

nesouhlasí. Zároveň lze poznamenat, že spokojenost s pracovním prostředím vysoce pozitivně souvisí se spokojeností učitelů se svým povoláním.²⁰

Na důležitost tématu této kapitoly poukazují i další autoři, z nichž některé v následující části uvedeme.

2.1 Uvedení do problematiky

Témata zkoumaná v této kapitole by bylo možné shrnout pod zastřešující pojem „klima školy“. V Pedagogickém slovníku najdeme pod heslem „klima školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100) definici: „Sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“. Na jiném místě je klima školy vymezováno jako určité ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává, nebo má v budoucnu odehrát (Mareš, 2001, s. 581). Prostředí zdravé komunity výrazně pozitivně ovlivňuje možnosti sociálního a etického výchovného rámce.

Jak uvádí [Urbánek \(2006\)](#), téma klimatu školy je u nás rozvíjeno a zkoumáno podstatně kratší dobu než v zahraničí (asi posledních patnáct let) a realizované výzkumy se většinou zaměřují jen na oblast subklimatu školní třídy, příp. vyučovacího klimatu jako jedné z částí klimatu školy (např. Mareš & Lašek, 1990; Lašek & Mareš, 1991; Kurelová & Hanzelková, 1996; Lašek, 2001; Linková, 2001, 2002, 2003; Kašpárková, 2002 a další). Urbánek zde zejména odkazuje na [Průchu \(2002\)](#), který podává přehled výzkumných nálezů z šetření klimatu školních tříd a jejich komparaci. Jako podstatně menší již označuje zájem výzkumníků o další – a podle jeho názoru velmi důležitou – součást školního klimatu, a sice o atmosféru v učitelských sborech. V tomto ohledu podává v jiné své práci (Urbánek, 2011 s. 273) hodnocení, že „téma učitelského sboru a jeho sociálně profesní analýzy nejsou u nás dostatečně teoreticky zpracovány ani výzkumně uchopeny. Vymezované úkoly personální práce bývají formulovány značně obecně. Blíže nejsou analyzovány vztahy uvnitř sboru, tím méně specifika subkultur jednotlivých stupňů školy“.

Přes výše uvedené je však možné upozornit na dílčí studie, které vyzdvihují potřebu spolupráce učitelů. Např. [Straková et al. \(2014\)](#) poukazují na to, že učitelé v ČR považují vzájemnou spolupráci za vysoce potřebnou a obohacující. Z výsledků výzkumu Lazarové přitom v roce 2005 vyplynulo, že učitelé by uvítali více vzájemné spolupráce, než do jaké jsou zapojeni. Jak [Lazarová \(2005\)](#) dodává, ve spolupráci učitelů se do značné míry odráží kultura školy jako celku. V tomto ohledu lze odkázat na Pola et al. (2013), kteří vyzdvihují nezbytnost vzájemné spolupráce mezi učiteli, chce-li škola dosáhnout nějakého cíle či naplnění stanovené vize. Lazarová (2005, s. 120) však tuto spolupráci v roce 2005 považovala za nedostačující a poukazovala na chybějící či nedostatečné mentorské programy, které by mohly přinést zajímavé techniky a metody práce vhodné pro kolegiální podporu učitelů a utváření otevřeného, spolupracujícího a bezpečného prostředí.

²⁰ V rámci provedené regresní analýzy vysvětlovala spokojenost s pracovním prostředím 49 % rozdílů ve spokojenosti učitelů se svým povoláním.