a jeho utváření má však i ředitel školy a jeho styl řízení. Rozlišujeme tři hlavní styly řízení, a to jsou:

- Autokratický styl řízení, kdy ředitel o všem rozhoduje a učitelé jsou ti podřízení. Tento styl se vyznačuje neustálou kontrolou dodržování školního řádu jak u žáků, tak i u učitelů. Ředitel je neosobní, nevstřícný

a nahání všem strach. Učitelé jsou v neustálém stresu a jsou velmi často frustrováni.

- Demokratický styl, kdy ředitel dokáže delegovat pravomoci na zástupce a učitele, zajímá se o dění na škole, je přístupný, vstřícný a dokáže ocenit práci svých kolegů.
- Liberální styl, kdy ředitel nechává téměř vše na ostatních, je více manažerem než ředitelem, zajímá se spíše o finanční stránku chodu školy, např. kde zajistit peníze na materiální vybavení školy, opravu budovy atd. Pod takovým vedením výrazně klesá morálka učitelského sboru.

Uvedené styly řízení školy napovídají, jaké klima může panovat na takto řízených školách a jaká atmosféra a vztahy mezi učiteli a ředitelem mohou být.

Jedním z nejdůležitějších faktorů, který se podílí na utváření sociálního a pracovního klimatu školy je osobnost učitele.

Spousta vyjadřuje myšlenku, že „osobnostní vlastnosti učitele a jeho postoje k sobě samému, ke světu a k ostatním lidem, k morálním a zákonným právům se ve svém souhrnu slévají v soubor dispozic učitele, které mu umožňují úspěšně zvládat i všechny mimořádné a náročné zátěžové situace, které přináší výchovná realita. Mimořádnou motivační silou působí učitel na své žáky nejen díky svým odborným znalostem, ale především osobnostními kvalitami, svými názory, postoji, chováním a jednáním. Ty jsou i předpokladem uvolněné a dělné atmosféry ve třídě a neformální komunikace mezi učitelem a žáky. Příznivé školní klima je toho jen důsledkem. Za zvlášť významné složky osobnosti učitele, které rozhodujícím způsobem spoluutvářejí klima školy, považujeme aktuální hodnotový systém a hodnotovou orientaci učitele, jeho osobnostní dispozice a profesní kompetence.“ (Chrásková, Tomanová, Holoušová, 2003, s. 351–352)

1.4.4 Vztah mezi pojmem kultura a klima školy

Variabilita vymezení pojmu kultura školy vede k tomu, že tento pojem bývá ztotožňován nebo zaměňován s pojmem klima školy. Obecně můžeme říci, že najdeme autory, kteří uvedené pojmy rozlišují, ale jsou i autoři, kteří pojmy ztotožňují.

Dále se zaměříme na ty autory, kteří vymezují vztahy mezi těmito pojmy. Uvedeme si několik příkladů, jak jednotliví autoři řeší vztah mezi nimi. Pokud se zamyslíme nad vztahem mezi pojmy kultura školy a školní klima, existují tři kombinace jejich vzájemného vztahu:

1. Kultura školy je součástí školního klimatu

Grecmanová (1997, 2004) zastává názor, že kulturní dimenze je součástí prostředí školy, nadřazuje pojem klima školy pojmu kultury školy. Stejného názoru je i Havlínová (1994).

2. Školní klima je součástí kultury školy

Mareš (2000) upozorňuje na to, že kultura školy bývá vnímána jako širší pojem než klima školy. Tento názor zastává i Walterová (2001), která vymezuje kulturu školy jako pojem, který zahrnuje klima školy, styl vedení, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a její image. Zároveň vnímá kulturu školy jako část konkrétních projevů školy, která se promítá do fungování školy a umožňuje uvažovat o potenciálu vnitřní proměny školy.

3. Kultura školy a klima školy se navzájem ovlivňují

Světlík se přiklání k názoru, že klima školy je ovlivňováno složkami vnitřního prostředí školy, kam patří i kultura školy, ale ta prostřednictvím sdílených hodnot a norem a chování lidí ve škole ovlivňuje klima školy. [Světlík, 1996, 2006]

Obdržálek (1998, s. 323–328) definuje vztah mezi oběma pojmy jako zpětnovazební a uvádí: „Kultura školy působí na klima školy, které je charakterizované prožíváním kultury školy jejími členy. Vztah není jednostranný, ale zpětnovazební. Klima školy zpětně působí po určitém období na kulturu školy, podmiňuje spokojenost pracovníků, žáků a tato spokojenost zpětně působí na kulturu školy. Spokojenost dlouhodobě ovlivňuje efektivitu“.

Určitý kompromis prosazuje Šťáva (2003) a kulturu školy chápe jako uplatňování tradic školy v její činnosti, konkrétní hodnotové orientaci, v cíli její činnosti a také ve vztazích mezi příslušníky školy. Management školy má vytvářet kulturu školy ve smyslu hodnot, tradic a vizí, které jsou její součástí a potom pozitivní kulturou pozitivně školu ovlivňovat. Kultura školy působí na školní klima, které je charakterizováno trvalým přežíváním kultury školy příslušníky školy. Klima školy působí na kulturu školy, podmiňuje spokojenost pracovníků školy, žáků a tato spokojenost zpětně působí pozitivně na kulturu školy. Dobré školní klima vede ke spokojenosti učitelů a žáků školy, kteří potom kvalitně a pozitivně přispívají k rozvoji dobré kultury školy. Tato spokojenost dlouhodobě ovlivňuje efektivitu školy. Klima školy můžeme chápat jako sociálně – psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních

vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Základem klimatu jsou sociální vztahy, jejich kvalita, druh a dominance. Interpersonální vztahy existují na každé škole, mohou se fixovat, ale i měnit.

Ježek (2003) chápe vztah mezi klimatem a kulturou jako vztah dvou vzájemně se prolínajících kružnic. Kultura školy představuje spíše objektivnější pohled a klima subjektivnější pohled na školu.

2. HYPOTÉZY A CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Hypotéza představuje předběžné tvrzení, představu o vztahu mezi zkoumanými proměnnými a s tím související předpoklad budoucího chování systému.

Cílem je velmi konkrétní stanovení toho, čeho má být dosaženo. Cíle by měly být jasné, měřitelné, reálné a termínované.

2.1 Hypotézy disertační práce

Základní východiska pro zpracování disertační práce je možné shrnout do těchto výchozích hypotéz:

H1: Učitelé preferují demokratický až liberální způsob řízení.

Předpokládá se, že pro učitele na středních školách vzhledem k jejich vzdělání a charakteru jejich činnosti a účasti ve výchovně-vzdělávacím procesu je určitá volnost a samostatnost v rozhodování nezbytná. K ověření této hypotézy bude využit dotazník. Na základě standardizovaného dotazníku VSM 94 nám hypotézu potvrdí nebo vyvrátí zejména hodnoty indexů PDI a MAS, výsledek bude podpořen závěry z dotazníků PVQ (dle Schwartzé).

H2: Učitelé jsou spíše konzervativní a vyhýbají se nejistotě (inovacím).

Předpokládá se, že učitelé velmi často po dlouhá léta setrvávají na jednom pracovišti. Pracují většinou pod tlakem různých směrnic, vyhlášek, pokynů a předpisů a jejich vstřícnost k jakékoliv změně je velmi nízká. K ověření hypotézy využijeme hodnotu indexu UAI z dotazníku VSM 94 a hodnotové priority učitelů ze standardizovaného dotazníku PVQ, zejména hodnotového typu konformita a bezpečí.

H3: Učitelé jsou málo ambiciózní.

Předpokládá se, že lidé, kteří se o své vůli rozhodli pro učitelské povolání, jsou již většinou předem dostatečně srozuměni s myšlenkou, že v učitelské profesi téměř neexistuje kariéerní postup. K ověření této hypotézy bude využit dotazník, kdy standardizovaná část PVQ nám dostatečně jasně ukáže, jestli bude hypotéza potvrzena. Současně si skutečnost ověříme i pomocí výsledné hodnoty indexu MAS.

H4: Jednou z nejvýznamnějších priorit v uznávaných hodnotách učitelů je stabilita na pracovišti a kladné mezilidské vztahy.

Předpokládá se, že učitelé preferují mezilidské vztahy před materiálními hodnotami. Tato hypotéza vychází z předpokladu existence kladných osobních

vlastností učitele, nezbytných pro výkon učitelského povolání. K ověření hypotézy je opět využit dotazník, zejména část standardizovaného dotazníku QVL a hodnota indexu MAS.

2.2 Cíl práce

Disertační práce je zaměřena na kulturu školy s vyjádřením vlivu uznávaných hodnot učitelů a jejich profesních odlišností na vytváření kultury školy.

Primární cíl lze definovat jako:

Vyjádření vlivu osobnosti učitele na vytváření kultury školy.

Hlavního cíle práce bude dosaženo prostřednictvím splnění sekundárních cílů:

1. Definovat vnitřní prostředí - klima školy z pohledu učitele.
2. Zjistit kulturní dimenze učitelů a na jejich základě definovat specifika jejich profesní kultury.
3. Zjistit základní uznávané hodnoty učitelů.
4. Vyjádřit vliv existujících kulturních dimenzí a uznávaných hodnot učitelů na kulturu školy.

3. METODY A POSTUPY POUŽITÉ PŘI ZPRACOVÁNÍ DISERTAČNÍ PRÁCE

3.1 Definování problému

Problém je specifikován jako vliv osobnosti učitele na vytváření kultury školy. Vychází ze specifikace vnitřního prostředí – klimatu školy, ve kterém učitel vyvíjí svoji pedagogicko-výchovnou činnost a analýzy kulturních dimenzí a hodnotových typů zaměřených na profesi učitele.

3.2 Shromáždění a analýza informací

Pro splnění cílů disertační práce je nutné využít jak sekundárních, tak i primárních dat. Sekundární data jsou využita pro zjištění kulturních dimenzí i struktury hodnotových typů v případě učitelské profese. Pro získání sekundárních údajů bylo využito existujících publikací a zveřejněných výsledků výzkumů v odborných časopisech.

Primární data byla zjištěna především dotazníkovým šetřením, které se uskutečnilo na jaře roku 2008 u 495 respondentů – učitelů. Do výběrového souboru byli zařazeni učitelé ze středních škol ze Zlína a pro potřeby regionálního srovnání učitelé ze tří škol z Brna. Aby byl zabezpečen srovnatelný vzorek v rámci regionu, jednalo se vždy o gymnázium, obchodní akademii a průmyslovou školu. Druhou podmínkou pro zařazení škol do výzkumného vzorku byl souhlas ředitele (ředitelky) s realizací výzkumu. Ředitelé škol byli přitom podrobně seznámeni s cílem výzkumného projektu. Současně jim byla poskytnuta garance anonymity. Bylo jim pouze sděleno, že v případě zájmu dostanou ředitelé zpětnou vazbu v tom smyslu, že budou seznámeni s celkovým výsledkem bez bližší identifikace škol. Celkem se do výzkumné sondy zapojilo 12 škol. Anonymita byla garantována také jednotlivým respondentům (učitelům). Pro účely sondy bylo důležité, že učitelé jsou hlavními aktéry života ve škole a jejich představy a hodnocení jsou podloženy osobní zkušeností.

Analýzy získaných informací je využito zejména při stanovení kulturních dimenzí učitelů a vymezení jejich hodnotové orientace prostřednictvím výzkumu struktury hodnotových typů včetně jejich následné komparace s kulturními dimenzemi a hodnotami obyvatel i učitelů v České republice. Syntéza takto získaných poznatků vyúsťuje ve vytvoření studie podchycující specifické prostředí školy a její kultury s ohledem na významnou roli osobnosti učitele.

3.3 Metody zpracování práce

Každá zkoumaná problematika, tedy i zkoumání kultury školy, vyžaduje, aby byla sledována jednak z hlediska kvantitativního, ale i kvalitativního. Kvalitativní výzkum si klade vždy za cíl především porozumět stanoveným problémům, což vyžaduje co nejširší orientaci v řešené problematice. Kvantitativní výzkum vychází z pozitivního předpokladu existence určitého vztahu na určité úrovni a snaží se tento vztah změřit. Metody shromažďování informací, které jsou využité v této disertační práci, jsou svou podstatou kvantitativními metodami. Kvantitativní průzkum je v práci využit jednak při charakteristice vnitřního prostředí (klimatu) školy, při kvantifikaci kulturních dimenzí učitelů a také při měření jejich hodnotových orientací. Získané informace jsou analyzovány pomocí standardních statistických metod.

Charakteristika vnitřního prostředí školy (klimatu) vychází z upraveného dotazníku QWL (Quality of Working Life Survey). Tento mezinárodně uznávaný dotazník podchycuje subjektivní situace zaměstnanců a vnímání vnitřního prostředí organizace z jejich pohledu (fyzické, duševní a sociální prostředí, pracovní motivace, uspokojení z výkonu profese, pracovní orientace atd.), jakož i měnící se vztahy mezi zaměstnanci.

Pro potřeby zjištění kulturních dimenzí učitelů byl použit standardizovaný dotazník, který jeho autor Geert Hofstede využil ve všech pobočkách IBM v 80. letech minulého století. Na základě takto získaných dat identifikoval Hofstede kulturní dimenze. Ke zjištění potřebných dat bylo využito poslední verze dotazníku VSM 94 (Value Survey Module), jehož výsledky umožňují komparaci s některými jinými výzkumy uskutečněnými i v ČR. Cílem výzkumu kulturních dimenzí je zjistit profesní odlišnosti u učitelské profese ve srovnání s obyvateli ČR.

K měření hodnotových orientací učitelů bylo použito Schwartzovo zjišťování hodnot prostřednictvím dotazníku PVQ (Portrait Values Questionnaire). Tato metoda je používána sociálními psychology a těmi, kteří chtějí zjistit rozdíly mezi hodnotovými orientacemi různých kultur a je všeobecně respektovaná. Autor metody S. H. Schwartz chtěl svými projekty objasnit, jak jsou hodnotové priority jednotlivců ovlivněny jejich sociálními zkušenostmi. Měly také zjistit, jaké hodnotové priority ovlivňují orientace a volby chování, postoje a jednání v oblasti politické, náboženské, environmentální apod. Bylo potřeba zjistit, zda existuje nějaká univerzální struktura hodnot, která by byla společná všem lidem. Teorie byla na základě výsledků z výzkumů modifikována a vyvíjel se i měřící nástroj.

Předmětem kvalitativního výzkumu v disertační práci bylo především zjistit:

- informace o vnitřním prostředí (klimatu) školy a kultuře školy,
- projevy kulturních dimenzí a hodnotových orientací učitelů včetně rozdílností vyplývajících z pohlaví, věku, profese a místa působení.

Disertační práce využívá pro vyřešení všech stanovených cílů induktivní metodu zkoumání. Na základě logického způsobu myšlení a pozorování chování jednotlivých prvků jsou vyvozovány všeobecné závěry, je postupováno od zvláštního k obecnému. Současně je však využívána i metoda dedukce, kdy od obecného je postupováno směrem ke zvláštnímu.

Postup řešení dané problematiky:

- Studium a kritická analýza zahraničních i domácích zdrojů, které mají vztah k vnitřnímu prostředí, klimatu školy.
- Studium a kritická analýza zahraničních i domácích zdrojů vztahujících se ke kultuře školy a kulturních dimenzí obyvatel i učitelů v České republice.
- Uskutečnění dotazníkového šetření a jeho vyhodnocení.
- Analýza výsledků šetření kulturních dimenzí a uznávaných hodnot učitelů a vyjádření vlivu hodnot těchto dimenzí v kultuře školy.
- Kritické stanovení omezujících podmínek postupu, včetně zjištěných výsledků.

4. HLAVNÍ VÝSLEDKY PRÁCE

4.1 Vnitřní prostředí školy

Jedno z hlavních témat diskusí, které se týkají českého školství, je kvalitní a efektivní práce škol. Nejdůležitějším motivem pro zdůrazňování efektivity práce škol je úsilí uspokojit v nejvyšší míře vzdělávací potřeby společnosti s přihlédnutím k měnícím se podmínkám prostředí, ve kterém dnes škola funguje. A každá škola bez rozdílu je ovlivňována prostředím, ve kterém působí. Tyto vlivy jsou představovány silami, které působí uvnitř, ale i mimo školu. Vzhledem k tomu, že prostředí našich škol není statické a zejména v minulých letech prošla naše společnost radikálními změnami, tak se škola musí s těmito nepředvídatelnými, častými a zásadními změnami vyrovnat a každá úspěšná škola na změny musí reagovat.

Vlivy prostředí můžeme rozdělit podle místa působení na vlivy vnější a vnitřní. Vlivy vnější, jako například politické a sociální změny, ke kterým dochází ve společnosti a z toho vyplývající změny vzdělávacího systému, mají často velmi malý dopad na základní principy vnitřního fungování škol a jejich vnitřního prostředí. Vnitřní vlivy působí uvnitř školy. Kvalita vnitřního prostředí je jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících vnímanou kvalitu práce školy. Rozhodující roli ve vytváření pozitivního vnitřního prostředí hraje kvalita managementu školy, pedagogického sboru, mezilidské vztahy a kultura školy.

Pro charakteristiku kultury školy je vhodné mít i informace o klimatu školy. Klima školy bylo zjišťováno kvantitativním šetřením, pomocí upraveného dotazníku QWL (Quality of Work Life Survey). Tento mezinárodně uznávaný dotazník podchycuje subjektivní situace zaměstnanců a vnímání vnitřního prostředí organizace z jejich pohledu (fyzické, duševní, sociální prostředí, pracovní motivace, uspokojení z výkonu profese, pracovní orientace atd.), jakož i měnící se vztahy mezi zaměstnanci.

Analýza klimatu (vnitřního prostředí školy) je v této práci realizována v šesti základních oblastech:

- mezilidské vztahy a spolupráce;
- míra vzájemné tolerance mezi pracovníky;
- vnitřní komunikace;
- samostatná práce učitele a jeho osobní růst;
- vedení lidí, práce managementu;

- ohodnocení práce učitelů.

Učitelé nejdříve vyjadřovali svou spokojenost s jednotlivými faktory a následně označili i důležitost, jakou každý s faktorů pro ně má. Zjištěné hodnoty vážených průměrů byly vyhodnoceny a přeneseny do poziční mapy jednotlivých faktorů ovlivňujících klima školy.

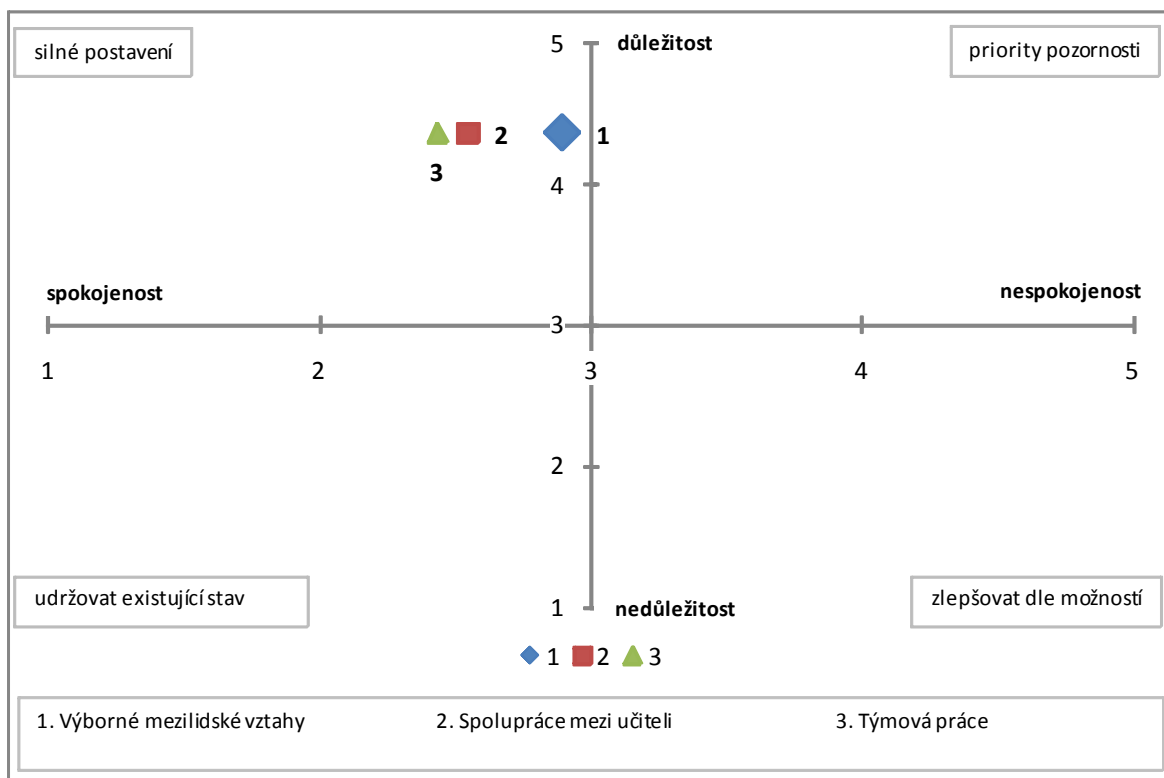
Je třeba si však uvědomit, že zjištěné údaje představují vážené průměry všech odpovědí, a tedy převažující názory a pocity učitelů. Názory jednotlivců mohou být odlišné a někdy představují značně vyhraněné postoje ať již v kladném nebo záporném hodnocení.

4.1.1 Mezilidské vztahy a spolupráce

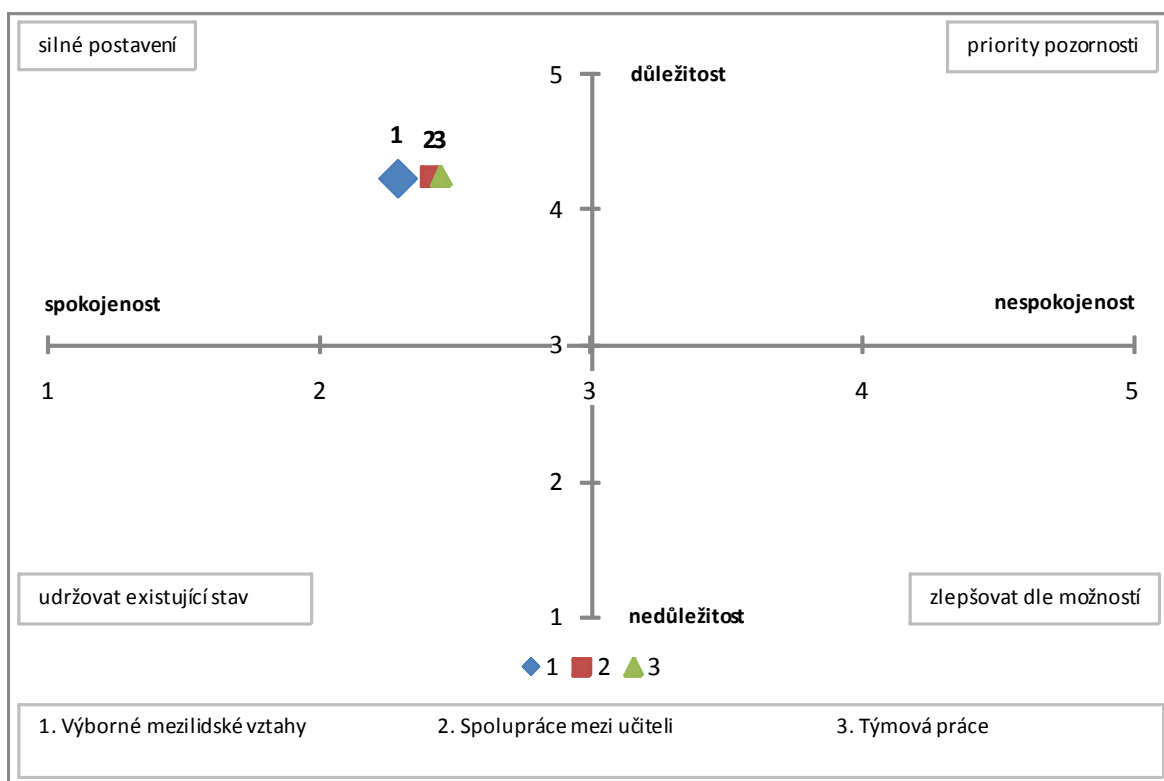
Oblasti mezilidských vztahů je učitelé přisuzována vysoká důležitost (4,36), ale spokojenost s mezilidskými vztahy ve škole je hodnocena spíše negativně (2,90). Nejvyšší důležitost přisuzují mezilidským vztahům učitelé ze Zlína (4,46), učitelé odborných předmětů, učitelé ve věku 23–39 let (4,42) a ženy (4,40). Jako skutečný problém vnímají tuto oblast učitelé ve věkové kategorii 23–39 let (3,02) a učitelé z regionu Zlín (3,00) a ženy (2,98).

U těchto kategorií se dostává hodnocení do kvadrantu priorit pozornosti a může mít značný vliv na oslabení pozitivní kultury školy.

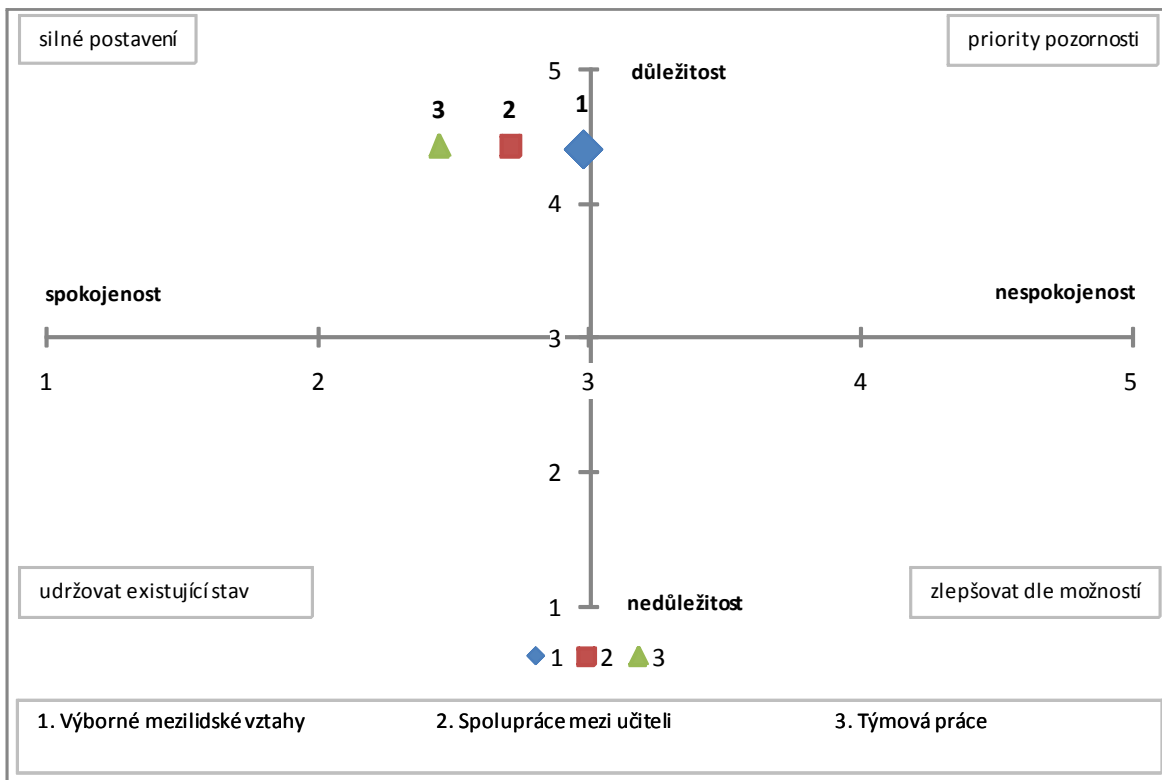
Pro učitelé je důležitá i oblast spolupráce mezi jednotlivci, ale i předmětovými skupinami, mezi učitelé odborných a všeobecných předmětů. Spolupráci hodnotí jako důležitou všichni učitelé (4,36), ale jako nejdůležitější hodnotí tuto oblast učitelé ve věku 40–49 let (4,65), učitelé z regionu Zlín (4,46) a ženy (4,43). Spolupráci vnímají negativně ženy (2,71), mladí učitelé ve věku 23–39 let (2,66), učitelé ve věku 40–49 let a učitelé z regionu Zlín (2,65).



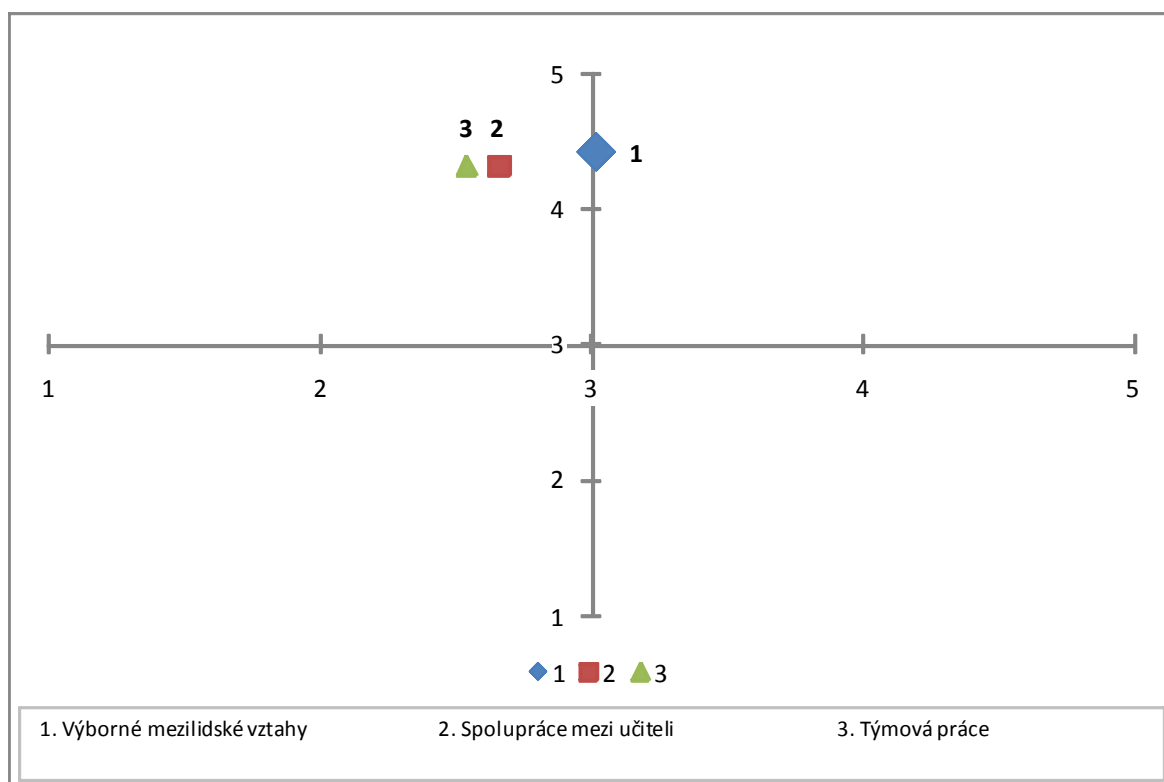
Obrázek 5: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé celkem



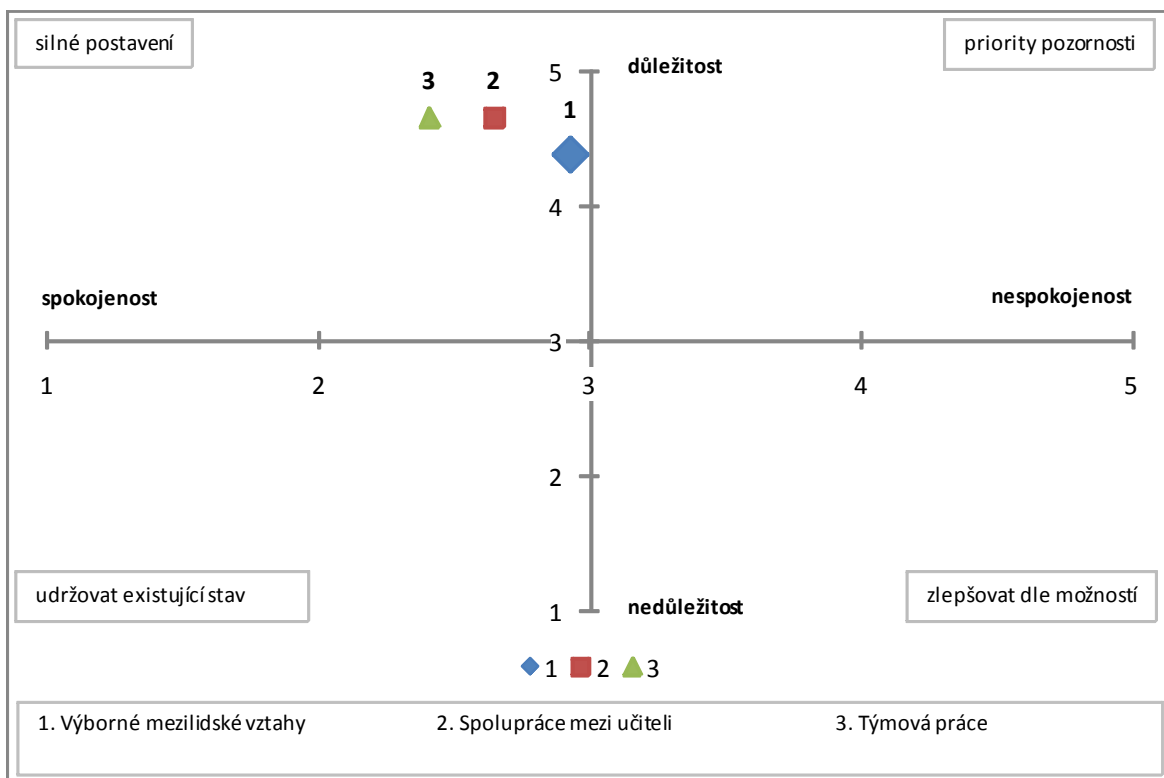
Obrázek 6: Mezilidské vztahy a spolupráce – muži



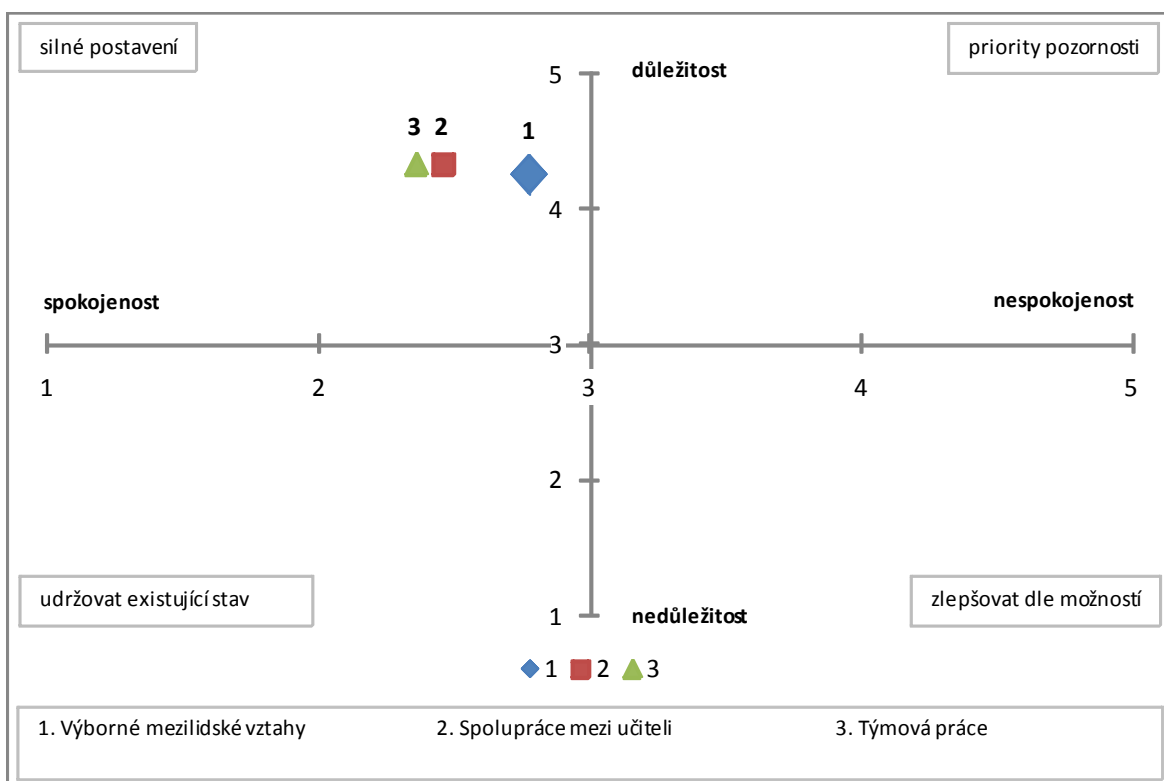
Obrázek 7: Mezilidské vztahy a spolupráce – ženy



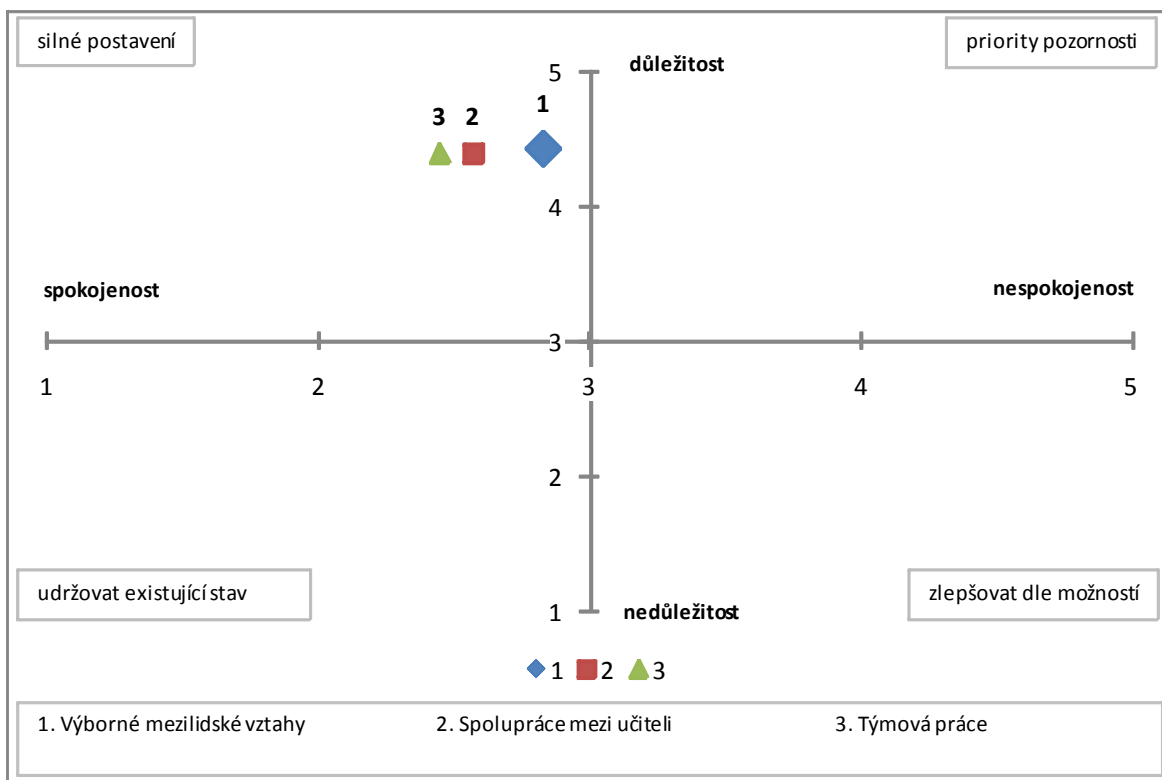
Obrázek 8: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé ve věku 23–39 let



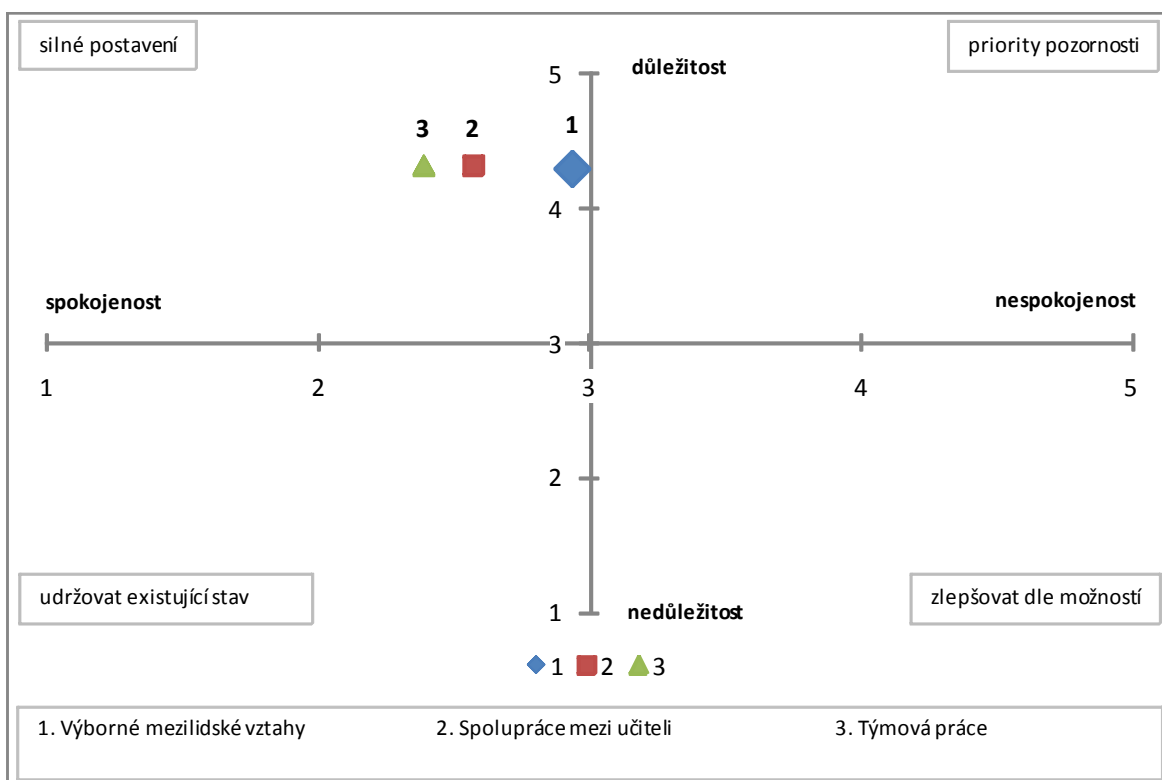
Obrázek 9: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé ve věku 40-49 let



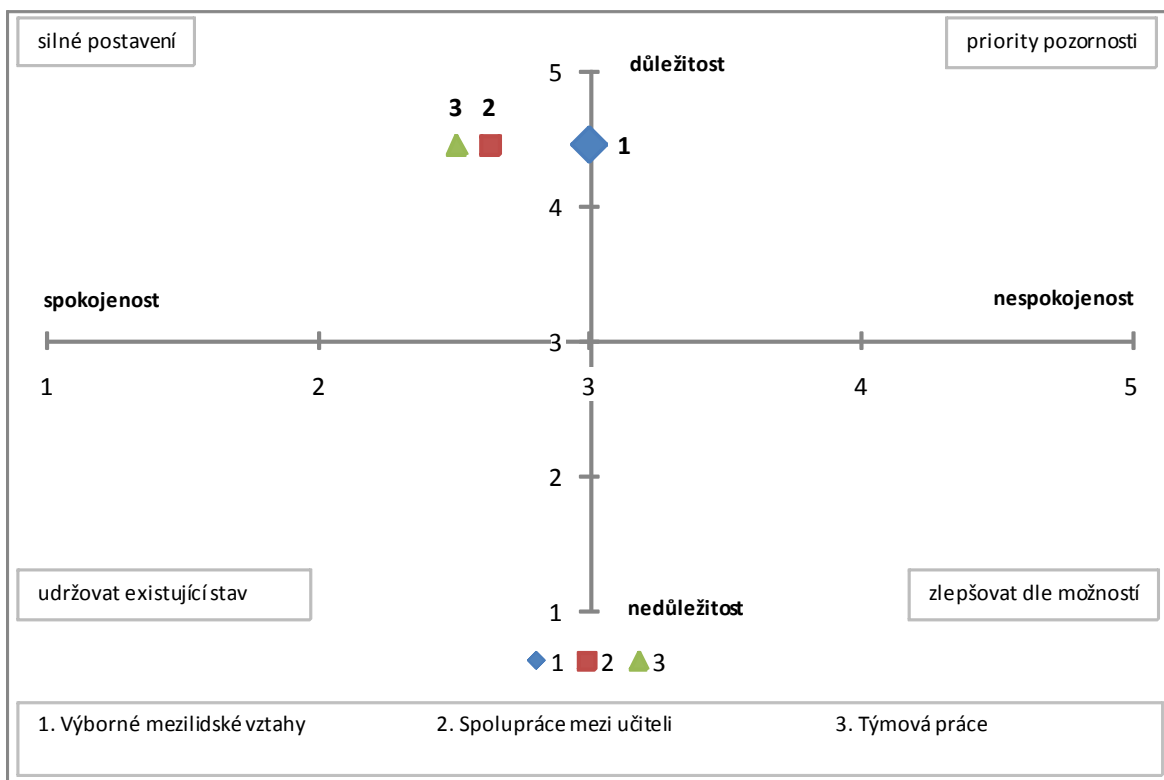
Obrázek 10: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé ve věku 50 a více let



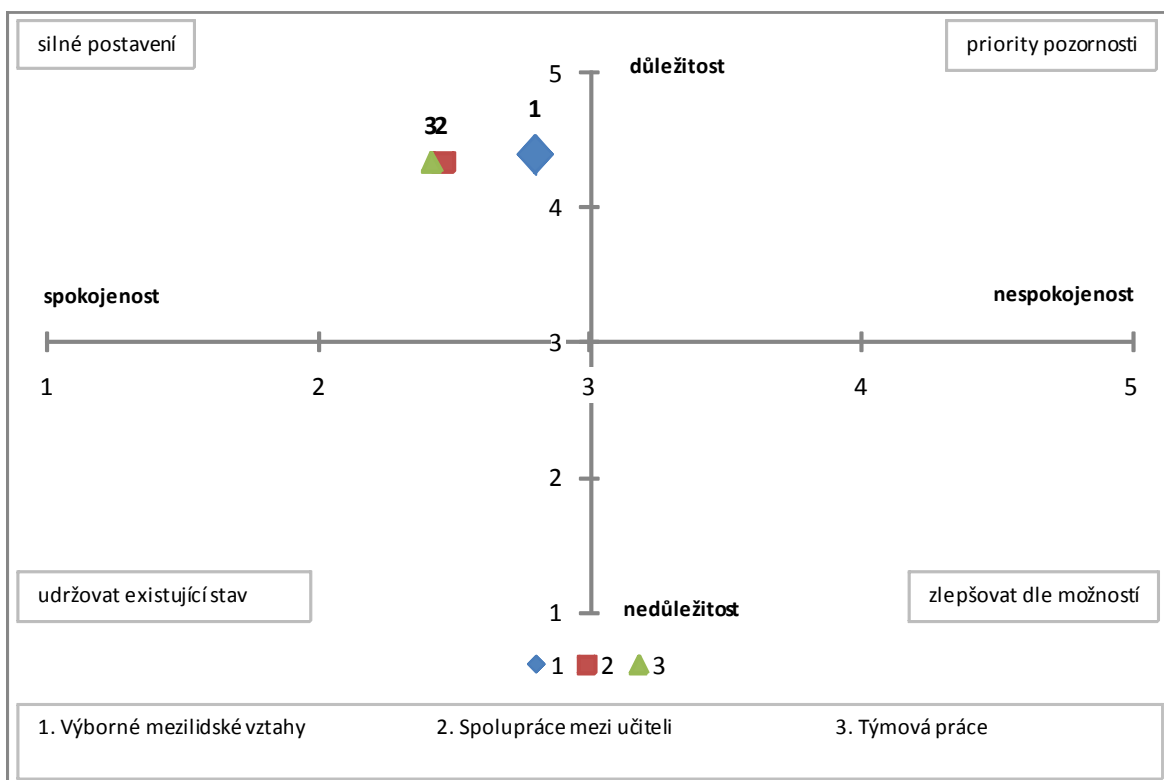
Obrázek 11: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé odborných předmětů



Obrázek 12: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé všeobecných předmětů



Obrázek 13: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé regionu Zlín



Obrázek 14: Mezilidské vztahy a spolupráce – učitelé regionu Brno

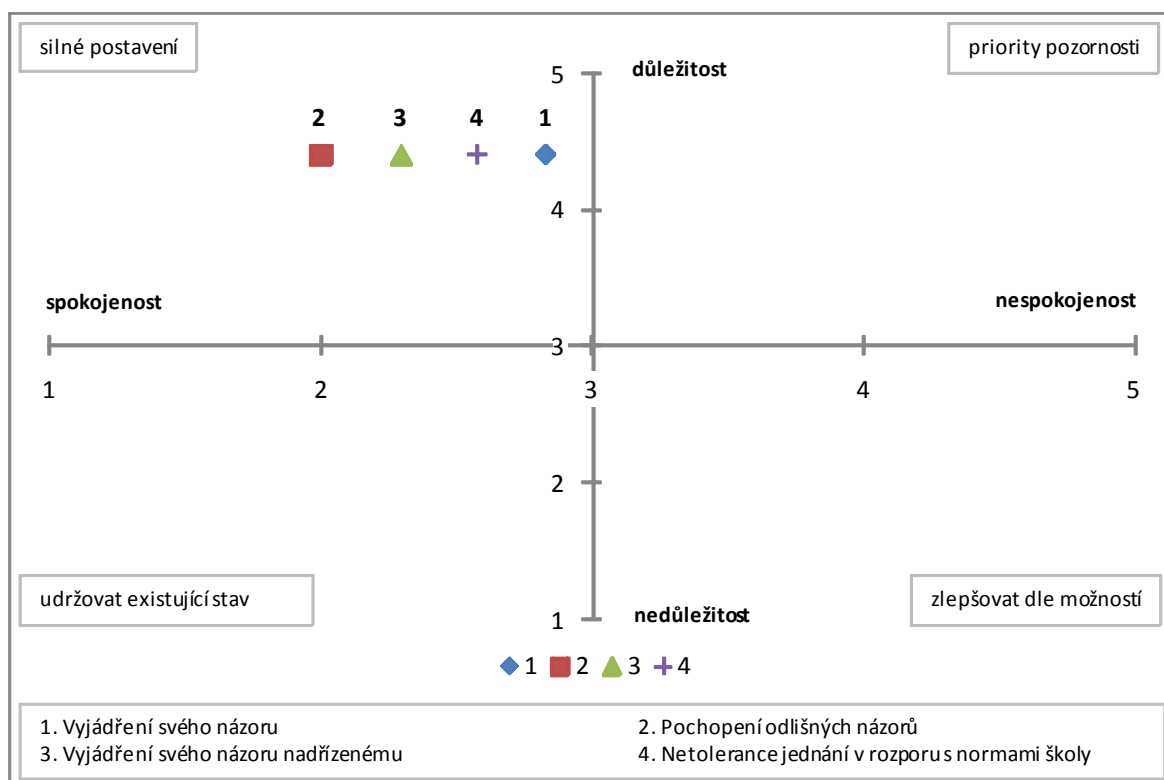
4.1.2 Míra vzájemné tolerance mezi učiteli

Možnost otevřeně vyjádřit svůj názor k fungování školy je faktorem, který je všemi kategoriemi hodnocen s nadprůměrnou důležitostí (4,40). Jako více důležitý vnímají tento faktor ženy než muži. Ukazuje se, že tato důležitost klesá s věkem. Učitelé regionu Zlín přisuzují tomuto faktoru větší důležitost.

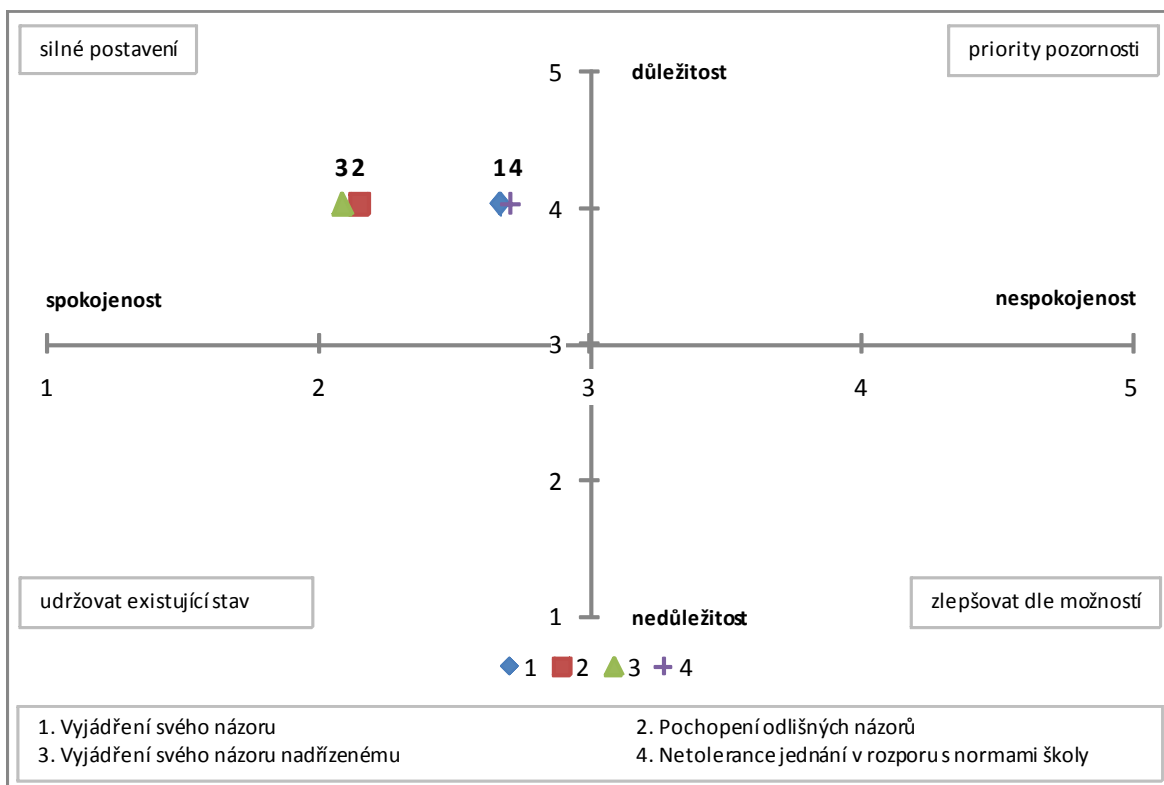
Učitelé z pohledu všech kategorií hodnotí možnost vyjádřit svůj názor negativně. Největší obavy vyjadřují učitelé ve věku 40–49 let, jejichž hodnocení (3,10) je v kvadrantu priorit pozornosti. Velký problém s vyjádřením svého názoru mají i ženy.

Komunikace s nadřízenými a vyjádření svého názoru je hodnoceno mírněji. Nejcitlivěji tuto problematiku vnímají ženy a učitelé ve věku 40–49 let.

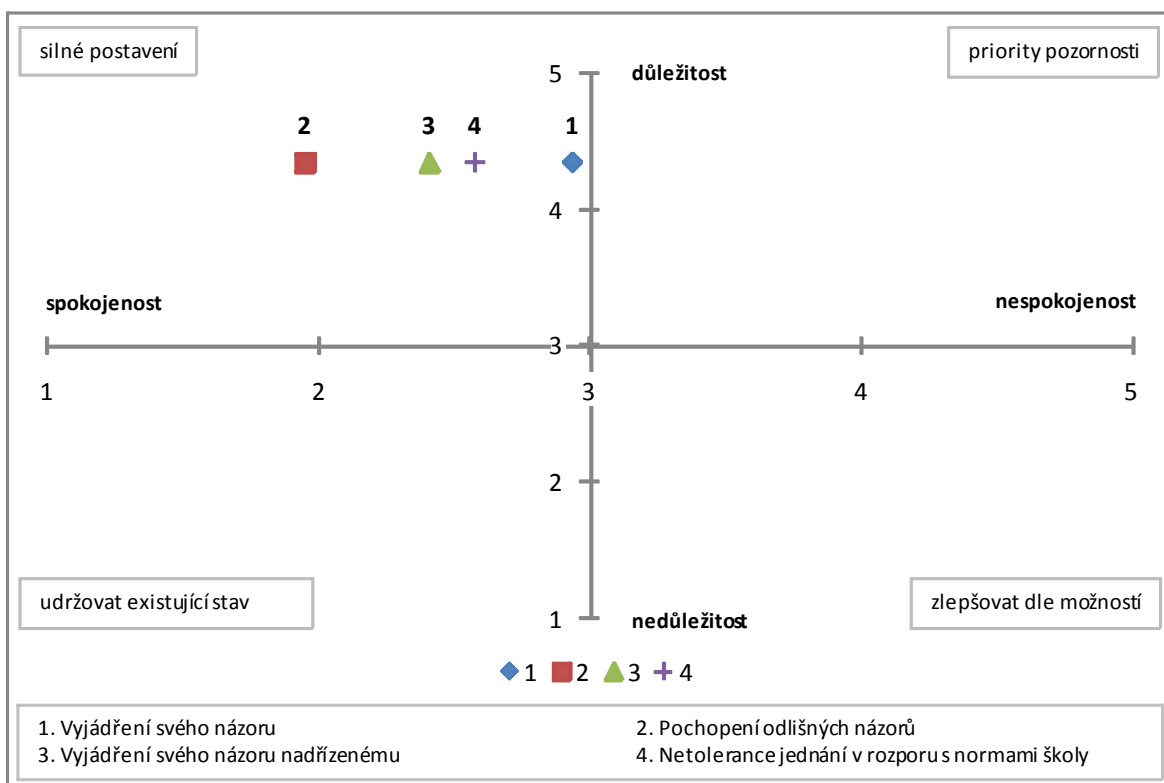
V rámci objektivity šetření je nutné konstatovat, že velmi nízká vzájemná tolerance je pro české školství typická. Tento jev je však v současné době typický pro celou českou společnost. Částečné vysvětlení nám poskytne i analýza pracovních hodnot podle Hofstedeho, zejména v části indexu maskulinity.



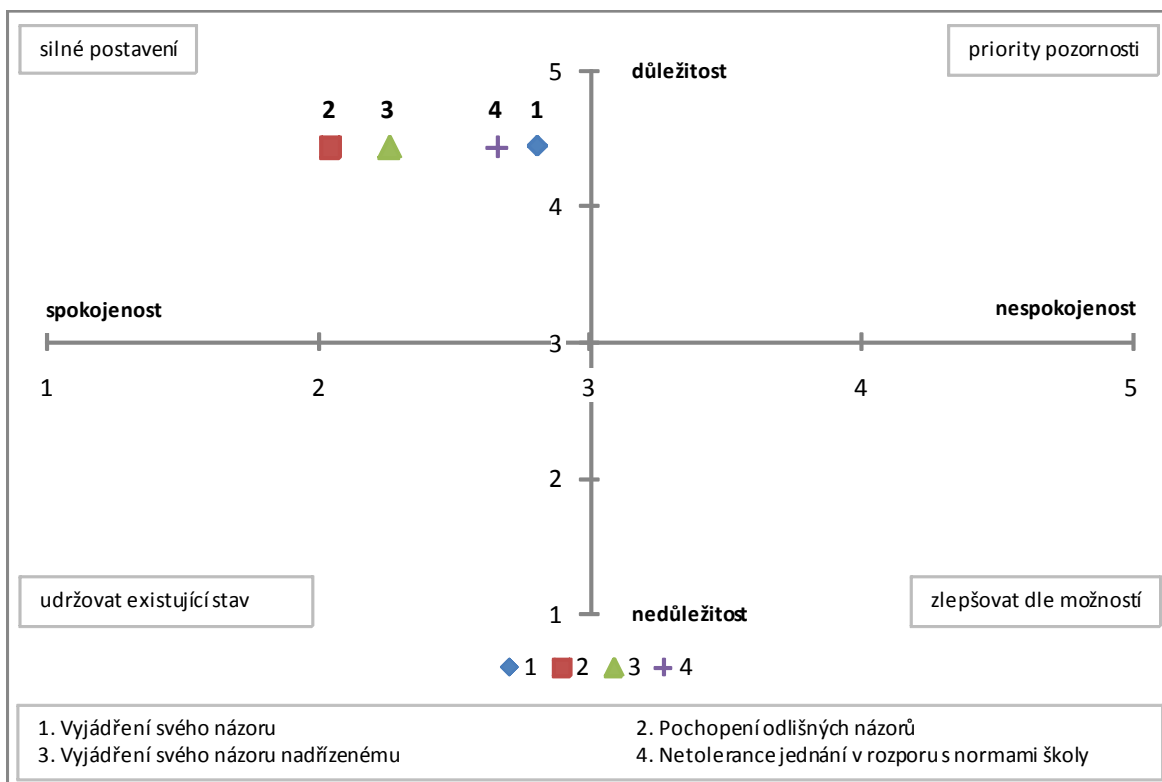
Obrázek 15: Míra vzájemné tolerance – učitelé celkem



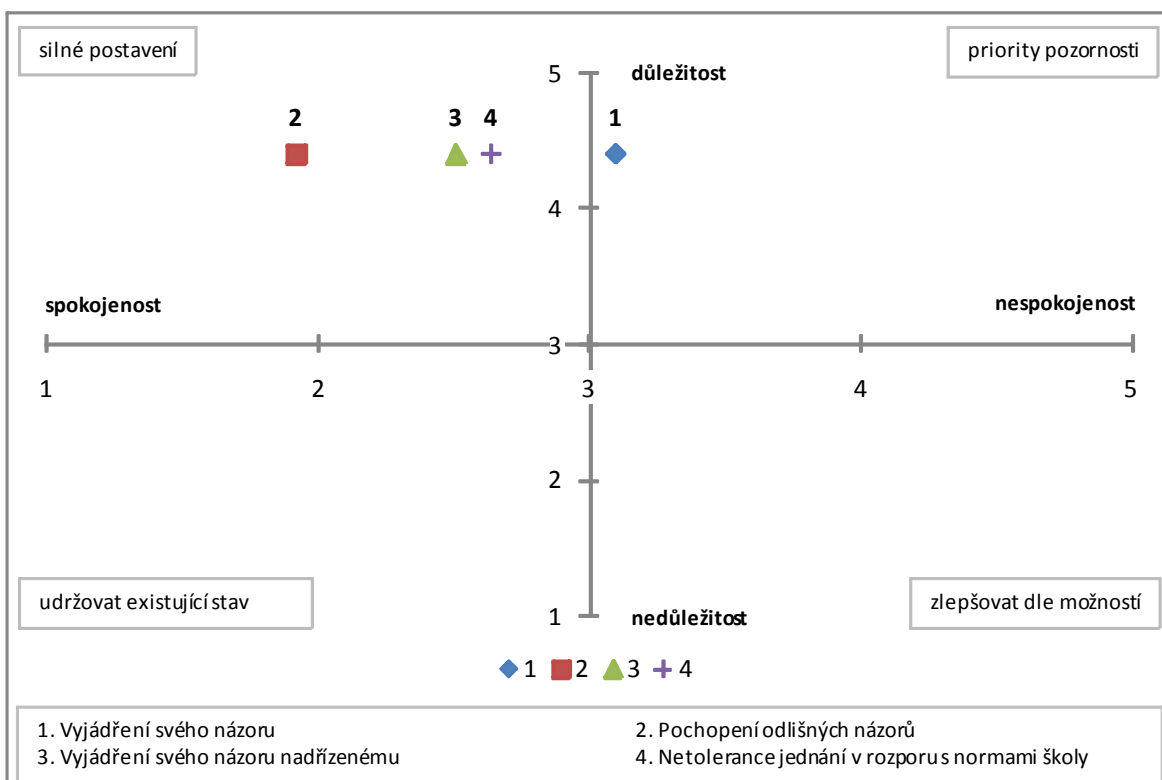
Obrázek 16: Míra vzájemné tolerance – muži



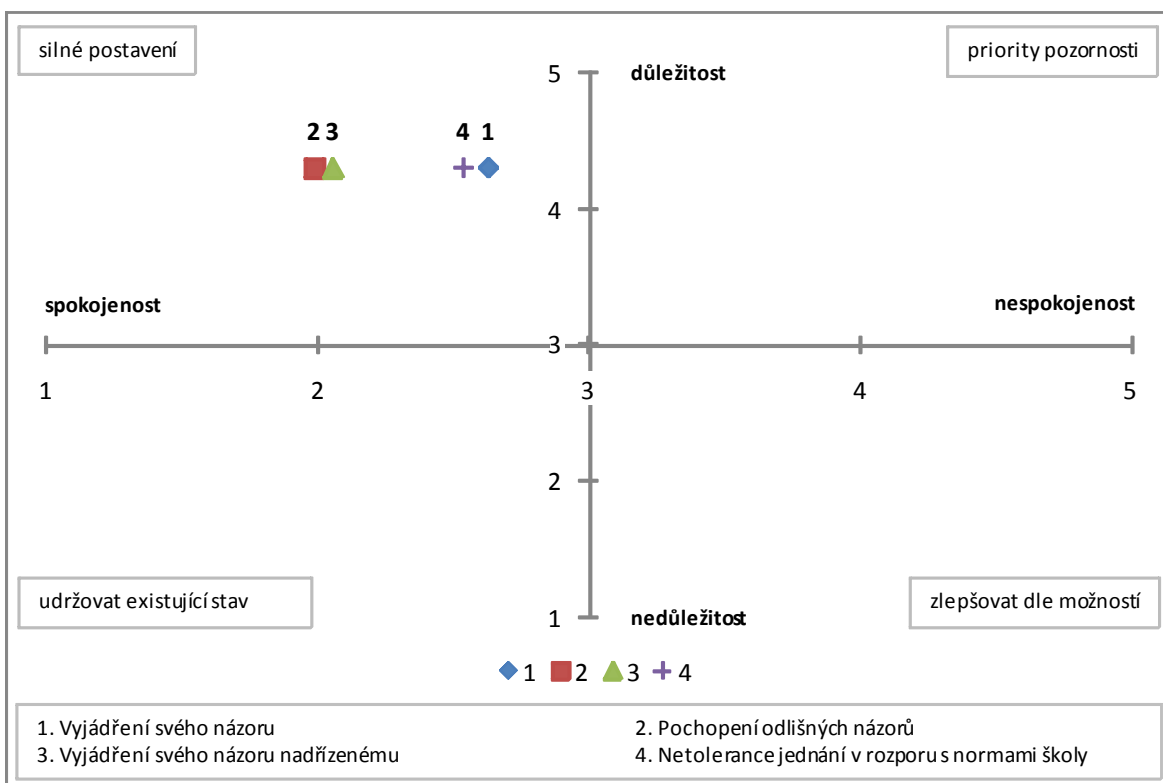
Obrázek 17: Míra vzájemné tolerance – ženy



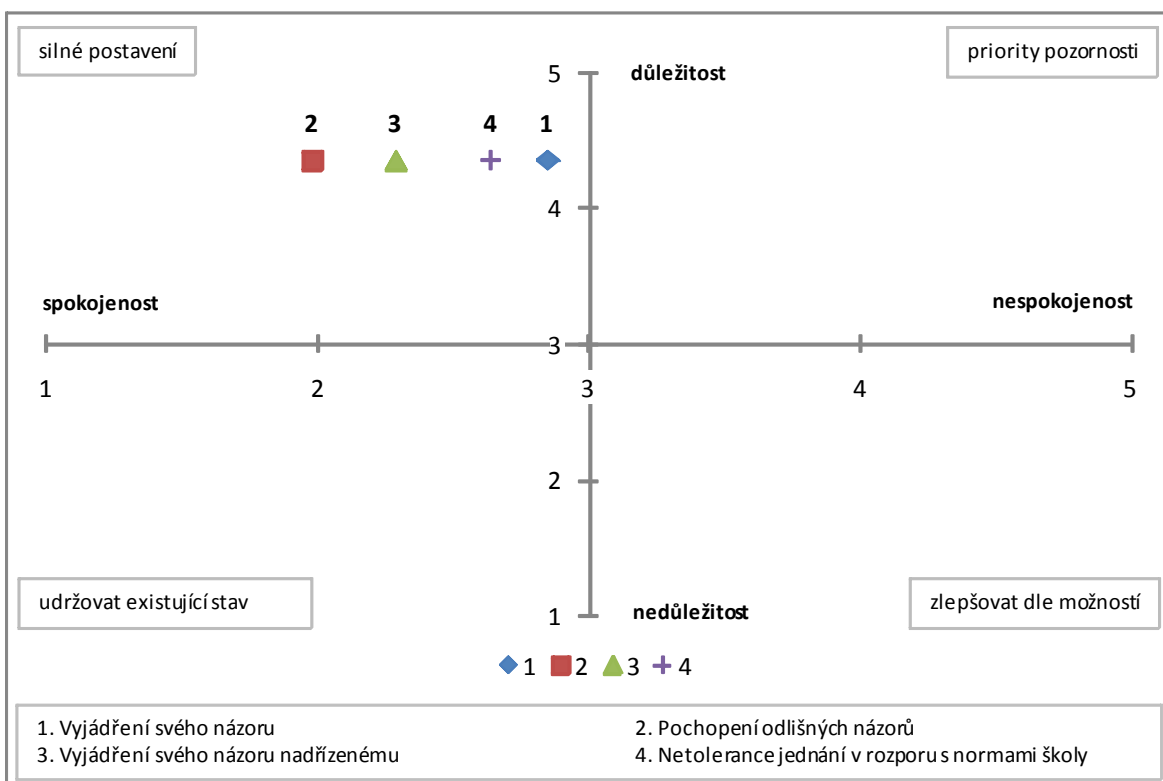
Obrázek 18: Míra vzájemné tolerance – učitelé ve věku 23–39 let



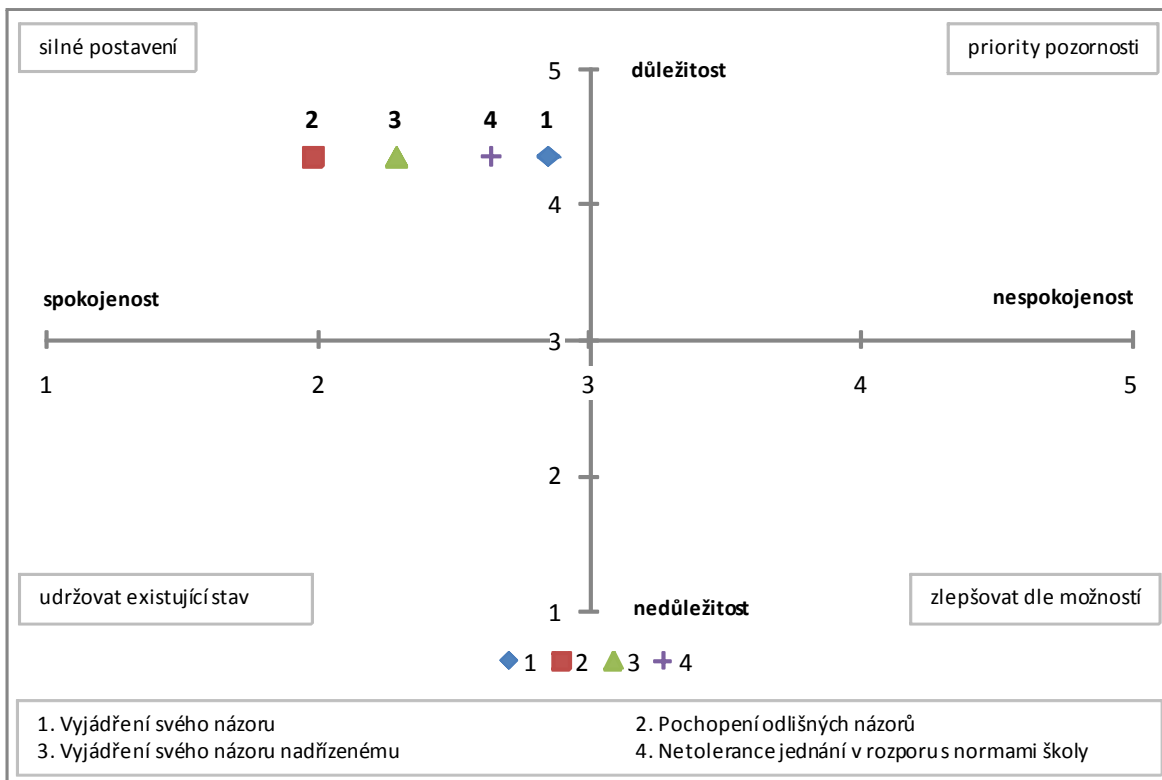
Obrázek 19: Míra vzájemné tolerance – učitelé ve věku 40–49 let



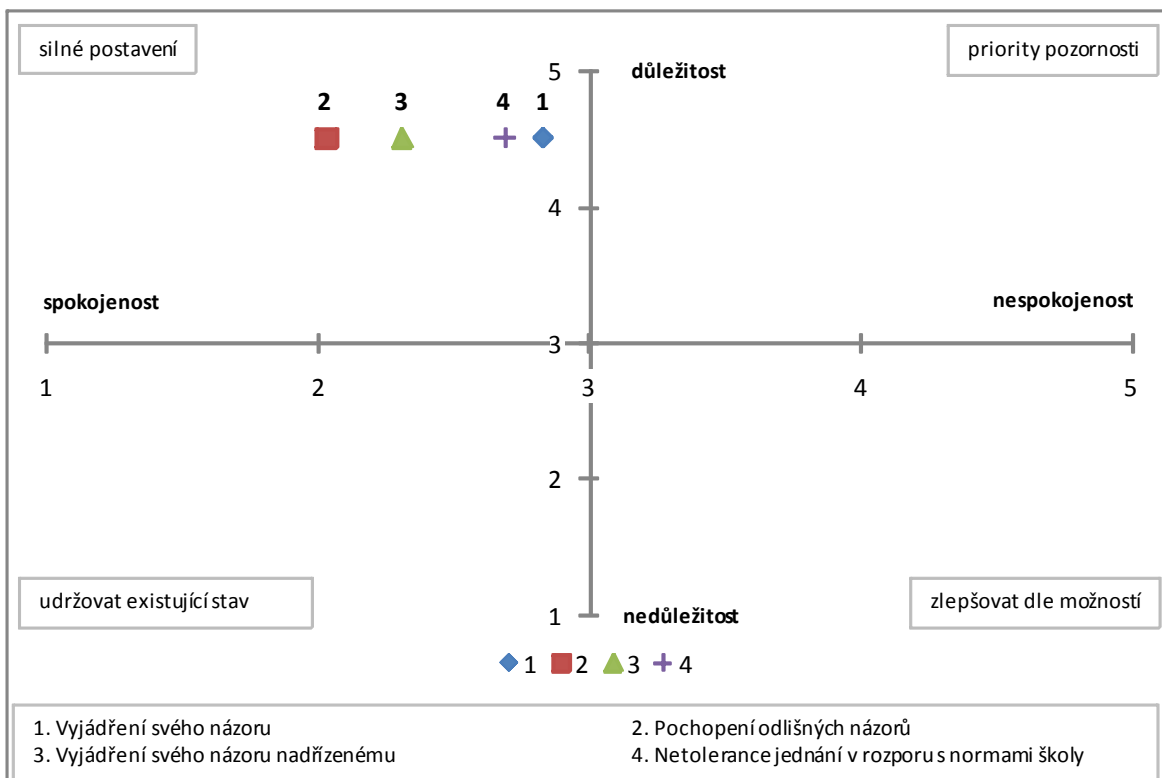
Obrázek 20: Míra vzájemné tolerance – učitelé ve věku 50 a více let



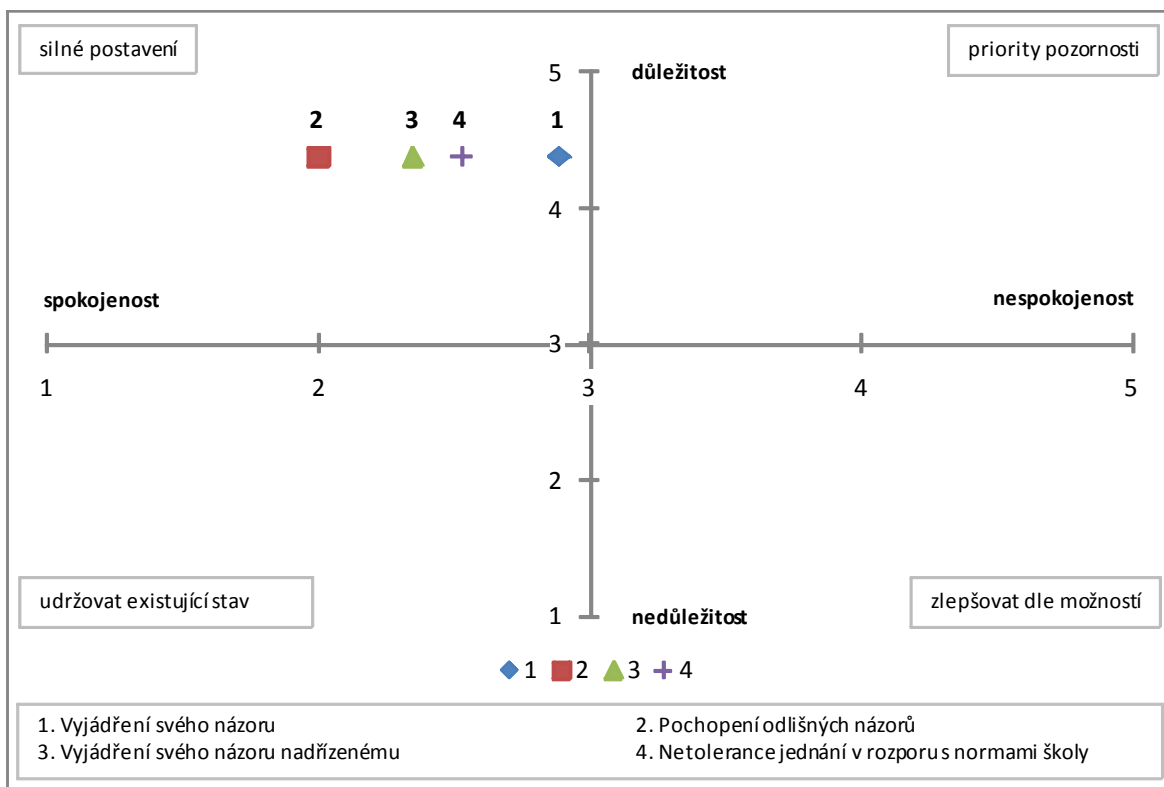
Obrázek 21: Míra vzájemné tolerance – učitelé odborných předmětů



Obrázek 22: Míra vzájemné tolerance – učitelé všeobecných předmětů



Obrázek 23: Míra vzájemné tolerance – učitelé regionu Zlín



Obrázek 24: Míra vzájemné tolerance – učitelé regionu Brno

4.1.3 Vnitřní komunikace

V oblasti vnitřní komunikace školy je pro učitele nejdůležitější informovanost ze strany managementu, získání informací pro práci a jasné vyjádření úkolů s delegováním pravomoci a termínem plnění úkolů (4,42). Vysoká důležitost je přiřazována i pochopení cílů školy (4,23) a vstřícnosti vedení školy k řešení problémů pracovníků (4,04).

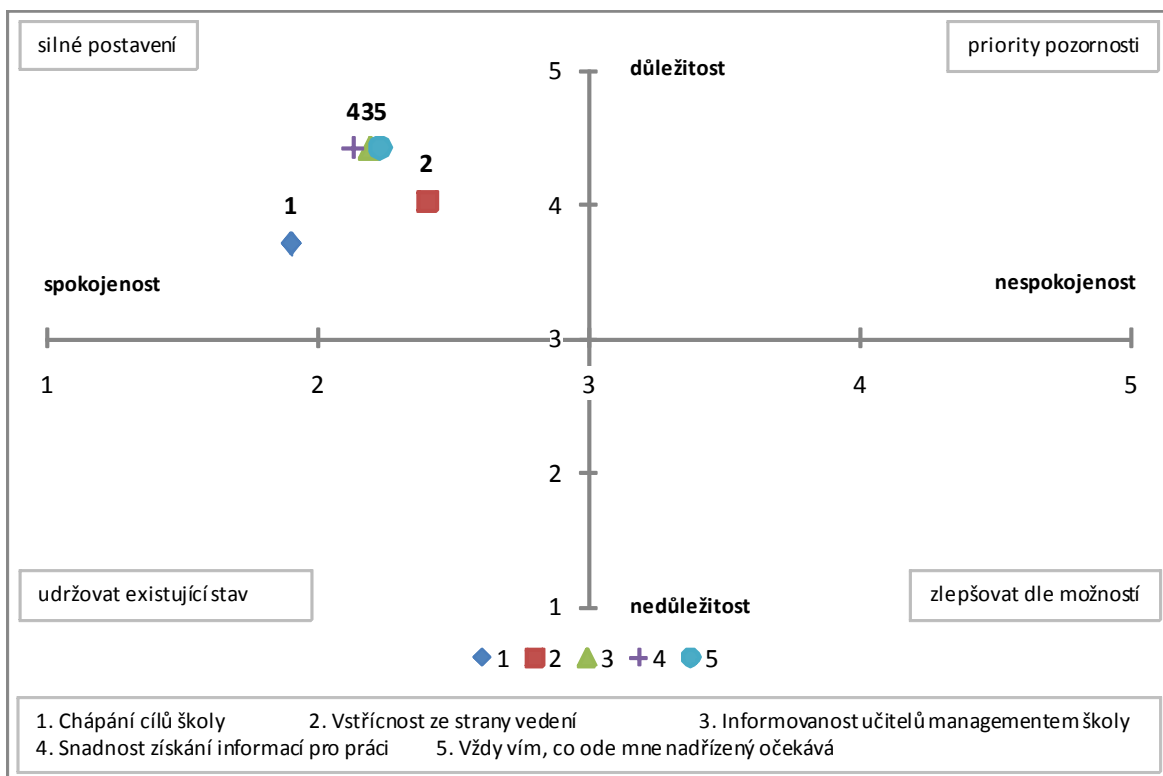
S informovaností o cílech školy a jejich chápáním jsou spokojeni všichni učitelé (1,90). Spokojenost roste s věkem. Kritičtěji hodnotí situaci učitelé regionu Brno.

Vstřícnost vedení k problémům učitelů je hodnocena průměrně (2,40). Vstřícnost nejvíce oceňují starší učitelé (2,21), muži (2,30) a učitelé regionu Zlín (2,33). Nejméně spokojeni jsou mladší učitelé (2,56) a učitelé regionu Brno (2,54).

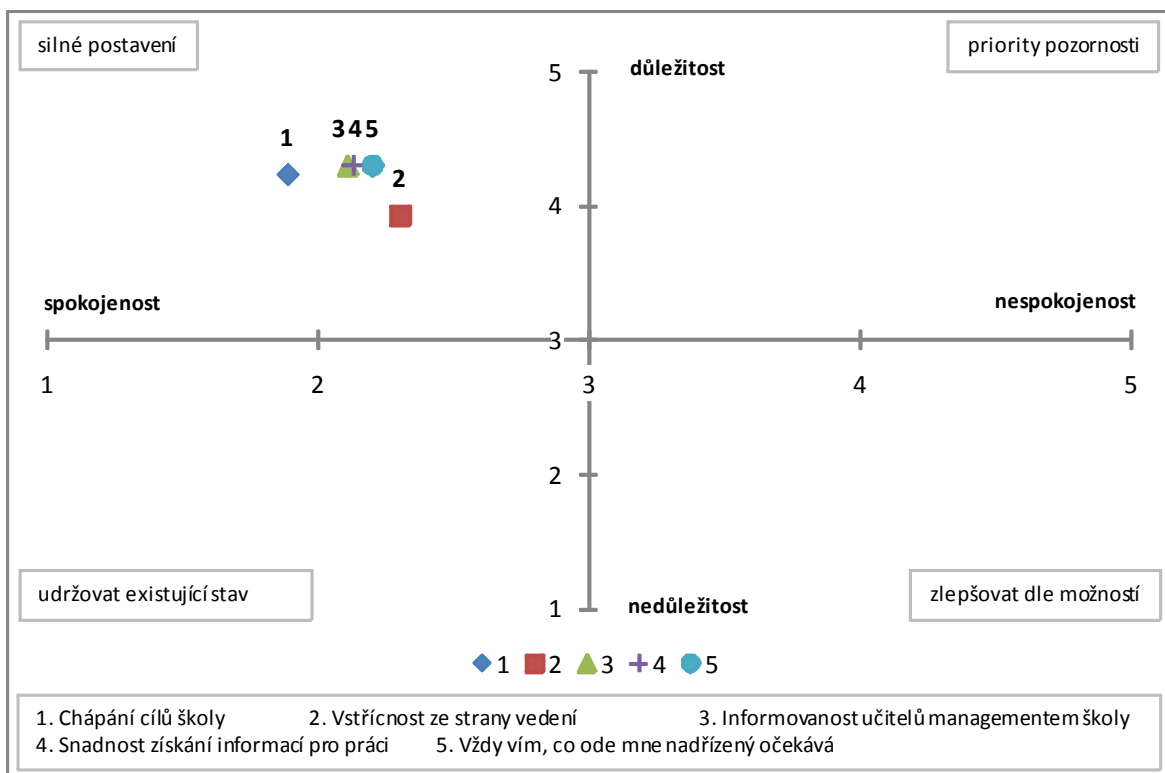
Informovanost učitelů a komunikace ze strany vedení je hodnocena mírně pozitivně (2,19). Velmi spokojeni jsou učitelé ve věku 50 a více let (1,91), svou spokojenost vyjadřují i muži (2,11). U profesí a regionů není téměř žádný rozdíl v hodnocení této oblasti.

Ještě lépe je hodnocena snadnost získání informací důležitých pro samostatnou práci učitele (2,13). Kladně tuto oblast hodnotí učitelé ve věku 50 a více let (2,00) a učitelé z regionu Brno (2,02). Nejhorší hodnocení je ze strany mladších učitelů ve věku 23–39 let.

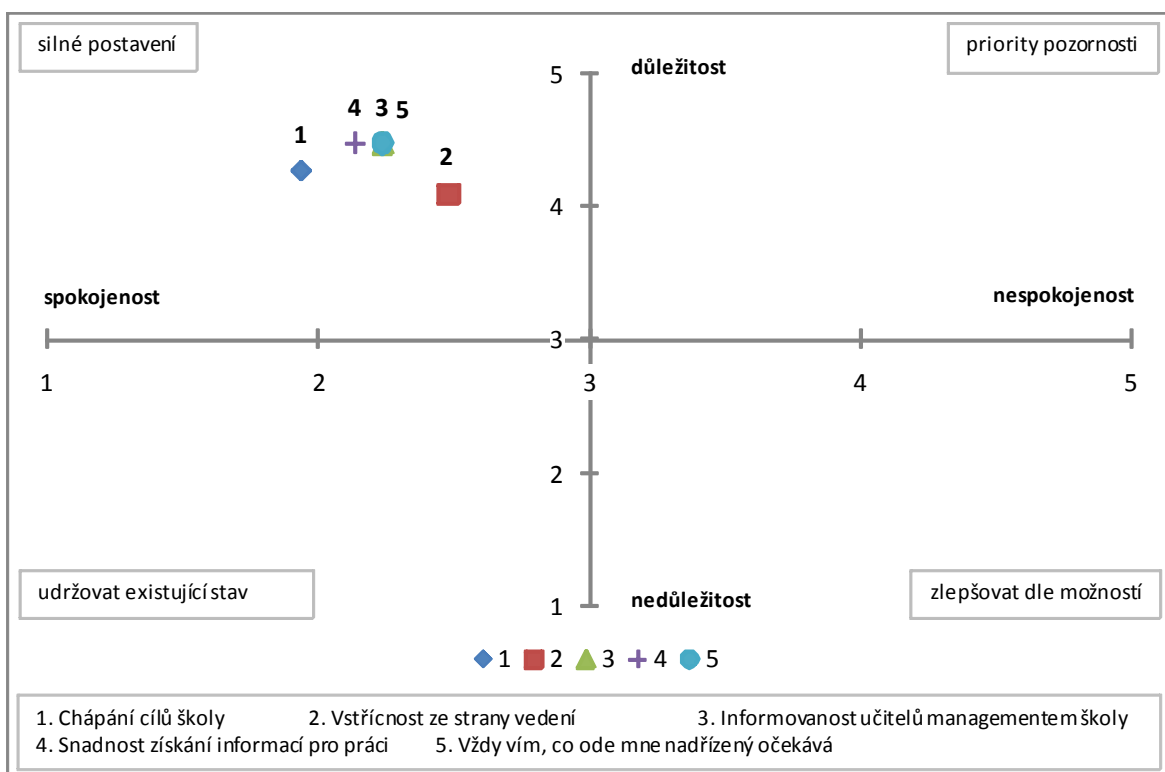
Jednoznačné stanovení úkolů ze strany managementu je hodnoceno spíše pozitivně (2,23). Největší problémy v této oblasti mají učitelé ve věku 23–39 let (2,37) a učitelé z regionu Brno.



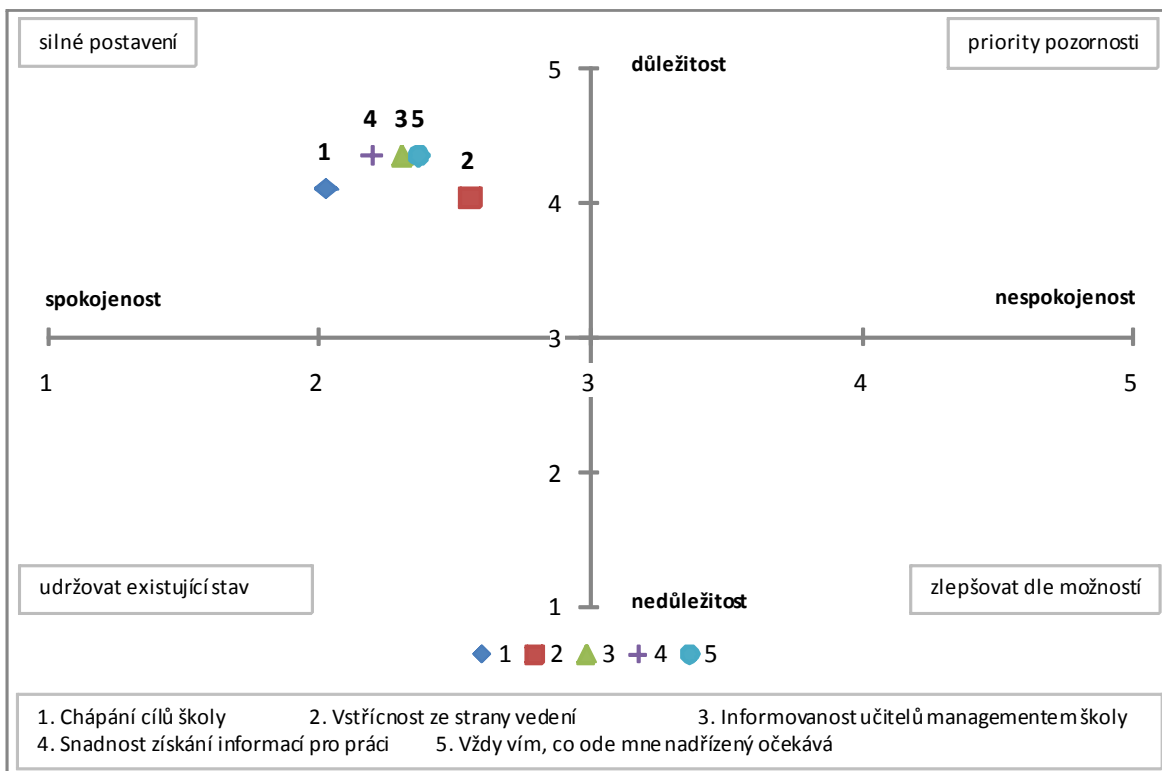
Obrázek 25: Vnitřní komunikace – učitelé celkem



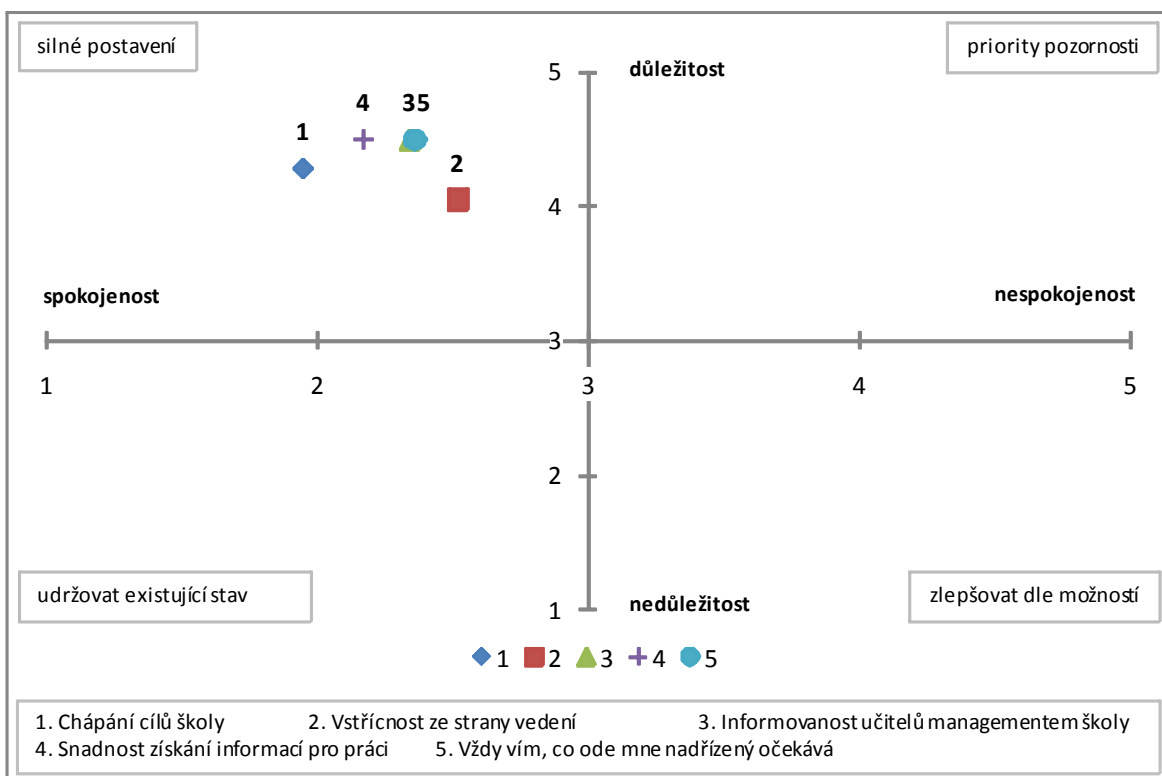
Obrázek 26: Vnitřní komunikace – muži



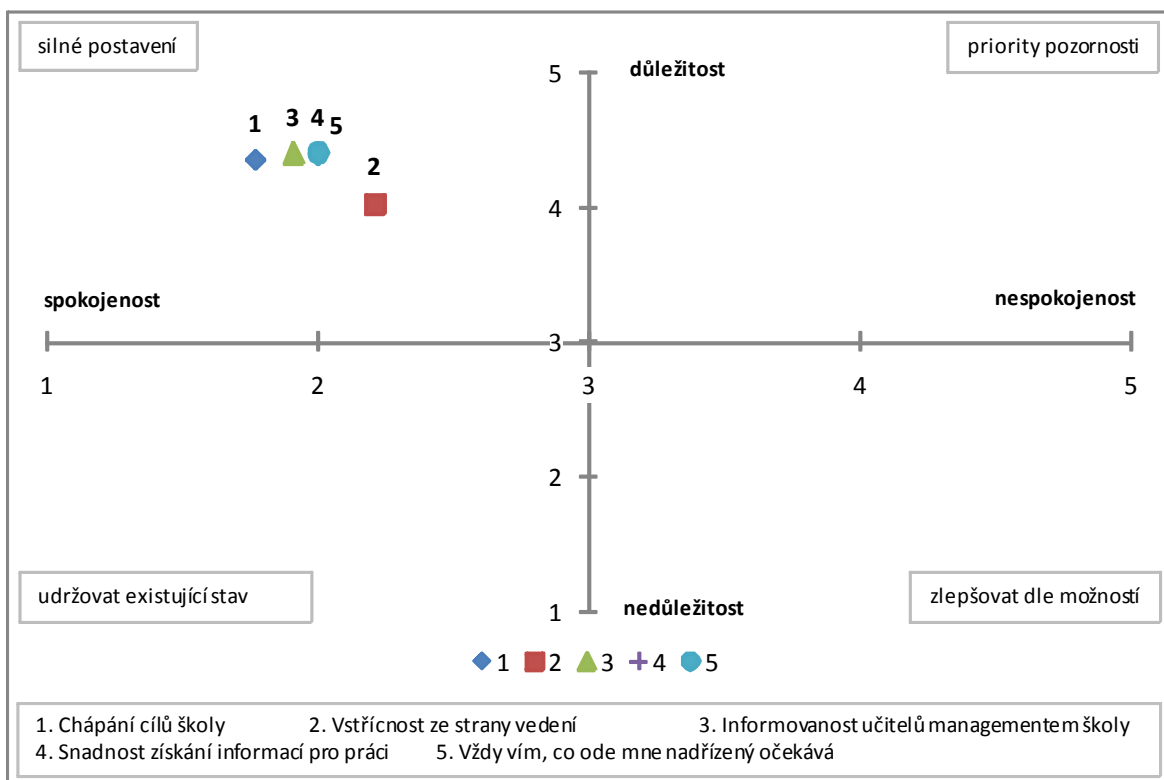
Obrázek 27: Vnitřní komunikace – ženy



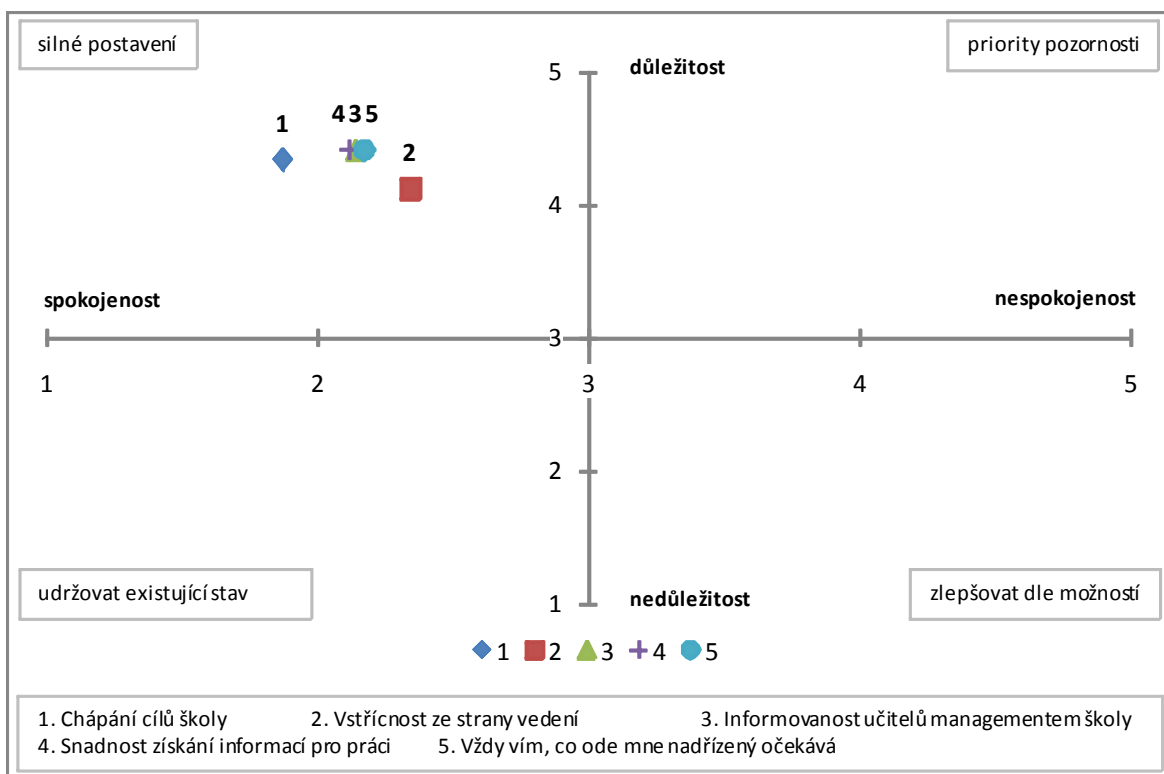
Obrázek 28: Vnitřní komunikace – učitelé ve věku 23–39 let



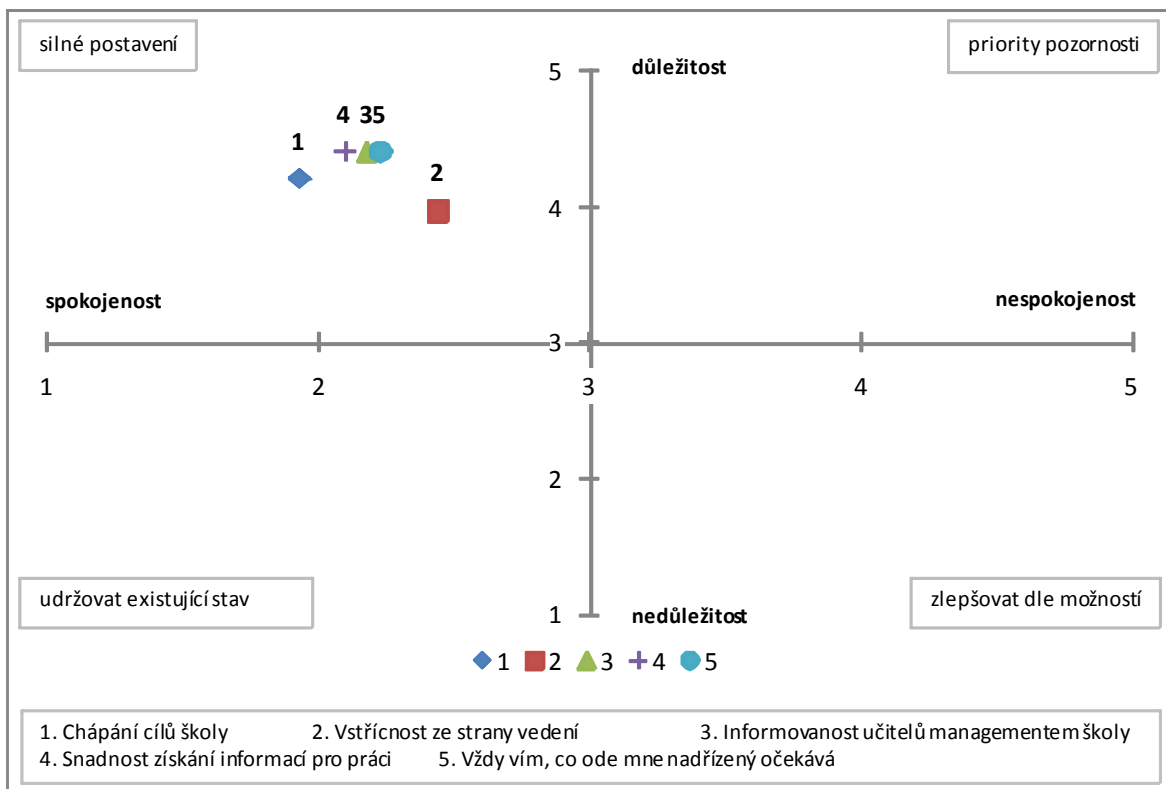
Obrázek 29: Vnitřní komunikace – učitelé ve věku 40–49 let



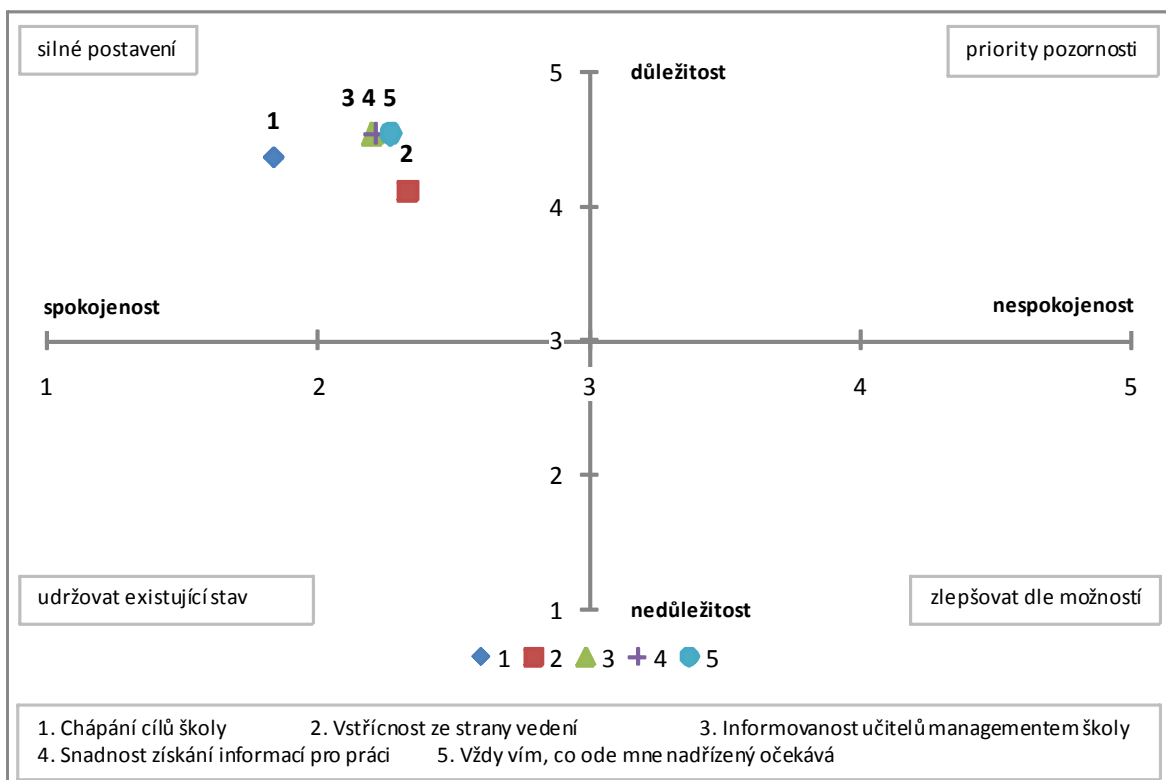
Obrázek 30: Vnitřní komunikace – učitelé 50 a více let



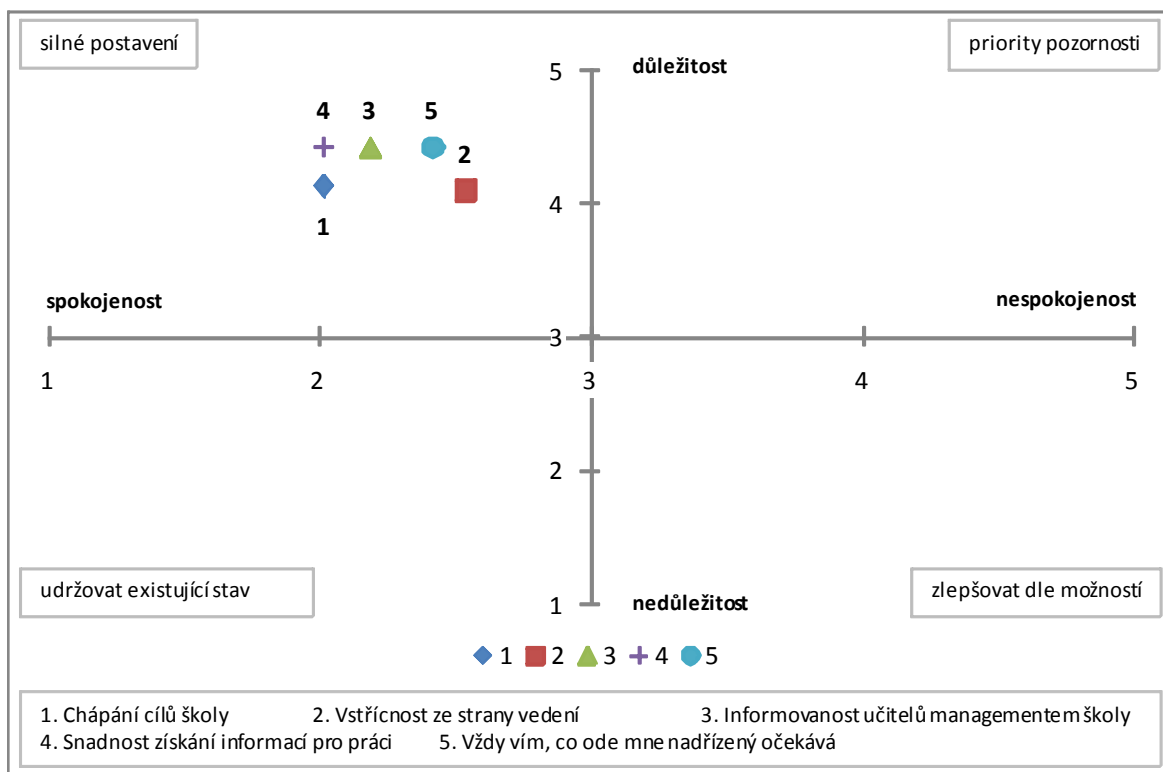
Obrázek 31: Vnitřní komunikace – učitelé odborných předmětů



Obrázek 23: Vnitřní komunikace – učitelé všeobecných předmětů



Obrázek 33: Vnitřní komunikace – učitelé regionu Zlín



Obrázek 34: Vnitřní komunikace – učitelé regionu Brno

4.1.4 Samostatná práce učitele, osobní růst

Pro samostatnou práci učitele a jeho osobní růst je velmi důležitý respekt ze strany vedení (4,58), možnost uplatnění svých znalostí, osobní iniciativa a vědomí vlastního podílu na úspěchu školy (4,54), důvěra vedení (4,38) a rozvoj vlastní kvalifikace (4,24).

Důvěra ze strany vedení je nejvíce důležitá pro učitele z regionu Zlín (4,50). Důležitost této kategorie klesá pro učitele věkem. Zvyšování vlastní kvalifikace během učitelské praxe je nejdůležitější pro učitele odborných předmětů (4,39), učitele z regionu Zlín (4,38) a učitele ve věku 40–49 let a ženy (4,34). Největší význam respektu ze strany vedení vyjadřují učitelé z regionu Zlín (4,70) a ženy (4,63). Osobní iniciativa, uplatnění znalostí a podíl na úspěchu školy je nejdůležitější pro učitele regionu Zlín (4,64), ženy a učitele ve věku 40–49 let (4,59) a učitele odborných předmětů (4,58).

S důvěrou ze strany vedení jsou učitelé v podstatě spokojeni, projevuje se zde pozitivní hodnocení (1,86). Nejméně spokojeni jsou učitelé z regionu Brno (2,08) a učitelé ve věku 40–49 let (1,97). Spokojenost vyjadřují učitelé ve věku 50 a více let (1,69), učitelé regionu Zlín (1,77) a muži (1,79).

S možností rozvoje vlastní kvalifikace jsou učitelé spokojeni (1,89). Nejvíce kladně hodnotí možnost se vzdělávat učitelé ve věku 50 a více let (1,71), nejméně spokojeni jsou učitelé ve věku 40–49 let.

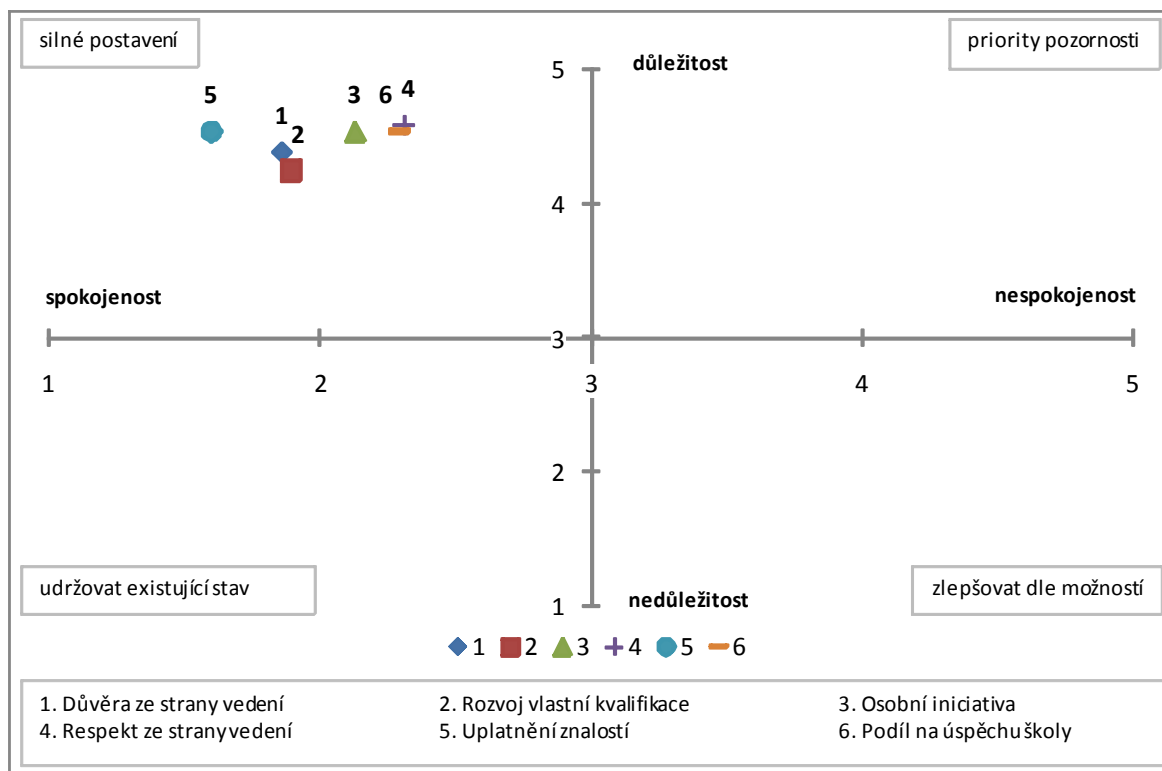
Podpora osobní iniciativy je hodnocena mírně pozitivně (2,13). Nejvíce spokojeni jsou učitelé ve věku 50 a více let (1,99) a nejméně spokojeni jsou s podporou osobní iniciativy učitelé ve věku 40–49 let.

Spokojenost pracovníků s problematikou důvěry a respektu managementu školy ve vztahu k pracovníkům je na střední úrovni (2,31). Největší obavy vyjadřují ženy (4,59), učitelé ve věku 50 a více let (4,62), učitelé ve věku 40–49 let (4,67) a učitelé regionu Zlín (4,70).

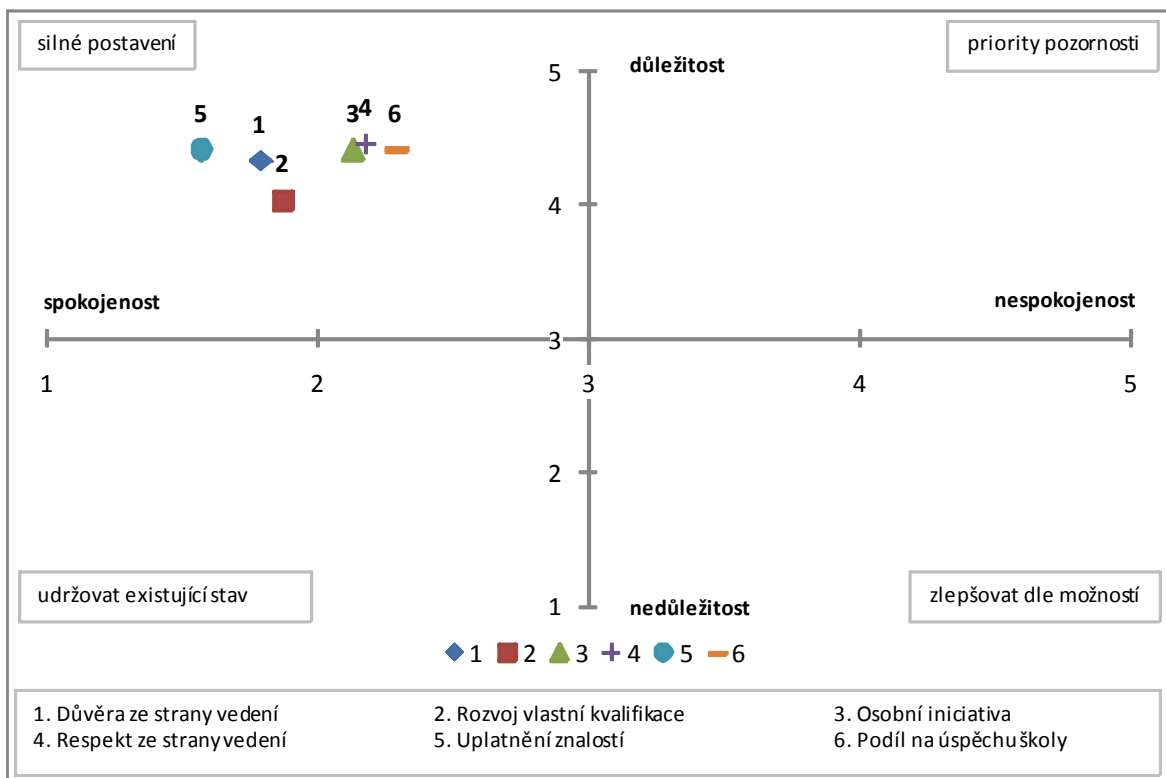
S příležitostmi uplatnit své znalosti, dovednosti a schopnosti v práci jsou učitelé velmi spokojeni (1,60). Nejvíce spokojeni jsou učitelé ve věku 50 a více let (1,45).

Pocit, že důležitým podílem přispívají k úspěchu školy, hodnotí učitelé na střední úrovni.

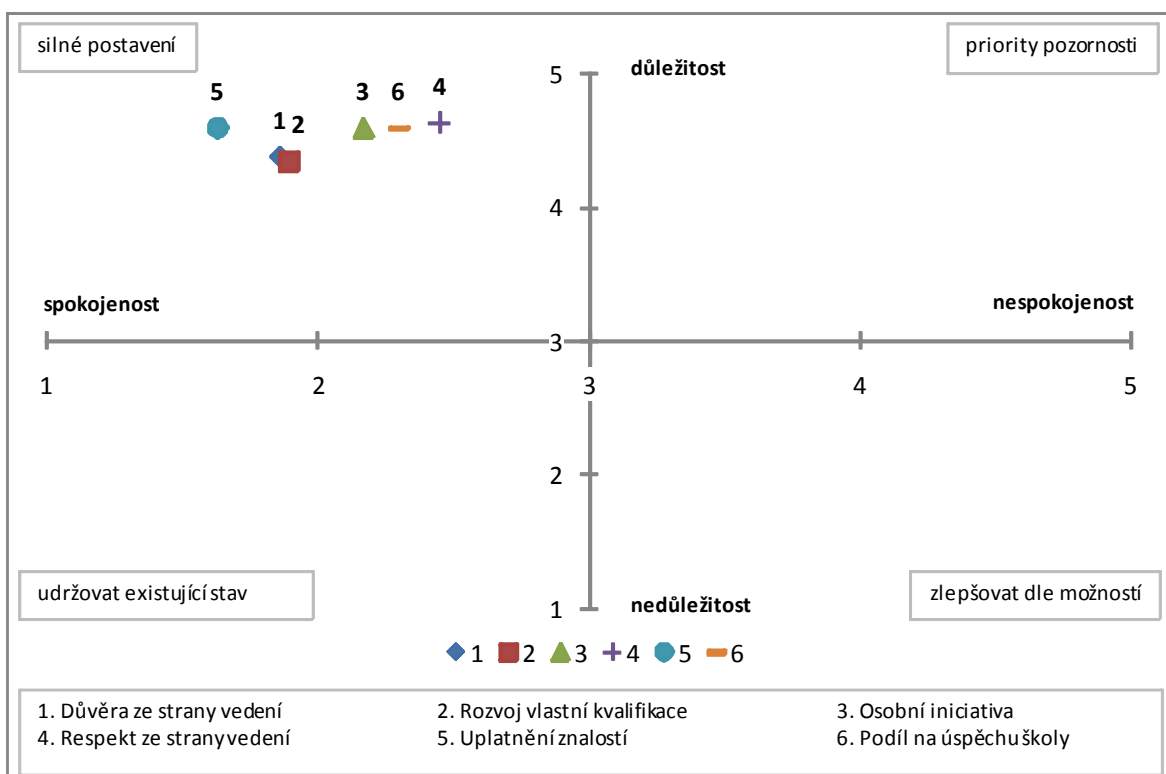
Nejméně spokojeni jsou učitelé ve věku 23–39 let (2,42) a učitelé regionu Brno (2,39). Pocit uspokojení svého podílu na úspěchu školy roste s věkem učitelů.



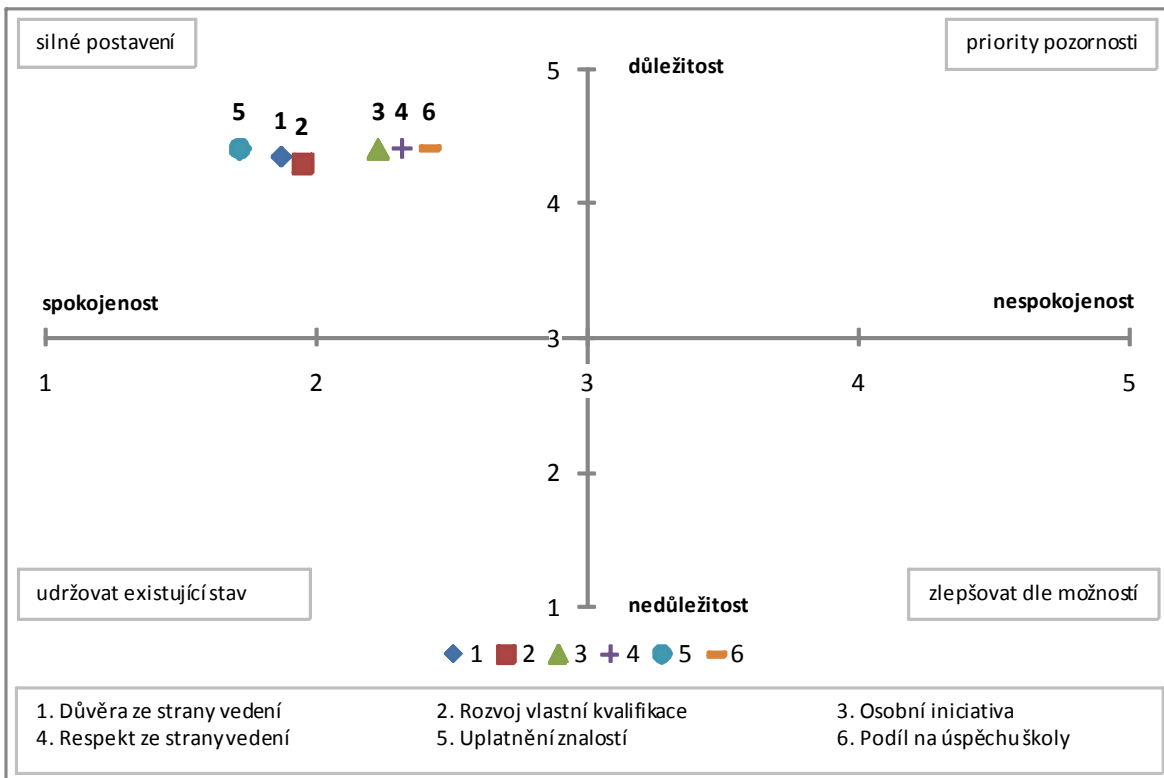
Obrázek 351: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé celkem



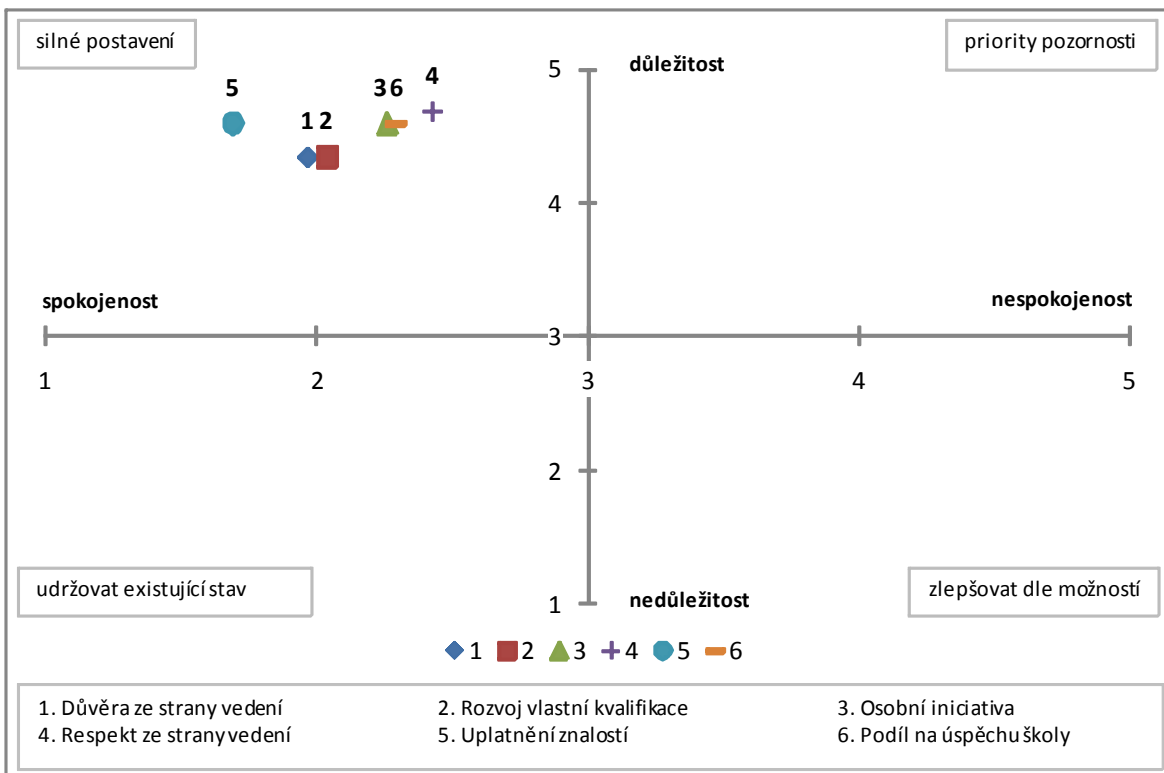
Obrázek 36: Samostatná práce učitele, osobní růst – muži



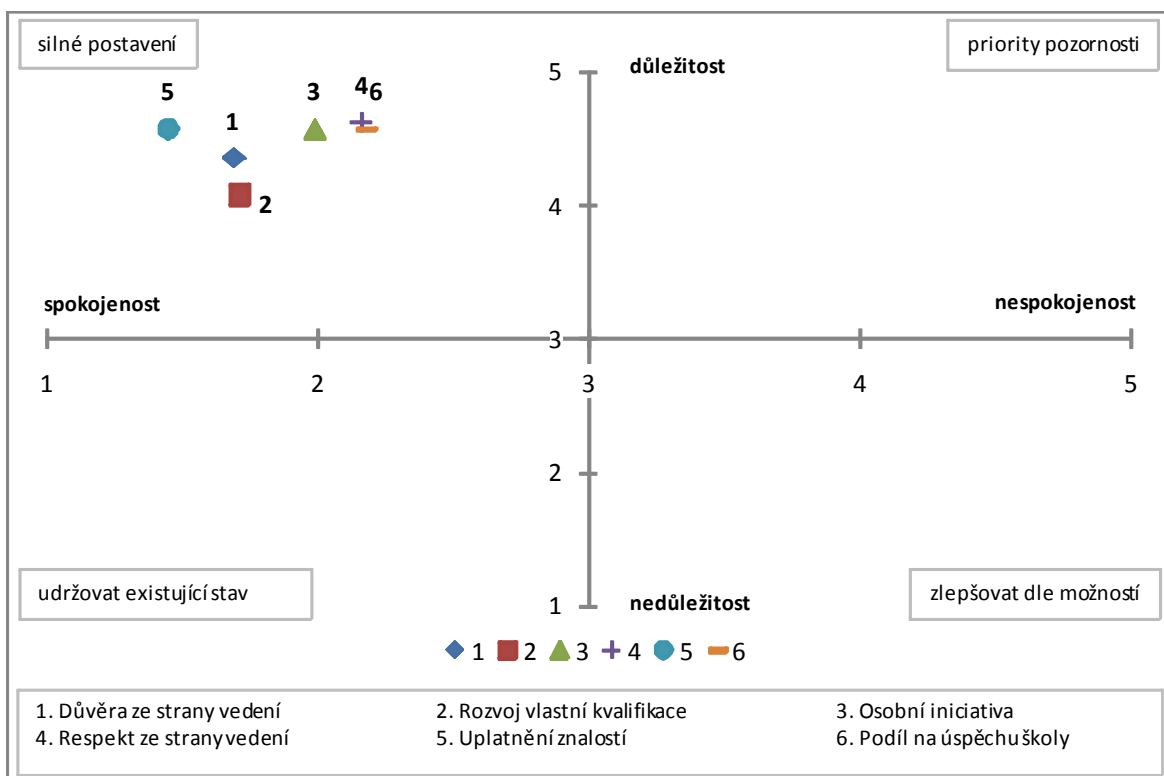
Obrázek 37: Samostatná práce učitele, osobní růst – ženy



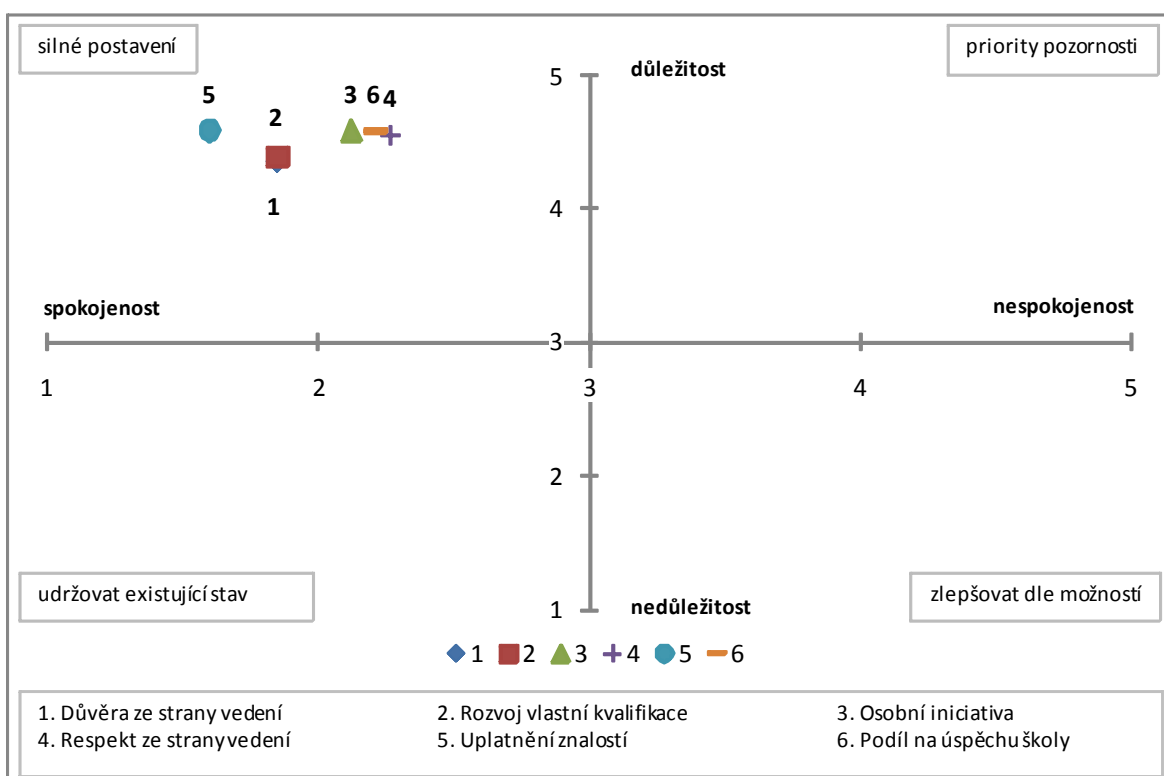
Obrázek 38: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé ve věku 23–39 let



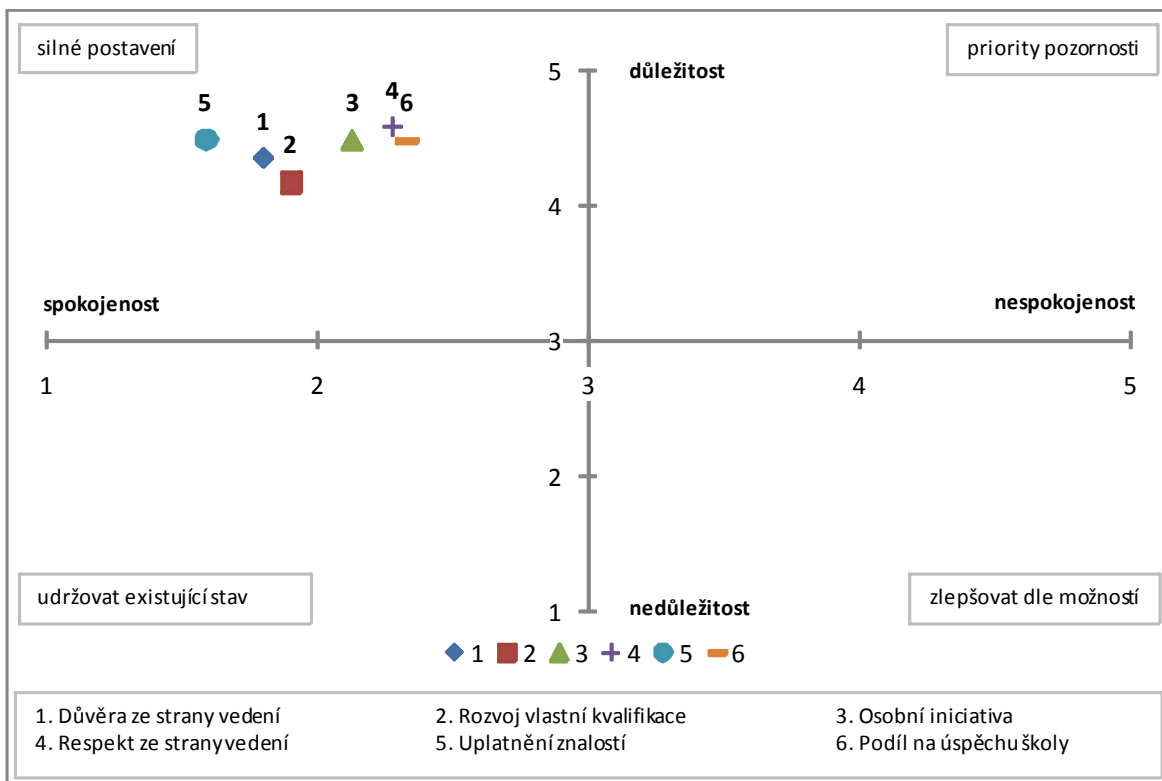
Obrázek 39: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé ve věku 40–49 let



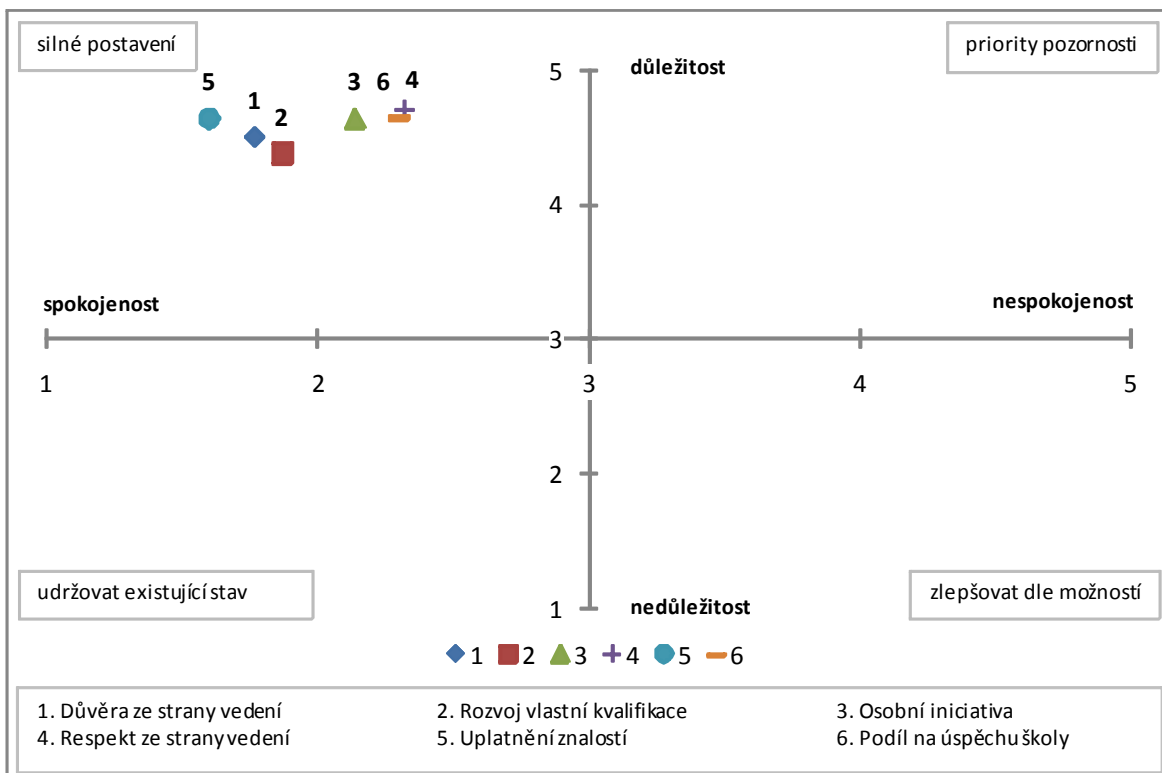
Obrázek 40: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé ve věku 50 a více let



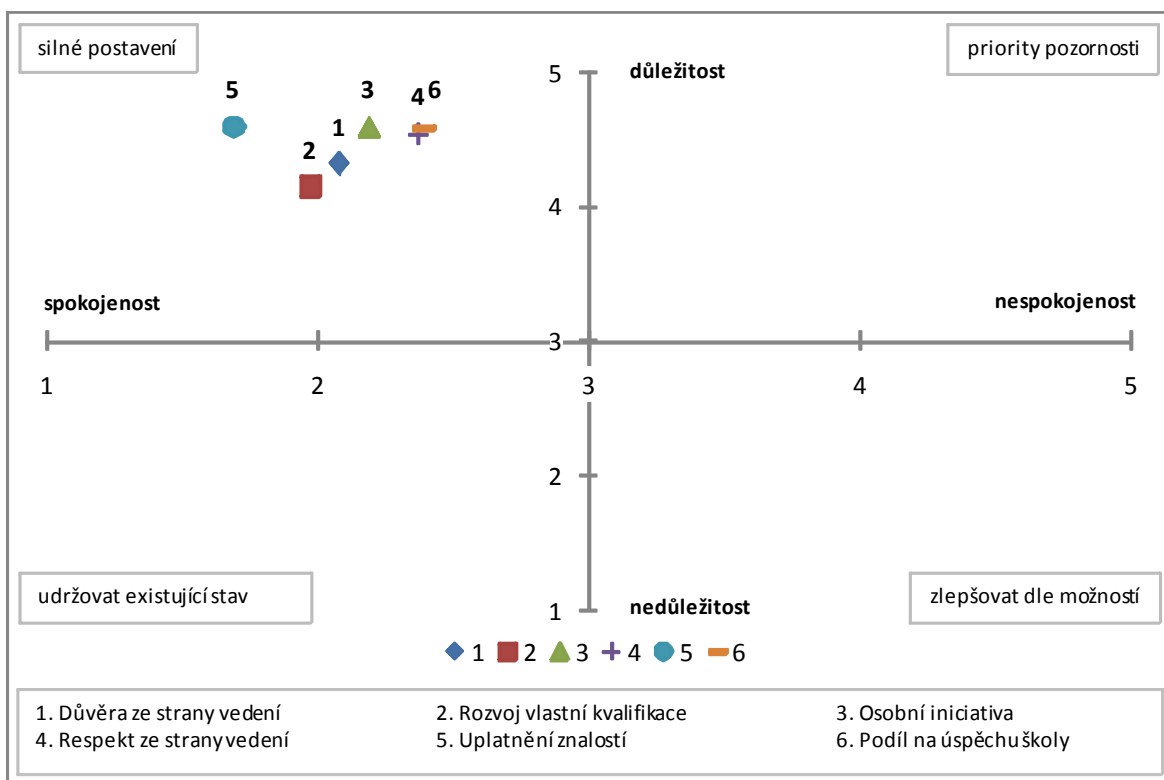
Obrázek 41: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé odborných předmětů



Obrázek 42: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé všeobecných předmětů



Obrázek 43: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé regionu Zlín



Obrázek 44: Samostatná práce učitele, osobní růst – učitelé regionu Brno

4.1.5 Práce managementu a řízení pracovníků

Otázka neprotěžování jednotlivců ze strany managementu je pro učitele důležitá (3,71), ale největší důležitost má tato oblast pro učitele regionu Brno (3,91). Vysokou míru důležitosti přikládají pracovníci důvěře v kvalitní management školy (4,58) a tuto problematiku hodnotí nejvýše učitelé regionu Zlín (4,70).

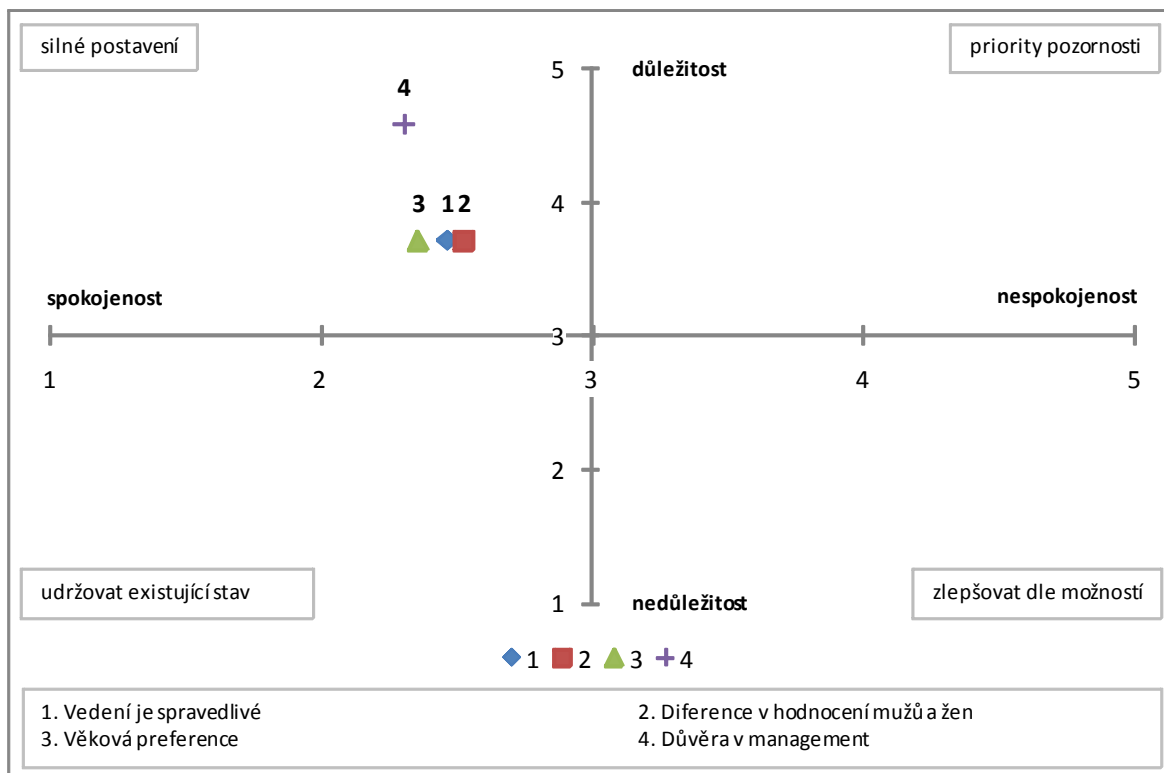
Spokojenost se spravedlností vedení je hodnocena mírně negativně (2,47). Nejméně kladně vnímají tuto skutečnost učitelé ve věku 40–49 let (2,66) a ženy (2,65).

Diference v hodnocení činnosti z hlediska pohlaví hodnotí učitelé průměrně (2,53). Nejméně spokojeny jsou ženy (2,82) a učitelé ve věku 40–49 let (2,65). Nejvíce spokojeni jsou při hodnocení činnosti muži (2,07).

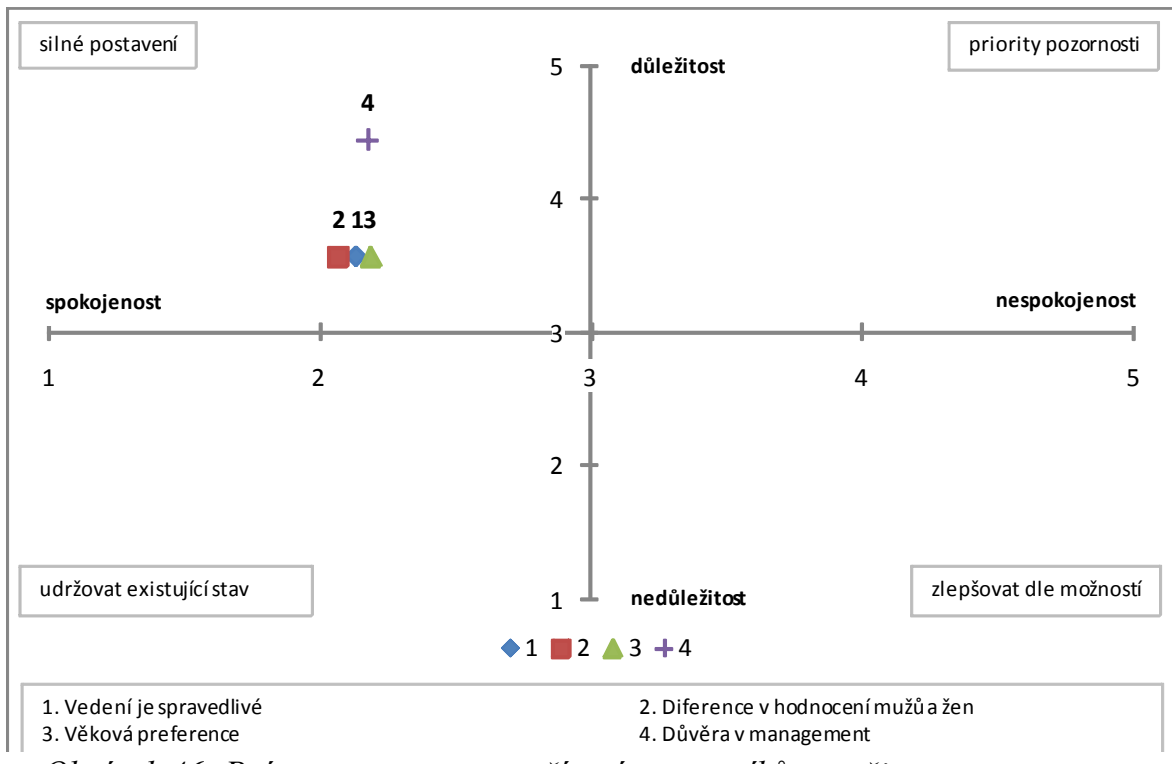
Na otázku, zda mají učitelé pocit ohrožení ze strany starších či mladších kolegů, neodpovídají učitelé příliš pozitivně (2,36). Pocit ohrožení vnímají nejvíce učitelé všeobecných předmětů (2,41), ženy (2,44) a učitelé ve věku 23–39 let (2,45)

Důvěra v management školy a spokojenost s vedením školy není opět hodnocena nejlépe (2,31). Nejvyšší důvěru v management mají muži (2,18)

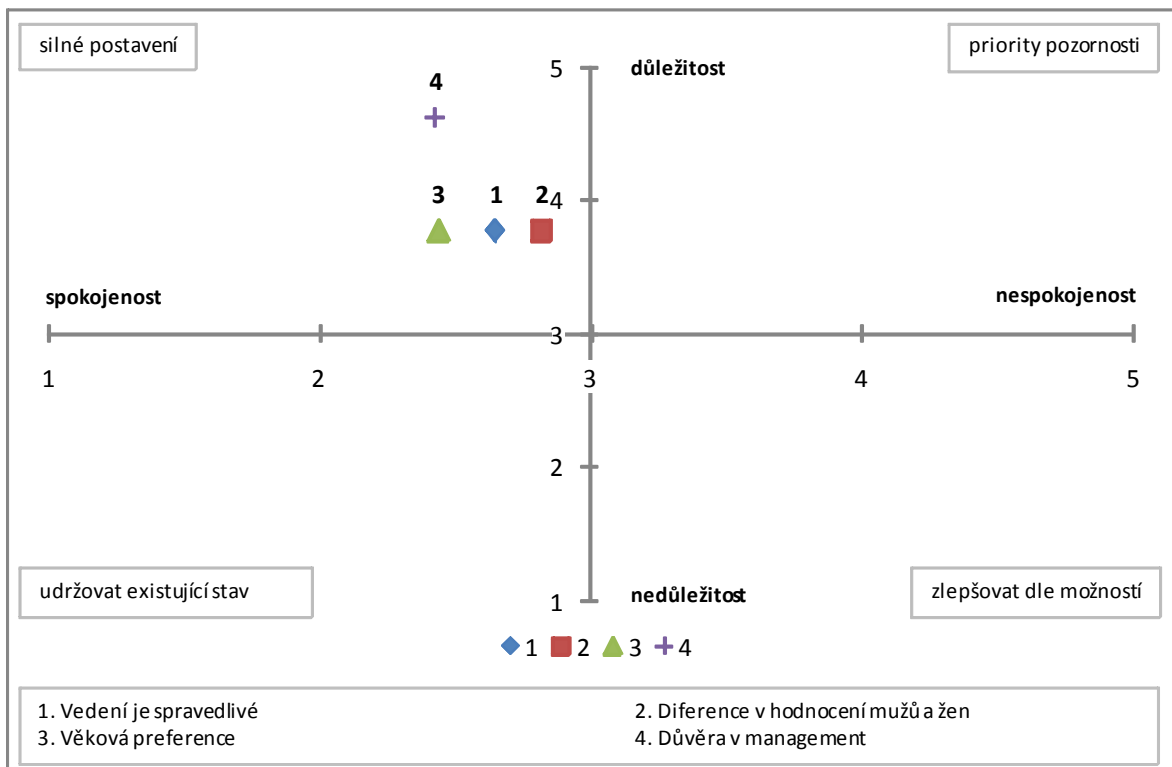
a učitelé ve věku 50 a více let (2,15). Naopak nejméně důvěřují managementu školy ženy (2,43) a učitelé ve věku 40–49 let.



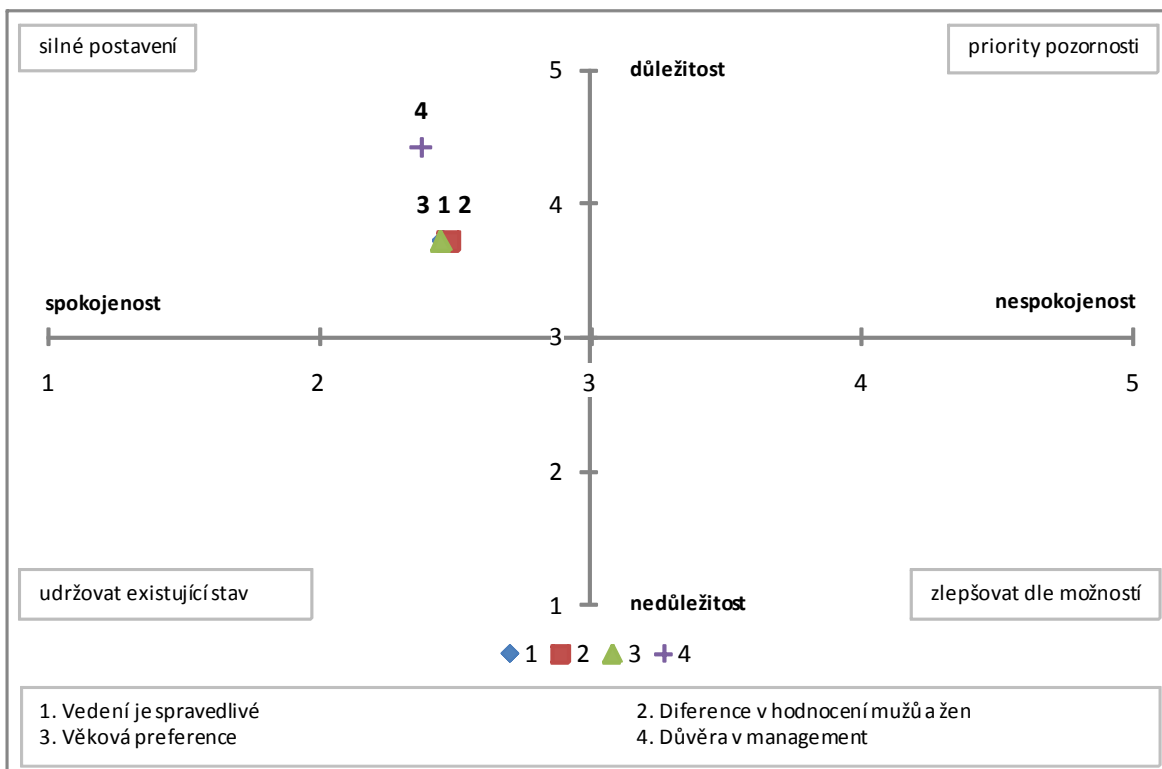
Obrázek 45: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé celkem



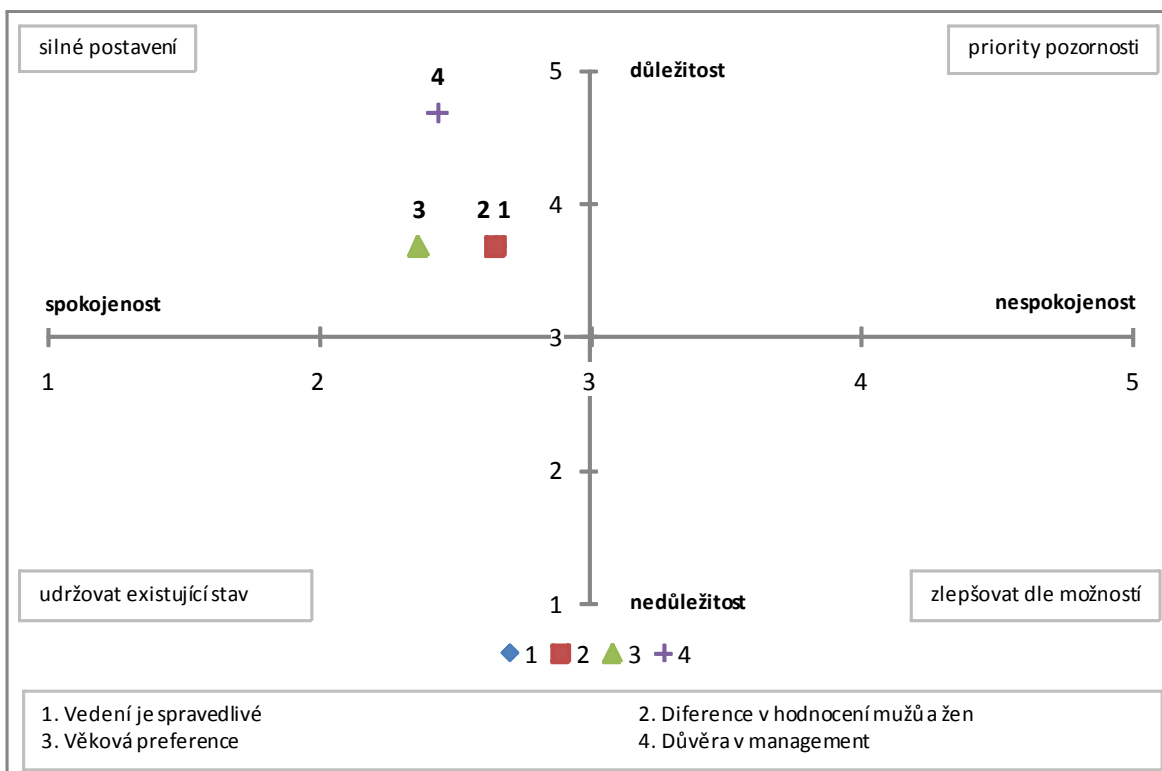
Obrázek 46: Práce managementu a řízení pracovníků – muži



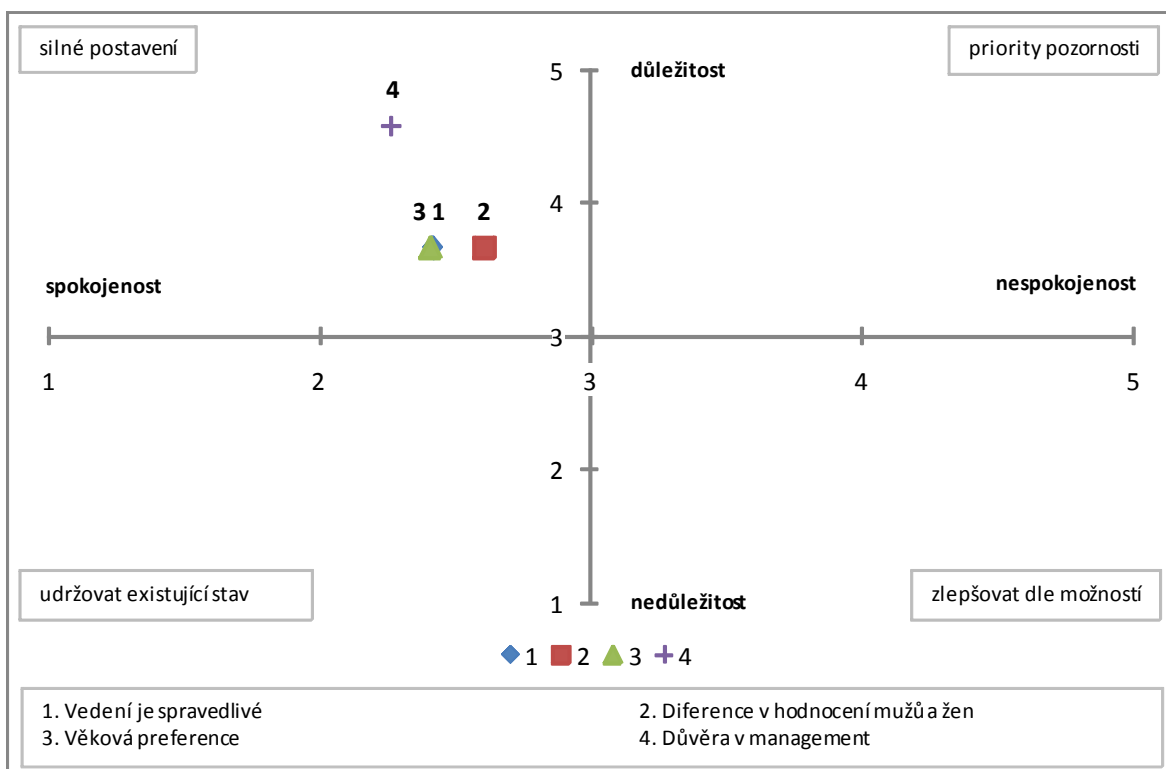
Obrázek 47: Práce managementu a řízení pracovníků – ženy



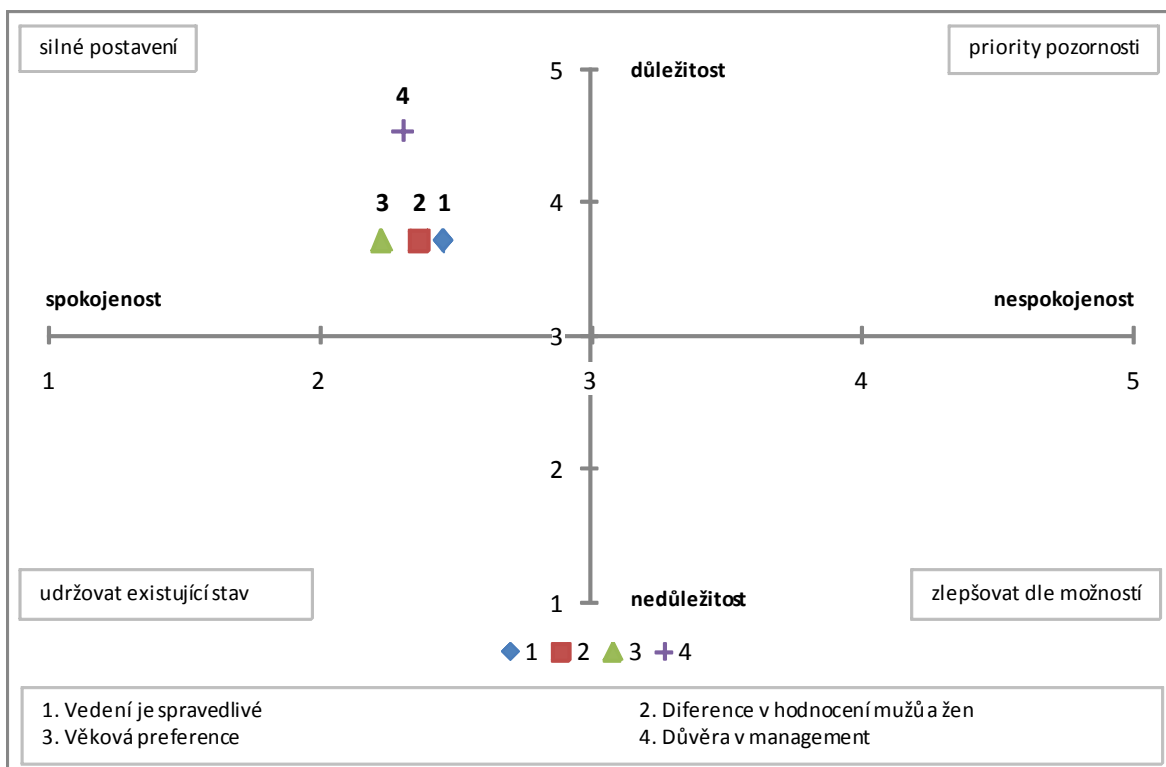
Obrázek 48: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé ve věku 23–39 let



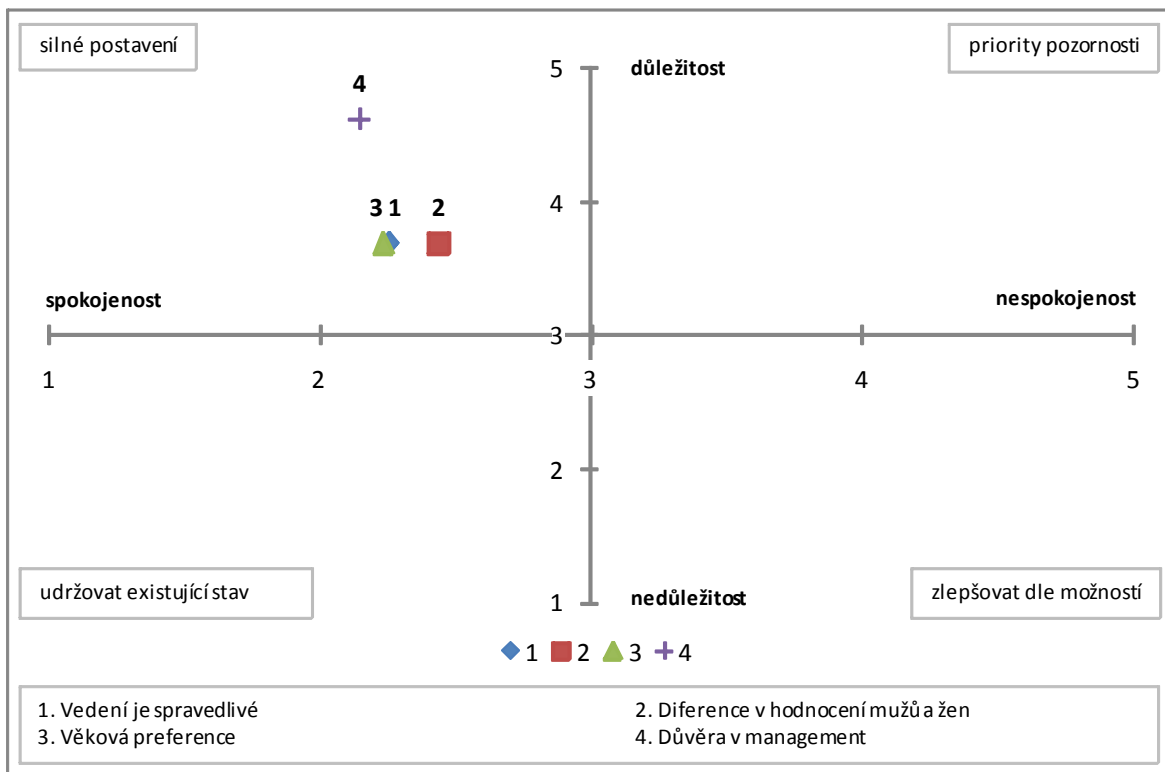
Obrázek 49: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé ve věku 40–49 let



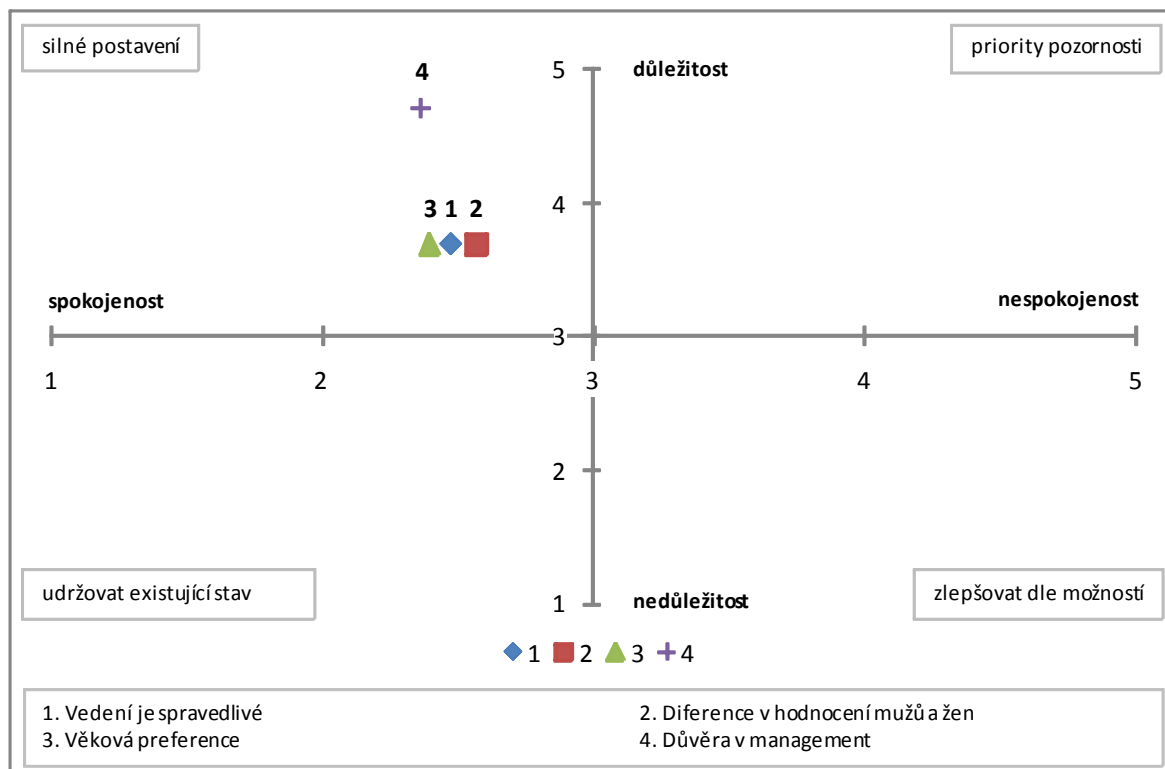
Obrázek 50: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé ve věku 50 a více let



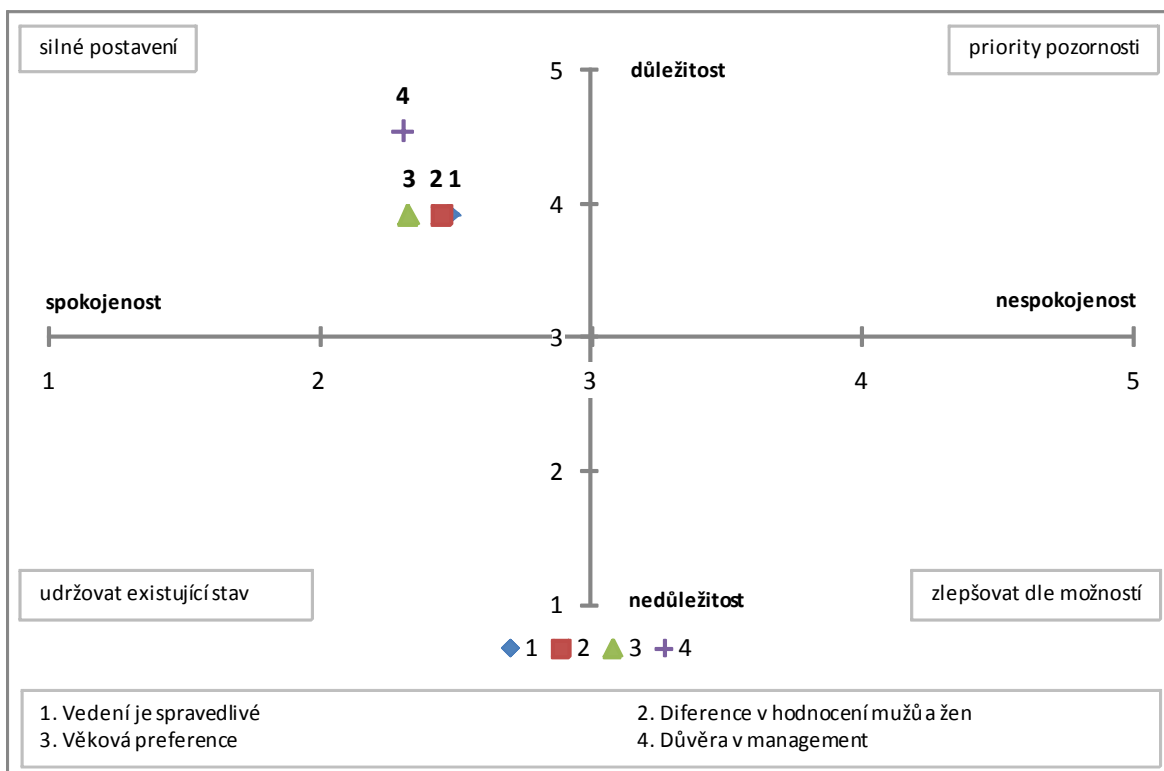
Obrázek 51: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé odborných předmětů



Obrázek 52: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé všeobecných předmětů



Obrázek 53: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé regionu Zlín



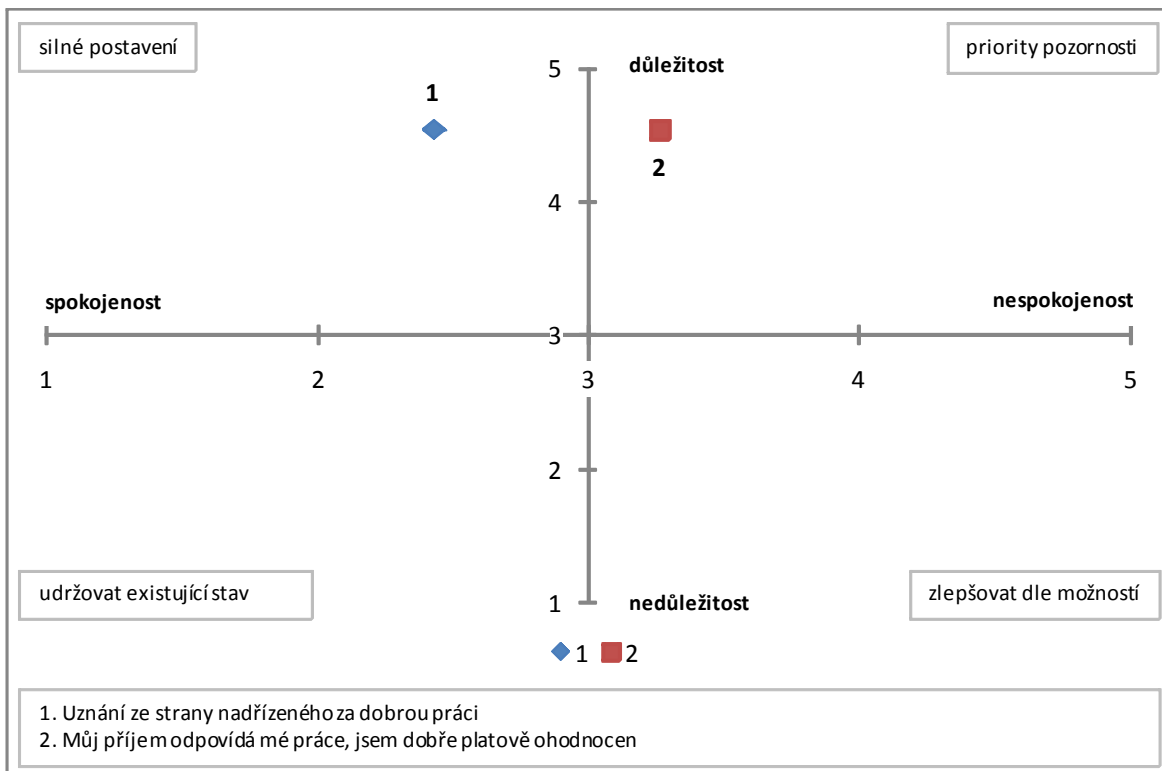
Obrázek 54: Práce managementu a řízení pracovníků – učitelé regionu Brno

4.1.6 Ohodnocení práce

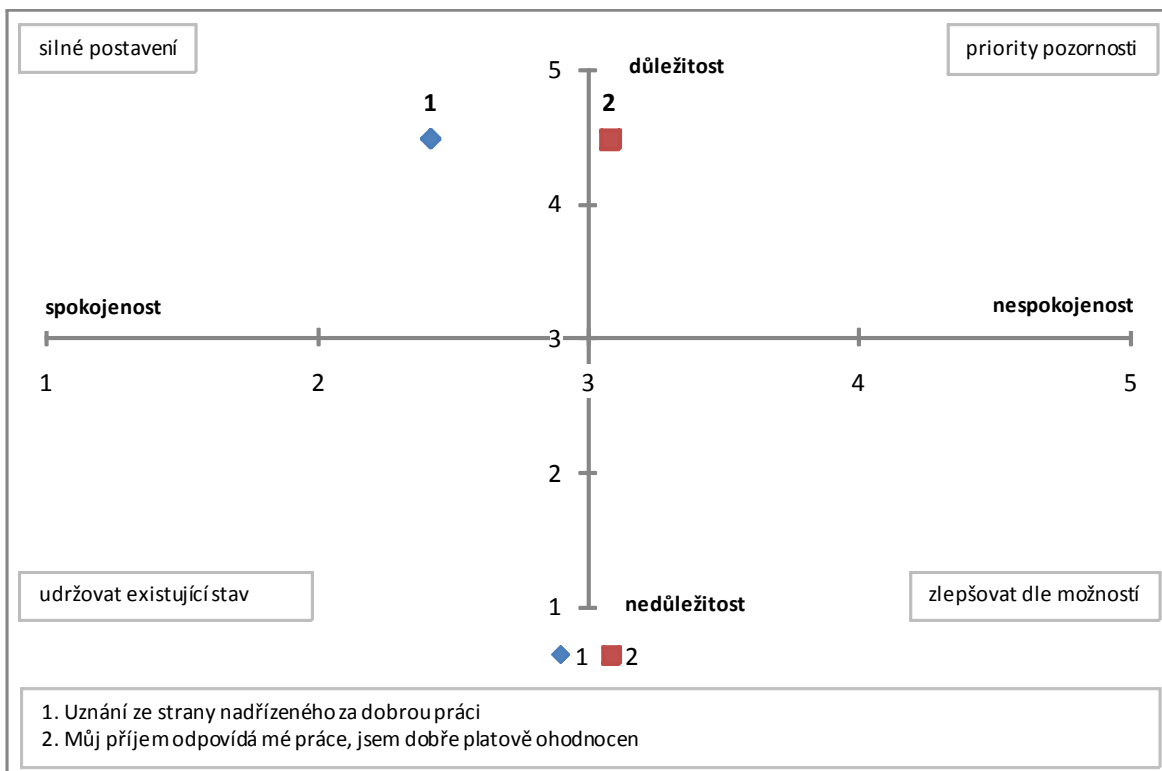
Odpovídající platové hodnocení vykonávané práce, to je oblast, které je přikládána všemi učiteli vysoká důležitost (4,54). Největší důležitost této oblasti přisuzují učitelé ve věku 40–49 let.

Pokud se týká spokojenosti s uznáním ze strany nadřízeného za dobrou a kvalitní práci, tak tato oblast je hodnocena učiteli průměrně. Největší nespokojenost projevují učitelé ve věku 40–49 let (2,68), ženy (2,51) a učitelé regionu Zlín (2,50). Nejvíce spokojeni jsou učitelé ve věku 50 a více let (2,32).

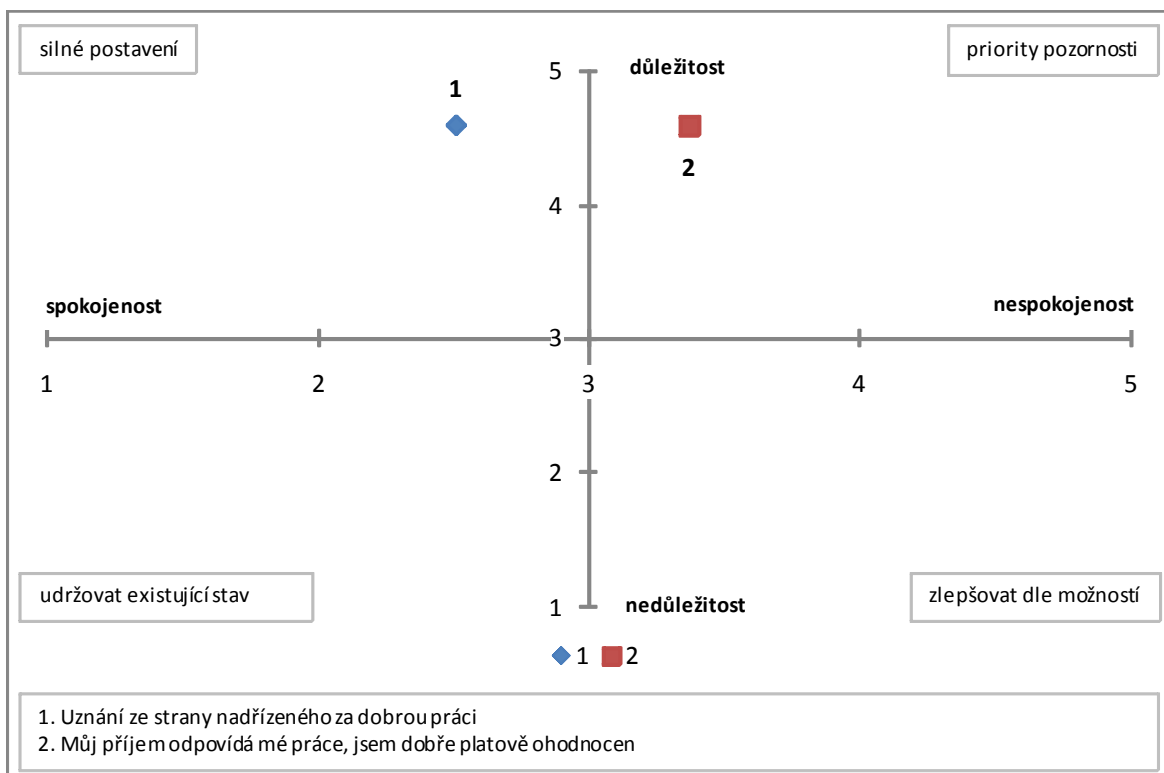
Velmi kritická a pohybuující se v kvadrantu priority pozornosti je spokojenost s platovým ohodnocením (3,26). U všech kategorií je hodnocena negativně. Nejvíce nespokojeni s platem jsou učitelé ve věku 40–49 let (3,48), ženy (3,37) a učitelé všeobecných předmětů (3,35).



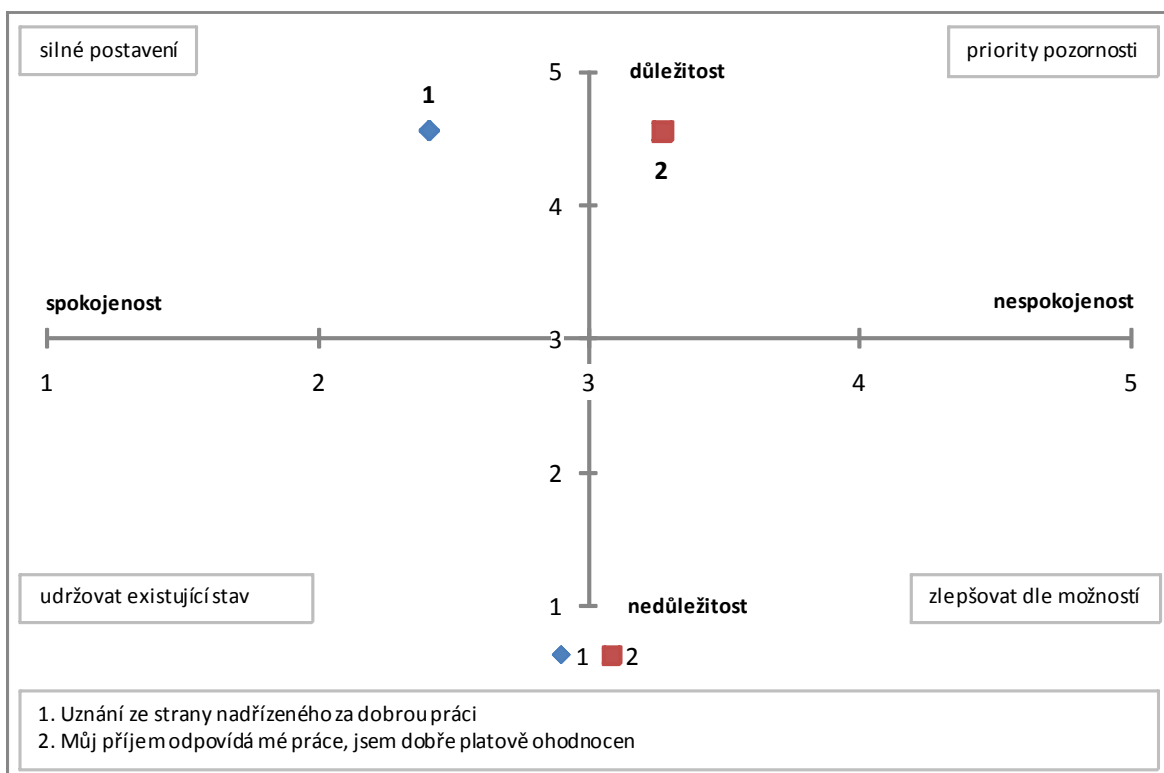
Obrázek 55: Ohodnocení práce – učitelé celkem



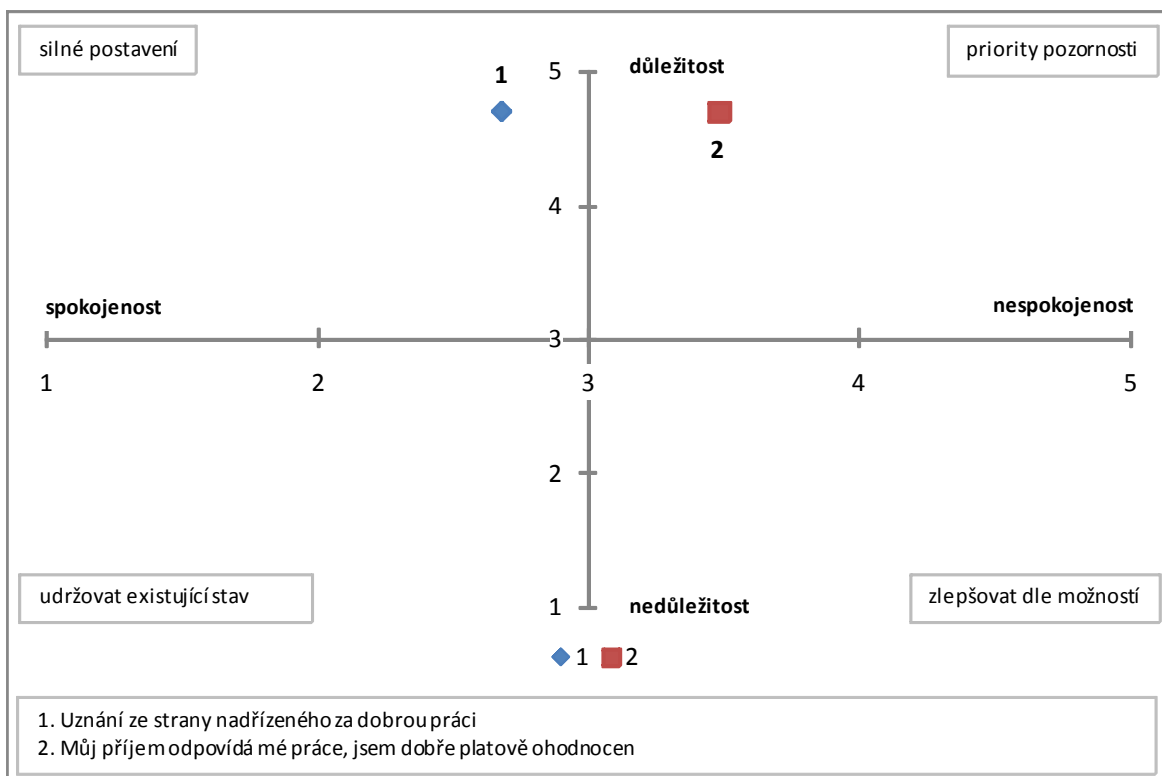
Obrázek 56: Ohodnocení práce – muži



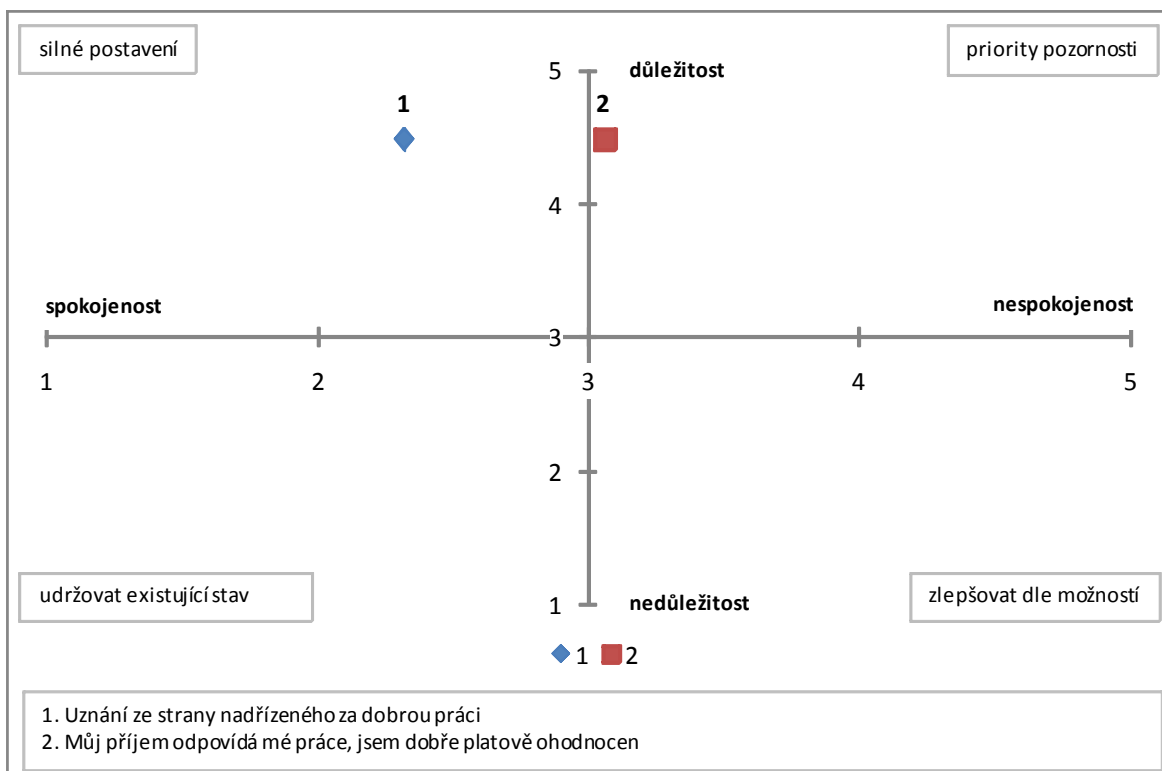
Obrázek 57: Ohodnocení práce – ženy



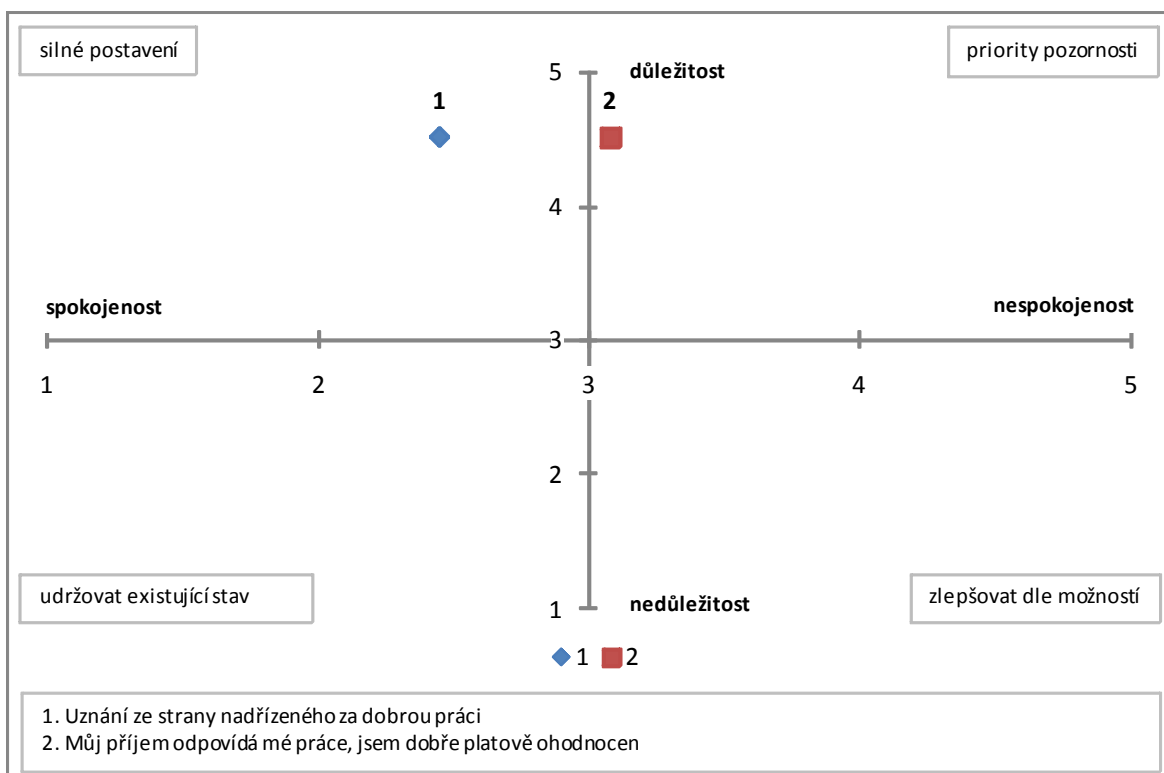
Obrázek 58: Ohodnocení práce – učitelé ve věku 23–39 let



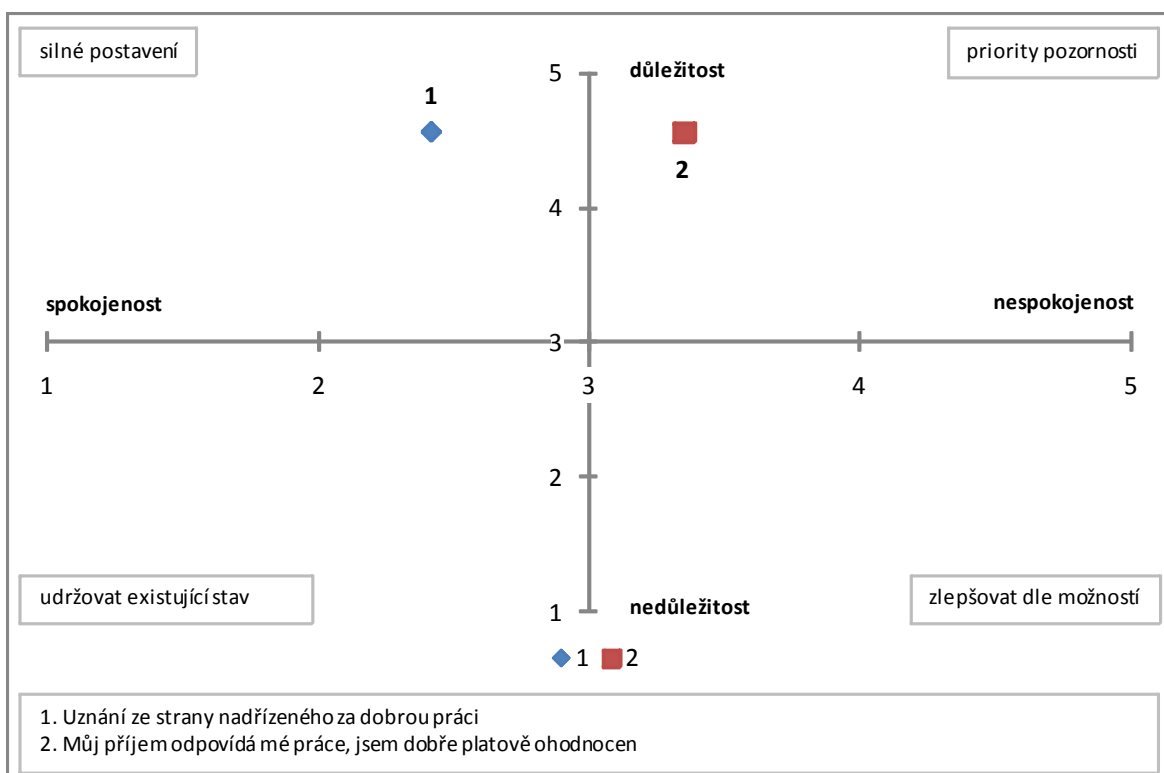
Obrázek 59: Ohodnocení práce – učitelé ve věku 40–49 let



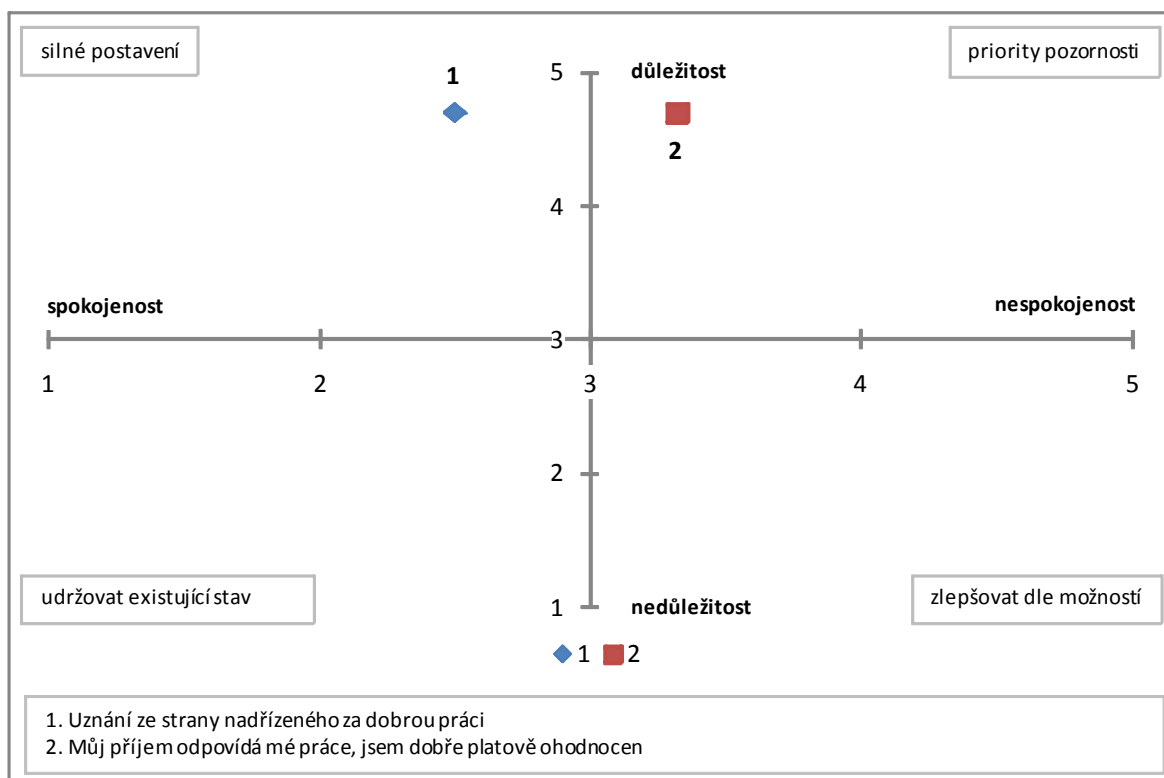
Obrázek 60: Ohodnocení práce – učitelé ve věku 50 a více let



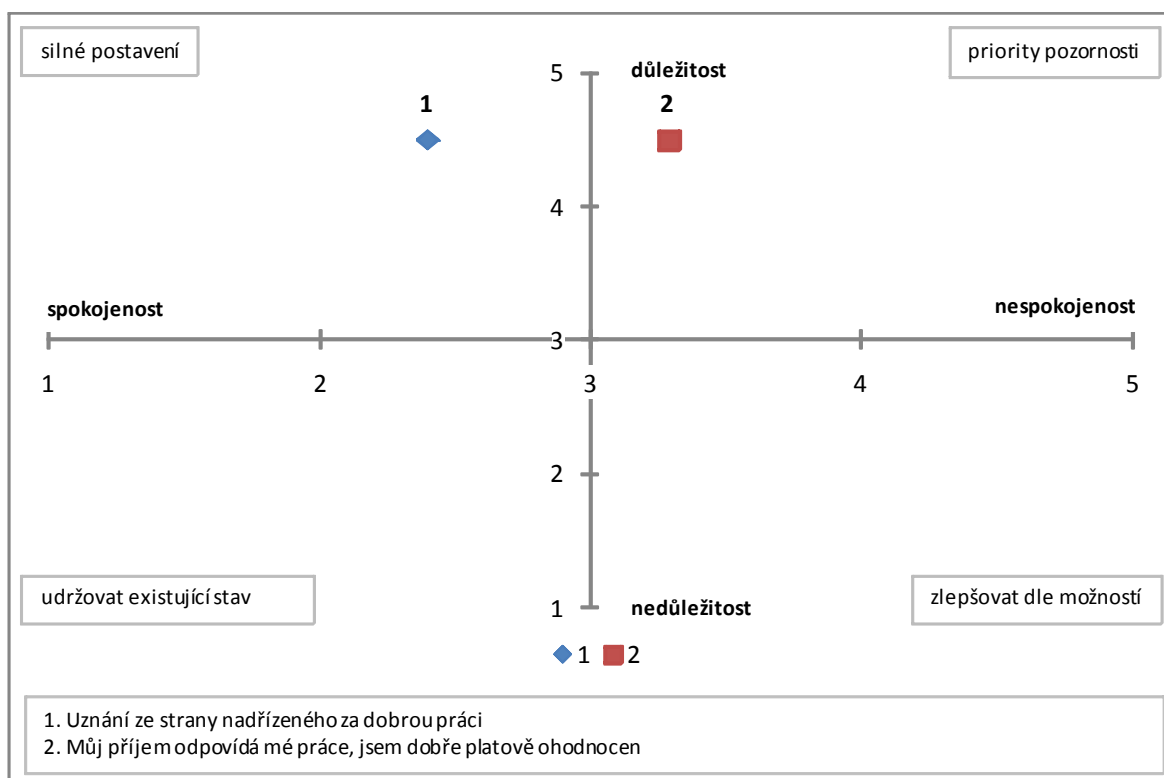
Obrázek 61: Ohodnocení práce – učitelé odborných předmětů



Obrázek 62: Ohodnocení práce – učitelé všeobecných předmětů



Obrázek 63: Ohodnocení práce – učitelé regionu Zlín



Obrázek 64: Ohodnocení práce – učitelé regionu Brno

Tabulka 4: Hodnocení kategorií klimatu školy učiteli (zdroj: vlastní šetření)

Kategorie klimatu školy	Důležitost	Spokojenost	
		ano	ne
Kvalitní management školy	4,58		X
Radost z práce v závislosti na ocenění ze strany managementu školy	4,58		X
Platové podmínky	4,54		X
Využití znalostí	4,54	X	
Informační systém	4,42	X	
Možnost mít vlastní názor	4,40		X
Samostatné rozhodování	4,38	X	
Mezilidské vztahy	4,36		X
Růst kvalifikace, osobní rozvoj	4,25	X	
Znalost cílů školy	4,23	X	

Z hlediska hodnocení jednotlivých oblastí klimatu všichni učitelé potvrdili jejich důležitost. Rozdílná situace však nastala v případě hodnocení spokojenosti. Svoji spokojenost vyjádřili učitelé s možností zvyšování kvalifikace a osobního rozvoje, s využitím znalostí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Ocenili možnost samostatného rozhodování při využívání metodických postupů ve výuce a vysokou úroveň informačních systémů na školách. Pozitivně byla hodnocena i oblast znalosti a uvědomění si cílů a vize školy.

Negativně učitelé pocítují situaci v oblasti mezilidských vztahů. Učitelé nejsou spokojeni s oceněním své práce ze strany managementu a platovými podmínkami vůbec. Pro mnohé učitele je velký problém vystoupit veřejně se svým vlastním názorem v případě jeho odlišnosti od názoru managementu školy nebo většiny sboru. Učitelé uznávají jako velmi důležitý faktor kvalitní management, ale ve skutečnosti většina učitelů vyjadřuje nespokojenost s vedením školy.

4.2 Kulturní dimenze

V současné době se téma kulturních rozdílů týká již prakticky každého. Na jedné straně může setkávání s lidmi z jiných kultur přinášet řadu kladných podnětů a být zdrojem osobního obohacení, ale na druhou stranu je však nynější svět plný střetů mezi lidmi (skupinami a národy), které právě jejich příslušnost k jiné kultuře vede k odlišnému způsobu myšlení a jednání. Existence množství společných problémů vyžaduje spolupráci pro jejich vyřešení. Z tohoto důvodu je třeba pochopit rozdíly, které plynou z příslušnosti lidí k různým kulturám nebo kulturním skupinám.

Podle Hofstedeho (1991) můžeme kulturu rozlišit na kulturu v užším pojetí a kulturu v širším pojetí. Kultura v užším pojetí je uplatňována zejména v humanitních disciplínách, které se zabývají zkoumáním výtvorů člověka. Kulturu v širším pojetí můžeme označit jako mentální program a definovat jako kolektivní programování mysli, které odlišuje příslušníky jedné skupiny, popř. kategorie lidí od příslušníků jiné skupiny popř. kategorie. Rozdíl mezi skupinou a kategorií lidí je v tom, že lidé tvořící skupinu jsou ve vzájemném styku, zatímco lidé patřící do stejné kategorie sdílí nějakou společnou charakteristiku (například pohlaví, věk, profese) nemusí být však ve vzájemném styku.

Hofstede (1991) vymezil čtyři univerzální kulturní dimenze, kterými lze charakterizovat národní kultury:

- vztah k autoritě, vzdálenost moci;
- vyhýbání se nejistotě;
- feminitu vs. maskulinitu;
- kolektivismus vs. individualismus.

Jednotlivé dimenze seskupují množství jevů, u nichž bylo empiricky ověřeno, že se vyskytují společně. Hofstede rovněž prokázal, že na hodnotu některých kulturních dimenzí má vliv věk, pohlaví, vzdělání a profese.

Později byla přidána ještě pátá dimenze kultury, tzv. dlouhodobá vs. krátkodobá orientace v životě. Definoval ji Michael Harris Bond.

Vztah k autoritě – vzdálenost moci (Power distanc, PDI)

Dimenze vztahu k autoritě měří míru nerovnosti, která je v dané společnosti očekávána, akceptována a upřednostňována. Nejnižších hodnot dosahují vzdělání a kvalifikovaní manažeři. Nejvyšších hodnot nekvalifikovaní manuálně pracující. Ve společnostech, které preferují velkou vzdálenost moci, jsou

nerovnosti považovány za přirozené a užitečné, jsou očekávány a požadovány. Je zde velká diference příjmů, očekává se hromadění privilegií a okázalá prezentace vysokého postavení. Hranice mezi sociálními vrstvami jsou pevné, respektované a málo prostupné, sociální mobilita je tedy velmi slabá. Organizace jsou striktně hierarchicky uspořádány a autority jsou ctěny. Děti jsou vychovávány k úctě ke starším, k rodičům a k učitelům. Hofstede upozorňuje i na silnou potřebu závislosti.

Naopak ve společnostech, které preferují malou vzdálenost moci, je kladen důraz na rovnost a rovné příležitosti pro všechny. Velmi často zde dochází k přerozdělování bohatství za účelem snížení nerovnosti. Ta je totiž chápána jako nespravedlivá a nežádoucí. V těchto společnostech většinou není příliš důležitý formální status, lidé si nepotrpí na tituly a jiné projevy své pozice. Potřeba závislosti je nízká, naopak je zde silný sklon k decentralizaci. Každé hromadění moci je považováno za škodlivé. Organizace mívají volnější struktury a není zde neobvyklé otevřeně odporovat svému nadřízenému. Děti jsou vychovávány spíše než k úctě k nezávislosti a schopnosti postarat se o sebe co nejdříve. Ve společnostech s malou vzdáleností moci jsou početné střední třídy, zatímco ve společnostech s velkou vzdáleností moci můžeme pozorovat velké třídní rozdíly.

Vzdálenost moci je rozsah, ve kterém členové organizace předpokládají a přijímají skutečnost, že moc je rozdělována nerovně (Hofstede, 1991).

Podřízení očekávající, že se s nimi bude nadřízený radit, předpokládají malou vzdálenost moci. Velká vzdálenost moci se předpokládá v případě, že podřízení očekávají příkazy a přesné vymezení jejich činnosti.

Vztah k nejistotě – vyhýbání se nejistotě (Uncertainty avoidance, UAI)

Tato dimenze se zaměřuje na zacházení společností s neurčitostí, reakce na nejistotu a nebezpečí a interpretaci budoucnosti. Index vyhýbání se nejistotě vyjadřuje míru, v jaké jsou jednotlivé kultury ochotny tolerovat nejistotu a jakou mají potřebu předcházet a zabraňovat situacím, které nejistotu vyvolávají. Společnosti s vysokou hodnotou tohoto indexu mají jen nízkou ochotu operovat s nejistotou. Mají potřebu vytvářet velké množství poměrně striktních pravidel, existuje zde množství zákonů, kontrolních mechanismů a tabu, a to jak formálních, tak neformálních. Lidé upřednostňují stabilní sociální vztahy a pevné normy, neboť stálost struktury výrazně zmenšuje nejistotu. Společnost je tedy spíše konzervativní s nedůvěrou vůči inovacím. Společnosti s vysokou potřebou vyhýbání se nejistotě jsou úzkostnější, je v nich více stresu. Ale je zde akceptovatelné veřejně ukazovat své emoce.

Společnosti s nízkými hodnotami indexu jsou mnohem více soutěživé. Konflikt je zde přijímán jako běžná součást života a je všeobecně akceptován. Lidé jsou tolerantnější k odlišnostem, snadněji přijímají změny a jsou ochotni více riskovat. Emoce se skrývají. V těchto společnostech je méně stresu, neboť nejistota a nejasnost je brána jako běžná součást života, která nestresuje. Pravidla, zákony mají spíše obecný charakter a nesnaží se postihnout každou jednotlivou situaci, která může nastat.

Maskulinita – feminita (Masculinity, MAS)

Dimenze maskulinity a feminity se zaměřuje na obecné hodnoty ve společnosti, diferencuje na základě přístupu k obecným cílům a smyslu života. Tzv. maskulinní kultury se orientují na výkon a úspěch, hrdinství, pokrok, soutěživost. Chování lidí je agresivnější. Výchova dívek a chlapců se liší, dívky mají být jemné a citlivé, zatímco chlapci průbojní a ambiciózní. V takové společnosti mají i ženy hodnoty podobnější hodnotám mužským. Maskulinní kultury jsou podle mínění Hofstedeho materialističtější. Naopak femininní kultury se zaměřují na mezilidské vztahy, péči o sebe, jiné lidi a prostředí, udržování srdečných osobních vztahů, kvalitu života. Femininní kultury jsou jemnější a sociálně citlivější. Konflikty jsou častěji řešeny kompromisem a vyjednáváním. Dívky i chlapci jsou vychováváni stejně – mohou plakat, ale nesmí se prát.

Hofstede odlišuje dvojici termínů maskulinní a femininní od dvojice mužský a ženský. První uvedená dvojice se vztahuje k rolím určeným kulturou a druhá dvojice označuje biologické rozdíly.

Individualismus – kolektivismus (Individualism, IND)

Dimenze individualismu či kolektivismu zachycuje, v jaké míře lidé v dané kultuře jednájí jako nezávislí jednotlivci či jako členové sociálních skupin. V kolektivistických kulturách převládá silný pocit příslušnosti ke skupině. Lidé se zde rodí do skupin, jejich postoje a názory jsou přímo řízeny skupinovou příslušností a lidé jsou zde silně loajální s těmito skupinami. Lidé jednájí tak, aby nepoškodili svoji skupinu, ale také přebírají odpovědnost i za ostatní členy své skupiny. Důležitá je harmonie a konsenzus. V těchto společnostech má silnou roli rodina s pevnými vazbami mezi příbuznými.

V individualistických kulturách hrají významnější roli hodnoty osobní svobody a nezávislého rozhodování. Lidé zde inklinují spíše k vytváření většího množství poměrně slabých vazeb. Vztahy jsou flexibilnější a méně závazné. Splnění úkolu a efektivita má přednost před vztahy.

Práce se věnuje podrobněji prvním třem kulturním dimenzím. Uvedené hodnoty jsou výsledkem šetření, které proběhlo v měsících únoru až dubnu 2008 na vybraných středních školách v Brně a ve Zlíně. Do šetření bylo zahrnuto 495 respondentů – učitelů.

Pro srovnání si můžeme uvést výsledky z průzkumu mezi českou populací, který se uskutečnil na bázi mezinárodního dotazníku interkulturních rozdílů VSM 94 a VS 82. V roce 2003 se jej zúčastnilo 2459 respondentů. Dotazníkové šetření uskutečnila Katedra marketingových a sociálních komunikací FMK UTB ve Zlíně.

V mocenském odstupu (PDI) má Česká republika index 67, v maskulinitě (MAS) 10 a v obavě z nejistoty (UAI) 70. (Světlík, 2003, s. 62)

4.2.1 Index vzdálenosti moci

Tabulka 5: Index PDI – vztah k autoritě, vzdálenost moci

Kategorie	Celkem	Pohlaví		Věk učitelů v letech		
		muži	ženy	23–39	40–49	50 a více
Hodnota indexu PDI	30,65	21,9	34,85	32,15	32,80	32,65

	Profese učitelů		Region	
	odborné předměty	všeobecné předměty	Brno	Zlín
Hodnota indexu PDI	32,24	31,3	30,85	32,15

Zjištěná hodnota indexu PDI je u učitelů na nízké úrovni. Tato hodnota se dala očekávat i vzhledem k tomu, že všichni učitelé mají vysokoškolské vzdělání a na výši indexu má vliv i dosažený stupeň vzdělání. U lidí s vysokoškolským vzděláním je tento index obecně nižší než u osob např. se vzděláním základním. Učitelé musí respektovat nařízení a zákony státu a školy. Přitom své profesionální a morální rozhodnutí vykonávají na základě vlastní autonomie a pedagogických ctností – svobody, zodpovědnosti, rozvážnosti, spravedlnosti a morálního svědomí. Učitel vyžaduje volné pole působnosti zejména v oblasti pedagogiky, předmětu a metodiky. Ideální ředitel bude demokrat, který nevyžaduje po podřízených dodržování výhod a symbolů

statusu vyplývající z řídicí funkce, např. stálé místo na parkovišti (Hofstede, 2001, s. 102–108). Učitelé očekávají, že řada problémů bude s nimi před konečným rozhodnutím konzultována.

Je zajímavé, že nebyly zjištěny velké diference u věkových kategorií, profesního, ale i regionálního členění učitelů. Velká diference byla zjištěna u pohlaví, kdy muži mají nižší hodnotu indexu PDI oproti ženám.

4.2.2 Index vyhýbání se nejistotě

Tabulka 6: Index UAI – vztah k nejistotě, vyhýbání se nejistotě

Kategorie	Celkem	Pohlaví		Věk učitelů v letech		
		muži	ženy	23–39	40–49	50 a více
Hodnota indexu UAI	95,35	75,25	102,95	94,50	111,80	74,60

Kategorie	Profese učitelů		Region	
	odborné předměty	všeobecné předměty	Brno	Zlín
Hodnota indexu UAI	88,20	93,90	90,90	95,65

Hodnota indexu UAI je na velmi vysoké úrovni. Vše vyplývá i z povahy práce ve školství, kde je činnost učitelů svázána dodržováním zákonů, vyhlášek a předpisů. Výuka probíhá na základě školou stanovených osnov. Každá denní činnost se předem plánuje, plnění eviduje, ale i zpětně kontroluje. Změny (suplování apod.) se včas oznamují.

Ve školství je každá nejistota považována za hrozbu. Ukazuje se, že ve školství převládá nižší míra pocitu spokojenosti s životními a pracovními podmínkami. Učitelé jsou méně ochotni měnit zaměstnání nebo zaměstnavatele. Na školách je považována loajalita k organizaci za významnou přednost. Na škole učitelé pracují často ve stresu a s velkým pracovním vyčerpáním. Změny a inovace v pedagogickém procesu nejsou přijímány snadno.

Vyšší hodnota u žen je z důvodu uspokojení potřeby bezpečí, ale i uznání za práci.

Hofstedeho výzkum neprokázal vzájemnou závislost mezi profesí a výší indexu UAI, pouze prokázal určitou tendenci k větší míře stresu u profesí, ve kterých převládá zaměstnanost žen (Hofstede, 2001, s. 88). Takovou profesí

pedagogická práce určitě je. Výzkum VSM 82 a 94 prokázal nadprůměrnou výši tohoto indexu u české populace (Světlík, 2004).

4.2.3 Index maskulinity

Tabulka 7: Index MAS - maskulinita

Kategorie	Celkem	Pohlaví		Věk učitelů v letech		
		muži	ženy	23–39	40–49	50 a více
Hodnota indexu MAS	– 45,00	– 29,80	– 54,60	– 31,90	– 46,40	– 52,60

	Profese učitelů		Region	
	odborné předměty	všeobecné předměty	Brno	Zlín
Hodnota indexu MAS	– 45,70	– 47,50	– 54,30	– 38,00

Zjištěné záporné hodnoty indexu MAS prokazují velmi vysokou míru feminity. Na školách je kladen důraz především na nekonfliktní vztahy a pracovní pohodu, příjemné pracovní prostředí. Je uznávána skromnost a úspěch se stává předmětem závisti. Případné rozpory se řeší vyjednáváním a kompromisem. Od učitelů se očekává přátelský vztah učitelů k žákům.

Výsledky jen potvrzují závěry z Hofstedeho výzkumu, který prokázal, že v případě kulturní dimenze hrají důležitou roli i povolání, pohlaví a věk. Více uznávají „feminní hodnoty“ ženy a starší lidé. Česká republika má dle měření na základě dotazníkového šetření VSM 94 velmi nízkou hodnotu indexu. (Světlík, 2004)

4.3 Kulturní hodnoty uznávané učiteli

Na kulturu školy mají velký vliv pedagogičtí pracovníci – učitelé. Zejména hodnoty, které uznávají a preferují, mohou kulturu školy ovlivnit. Předmětem sondy (výzkumu) je především zachycení vlivů profesní kultury. Ke zjištění kulturních hodnot učitelů byla pro srovnání s metodou podle Hofstedeho zvolena metoda měření hodnotových orientací Shaloma Schwartze - dotazník PVQ (Portrait Values Questionnaire). Dotazník je součástí přílohy.

Shalom Schwartz uskutečnil rozsáhlé šetření u více než 60 tisíc respondentů. Jeho původní dotazník Schwartz Value Survey (SVS) měl 57 položek. Ve svém šetření nechal respondenty hodnotit důležitost celkem 57 hodnot z pohledu základních řídicích principů jejich života. Respondenti přiřadili každé hodnotě váhu od 7 (nejvyšší důležitost) až po 1 (protikladné k mým životním hodnotám). Výsledkem byla analýza hodnot na úrovni jednotlivců, z nichž Schwartz odvodil deset typů hodnot (úspěch, síla, hédonismus, stimulace, nezávislost, univerzálnost, tolerance, konformita, tradice a bezpečí).

4.3.1 Charakteristika typů hodnot dle Schwarze

Hodnotovým typem obecně rozumíme skupinu hodnot na individuální úrovni, která vzniká kombinací spojených pojmů (moc, úspěch, hédonismus atd.). Schwartz definoval 10 hodnotových typů, které obsahují následující hodnoty:

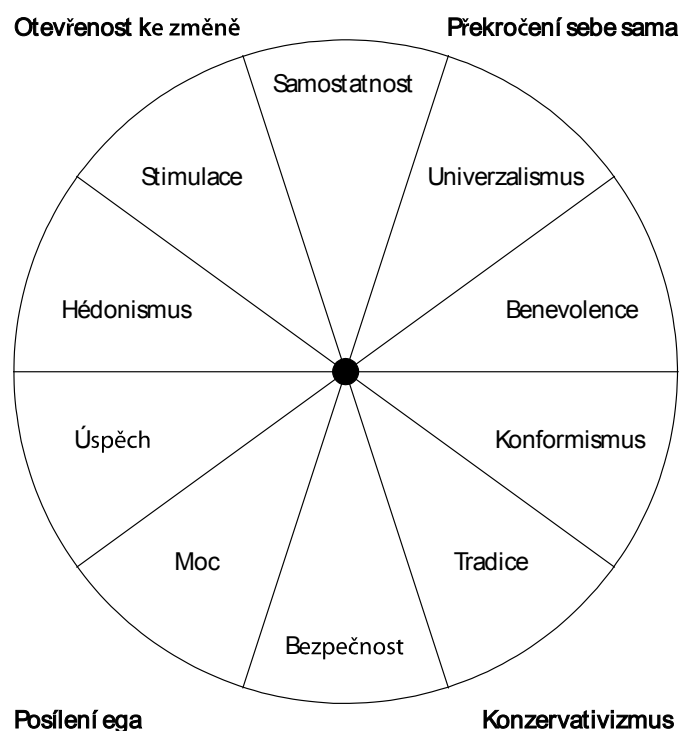
- **moc** – sociální status a prestiž, kontrola a dominance nad lidmi a zdroji (sociální uznání, sociální moc, autorita, bohatství, ochrana veřejné image);
- **úspěch** – osobní úspěch skrze demonstrování kompetencí v souvislosti se společenským standardem (úspěšný, schopný, ambiciózní, vlivný, uznávaný);
- **hédonismus** – užívání si života, smyslové uspokojení (radost, užívání si života);
- **stimulace** – vzrušení, novost a nové výzvy v životě (vzrušení, životní výzvy, smělost, rozmanitý a vzrušený život);
- **samostatnost** – nezávislé myšlení a jednání, tvořivost, zvědavost (kreativita, svoboda, nezávislost, zvědavost, volba vlastních cílů, sebeúcta);
- **universalismus** – pochopení jiných lidí, ocenění druhých, tolerance a ochrana prosperity pro všechny (shovívavost, tolerance, moudrost, sociální spravedlnost, rovnost, život v míru, ochrana životního prostředí);
- **benevolence** – ochrana a pomoc lidem, se kterými je jedinec v kontaktu (nápomocný, čestný, odpouštějící, loajální, odpovědný, pravé přátelství);
- **tradice** – úcta a akceptování tradičních kulturních hodnot a myšlenek, zvyků a idejí (pokora, respektování tradic, umírněnost);

- **konformita** – kontrola aktivit, které mohou být jinými přijímány negativně (slušnost, poslušnost, sebedisciplína, úcta k rodičům, starším osobám);
- **bezpečí** – bezpečí, harmonie a stabilita společnosti, vztahů a sebe sama (bezpečí rodiny, národní bezpečí, sociální pořádek, reciprocita přízně, pocit sounáležitosti, zdraví).

Každý typ hodnot (např. konformita a bezpečí) představuje určité hodnoty, které jsou víceméně v rozporu s jinými hodnotami, které jsou představovány jiným hodnotovým typem. Vůči konformitě to je úspěch nebo životní výzvy, vůči bezpečnosti to je samostatnost. Hodnotové typy, které nejsou ve vzájemném rozporu, ale spíše jsou v činnosti ve vzájemné symbióze, vytváří určité kulturní typy.

Tabulka 8: Kulturní typy

Kulturní typ	Hodnotové typy
Konzervatismus	Konformita, tradice, bezpečí
Otevřenost ke změnám	Stimulace, samostatnost, hédonismus
Překročení sebe sama	Universalismus, Ochrana
Posílení ega	Úspěch, moc



Obrázek 65: Přehled hodnotových typů dle S. Schwartze (zdroj: Světlík, 2004)

Pomocí výše uvedeného kruhového diagramu hodnotových typů můžeme graficky znázornit zjištěné hodnoty jednotlivých hodnotových typů učitelů celkem, popř. znázornit i rozdíly mezi pohlavím, věkem, profesí a regionem, ve kterém učitelé působí. Číselné údaje jednotlivých hodnotových typů jsou součástí příloh. Vyšší číselná hodnota znamená vyšší hodnoty příslušného typu. Pro lepší přehlednost je možné převést číselné hodnoty do grafické podoby. Modrá čára představuje zjištěné hodnotové typy učitelů. Tuto čáru srovnáváme s červenou čárou, která představuje průměrnou hodnotu individuálních měření MRAT (Mean RATing). V případě, že je zjištěná hodnota příslušného hodnotového typu nižší než hodnota MRAT, hraje v motivaci, projevech a chování pracovníků tento hodnotový typ nízkou roli. V opačném případě, kdy je hodnota vyšší než hodnota MRAT, pak hodnota hraje silnou roli.

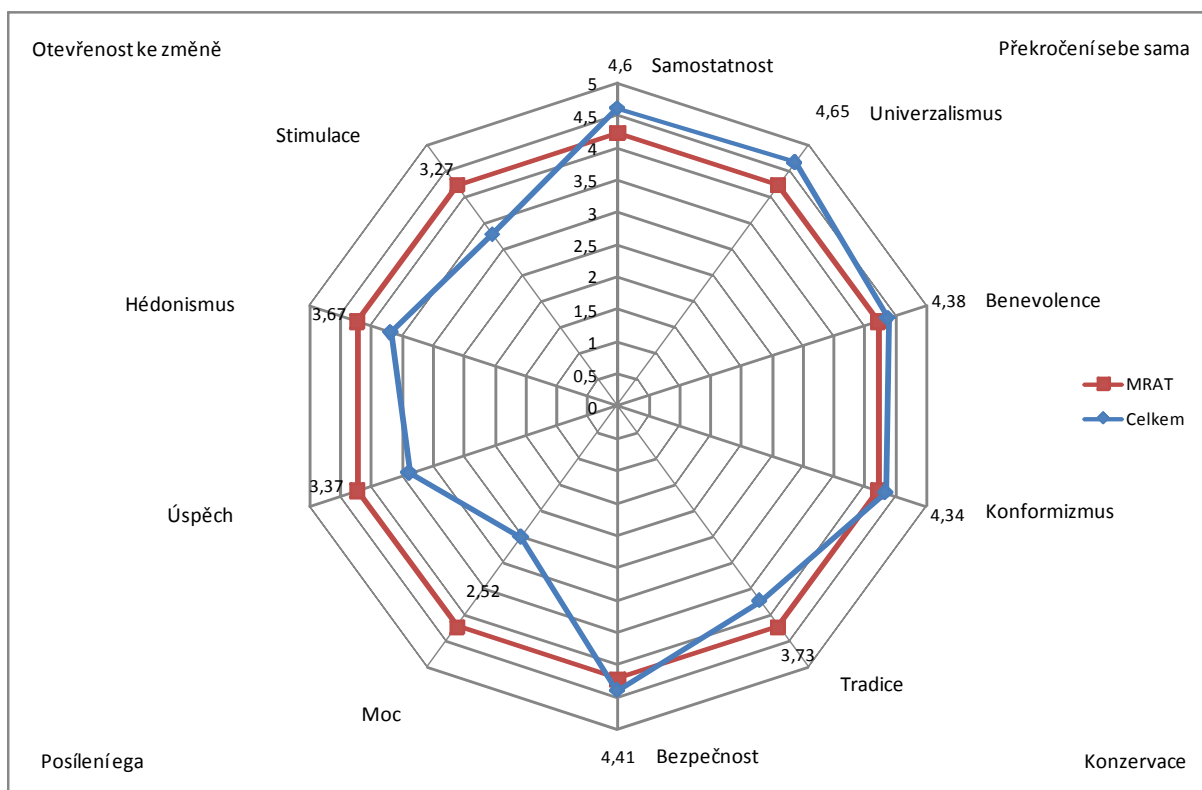
4.3.2 Hodnotové typy učitelů

Jak ukazuje schéma, hodnota MRAT u této skupiny je 4,22. Nad touto hodnotou je (od nejnižší hodnoty):

- Konformita 4,32
- Benevolence 4,38
- Bezpečnost 4,41

- Samostatnost 4,60
- Univerzalismus 4,65

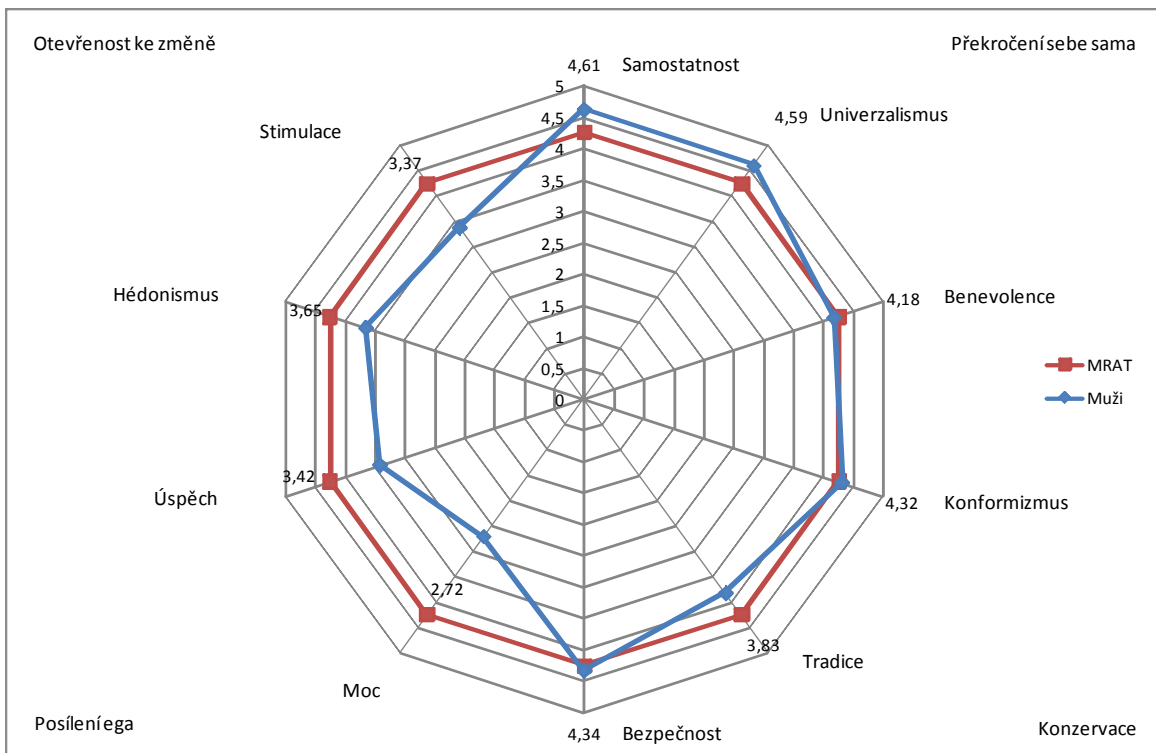
Nejvzdálenější hodnotě MRAT je Moc s hodnotou 2,52.



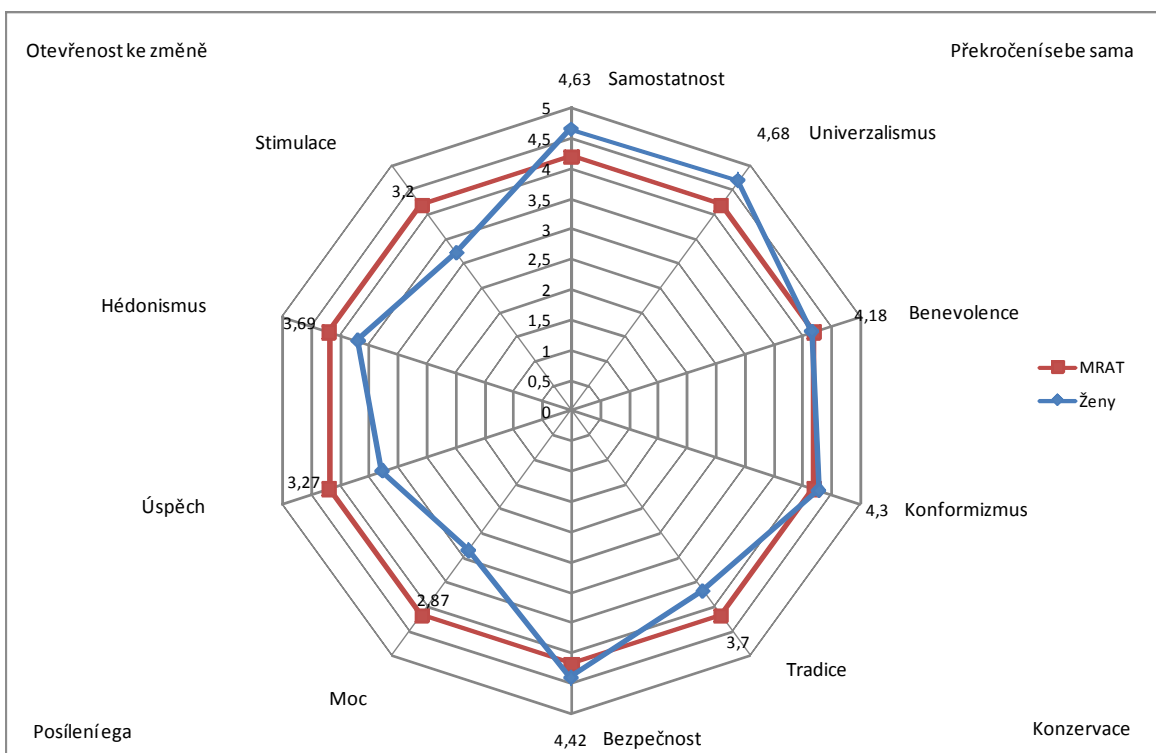
Obrázek 66: Hodnotové orientace učitelů

Potvrzuje se předpoklad, že učitelská profese vyžaduje u jednotlivců, kteří toto povolání vykonávají, zejména schopnost a ochotu chápat jiné lidi, především své žáky, pomáhat jim a být skutečně empatický a vnímavý. Ve vyučovacím procesu je také nezbytná samostatnost při rozhodování, moudrost a smysl pro sociální spravedlnost.

Velmi nízká hodnota Moci (2,52) jen dokresluje a potvrzuje hodnotu indexu PDI (30,65).



Obrázek 67: Hodnotové orientace učitelů – mužů

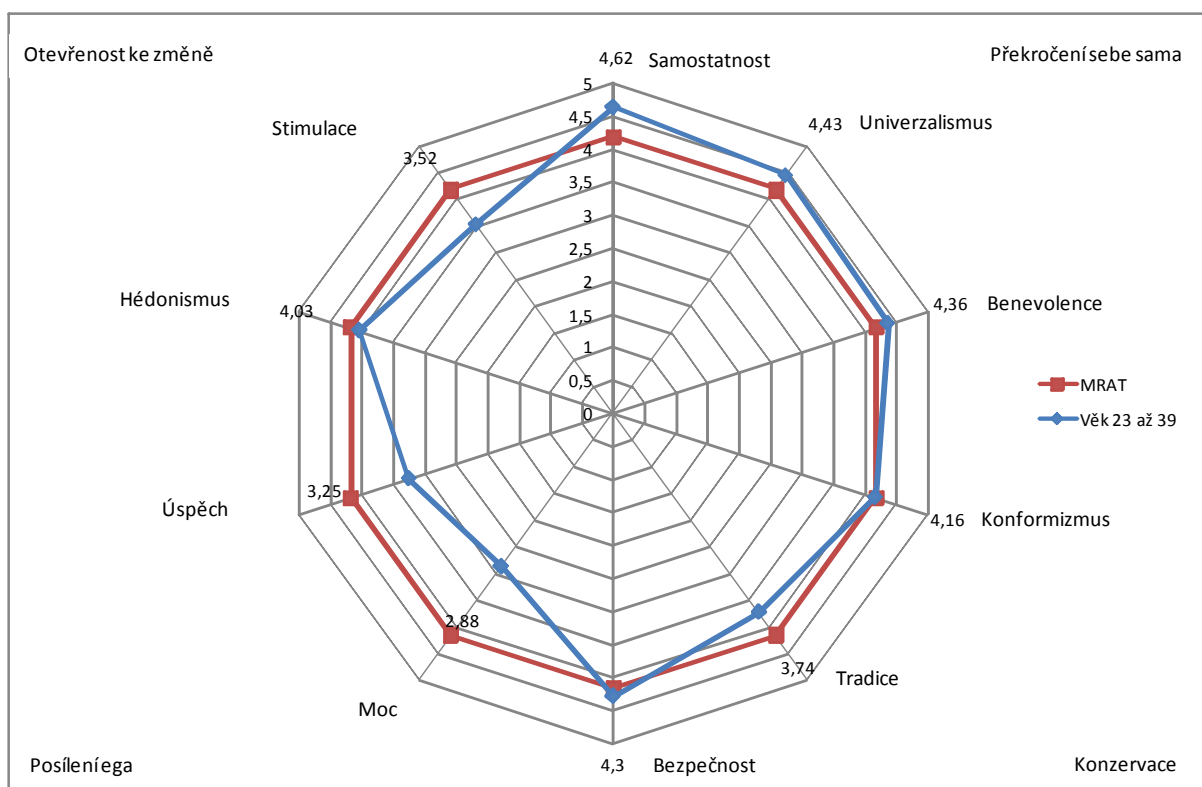


Obrázek 68: Hodnotové orientace učitelů – žen

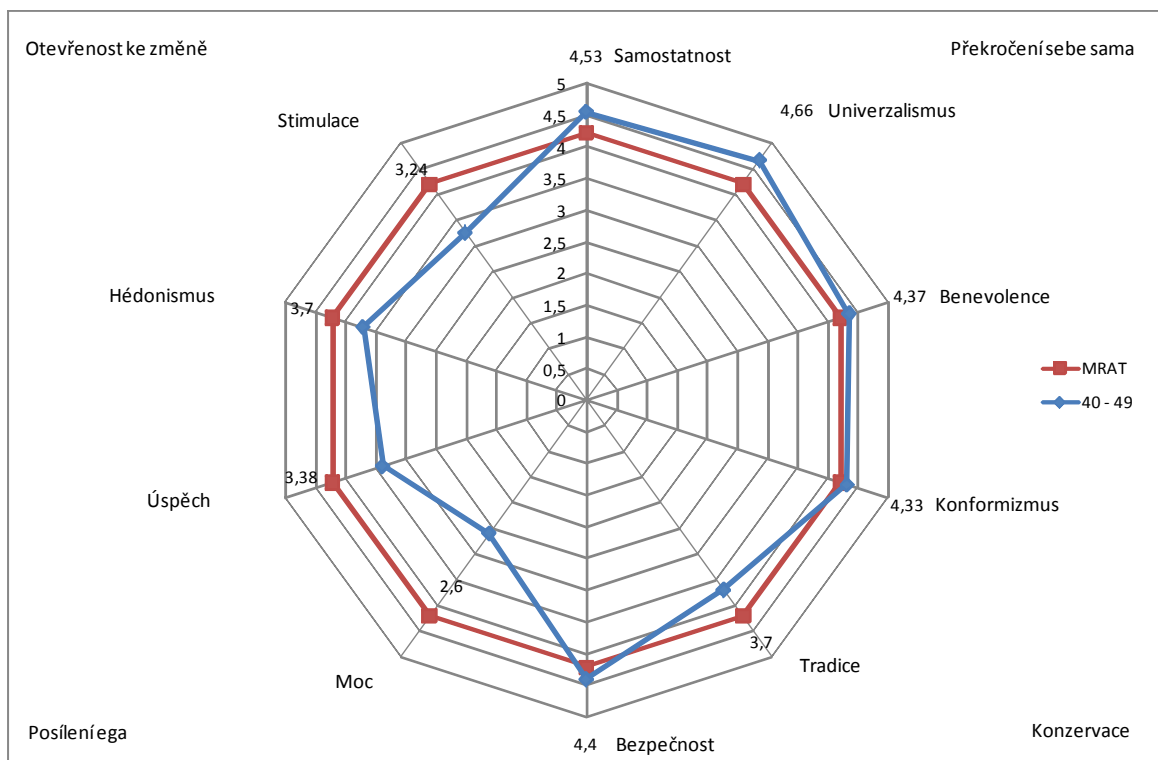
Když srovnáme zjištěné hodnotové typy učitelů dle pohlaví, tak docházíme ke zjištění, že mezi oběma skupinami je viditelná základní shoda v orientaci

hodnotových typů a kulturních hodnot. Avšak určité významnější rozdíly existují. Tyto rozdíly lze shrnout do následujících oblastí:

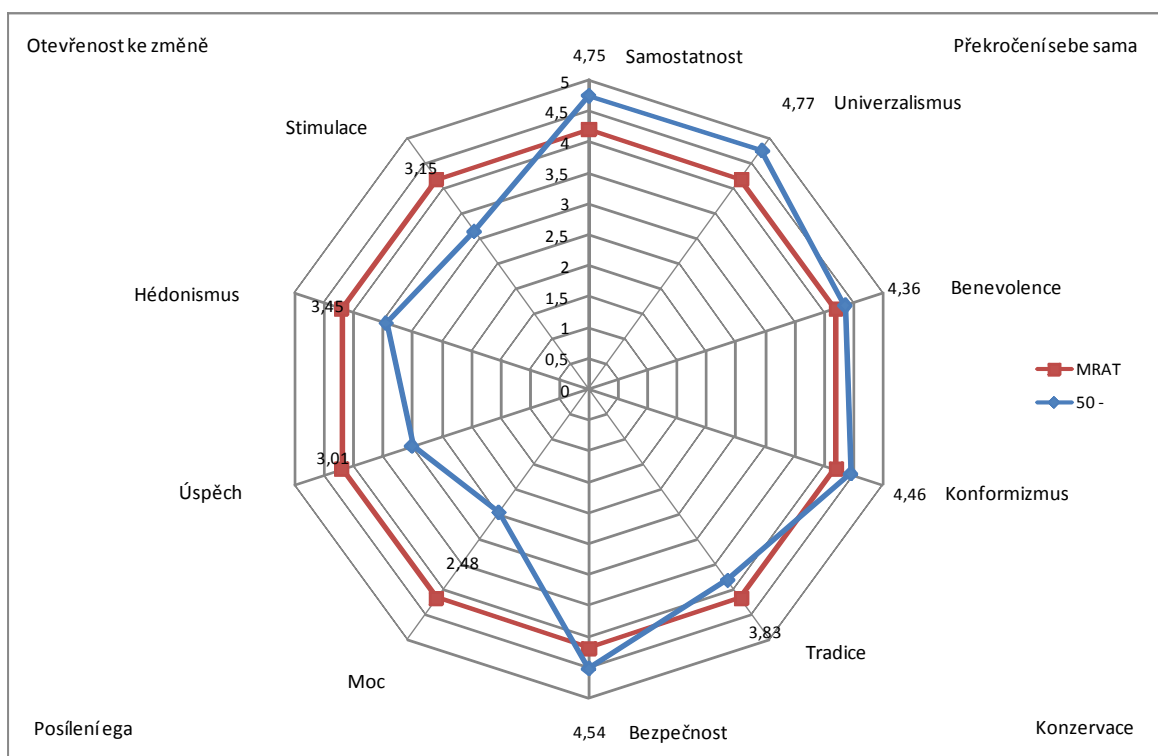
- V případě žen jsou vyšší hodnoty u hodnotových typů, které mají vyšší hodnoty než MRAT u hodnotového typu universalismus a bezpečí.
- I zde se prokazuje, že ženy mají větší smysl pro sociální spravedlnost a pořádek, přikládají větší význam bezpečí, harmonii vztahů a upřednostňují shovívavost, toleranci a pocit sounáležitosti.
- V případě mužů jsou rozdílné hodnoty u hodnotových typů, které mají nižší hodnoty než MRAT. Jedná se o hodnotové typy úspěch (úspěšný, vlivný, ambiciózní, uznávaný), stimulace (životní výzvy, rozmanitý a vzrušující život) a tradice (respektování tradic).



Obrázek 69: Hodnotové orientace učitelů ve věku 23–39 let



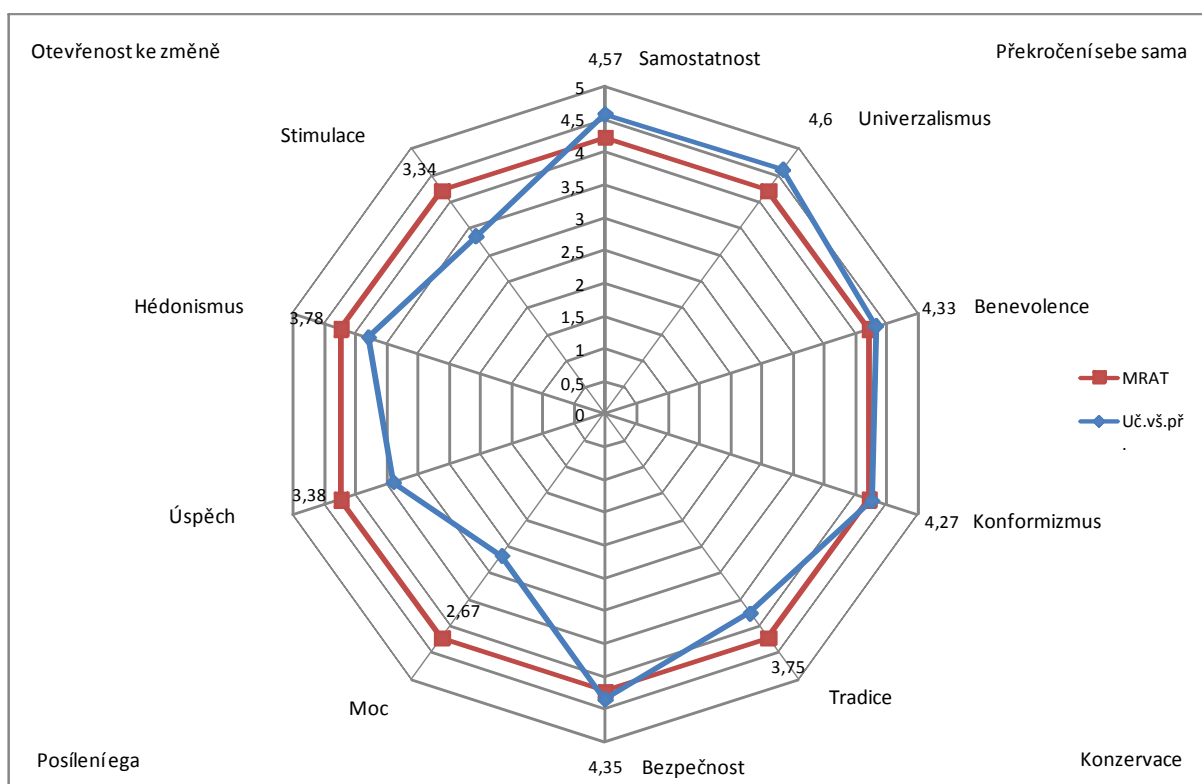
Obrázek 70: Hodnotové orientace učitelů ve věku 40–49 let



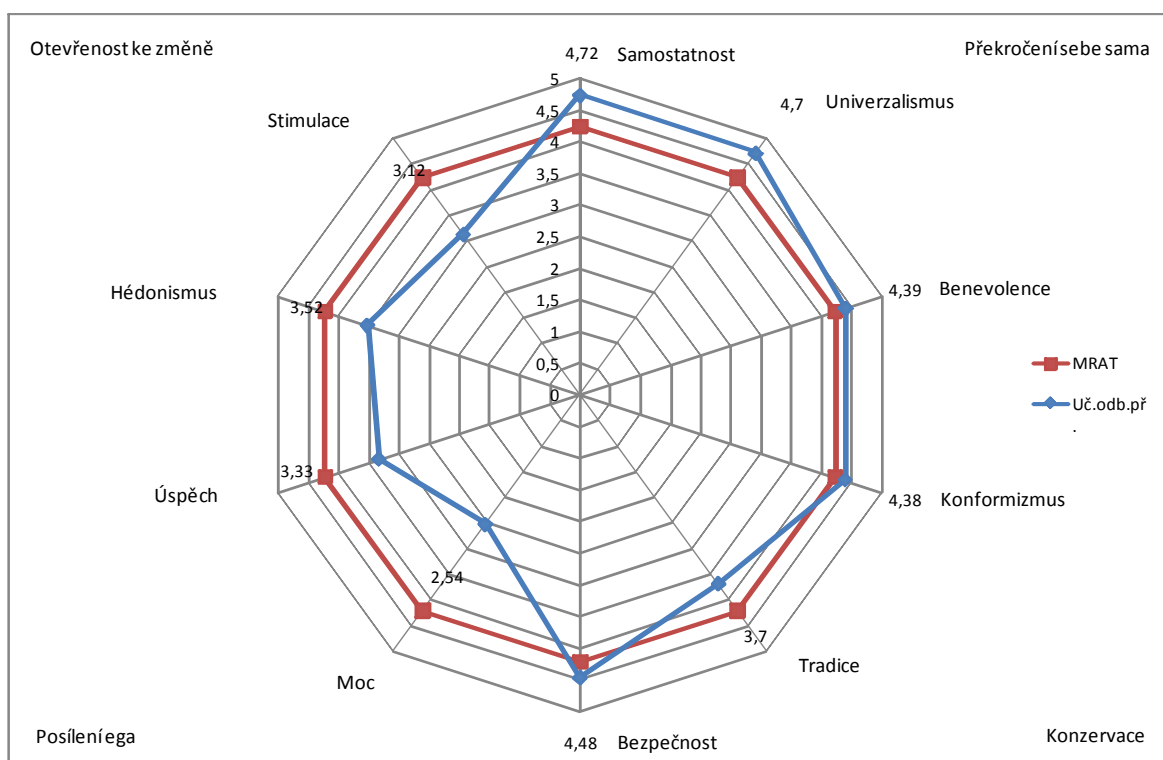
Obrázek 71: Hodnotové orientace učitelů ve věku 50 a více let

Při srovnání tří kategorií učitelů dle věku je opět viditelná základní shoda v orientaci hodnotových typů a kulturních hodnot. I zde však existují určité rozdíly a docházíme k těmto závěrům:

- S přibývajícím věkem učitelů začíná hrát vyšší roli v jejich motivaci a jednání konformismus, universalismus, samostatnost a bezpečí.
- Z hodnot, které jsou pod hodnotou MRAT je pro učitele staršího věku důležitá tradice.
- U mladších učitelů byla prokázána vyšší role v jejich motivaci a jednání u hodnot stimulační, hédonismus a moc.



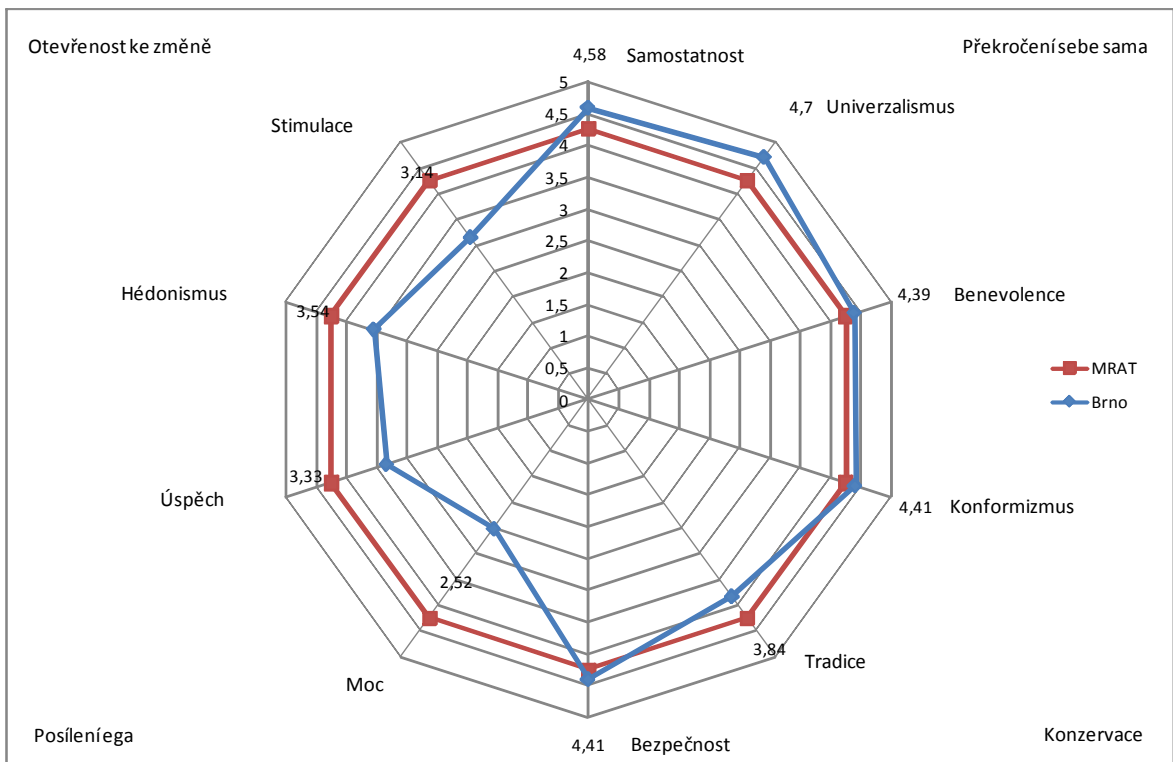
Obrázek 72: Hodnotové orientace učitelů všeobecných předmětů



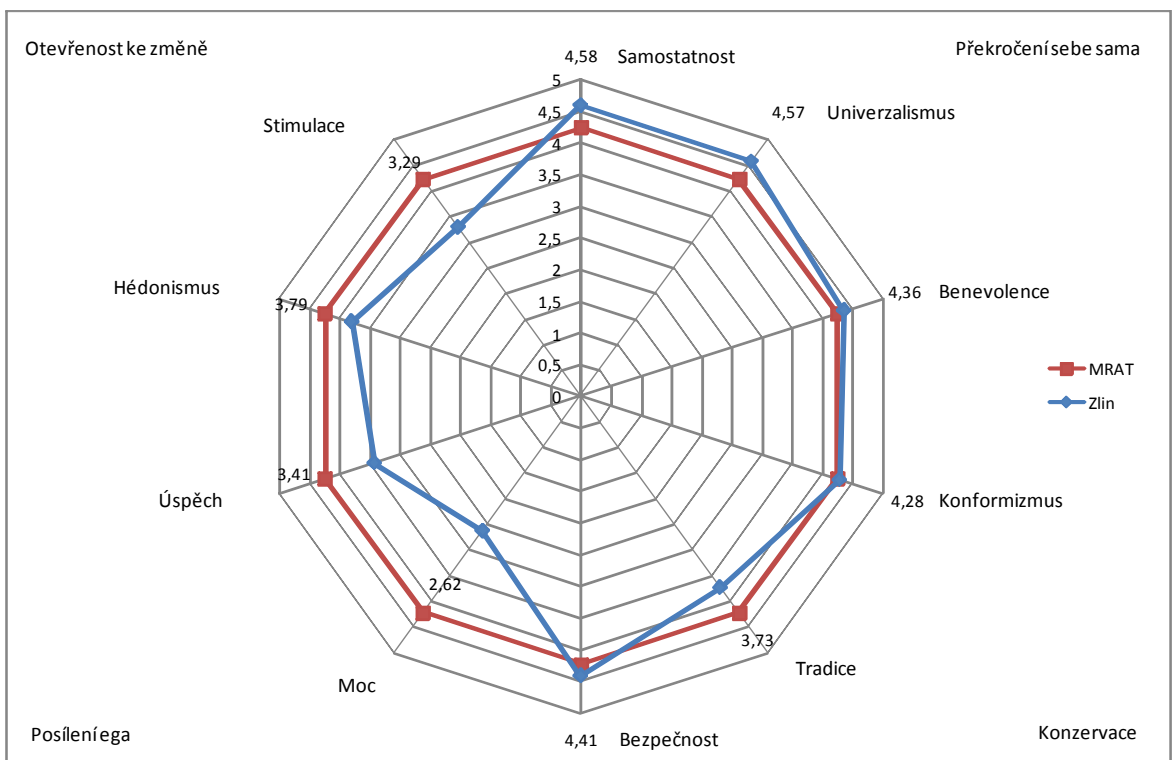
Obrázek 73: Hodnotové orientace u učitelů odborných předmětů

Při srovnání dvou profesních kategorií učitelů je opět viditelná základní shoda v orientaci hodnotových typů a kulturních hodnot. Když se ale podíváme podrobněji na zjištěné hodnoty, tak i zde sledujeme určité rozdíly. Pokud se týká hlavních hodnotových typů, které hrají vyšší roli v motivaci učitelů odborných předmětů, tak se jedná o samostatnost, bezpečí, konformismus, universalismus a ochranu.

U hodnotových typů, které jsou pod hodnotou MRAT jsou všechny hodnotové typy vyšší u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů.



Obrázek 74: Hodnotové orientace učitelů regionu Brno



Obrázek 75: Hodnotové orientace učitelů regionu Zlín

Srovnání učitelů ze dvou regionů přineslo opět viditelnou základní shodu v orientaci hodnotových typů a kulturních hodnot. Rozdíly můžeme shrnout do následujících oblastí:

- U učitelů z regionu Brno jsou vyšší hodnoty u uznávaných typů (nad hodnotou MRAT) /universalismus, konformismus a ochrana. Typy samostatnost a bezpečí jsou u obou regionů na stejné úrovni.
- U typů pod hodnotou MRAT docílili učitelé regionu Brno vyšší hodnotu pouze u typu tradice.

Ze statistických údajů a jejich grafického znázornění vyplývá, že:

- v motivaci a jednání učitelů hrají významnou roli universalismus (tolerance, shovívavost, sociální spravedlnost), samostatnost (nezávislost, volba vlastních cílů, sebeúcta), bezpečí (pořádek a systém, pocit sounáležitosti, zdraví), ochrana (čestnost, odpuštění, loajalita, pomoc lidem) a konformita (slušnost, poslušnost, úcta k starším lidem).
- Nízkou roli v motivaci, projevech a chování učitelů hrají typy hédonismus (radost a schopnost si užívat života), úspěch (ambice, ctižádost, úspěch), stimulace (životní výzvy, smělost, rozmanitý život) a moc s vůbec nejnižší hodnotou (sociální uznání a moc, autorita, ochrana vlastní image na veřejnosti).

Prezentované výsledky se snaží vyjádřit hodnotový systém učitelů a z nich vyplývající převažující postoje a projevy ve vztahu k možnostem uskutečnění potřebných změn v jejich práci. Tyto výsledky však nikdy nemohou prezentovat hodnoty, postoje, projevy a práci jednotlivých učitelů nebo práci jednotlivých škol. Každý výzkum tohoto druhu vyžaduje určitou míru zobecnění a zprůměrování. V tomto případě je to spíše sonda, která se může stát východiskem pro další výzkum.

Získané výsledky neposkytují odpovědi na všechny otázky týkající se profese českého učitele, ale určitě mohou být dobrým základem pro zamyšlení nebo další vědecké výzkumy v této oblasti.

5. Přínosy disertační práce

Disertační práce je zaměřena na oblast kultury školy, zejména na vliv osobnosti učitele na vytváření kultury vzdělávací instituce, z čehož vyplývají jednotlivé přínosy, které lze zvažovat jak v rovině teoretické, tak v rovině praktické.

Výsledky práce a souvisejícího výzkumu budou publikovány v odborném tisku a prezentovány na odborných konferencích.

5.1 Přínosy pro vědu

Hlavním teoretickým přínosem disertační práce je vytvoření jednoho možného teoretického konceptu týkajícího se klimatu a kultury školy, jeho definování, popsání jednotlivých komponent a charakteristiku vzájemného vztahu klimatu a kultury školy.

Disertační práce řeší jeden z možných způsobů diagnostiky kultury školy s využitím i v zahraničí ověřených výzkumů prostřednictvím standardizovaných dotazníků Hofstedeho (kulturní dimenze), Schwartze (hodnotové typy), resp. dotazníku QWL.

Zjištěné výsledky mohou posloužit pro komparaci s obdobnými výzkumy uskutečněnými na Masarykově univerzitě v Brně, Karlově univerzitě v Praze, či na jiných akademických pracovištích. V každém případě si daná problematika zasluhuje další výzkumy, které by ukázaly posuny hodnot pedagogických pracovníků v časové ose.

5.2 Přínosy pro praxi

Součástí řešení práce je empirický výzkum, který přinesl řadu poznatků týkajících se zejména vnitřního prostředí – klimatu školy a kultury školy, zejména vlivu osobnosti učitele na vytváření kultury školy.

Dílním přínosem disertační práce v praktické rovině je zpětná vazba pro ředitele středních škol, jejichž učitelé se zúčastnili výše uvedeného výzkumu. Protože se jedná o standardizované a již dříve ověřené dotazníky, je možné v podobných výzkumech pokračovat dle potřeb různých vzdělávacích institucí.

Zjištěné výsledky je možno využít i v oblasti výuky předmětu školní management, který je přednášen na řadě vysokých škol, včetně Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

6. Závěr

Kulturu školy je třeba vytvářet a nepřetržitě rozvíjet, a tento důležitý úkol musí mít neustále na zřeteli management školy. K rozvoji kultury nemůže však dojít za předpokladu, že škola se nebude vyznačovat příznivým a činorodým klimatem, kde budou převládat otevřené a partnerské vztahy, vzájemná úcta a tolerance mezi všemi zaměstnanci školy. Velmi důležitá je týmová práce pedagogického sboru s objektivním hodnocením práce a vstřícností a ochotou při řešení problémů.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že vztah mezi managementem školy a učiteli je spíše vztah nadřazenosti než vztah partnerský. Pedagogickým pracovníkům je jasné, že rozhodnutí managementu musí být respektována, ale předpokládají, že jakékoliv změny, které ovlivňují jejich práci, s nimi budou předem prodiskutovány. V současné době cítí mnozí pracovníci obavy z otevřené komunikace (extrémně nízká hodnota indexu MAS, vysoká hodnota indexu UAI). Ze školy je nutné odstraňovat autoritářský přístup, nadřazenost, netoleranci a podceňování jiných.

Poměrně nízká je i vzájemná tolerance mezi pracovníky. Výrazným posunem v budování pozitivní kultury je nejen výrazné zlepšení vzájemného hodnocení důležitosti odborných schopností a výkonu práce spolupracovníků, ale také posílení spolupráce mezi učiteli a sdílení znalostí, dovedností a zkušeností. Jako velmi kritickou tuto situaci vnímají zejména ženy a učitelé ve věku 23–39 let. Vzhledem k tomu, že se ukazuje se, že mladší pedagogičtí pracovníci jsou více kritičtí ke kultuře a klimatu školy, vzniká zde nebezpečí rozporů mezi staršími a mladšími pracovníky.

Pozitivně je třeba hodnotit znalost cílů školy a zájem pedagogů o rozvoj vlastní kvalifikace. Za ohrožení pozitivního vývoje kultury školy považujeme slabé povědomí učitelů o jejich podílu na úspěchu školy a na splnění cílů. Pro zvýšení motivace pracovníků je nutné, aby management školy využil i morálního ocenění výborné práce pedagogů i přes nebezpečí rostoucí závisti ze strany ostatních vyučujících (extrémně nízká hodnota indexu maskulinity).

Finanční motivace není na škole dostatečně orientována na kvalitu výuky. Vedení škol, kdy jednotlivé subjekty získaly právní subjektivitu, se více orientuje a klade větší důraz na ekonomiku a administrativu školy na úkor dostatečného zájmu o pedagogický proces. Kontroly (hospitace) jsou v současné době většinou nahodilé a neefektivní.

Cesta ke zlepšení hmotného ocenění práce, která je jednou z kritizovaných oblastí ze strany učitelů, by mohla být částečně vyřešena provázáním mzdové oblasti s existencí kariérního řádu pro učitele.

Výzkum základních prvků kultury školy zjišťoval pracovní hodnoty (kulturní dimenze) dle metodiky Hofstedeho. Výsledkem bylo zjištění nižší hodnoty indexu vzdálenosti mocenských pozic (30,65), což má dopad jak na vztahy mezi managementem školy a učiteli, ale také i mezi pedagogickými pracovníky navzájem. Učitelé preferují řešení problémů kompromisem, nezdůrazňování výjimečnosti jedince a očekávají diskusi o problémech školy před konečným rozhodnutím ze strany managementu školy, jehož konečné rozhodnutí by mělo být pracovníky plně respektováno. Extrémně vysoká hodnota indexu vyhýbání se nejistotě ukazuje mimo jiné na potřebu jasných instrukcí a pokynů ze strany podřízených, snahu vyhýbat se inovacím a také odmítání kritiky vlastní práce. Současně extrémně nízká hodnota indexu maskulinity na jedné straně potvrzuje touhu po pozitivních mezilidských vztazích, ale na druhé straně závist na případné úspěchy kolegů. Výsledná hodnota potvrzuje i nízkou asertivitu ve vzájemné komunikaci, odmítání konkurence, úspěch a výjimečnost.

Kulturu školy můžeme hodnotit na základě výzkumu jako spíše uzavřenou, méně tolerantní a zaměřenou spíše na proces než na výsledky.

Výzkum hodnotových typů pracovníků školy podle Schwartze potvrdil řadu skutečností z předcházejícího výzkumu. Pedagogičtí pracovníci preferují kulturní hodnoty ochrany, rovnosti a přátelských vztahů a hodnot konzervatismu s převládající mírou samostatnosti.

Velmi nízká je otevřenost ke změnám a snaha o dosažení úspěchu. Výzkum prokázal rozdíly v případě věku respondentů u nižších hodnotových typů úspěchu a moci.

6.1 Doporučení

Vzhledem k zjištěným výsledkům průzkumu je možné uvést následující doporučení:

1. Zdůrazňovat nutnost inovací ve výchovně-vzdělávacím procesu včetně dobré pracovní morálky pedagogických pracovníků.
2. Všemi dostupnými prostředky podporovat osobní iniciativu učitelů a jejich proklamovaný zájem o rozvoj vlastní kvalifikace.
3. Nebát se ocenit prokazatelně vysoce výkonné pedagogy a pozitivní „hrdiny“ školy.

4. Na jedné straně preferovat hierarchickou organizační strukturu s jasným definováním pravomocí a pracovních náplní (od ředitele až po vedoucí předmětových komisí), kterou je ovšem nutné přijatelným způsobem zveřejnit pro všechny zaměstnance školy.
5. Ale na druhé straně by se mělo využívat týmové práce s ohledem na celkový znalostní a zkušenostní potenciál jednotlivých pedagogů školy.
6. Ze stylů řízení se jeví v současné době paternalistický způsob. Management školy centralizuje základní rozhodnutí, sděluje jasné termínované úkoly a jejich plnění pravidelně kontroluje a vyhodnocuje.
7. Management školy by měl více využívat možností hospitace u vyučujících, neboť je to jedna z metod, jak poznat učitele, ohodnotit jejich práci a také je to jedna z cest, jak poradit zejména začínajícím učitelům.
8. Komunikace mezi vedením školy a pedagogickým sborem by měla být jasná, stručná a detailní. Při komunikaci se vyhýbat projevům plným emoce. Nesnažit se zasahovat do soukromí pedagogů a neodkrývat své soukromí.
9. Vedení školy by mělo prosazovat jasná a závazná „pravidla hry“ pro všechny pedagogické pracovníky a striktně dodržovat jejich dodržování bez ohledu na pohlaví, věk, profesní zaměření, popř. funkci.
10. Neustále prokazovat intenzivní zájem o pozitivní mezilidské vztahy.

6.2 Splnění cílů

Práce měla stanoven a definován jeden hlavní cíl, který měl být dosažen prostřednictvím čtyř sekundárních cílů.

Prvním podpůrným cílem bylo definovat vnitřní prostředí – klima školy z pohledu učitele. Charakteristika vnitřního prostředí školy – klimatu – byla realizována na základě dotazníkového šetření za pomoci standardizovaného dotazníku QWL (Quality of Work Life Survey), který byl upraven pro potřeby disertační práce. Analýza klimatu (vnitřního prostředí školy) je v této práci realizována v šesti základních oblastech: mezilidské vztahy a spolupráce, vnitřní komunikace, samostatná práce učitele a jeho osobní růst, vedení lidí a práce managementu a ohodnocení práce učitelů. Celkový počet vrácených validních a zpracovaných dotazníků činil 495. Výsledky byly podrobně analyzovány, a to i podle pohlaví, věku, profesního zařazení a regionu.

Dalším cílem práce bylo zjistit kulturní dimenze učitelů a využití výsledků v oblasti řízení a rozvoje školy. Pro splnění cíle byla využita poslední verze dotazníku VSM 94 (Value Survey Module), jehož autorem je Geert Hofstede. Na základě analýzy zjištěných dat bylo možné definovat specifika profesní kultury učitelů.

Podařilo se zjistit i základní uznávané hodnoty učitelů. K měření hodnotových orientací učitelů bylo použito Schwartzovo zjišťování hodnot prostřednictvím dotazníku PVQ (Portrait Values Questionnaire).

Výsledky analýz a výzkumů, které jsou obsahem disertační práce, vytvářejí dostatečný podklad pro vyjádření vlivu osobnosti učitele na vytváření kultury vzdělávací instituce, které jsou shrnuty a vyjádřeny v závěru disertační práce a z toho vyplývajících jednotlivých doporučení.

6.3 Ověření hypotéz

V dizertační práci byla základní východiska pro zpracování práce shrnuta do čtyř hypotéz.

H1: Učitelé preferují demokratický až liberální způsob řízení

Tuto hypotézu potvrzuje výsledek šetření podle metody VSM 94 a konkrétně výsledná hodnota indexu PDI, která u výběrového souboru učitelů dosáhla hodnoty 30,65. Tato hodnota dimenze je způsobena i vysokou vzdělaností učitelů a jejich očekáváním určité míry samostatnosti při výkonu své profese. Určitým způsobem je hypotéza potvrzena i indexem MAS (-45,00), jehož extrémně nízká hodnota vyjadřuje důraz na nekonfliktní mezilidské vztahy a vysoké preference spíše konsensuálního rozhodování založeného na konzultacích vedení školy s podřízenými – učiteli.

Výsledky podle metody VSM 94 korespondují s výsledky metody PVQ. Zejména hodnoty zařazené do hodnotového typu samostatnost (nezávislost myšlení, výběr jednání, tvořivost) hrají u českých učitelů velmi významnou roli. Tvrzení dokazuje velikost zjištěné hodnoty – 4,60.

Hypotéza byla potvrzena.

H2: Učitelé jsou spíše konzervativní a vyhýbají se nejistotě (inovacím).

Tato hypotéza byla potvrzena indexem UAI (95,35), jehož hodnota je velmi vysoká. Ve společnostech s vysokým indexem UAI je dbáno striktně na dodržování zákonů, vyhlášek, předpisů a směrnic. Pracovníci jsou méně ochotni měnit zaměstnání. Na pracovišti (ve škole) pocítují pracovníci potřebu pracovat tvrdě, často ve stresu. Silnou pracovní motivací je uspokojení potřeby bezpečí

a uznání za práci. Je prokázáno (Hofstede, 2001), že v případě vysokého indexu UAI a nízkého PDI se dodržování předpisů, směrnic a vyhlášek vyžaduje spíše u kolegů, než u vlastní osoby.

Tvrzení je prokázáno i zjištěnými hodnotami z dotazníku QWL, kde učitelé přisuzují velmi vysokou důležitost (4,54) uznání ze strany nadřízeného za dobře vykonanou práci. Existence preferencí zaměstnanců dle věku (2,36) a pohlaví (2,53) byla učiteli také potvrzena.

Výsledky výzkumu podle metodiky Schwartze jen potvrzují předchozí výsledky. Konzervativní hodnoty hrají u učitelů velmi důležitou roli. Preference konzervativních hodnot (poslušnost, konformita, rozvážnost, atd.) eliminuje možnost konfliktu a tím i prvek jakéhokoliv potencionálního rizika v práci učitele (důraz na hodnotu bezpečí a jistotu). Hodnoty zjištěné výzkumem jsou u typu hodnot konformita (4,34) a u typu hodnot bezpečí (4,41) u výběrového souboru učitelů nad hodnotou MRAT(4,22). U hodnotového typu stimulace, kdy předpokládáme kladný vztah ke vzrušení, novým výzvám, změnám a inovacím byla zjištěná hodnota (3,27) pod hodnotou MRAT (4,22).

Hypotéza byla potvrzena.

H3: Učitelé jsou málo ambiciózní.

V případě typu kulturních hodnot úspěch/výkon hrají hodnoty patřící do tohoto typu v životě českého učitele víceméně velmi malou roli (úspěch, ambice, odvaha, smělost, volba vlastních cílů). Ve výběrovém souboru se však prokázaly mírné rozdíly v preferencích těchto hodnot z hlediska pohlaví, věku a profese. S rostoucím věkem ambice klesají. Získané výsledky korespondují s výzkumem kulturních dimenzí podle Hofstedeho, kde uvedenou hypotézu potvrzuje již extrémně nízká hodnota indexu maskulinity (MAS = -45,00). Nižší hodnoty indexu maskulinity byly zjištěny u žen ve srovnání s muži – učiteli. Hodnota indexu klesá i s věkem, což odpovídá i výsledkům uskutečněným v zahraničí.

Hypotéza byla potvrzena.

H4: Jednou z nejvýznamnějších priorit v uznávaných hodnotách učitelů je stabilita na pracovišti a kladné mezilidské vztahy.

I když kladným mezilidským vztahům učitelé přisuzují vysokou důležitost, tak z výsledků výzkumu vyplynulo, že nejsou nejdůležitější. U výběrového souboru učitelů se z hlediska důležitosti pro učitele na prvním místě objevuje

nutnost kvalitního managementu školy a radost z práce, ale ve vztahu k materiální stránce, tj. dobře ohodnocené vedením školy.

Na další místo se zařazují dobré platové podmínky a využití vlastních znalostí a dovedností při vyučovacím procesu. Za důležité považují učitelé existenci dobrého informačního systému, nebát se diskuse s vedením a ostatními pracovníky a mít možnost se samostatně rozhodovat. Teprve za těmito oblastmi je uvedena oblast mezilidských vztahů.

Pokud se zaměříme na spokojenost pracovníků v oblasti mezilidských vztahů, tak docházíme ke zjištění, že ve školách se objevuje tato oblast většinou v blízkosti hranice s kvadrantem priorit pozornosti. Celkové průměrné hodnocení spokojenosti učitelů s mezilidskými vztahy (2,90) podporované hodnocením žen (2,98), učitelů ve věku 23–39 let (3,02) a učitelů z regionu Zlín (3,00) vyjadřuje, že mezilidské vztahy ve škole nejsou na dobré úrovni. Tato situace koresponduje s vývojem celé naší společnosti, která v současnosti preferuje především materiální hodnoty.

Hypotéza nebyla potvrzena.

V současné době mají české školy velkou míru relativní autonomie a je na ně vyvíjen tlak, aby se rozvíjely zevnitř a vlastními silami. U většiny škol pominuly elementární materiální problémy a při řízení školy je nutno se obracet především k měkkým charakteristikám školy. Řídit a rozvíjet školu není jednoduché. Neustále jde o dosahování rovnováhy mezi zájmy všech skupin ve škole, mezi vnitřním a vnějším okolím školy, mezi tlakem na změnu a potřebou stability školního života. Úspěšné školy však budou jen ty, které pochopí, že pro rozvoj školy je klíčová především kultura školy.

7. LITERATURA

- [1] ARMSTRONG, M. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5
- [2] ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2
- [3] BARTÁK, J. *Skryté bohatství firmy*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, s.r.o., 2006. 183 s. ISBN 80-86851-17-6
- [4] BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie v řízení*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.
- [5] BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Moc, Vliv, Autorita*. 1.vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 80-7261-053-8
- [6] BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1.
- [7] BERG, G. *School culture and teachers' Esprit de Corps*. In: BALÁZS, É., WIERINGEN v.F., WATSON, L.: *Quality and educational management*. Budapest: Mueszaki Koenykiadó, 2000, s. 49-77. Bez ISBN.
- [8] BLÁHA, J., MATEICIUS, A., KAŇÁKOVÁ, Z. *Personalistika pro malé a střední firmy*. 1. vyd. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0374-9.
- [9] BREJCHA, M. *MANAG 2000 – 2. díl „MANAGEMENT GENERALLY“* 1. vyd. Plzeň: TYPOS – Digital Print, spol. s r.o, 2000. 180 s. ISBN 80-7082-647-9.
- [10] BROOKS, I. *Firemní kultura jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2003. 296 s. ISBN 80-7226-763-9.
- [11] BROWN, A.D. *Organisational Culture*. London: Pitman Publishing, 1995. ISBN 0-273-60454-6.
- [12] COLLISON, CH., PARCEL, G. *Knowledge Management*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2005. 236 s. ISBN 80-251-0760-4.
- [13] CRAINER, S. *Moderní management*. 1. vyd. Praha: Management Preses, 2000. ISBN 80-7261-019-8.
- [14] DEAL, T.E., KENEDY, A.A. *Corporate Cultures*. READING: Addison-Wesley Publishing Company, 1982. ISBN 0-201-10277-3.
- [15] DONELLY, J. H., GIBSON, J. L., IVANICEVIC, J. M.: *Management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. 821 s. ISBN 80-7169-422-3.

- [16] DRDLA, M., RAIS, K. *Řízení změn ve firmě*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2001. 145 s. ISBN 80-7226-411-7.
- [17] DRUCKER, P. F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2002. 293 s. ISBN 80-7261-066-X.
- [18] DRUCKER, P. F. *Výzvy managementu pro 21. století*. Přel. P. Medek. 2. vyd. Praha: Management Press, 2001. 188 s. ISBN 80-7261-021-X.
- [19] EDER, F. *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien – Verlag, 1996. 292 s. ISBN 3-7065-1118-5
- [20] EGER, L. a kol. *Efektivní školský management*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998, 224 s. ISBN 80-7082-430-1.
- [21] EGER, L. a kol. *Komunikace školy s veřejností*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. 112 s. ISBN 80-782-430-1.
- [22] EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. 1. vyd. Plzeň: Cechtuma, 2002. 111 s. ISBN 80-903225-6-5.
- [23] EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 224 s. ISBN 80-7238-583-6.
- [24] FISCHER, W. A., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj škol*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 1993. 173 s. ISBN 80-85931-34-6.
- [25] GIBSON, R. *Nový obraz budoucnosti*. Přel. P. Medek. 2. vyd. Praha: Management Press, 2000. 261 s. ISBN 80-7261-036-8
- [26] GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vydání. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- [27] GLOGAR, A. *Metodický manuál pro vypracování bakalářské a diplomové práce*. 1. vydání. Skripta . Zlín: FaME UTB, 2001. 106 s. ISBN 80-7318-011-1.
- [28] HALPIN, A. W., CROFT, D. P. *The organizational climate of schools*. Chicago, University of Chicago, Midwest Administration Center 1963. Handbuch Freie Schulen. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt 1984.
- [29] HANDY, CH. *Understanding Organisation*. 4st ed. London: Penguin Books, 1999, 445 p. ISBN 0-14-015603-8.

[30] HARKABUS, Š. *Kultúra produktívnej školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-8041-129-8.

[31] HAVLÍNOVÁ, M. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu*. 1. vyd. Praha: Strom, 1994. 126 s. ISBN 80-901662-2-9

[32] HLOUŠKOVÁ, L. *Proměna a kultura školy*. Disertační práce. Masarykova univerzita, Brno, 2007, 176 s. Bez ISBN.

[33] HOFSTEDE, G. *Culture and organisations*. McGraw-Hill International (UK) Limited 1991. ISBN 0-07-707474-2

[34] HOFSTEDE, G. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Univerzita Karlova, FF, 1999. 208 s. ISBN 80-85899-72-8.

[35] HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences*. 2. vyd. London: Sage Publications, Inc. 2001. 595 s. ISBN 0-8039-7323-3

[36] CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D (ed). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. BRNO: KONVOJ, 2003. ISBN 80-7203-064-5

[37] JACKSON, T., TYSON, S. *Organizační chování*. 1.vydání Praha: Grada Publishing 1997. 232 s. ISBN 80-7169-296-4.

[38] JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-441-2.

[39] JAKUBÍKOVÁ, D. *Marketing školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-46-9.

[40] JEŽEK, S. *Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD., 2004. 165 s. ISBN 80-86633-29-2

[41] JIRÁSEK, J. A., *Strategie Umění podnikatelských vítězství*. 2. vyd. Praha: PROFESSIONAL PUBLISHING, 2003. 183 s. ISBN 80-86419-46-2.

[42] JIRÁSEK, J. *Souboj mozků v řízení*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2004. 176 s. ISBN 80-86851-01-X.

[43] KASPER, H., MAYRHOFER, W. *Personální management Řízení Organizace*. 1. vyd. Praha: LINDE, 2005. 592 s. ISBN 80-86131-57-2

[44] KAŠPÁRKOVÁ, J. *Některé typy školního klimatu a jejich vliv*. In *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 211–217. ISBN 80-7203-064-5

- [45] KLEIBL, J., DVOŘÁKOVÁ, Z., ŠUBRT, B. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2001. 264 s. ISBN 80-7179-389-2.
- [46] KLOSKOVSKÁ, A. *Masová kultura*. Praha: Svoboda. 1967. Bez ISBN
- [47] KOONTZ, H., WEHRICH, H. *Management* Přel. doc. Ing. Václav Dolanský. 1. vyd. Praha: EAST PUBLISHING, s.r.o., 1998. 659 s. ISBN 80-7219-014-8.
- [48] KOTTER, J., P. *Vedení procesu změny*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-015-5.
- [49] KOUBEK, J. *Personální práce v malých podnicích*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. 200 s. ISBN 80-7169-206-9.
- [50] KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 2. vyd. Praha: MANAGEMENT PRESS, 1998. 350 s. ISBN 80-85943-51-4.
- [51] KULHAVÝ, E. *Skici marketingu*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1997. 140 s. ISBN 80-85605-61-9.
- [52] LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. a kol. *Organizační kultura*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0648-2.
- [53] LUKEŠ, M., NOVÝ, I. A kol. *Psychologie podnikání*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2005, 261 s. ISBN 80-7261-125-9.
- [54] MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In JEŽEK, S. (ed.) *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s r.o., 2003, s. 87 - 97
- [55] MATSUMOTO, D. *Culture and psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. 2000. 368 s. ISBN 0-534-23220-5
- [56] MILKOVICH, G. T., BOUDREAU, J. W. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada, 1993. 936 s. ISBN 80-85623-29-3.
- [57] MLÁDKOVÁ, L. *Management znalostí v praxi*. 1. vyd. Praha: PROFESSIONAL PUBLISHING, 2004. 155 s. ISBN 80-86419-51-7.
- [58] MLÁDKOVÁ, L. *Moderní přístupy k managementu. Tacitní znalost a jak ji řídit*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2005. 195 s. ISBN 80-7179-310-8.
- [59] MURPHY, R.F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 1. vyd. Praha: SLON, 1998. 267 s. ISBN 80-85850-53-2.
- [60] NOVÝ, I. A kol. *Interkulturální management. Lidé, kultura a management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. 144 s. ISBN 80-7169-260-3

- [61] NOVÝ, I., SURYNEK, A. *Sociologie pro ekonomy a managery*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002. 192 s. ISBN 80-247-0384-X.
- [62] NOVÝ, I., SURYNEK, A. a kol. *Sociologie pro ekonomy a managery*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 288 s. ISBN 80-247-1705-0.
- [63] OSWALD, F. aj. *Schullklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989. ISBN 3-85114-040-0.
- [64] OTT, J.S. *The Organizational Culture Perspektive*. 2. vyd. Chicago: The Dorsey Press, 1989. ISBN 02-5606-319-2.
- [65] PARSONS, T. *Společnosti, vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda. 1971
- [66] PLAMÍNEK, J. *Synergický management*, 1. vyd. Praha: Argo 2000, 328 s. ISBN 80-7203-258-5
- [67] PFEIFER, L., UMLAUFOVÁ, M. *Firemní kultura*. 1. vyd. Praha: Grada, a. s., 1993. 144 s. ISBN 80-7169-018-X.
- [68] POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 216 s. ISBN 80-210-3746-6.
- [69] PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3
- [70] PROKOPENKO, J., KUBR, M. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s r.o., 1996. 632 s. ISBN 80-7169-250-6.
- [71] PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7128-621-7.
- [72] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [73] ROLNÝ, I. *Etika v podnikové strategii*. 1. vyd. Boskovice: Albert 1998. 123 s. ISBN 80-85934-53-7.
- [74] SCHWARTZ, S. H. Beyond Individualism/Collectivism. New Cultural Dimensions of Values. In: Kim, Uichol (Ed); Triandis, Harry C. (Ed); et-al. *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications. Cross-cultural research and methodology series*, Vol. 18. (s. 85-119). Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. ISBN 0-8-0395-763-7.
- [75] SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. 1. vyd. Zlín: PRINT CENTRUM, a.s., 1996. 384 s. ISBN 80-902200-8-8.

- [76] SVETLIK, J. *Marketing pro evropský trh*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 272 s. ISBN 80-247-0422-6
- [77] SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 1.vyd. Praha: ASPI, a.s., 2006. 300 s. ISBN 80-7357-176-5.
- [78] SVOBODOVA, J. *Zdravá škola včera a dnes*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-53-2
- [79] ŠIGUT, Z. *Firemní kultura a lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2004. 88 s. ISBN 80-7357-046-7.
- [80] ŠRONĚK, I. *Etiketa a etika v podnikání*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1995. 213 s. ISBN 80-85603-94-2.
- [81] ŠRONĚK, I. *Kultura v mezinárodním podnikání*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. 168 s. ISBN 80-247-0012-3.
- [82] ŠTÁVA, J. *Vliv managementu školy na její klima*. In *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. 1. vyd. Brno: KONVOJ, 2003, s. 372-381. ISBN 80-7302-064-5
- [83] ŠULEŘ, O. *Manažerské techniky*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, s.r.o., 1995. 225 s. ISBN 80-85839-06-7.
- [84] ŠULEŘ, O. *Zvládáte své manažerské role?* 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002. 187 s. ISBN 80-7226-702-7.
- [85] TRUNEČEK, J. *Management znalostí*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2004. 131 s. ISBN 80-7179-884-3.
- [86] TRUNEČEK, J. a kol. *Management v informační společnosti*. Praha: VŠE v Praze, 1997. ISBN 80-7079-201-9.
- [87] TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. 1.vyd. Praha: Professional Publishing, 2003. 213 s. ISBN 80-86419-35-5 s.213
- [88] TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- [89] TYSON, S., JACKSON, T. *Organizační chování*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. 232 s. ISBN: 80-7169-296-4
- [90] URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci personální rozměr managementu*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2003. 300 s. ISBN 80-86395-46-4.
- [91] URBAN, J. *Tvorba a rozvoj organizačních systémů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-105-4.

[92] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

[93] VÁGNER, I. *Management z pohledu všeobecného a celostního*. 2. vyd. Brno: Masarykova universita, 2003. 322 s. ISBN 80-210-3265-0.

[94] VEBER, J. a kol. *Management*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000. 700 s. ISBN 80-7261-029-5.

[95] VLÁČIL, J. a kol. *Organizační kultura v českém průmyslu*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1997. 208 s. ISBN 80-85963-42-6.

[96] VLČEK, R. *Hodnota pro zákazníka*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2002. 443 s. ISBN 80-7261-068-6.

[97] WALTEROVÁ, E. Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava: 2001, s. 88 – 91. ISBN 80-7042-181-9

[98] WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, 2. díl*. Brno: Paido, 2004. s. 301-502. ISBN 80-7315-083-2.

Články, internetové a jiné zdroje:

[99] BUTLER, J. A., DICKSON, K. M. *Improving School Culture Centennial High School*. November 1987. [cit. 2007-04-12] Dostupné na World Wide Web: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/snap2.html>

[98] DAVIDOVÁ, M. Podniková kultura a management změn. *Moderní řízení*, 2004, prosinec, s. 53-54. ISSN 0026-8720.

[99] GRECMANOVÁ, H. Pro lepší pochopení školního klimatu. *Učitelské listy*, 1997/98, č. 6, s. 14-15. ISSN 1210-6313.

[100] GRECMANOVÁ, H. Některé typy školního klimatu a jejich vlivy. *Učitelské listy*, 1997/98, č. 10, s. 17. ISSN 1210-6313.

[101] GRECMANOVÁ, H. *Vliv prostředí školy na její klima*. 2004, 6 s. [cit. 2007-09-15] Dostupné na World Wide Web: <http://www.rvp.cz/clanek/68/124>

[102] *How to use and not to use the VSM 94*. [cit. 2008-05-06] Dostupné na World Wide Web: <http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/manual.html>

[103] KAZDOVÁ, A. Hledá se efektivní firemní kultura. *Moderní řízení*, 2005, červen, s. 61-63. ISSN 0026-8720.

[104] NEZVALOVÁ, D. Kvalita a její řízení ve škole. *Učitelství listy*. 2001/2002, č. 2, s. 6-8. ISSN 1210-6313.

[105] OBDRŽÁLEK, Z. Vplyvy managementu školy na vytváranie školskej kultúry a klimy. *Pedagogická revue*, 1998, roč. 50, č. 4. s. 323 – 328. ISSN 1335-1982

[106] POL, M. a kol. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 206-218. ISSN 3330-3815.

[107] ŘEHÁKOVÁ, B. Měření hodnotových orientací metodou hodnotových portrétů S.H. Schwartze. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2006, vol. 42, no.1, p. 107-128.

[108] URBAN, J. Řízení firemní kultury. *Moderní řízení*, 2004, leden, s. 12-14. ISSN 0026-8720

[109] URBAN, J. Hodnocení podnikové kultury. *Moderní řízení*, 2004, červen, s. 36-37. ISSN 0026-8720.

[110] SCHWARTZ, S. H. *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations. Chapter 7 in the Questionnaire Development Package of the European Social Survey*, 2003.[cit. 2008-05-06] Dostupné na World Wide Web: [html//www.europeansocialsurvey.org](http://www.europeansocialsurvey.org)

[111] SVĚTLÍK, J. Řízení změny z pohledu kulturních dimenzí a hodnot českých učitelů. *Pedagogická orientace*. 4/2004. ČPdS 2004. ISSN 1211-4669.

[112] ŠTÁVA, J. *Management školy a školní klima*. Konference ČAPV: Škola jako kulturní, sociální a výchovná instituce [cit. 2007-01-15] Dostupné na World Wide Web: <http://www.ped.muni.cz/CAPV11/sekce 1.html>.

[113] VÁVRA, M. Hodnotový portrét evropských zemí. Srovnávací analýza s použitím přístupu Shaloma Schwartze. 1. vyd. Praha: CESES FSV UK, 2007. ISSN 1801-1640

[114] WÁGNER, Ch. *The school Leader's Tool For assessing and Improving School Culture*. [cit. 2007-01-15] Dostupné na World Wide Web: <http://www.schoolculture.net/articles.html>.

8. SEZNAM PUBLIKACÍ AUTORA

[1] KUBÍČKOVÁ, M. *Ekonomika veřejného stravování*. Učební text pro studenty VOŠ. OA Tomáše Bati a VOŠE, Zlín, 1994. Bez ISBN.

[2] KUBÍČKOVÁ, M. *Kapitoly z průzkumu trhu*. Interní skripta pro studenty VOŠ. OA Tomáše Bati a VOŠE, Zlín, 1995. Bez ISBN.

[3] KUBÍČKOVÁ, M. *Statistika v příkladech*. Interní skripta pro studenty VOŠ. OA Tomáše Bati a VOŠE, Zlín, 1999. Bez ISBN.

[4] KUBÍČKOVÁ, M. *Průzkum trhu*. Interní skripta pro studenty VOŠ. OA Tomáše Bati a VOŠE, Zlín, 1999. Bez ISBN.

[5] KUBÍČKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze statistiky*. Interní skripta pro studenty VOŠ. OA Tomáše Bati a VOŠE Zlín, 2002. Bez ISBN.

[6] KUBÍČKOVÁ, M. Kultura školy. In *Recenzovaný sborník abstraktů z Mezinárodní Baťovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky konané 10. dubna 2008 ve Zlíně*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2008. s. 194. CD-ROM. ISBN 978-80-7318-663-0.

9. CURRICULUM VITAE

Osobní údaje

Jméno: Miloslava

Příjmení: Kubíčková

Datum narození: 6. května 1957

Bydliště: Slunečná 4552, 760 05 Zlín

Rodinný stav: rozvedená

Zaměstnavatel: Obchodní akademie T. Bati a VOŠE, Zlín

E-mail: m.kubickova@oazlin.cz

Průběh zaměstnání

1989–dosud	Obchodní akademie T. Bati a VOŠE, Zlín
1983–1989	SOU obchodu a společného stravování, Zlín, Štefánikova 6
1980–1983	Střední ekonomická škola v Brně, Leninova 6

Vzdělání

2001–dosud	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, doktorský studijní program Ekonomika a management, obor Management a ekonomika
1980–1982	Státní těsnopisný ústav v Praze, rozšíření aprobace o hospodářskou korespondenci a techniku administrativy, státní zkouška 1982
1976–1980	Vysoká škola ekonomická, fakulta národohospodářská, obor učitelství ekonomických předmětů, specializace účetnictví, statistika a výpočetní technika
1972–1976	Střední ekonomická škola v Brně, Leninova 65

Účast na stážích

1992 Hogeschool Eindhoven, Nizozemí
Statistika a marketingový výzkum

Publikační činnost

1994 Ekonomika veřejného stravování, učební text pro studenty VOŠ

1995 Kapitoly z průzkumu trhu, interní skripta pro studenty VOŠ

1999 Statistika v příkladech, interní skripta pro studenty VOŠ

1999 Průzkum trhu, interní skripta pro studenty VOŠ

2002 Vybrané kapitoly ze statistiky, interní skripta pro studenty VOŠ

Účast na projektech

- 1995 Vnitřní klima školy, Masarykova univerzita Brno
- 1996 Komunikující město, Masarykova univerzita Brno
- 1998 Databáze města Zlína – Kultura, sport a bydlení
- 1999 Analýza sítě maloobchodních jednotek a služeb ve Zlíně – MÚ Zlín
- 1999 Internet a obyvatelé města Zlína – MÚ Zlín
- 2000 Průzkumy veřejného mínění – MÚ Zlín
- 2000 Předvolební průzkum – MÚ Zlín
- 2002 Předvolební průzkum – MÚ Zlín
- 2003 Marketingový výzkum – Televize NET
- 2004 – 2006 Socrates/Comenius: Developing Enterprise Understanding and Capability in a New Europe
- 2006 Předvolební průzkum – Zlínský deník

Jazykové znalosti

- Angličtina středně pokročilý
- Němčina středně pokročilý
- Italština mírně pokročilý

Ve Zlíně dne 30. září 2008

PŘÍLOHA A – Dotazník

I. část

Způsob odpovědi: Zakřížkujte na stupnici takový stupeň, který podle Vašeho názoru nejvíce odpovídá skutečnosti na Vaší škole.

To znamená: 1 – zcela souhlasím 2 – souhlasím 3 – nejsem schopen posoudit 4 – nesouhlasím 5 – zcela nesouhlasím

1. Přesně rozumím, jakých cílů máme ve škole dosáhnout
2. Management školy vždy naslouchá zlepšovacím návrhům zaměstnanců
3. Mám důvěru ředitele používat ve většině pracovních situací svého vlastního úsudku
4. Management nás velmi dobře informuje o tom, co máme dělat a co se ve škole bude dít
5. Vedení je spravedlivé
6. Neexistuje rozdíl při hodnocení činnosti z hlediska pohlaví (muži x ženy)
7. Neexistuje pocit ohrožení starších kolegů ze strany mladších a naopak
8. Mám možnost a potřebnou podporu při rozvíjení vlastní kvalifikace
9. Je snadné získat informace, které potřebujeme pro naši práci
10. Ve škole je podporována osobní iniciativa
11. Ve škole se cení, když lidé otevřeně vyjádří, co si myslí
12. V našem týmu (předmětové komisi) se snažíme pochopit odlišné názory
13. Vždy mohu říci svému nadřízenému, co si myslím, i když můj názor je kritický
14. Jsem přesvědčen, že špičkový management naší školy respektuje zaměstnance a důvěřuje jim
15. Mezi pracovníky naší školy existuje dobrá spolupráce
16. Důvěřuji způsobu, jakým management vede naši školu
17. Ve své práci mám příležitost uplatnit své znalosti a schopnosti
18. Jsem součástí vysoce výkonného týmu
19. Vždycky vím, co ode mne můj nadřízený očekává
20. Když udělám dobrou práci, dá mi to můj nadřízený najevo
21. Mám pocit, že důležitým podílem přispívám k úspěchu své školy
22. Mezilidské vztahy na mé škole jsou výborné.
23. Můj příjem odpovídá mé práci, jsem dobře platově ohodnocen.
24. Myslím si, že atmosféra uvnitř školy je taková, že pokud budu jednat či chovat se v rozporu se vžitými a zaběhnutými normami školy, nebude to ze strany ostatních vycucujících akceptováno a tolerováno.
25. V naší škole nedochází k vysoké fluktuaci pracovníků

U následujících otázek označte křížkem **důležitost**. Zvažte prosím, zda-li je **opravdu** všechno stejně důležité pro **Vaši spokojenost** v práci a vyjádřete to prosím ve Vašem hodnocení dle následující škály (označte pouze jednu odpověď).

1. Není pro mne vůbec důležité 2. Je pro mne méně důležité 3. Je i není důležité 4. Spíše důležité 5. Je pro mne velmi důležité

- 26. Neprotěžování jednotlivců ze strany managementu
- 27. Znalost cílů školy
- 28. Možnost dalšího osobního rozvoje formou studia, účastí na školeních atd.
- 29. Nemít obavy z vyjádření vlastního názoru (porady, jednání s nadřízenými)
- 30. Radost z dobře vykonané práce, kterou ocení i můj nadřízený
- 31. Být součástí kvalitního týmu (např. v rámci předmětové komise)
- 32. Mít možnost samostatného rozhodování o způsobu plnění svých úkolů
- 33. Možnost experimentu v pracovních postupech (nové metody výuky, využití didaktických pomůcek)
- 34. Kvalitní management školy
- 35. Zpětná vazba mé práce – kontrola a komunikace managementu
- 36. Srozumitelný a efektivní informační systém vč. úkolů a termínů plnění
- 37. Vzájemná solidarita a pomoc (mezi předmětovými komisemi, starší x mladší atd.)
- 38. Odpovídající platové ohodnocení mé práce
- 39. Využití svých znalostí a dovedností v učitelské praxi

II. část

Pokud si představíte z Vašeho pohledu **ideální zaměstnání** (bez ohledu na to, co nyní děláte), jak důležité by pro Vás v tomto zaměstnání byly následující podmínky:

1 – není pro mne vůbec důležité 2 – je pro mne méně důležité 3 – je i není důležité, 4 – spíše důležité 5 – je pro mne velmi důležité

- 40. Dobře si v pracovních záležitostech rozumět s přímým nadřízeným
 - 41. Pracovat se spolupracovníky, kteří dobře spolupracují v týmu
 - 42. Když se s Vámi nadřízený nebo ředitel radí o svých rozhodnutích
 - 43. Mít příležitost k postupu na vyšší místo
-

Do jaké míry **souhlasíte nebo nesouhlasíte** s následujícími výroky (označte pouze jednu odpověď)

1 – velmi souhlasím 2 – souhlasím 3 – nejsem rozhodnut(a) 4 – nesouhlasím 5 – zásadně nesouhlasím

- 44. Většinu lidí se dá věřit

45. Člověk může být dobrým ředitelem, i když nemá přesnou odpověď na většinu otázek, které mohou jeho podřízení vznášet v souvislosti se svou prací.
46. Organizační struktura, ve které mají někteří učitelé dva nadřízené je něco, čemu je třeba za každou cenu se vyhnout
47. Ze soupeření a vnitřní konkurence mezi učiteli je obvykle více škody, než užítku
48. Vnitřní předpisy školy se nesmějí zásadně porušovat a to ani tehdy, když si učitel myslí, že to je ve vlastním zájmu školy
49. Když lidé v životě selhali, je to často pouze jejich vlastní vina
-

V dalších otázkách označte:

1 – nikdy 2 – zřídka 3 – občas 4 – často 5 – velmi často

50. Jak často se cítíte ve škole nervózní nebo ve stresu?
51. Jak často se dle Vás učitelé bojí vyjádřit svůj nesouhlas s vedením školy?

III.část

Prosím, přečtěte si popis každé situace a přemýšlejte, do jaké míry jsou Vám osoby uvedené v dotazníku **podobné či nikoliv**. Křížkem označte možnost, která nejlépe vystihuje Vaši podobnost s danou osobou.

JAK MOC JSEM PODOBNÁ/Ý TÉTO OSOBE?

**A - Je mi velmi podobná/ý B - Je mi podobná/ý C - Tak napůl je mi podobná/ý
D - Je mi jen trochu podobná/ý E - Není mi vůbec podobná/ý F - Vůbec není jako já**

52. Je pro něj důležité vymýšlet nové nápady a být kreativní. Rád dělá věci svým vlastním neotřelým způsobem.
53. Je pro něj důležité být bohatý. Má rád peníze, drahé a krásné věci.
54. Myslí si, že je důležité, aby se s kýmkoli na světě jednalo rovnocenně. Věřící, že každý by měl mít v životě stejné šance.
55. Je pro něj velmi důležité ukázat ostatním své schopnosti. Chce, aby lidé obdivovali to, co dělá.
56. Je pro něj důležité žít v bezpečném prostředí. Vyhýbá se čemukoli, co by mohlo ohrozit jeho bezpečí.
57. Myslí si, že je důležité dělat v životě mnoho různorodých činností. Vždy vyhledává nové věci, které by mohl vyzkoušet.
58. Věřící, že by lidé měli dělat to, co jim bylo řečeno. Myslí si, že by se lidé stále měli řídit pravidly, i když se na ně nikdo nedívá.
59. Je pro něj důležité naslouchat lidem, kteří jsou v něčem odlišní. Dokonce i pokud s nimi nesouhlasí, vždy se jim snaží porozumět.

60. Myslí si, že je důležité nežádat víc, než člověk má. Věří, že lidé by měli být spokojeni s tím, co mají.
61. Hledá každou situaci, kdy se může pobavit. Je pro něj důležité dělat věci, které mu přinášejí potěšení.
62. Je pro něj důležité samostatně se rozhodovat o tom, co dělá. Rád si svobodně plánuje svůj čas a aktivity.
63. Je pro něj velmi důležité pomáhat lidem kolem sebe. Chce se starat o jejich zdraví a psychickou pohodu.
64. Je pro něj důležité být velmi úspěšný. Rád na ostatní udělá dojem.
65. Je pro něj velmi důležité, aby jeho země byla bezpečná. Myslí si, že stát se musí mít na pozoru proti hrozbám zevnitř i zvenčí.
66. Má rád riziko. Vždy vyhledává dobrodružství.
67. Je pro něj důležité, aby se vždy choval správně. Rád se vyhýbá situacím, které by ostatní lidé označili za špatné.
68. Je pro něj důležité mít vždy návrh a říkat ostatním, co mají dělat. Chce, aby lidé dělali to, co jim řekne.
69. Je pro něj důležité být k přátelům loajální. Chce dělat vše pro to, aby mu byli lidé co nejbližší.
70. Pevně věří, že by se lidé měli starat o přírodu. Je pro něj důležité chránit životní prostředí.
71. Je pro něj důležité respektovat tradiční, rodinné respektive křesťanské hodnoty.
72. Je pro něj důležité mít věci zorganizované a jasné. Nesnáší mít věci v nepořádku.
73. Myslí si, že je důležité zajímat se o různé věci. Rád je zvědavý a zkouší porozumět mnoha různým oblastem.
74. Věří, že všichni lidé by měli žít harmonicky. Je pro něj důležité podporovat mír mezi všemi skupinami lidí včetně menšin.
75. Myslí si, že je důležité být ctižádnostivý. Chce všem ukázat, jak je schopný.
76. Myslí si, že je nejlepší dělat věci tradičním způsobem. Je pro něj důležité udržovat zvyky, které se naučil.
77. Je důležité užívat si životních potěšení. Rád se trochu „rozmazluje.“
78. Je pro něj důležité reagovat na potřeby jiných. Snaží se podporovat ty, které zná.
79. Věří, že by se měl vždy chovat s respektem ke svým rodičům a starším lidem. Je pro něj důležité být poslušný.
80. Chce, aby se s každým jednalo spravedlivě, i pokud o tom dotyčný neví. Je pro něj důležité ochraňovat slabší ve společnosti.
81. Má rád překvapení. Je pro něj důležité žít vzrušujícím životem.
82. Tvrdě se snaží vyhýbat nemocem. Zůstat zdravý je pro něj velmi důležité.

83. Být v předstihu před ostatními je pro něj důležité. Snaží se dělat věci lépe než ostatní.
84. Je pro něj důležité odpouštět lidem, kteří mu ublížili. Snaží se na lidech vidět především dobré stránky a nepociťovat k nim zášť.
85. Je pro něj důležité být nezávislý. Rád se spoléhá pouze sám na sebe.
86. Je pro něj důležité mít stabilní vládu. Velmi mu záleží, aby byl chráněn společenský pořádek.
87. Je pro něj důležité, aby byl vždy zdvořilý k ostatním lidem. Snaží se ostatní nerozrušovat a neprovokovat.
88. Opravdu si chce užívat života. Je pro něj důležité mít se dobře a užívat si života.
89. Je pro něj důležitá pokora a skromnost. Snaží se neobracet svou pozornost na sebe.
90. Vždy se snaží být tím, kdo rozhoduje. Má rád, když může být vedoucí osobnost.
91. Je pro něj důležité přizpůsobit se přírodě a žít v souladu s ní. Věří, že lidé by přírodu neměli měnit.
92. Jste: 1 = muž 2 = žena
93. 1 = 23-39 2 = 40-49 3=50 a více let
94. Profese 1 = učitel/ka odborných předmětů 2 = učitel/ka všeobecných předmětů

PŘÍLOHA B – Charakteristika výběrového souboru

Počet distribuovaných dotazníků: 629
Počet odevzdaných dotazníků: 495
Průměrná návratnost dotazníků: 78,7%

Charakteristika souboru podle pohlaví:

Pohlaví	Absolutně	V %
Muži	188	38
Ženy	249	50
Neuvedeno	58	12
Celkem	495	100

Charakteristika souboru podle věku:

Věk	Absolutně	V %
23 – 39 let	145	29
40 – 49 let	128	26
50 a více let	166	34
Neuveden	56	11
Celkem	495	100

Charakteristika souboru podle profesního zaměření:

Specializace učitele	Absolutně	V %
Všeobecné předměty	248	50
Odborné předměty	183	37
Neuvedeno	64	13
Celkem	495	100

Charakteristika souboru z hlediska regionální příslušnosti respondentů:

Region	Absolutně	V %
Brno	152	41
Zlín	223	59
Celkem	375	13

Pro objektivitu komparace regionů byly do výběrového souboru v tomto případě zařazeni respondenti z gymnázií, obchodních akademií a průmyslových škol.

PŘÍLOHA C – Seznam škol

Brno

1. Obchodní akademie a VOŠ Brno, Kotlářská 9
2. Gymnázium, Křenová 36, Brno
3. Střední průmyslová škola a VOŠ technická, Sokolská 1, Brno

Zlín

1. Obchodní akademie Tomáše Bati a VOŠE Zlín, nám. T. G. Masaryka 3669, Zlín
2. Gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Zlín, nám. T. G. Masaryka 2734-9, Zlín
3. Gymnázium Zlín, Lesní čtvrť III/1364, Zlín
4. Střední průmyslová škola Zlín, tř. Tomáše Bati 4187, Zlín
5. Střední průmyslová škola polytechnická, Nad Ovčírnou 2528, Zlín
6. Střední zdravotnická škola a VZŠ Zlín, Příluky 372, Zlín
7. Střední škola podnikatelská a VOŠ, nám. T. G. Masaryka, Zlín
8. Soukromá střední škola pedagogická a sociální, Gahurova 5265, Zlín
9. Střední škola gastronomie a obchodu Zlín, Štefánikova 3015, Zlín

PŘÍLOHA D – Výsledné hodnoty - spokojenost

Kategorie	Číslo otázek												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Učitelé celkem	1,90	2,40	1,86	2,19	2,47	2,53	2,36	1,89	2,13	2,13	2,83	2,00	2,30
Muži	1,89	2,30	1,79	2,11	2,14	2,07	2,19	1,87	2,13	2,13	2,67	2,05	2,09
Ženy	1,94	2,48	1,86	2,24	2,65	2,82	2,44	1,89	2,14	2,17	2,94	1,95	2,41
Věk 23–39 let	2,03	2,56	1,87	2,31	2,46	2,48	2,45	1,95	2,20	2,23	2,81	2,04	2,26
Věk 40–49 let	1,95	2,52	1,97	2,34	2,66	2,65	2,37	2,04	2,17	2,26	3,10	1,92	2,51
Věk 50 a více	1,77	2,21	1,69	1,91	2,26	2,44	2,24	1,71	2,00	1,99	2,63	1,99	2,06
Učitelé odborných předmětů	1,87	2,34	1,85	2,14	2,46	2,37	2,23	1,85	2,12	2,12	2,77	1,99	2,17
Učitelé všeobecných předmětů	1,93	2,44	1,80	2,18	2,42	2,61	2,41	1,90	2,10	2,13	2,85	1,98	2,29
Region Brno	2,02	2,54	2,08	2,19	2,48	2,45	2,33	1,97	2,02	2,19	2,89	2,00	2,35
Region Zlín	1,84	2,33	1,77	2,20	2,48	2,57	2,40	1,87	2,21	2,14	2,83	2,03	2,31

Kategorie	Číslo otázek												
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Učitelé celkem	2,31	2,55	2,31	1,60	2,44	2,23	2,43	2,29	2,90	3,26	2,58	2,30	
Muži	2,18	2,41	2,18	1,57	2,45	2,20	2,42	2,29	2,82	3,08	2,71	2,23	
Ženy	2,45	2,71	2,43	1,63	2,45	2,24	2,51	2,30	2,98	3,37	2,58	2,31	
Věk 23–39 let	2,32	2,66	2,38	1,72	2,54	2,37	2,41	2,42	3,02	2,27	2,66	2,41	
Věk 40–49 let	2,43	2,65	2,44	1,69	2,41	2,36	2,68	2,29	2,93	3,48	2,64	2,40	
Věk 50 a více	2,16	2,46	2,15	1,45	2,36	2,00	2,32	2,18	2,78	3,06	2,54	2,09	
Učitelé odborných předmětů	2,27	2,57	2,31	1,60	2,45	2,17	2,45	2,21	2,83	3,08	2,54	2,17	
Učitelé všeobecných předmětů	2,28	2,57	2,27	1,59	2,39	2,23	2,42	2,33	2,94	3,35	2,64	2,33	
Region Brno	2,37	2,46	2,31	1,69	2,42	2,25	2,40	2,39	2,80	3,29	2,53	2,54	
Region Zlín	2,32	2,63	2,37	1,60	2,51	2,27	2,50	2,30	3,00	3,32	2,69	2,27	

PŘÍLOHA E – Výsledné hodnoty – důležitost

Kategorie	Číslo otázek						
	33	34	35	36	37	38	39
Učitelé celkem	4,13	4,58	4,03	4,42	4,36	4,54	4,54
Muži	4,09	4,45	3,93	4,30	4,22	4,48	4,41
Ženy	4,15	4,63	4,09	4,47	4,40	4,58	4,59
Učitelé ve věku 23–39 let	4,19	4,41	4,04	4,35	4,42	4,55	4,41
Učitelé ve věku 40–49 let	4,15	4,67	4,05	4,49	4,38	4,61	4,59
Učitelé ve věku 50 a více let	4,07	4,62	4,02	4,40	4,25	4,48	4,57
Učitelé odborných předmětů	4,22	4,54	4,12	4,41	4,42	4,51	4,58
Učitelé všeobecných předmětů	4,08	4,58	3,97	4,40	4,29	4,55	4,48
Učitelé regionu Brno	4,17	4,54	4,10	4,42	4,39	4,49	4,59
Učitelé regionu Zlín	4,21	4,70	4,11	4,54	4,46	4,69	4,64

Kategorie	Číslo otázek						
	26	27	28	29	30	31	32
Učitelé celkem	3,71	4,23	4,25	4,40	4,58	4,36	4,38
Muži	3,57	4,23	4,03	4,20	4,48	4,24	4,33
Ženy	3,78	4,26	4,34	4,49	4,64	4,43	4,37
Učitelé ve věku 23–39 let	3,72	4,11	4,30	4,44	4,49	4,32	4,34
Učitelé ve věku 40–49 let	3,68	4,27	4,34	4,40	4,65	4,65	4,33
Učitelé ve věku 50 a více let	3,69	4,35	4,08	4,30	4,56	4,33	4,35
Učitelé odborných předmětů	3,72	4,34	4,34	4,39	4,62	4,39	4,35
Učitelé všeobecných předmětů	3,67	4,20	4,17	4,35	4,53	4,32	4,34
Učitelé regionu Brno	3,91	4,13	4,15	4,37	4,57	4,34	4,32
Učitelé regionu Zlín	3,69	4,36	4,38	4,51	4,68	4,46	4,50

PŘÍLOHA F – Způsob výpočtu kulturních dimenzí

Způsob výpočtu kulturních dimenzí

$$\text{Index PDI} = -35m(40) + 35m(42) + 25m(51) - 20m(46) - 20$$

$$\text{Index UAI} = +25m(50) + 20m(45) - 50m(47) - 15m(48) + 120$$

$$\text{Index MAS} = +60m(41) - 20m(43) + 20m(44) - 70m(49) + 100$$

m – průměr

V závorce jsou čísla otázek z dotazníku.

Výsledný index pro každou kulturní dimenzi nabývá většinou hodnotu 0 až 100, ale v některých případech mohou hodnoty převyšovat maximální hodnotu 100 nebo být menší než 0.

PŘÍLOHA G – Metodika výpočtu hodnotových orientací učitelů

Metodika zpracování „měření hodnotových orientací“ učitelů podle Schwartze:

Hodnotová orientace	Čísla otázek
Samostatnost	52, 62, 73, 85
Univerzalismus	54, 59, 70, 74, 80, 91
Benevolence	63, 69, 78, 84
Konformismus	58, 67, 79, 87
Tradice	60, 71, 76, 89
Bezpečnost	56, 65, 72, 82, 86
Moc	53, 68, 90
Úspěch	55, 64, 75, 83
Požitkářství	61, 77, 88
Stimulace	57, 66, 81

U každé otázky se vypočítá střední hodnota – aritmetický průměr.

Hodnota MRAT = \sum aritmetických průměrů všech otázek: 40

Hodnota **hodnotové orientace** = průměrná hodnota ze všech otázek náležejících do této kategorie – MRAT + konstanta 4

PŘÍLOHA H – Kulturní hodnoty a dimenze dle Schwartz

Kulturní hodnoty	Učitelé celkem	Pohlaví		Věk učitelů v letech		
		muži	ženy	23-39	40-49	50 a více
Univerzalismus	4,65	4,59	4,68	4,43	4,66	4,77
Ochrana, pomoc	4,38	4,18	4,18	4,36	4,37	4,36
Konformismus	4,34	4,32	4,30	4,16	4,33	4,46
Tradice	3,73	3,83	3,70	3,74	3,70	3,83
Bezpečí	4,41	4,34	4,42	4,30	4,40	4,54
Moc	2,52	2,72	2,87	2,88	2,60	2,48
Úspěch	3,37	3,42	3,27	3,25	3,38	3,01
Hédonismus	3,67	3,65	3,69	4,03	3,70	3,45
Stimulace	3,27	3,37	3,20	3,52	3,24	3,15
Samostatnost	4,60	4,61	4,63	4,62	4,53	4,75
MRAT	4,22	4,25	4,19	4,17	4,21	4,20

Kulturní hodnoty	Profesní zaměření		Region	
	odborné	všeobecné	Zlín	Brno
Univerzalismus	4,70	4,60	4,57	4,70
Ochrana, pomoc	4,39	4,33	4,36	4,39
Konformismus	4,38	4,27	4,28	4,41
Tradice	3,70	3,75	3,73	3,84
Bezpečí	4,48	4,35	4,41	4,41
Moc	2,54	2,67	2,62	2,52
Úspěch	3,33	3,38	3,41	3,33
Hédonismus	3,52	3,78	3,79	3,54
Stimulace	3,12	3,34	3,29	3,14
Samostatnost	4,72	4,57	4,58	4,58
MRAT	4,22	4,22	4,23	4,25