

JULIUS SEKERA<sup>1</sup>

**KLIMA MEZI PEDAGOGICKÝM PERSONÁLEM  
VE VÝCHOVNÝCH ÚSTAVECH**  
CLIMATE AMONG PEDAGOGICAL STAFF IN CORRECTIVE  
INSTITUTIONS

**Úvod**

Zkoumání klimatu mezi pedagogickým personálem ve výchovných ústavech (dále také VÚ) je součástí realizovaného projektu GA ČR s názvem Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty (č. 406/06/731). Výchovné ústavy jsou reedukační zařízení určená pro adolescenty (od 15 let do 18–19 let věku).

Působí vedle jiných reedukačních zařízení, z nichž k nejvýznamnějším patří dětské domovy se školou (dále také DDŠ). Dětské domovy se školou jsou zařízeními téhož typu jako výchovné ústavy, avšak jsou orientovány na reedukaci především pubescentních jedinců (do 15 let věku).<sup>2</sup> V důsledku školní neúspěšnosti, ale i jiných okolností, se však také v DDŠ nacházejí adolescenti. Do výchovných ústavů jsou umísťovány děti s tzv. nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou.

Pojem reedukace je zvláště ve speciálně pedagogické terminologii pojímán široce. Reedukace (reeducatio = převýchova, obnovená výchova) je nejčastěji chápána ve smyslu souboru speciálně pedagogických metod zaměřených na výcvik poškozeného orgánu nebo funkce. Je zdůrazňováno, že při nápravě nejde pouze o mechanickou regeneraci, ale o zlepšení činností, které ovlivňují celou osobnost postiženého, což následně „zpětně působí i na tu funkci, která je před-

---

<sup>1</sup> Doc. PhDr. J. Sekera, CSc. působí na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

<sup>2</sup> Nejnovější legislativní rámec pro výchovné ústavy a tzv. dětské domovy se školou je vymezen zejména: 1) ve Sbírce zákonů č. 109/2002 (Zákon ze dne 5. 2. 2002) o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů; 2) ve Sbírce zákonů č. 383/2005. Zákon ze dne 19. 8. 2005, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

mětem reedukace“ (Edelsberger, Kábele a kol., 1984, s. 335; obdobně Sillamy, 2001, s. 178; Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 198 aj.). V tomto smyslu speciální pedagogika hovoří o reedukaci sluchu, reedukaci řeči, reedukaci vidění, reedukaci rozumových schopností apod. Takto pojatá reedukace orgánů a funkcí nemá daleko k tomu, aby tento termín (reedukace) následně zahrnoval také kvalitativně a etiologicky zcela odlišnou oblast poškození. Máme na mysli sociálně maladaptovanou osobnost, jejíž primární příčiny maladaptace tkví v nepříznivém sociálním prostředí, tj. jsou výsledkem nepříznivé socializace a nezvládnuté výchovy. V našem příspěvku chápeme reedukaci (převýchovu) jako snahu prostřednictvím pedagogických metod (nikoli tedy pouze tzv. speciálně pedagogických metod, *pozn. J. S.*) rozvinout osobnost a pozměnit ji společensky žádoucím směrem (Hartl, Hartlová, 2000, s. 501).

Pedagogickým pracovníkem můžeme rozumět např. spolu s Blížkovským (1990) každého, „... kdo se profesionálně podílí na výchově dětí, mládeže i dospělých jako zaměstnanec určité instituce (organizace) a těžiště pracovní náplně má v praxi či v teorii výchovně vzdělávací činnosti, nebo v jejím zdokonalování a řízení“ (s. 505).

Klima bylo zkoumáno nejprve jako obecná koncepce k vyjádření trvalé kvality života organizace. Např. Gilmer (1966) definuje klima jako „... ty charakteristiky, které odliší organizaci od jiných organizací a které ovlivňují chování lidí v organizaci“ (Gilmer, 1966, s. 57). Litwin a Stringer (1968) definují klima v organizaci jako „měřitelné vlastnosti pracovního prostředí, založené na kolektivním vnímání lidí, kteří žijí a pracují v daném prostředí a které mají vliv na chování těchto lidí“ (Litwin, Stringer, 1968, s. 1). Obecně můžeme říci, že klima u organizace bylo a je často přirovnáváno k osobnostním charakteristikám u jedince.

Výchovné ústavy jako školská zařízení mohou mít z organizačního a legislativního hlediska blízko ke školám. Klimatu škol je věnována zvláště v posledních letech značná pozornost. Např. Tagiuri (Tagiuri, Litin, 1968) rozlišil čtyři dimenze školního klimatu: ekologickou dimenzi (především materiální vybavení škol), dimenzi životního prostředí (jedinci a skupiny, kteří se podílejí na životě školy), dimenzi sociálního systému (vzory vztahů mezi jedinci a skupinami ve škole) a dimenzi kulturní, která se týká hodnot, přesvědčení a poznávací struktury. Podle Hoye, jednoho ze spoluautorů známého nástroje měření školního klimatu (OCDQ, Organizational Climate Description Questionnaire), je „... organizační klima školy tvořeno jejími vnitřními charakteristikami, které odlišují jednu školu od jiné a ovlivňují chování jejich členů. Jinak řečeno školní klima je relativně trvalá kvalita školního prostředí, která je zakoušená účastníky, ovlivňuje jejich chování a je založena na jejich kolektivním pohledu na chování ve školách“ (Hoy, 1990, s. 152). Uvedení autoři (Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991) při měření klimatu školy zkoumali např. vztahy mezi ředitelem a pedagogickým sborem, což vedlo k rozlišení tzv. otevřeného klimatu, angažovaného klimatu, neangažovaného klimatu a uzavřeného klimatu.

Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 582), a dnes je možné říci, že většina českých autorů, odlišuje klima školy jako jevy „... dlouhodobé, typické právě pro danou

školu: jevy trvající řádově měsíce až léta“, a atmosféru školy (tamtéž, s. 583), která vyjadřuje „... proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra školy je tedy jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či týdne. Jevy trvají řádově desítky minut, hodiny až dny.“<sup>3</sup> Klima školy je přitom považováno za sociálně psychologickou proměnnou (Průcha, Walterová, Mareš, 2001), „... 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“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 100)

Přístupy ke klimatu školy jsou poměrně různorodé. Sumarizaci různých kodifikací podává Grecmanová (1997): podle kustodiálního (správcovského) a edukativního určení cíle školy, podle zájmu o lidi nebo zájmu o pracovní úkoly školy, podle výchovných stylů, podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů, podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím, podle klimatu školních tříd uvnitř školy, podle uniformity a plurality školy, podle percepce nátlaku vedoucího k přizpůsobování se.

Přes četné výzkumy školního klimatu musíme konstatovat, že jejich výsledky se jen stěží mohou stát oporou pro situaci v reedukačních zařízeních. Spíše poskytují jen určitou orientaci. Reedukační ústavy určené pro maladaptované a kulturně deprivované pubescenty a adolescenty, pohybující se ve statisticky nezanedbatelném množství případů na hraně normality osobnosti a koncentrovaní v jednom zařízení, vytvářejí zcela specifické podmínky. Dokonce i školy umístěné v těchto zařízeních mají nezřídka svým charakterem poměrně daleko od „běžných“ škol.

### Cíl výzkumu a nástroje zkoumání

Cílem první etapy výzkumného projektu Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty, v jehož rámci výzkum klimatu v průběhu roku 2006 probíhal, bylo vybrat výchovné ústavy, příp. výchovné ústavy a dětské domovy se školou spojené v jednom zařízení pro další detailní bádání.<sup>4</sup> Záměrem byla identifikace dvou až tří výchovných ústavů s nejlepšími hodnotami klimatu mezi pedagogickým personálem a dvou až tří výchovných ústavů s nejhorsšími hodnotami klimatu mezi pedagogickým personálem. Klima v pedagogickém sboru bylo ale jen jedním z kritérií výběru výchovných ústavů pro další výzkum. Měření byla realizována v náhodně vybraném vzorku výchovných ústavů.

<sup>3</sup> Ve zmíněném textu Mareš přesně rozlišuje sociální klima školy a sociální atmosféru školy. Kromě termínu sociální klima však v odborné literatuře nalezneme např. termín psychologické klima (Roesler, Midgleye, Urdana podle Čáp, Mareš, 2001, s. 588–589) nebo se hovoří o tzv. organizačním klimatu a klimatu organizace (Hoy, 1990) apod., přičemž jasné vymezení jednotlivých termínů v tomto případě není vždy zřejmé.

<sup>4</sup> Tato zařízení budou následně podrobena detailnímu zkoumání z hlediska kultury organizace, výchovného a terapeutického působení na klienty, profesních činností vychovatelů a učitelů a z hlediska spolupráce těchto zařízení s dalšími pro ústav významnými institucemi, včetně rodin dětské klientely.

Zvolili jsme si dva výzkumné nástroje. Prvním je standardizovaná Škála sociální atmosféry ve skupině podle autorů Kollárika, Černého, Letovancové a dalších (T – 220, 1993). Autoři chápou sociální atmosféru jako univerzální mnohorozměrný skupinový fenomén se strukturovanou skladbou dimenzí. Jedná se o vnitřní skupinové faktory, které jsou však ovlivňovány také širšími společenskými skutečnostmi. Současně nejsou pouhým součtem pohledů a hodnocení jednotlivců, kteří skupinu tvoří, ale tvoří naopak novou kvalitu. Za dominantní skutečnost při vytváření sociální atmosféry autoři považují především společné cíle skupiny.

Autoři nástroj pojmenovali jako Škála sociální atmosféry a nikoli klimatu. Nicméně v textu je uvedeno, (*kurzíva J. S.*): „... každá skupina má svou specifickou úroveň. Je ovlivnitelná různými faktory a je také přístupná různým změnám, a to ať pod vlivem vnějších nebo vnitřních faktorů. *Ve vyrovnaných skupinách je však výrazně menší předpoklad změn v určitých časových úsecích, protože zralost skupiny je také v tom, že si udržuje optimální a osvědčenou kvalitu sociální atmosféry*“ (tamtéž, s. 9). Také z výše řečeného soudíme, že autoři mají v zásadě na mysli spíše nebo přinejmenším také klima skupiny a nejen krátkodobé jevy, které „se mění během dne či týdne“.

Škála sleduje 10 dimenzí, z nichž každá je sycena 20 položkami. Respondent reaguje celkově na 200 výroků, se kterými vyslovuje souhlas či nesouhlas.

1. *Psychologická atmosféra* je považována za základní ukazatel vztahů ve skupině a je tvořena faktory, jako je např. vzájemná důvěra členů skupiny, účast na společném rozhodování, úroveň vztahů, nálada, jednota názorů, vzájemná podpora, přátelskost a další. Jádrem jsou psychologické vztahy neformálního charakteru.
2. *Mezilidské vztahy* jsou zaměřeny na neformální, osobní vztahy členů skupiny, které vznikají v pracovním procesu. Jsou tvořeny prvky, jako je vzájemné porozumění, výskyt konfliktů, navazování osobních nepracovních vztahů atd. Na jednom konci dimenze je vysoká harmonie vztahů a na druhém nadměrná konfliktovost a neustálé hádky a nedorozumění.
3. *Kooperace* je základní podmínka úspěšnosti skupiny. Východiskem je společný cíl, kterým je v reedukačních zařízeních v nejjobecnější a nejzákladnější rovině převýchova dětské klientely. Kooperace zahrnuje soulad a návaznost výchovných postupů, společné řešení problémů, zvláště výchovných, uvědomění si nevyhnutelnosti a potřeby spolupráce atd. Složka zachycuje také psychologickou stránku dimenze, kterou autoři spatřují v ochotě ke spolupráci.
4. *Rozvoj, zralost skupiny* je dimenze, která vyjadřuje kvalitu rozvoje skupiny a úroveň její zralosti. Krajní polohou jsou tzv. „difúzní“ skupiny vyznačující se mimo jiné neujasněnými vztahy k cílům skupiny a neujasněnými vztahy mezi členy.
5. *Komunikace*. Představuje vzájemné dorozumívání na všech základních úrovních fungování pracovní skupiny. Všimá si systému komunikace ve skupině také ve smyslu skupina – vedoucí, dvoustrannosti či jednostrannosti komunikace atd.

6. *Styl vedení* vyjadřuje přístup k podřízeným, který obsahuje prvky jako řešení konfliktů, vytváření podmínek pro práci, ochotu a schopnost řešit problémy podřízených, psychologickou začleněnost vedoucího do skupiny atd.
7. *Vztah k práci* informuje o celkové angažovanosti při plnění úkolů, osobní investici, ochotě udělat něco navíc atd. Postihuje také obecnější aspekt, a to všeobecný vztah k práci.
8. *Zaměřenost na úspěch* postihuje orientaci členů skupiny na dosahování společných cílů. Opět se tu objevují aspekty osobní angažovanosti členů skupiny, uvědomění si potřeby kvalitní práce, potřeba dosahovat úspěchů apod.
9. *Sociální začleněnost*. Zahrnuje ochotu pomoci kolegovi v práci, vzájemnou zdvořilost, ohleduplnost, respektování osobnosti jednotlivce, orientaci na vytváření dobrých vztahů, otevřenost, sociální zralost apod.
10. *Spokojenost* je vázána na postižení subjektivního vyrovnání se členů skupiny s prací. Projevuje se ale také jako míra spokojenosti skupiny. Obecně postihuje vztah mezi tím, co práce nabízí, a tím, co pracovníci skupiny od práce očekávají.

Nástroj umožňuje diagnostikovat celkovou úroveň klimatu/sociální atmosféry, ale také úroveň jednotlivých dimenzí (tamtéž, s. 35). Při interpretaci se mohou jevit některé dimenze jako významnější či méně významné. Z hlediska výzkumu v reedukačních zařízeních se nám jeví jako významnější dimenze psychologická atmosféra spolu s dimenzí mezilidské vztahy, dále kooperace, dimenze komunikace a dimenze styl vedení.

Druhým nástrojem, který jsme použili k identifikaci klimatu, byl dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary autorů Kottkamp, Mulherna, Hoyeho). Standardizaci na poměry českých škol provedl Lašek (2001, s. 119–129). Třicet čtyři položek dotazníku jsme upravili tak, aby byl aplikovatelný v zařízeních institucionální převýchovy, přičemž jsme se původní smysl otázek snažili zachovat. Rovněž jsme ponechali jejich původní čtyřstupňové hodnocení: zřídka, občas, často, velmi často. Místo pojmu učitel používáme pojem pedagogický pracovník. Dotazník pracuje s pěti následujícími dimenzemi (Lašek, 2001, s. 120):

1. *Ředitelovo suportivní chování* se projevuje konstruktivní kritikou, je zaměřeno na blaho zařízení a pedagogického personálu. Ředitel motivuje pedagogický personál a sám jde příkladem. Při rozhodování bere v úvahu povinnosti zařízení, ale také sociální potřeby personálu.
2. *Ředitelovo direktivní chování*. Ředitel používá velmi rigorózní kritéria hodnocení pedagogických pracovníků. Na práci podřízených dohlíží až do nejmenších detailů.
3. *Angažované chování pedagogického pracovníka*. Hrdost na své zařízení, pozitivní orientace na spolupráci s kolegy, zaměřenost na úspěch dětí, vzájemné přátelské kontakty, důvěra v jejich rozvoj.
4. *Frustrace pedagogického pracovníka*. Pocit nadbytku rutinních úkolů a přebytku obtěžující administrativy. Špatné vztahy v pedagogickém sboru.

5. *Intimní chování pedagogického pracovníků.* Pedagogický pracovník pozitivně vnímá kohezi v pedagogickém sboru a je orientován na pevné a přátelské vazby. Pedagogičtí pracovníci ve sboru se dobře znají a jsou důvěrnými osobními přáteli. Stýkají se také mimo zařízení.

Z uvedených pěti dimenzí se vytváří nová komplexní dimenze nazvaná *index otevřenosti klimatu*. Při posuzování výsledků u jednotlivých zařízení jsme se neopírali pouze o tento sumarizující údaj, ale brali jsme v úvahu také výsledky ve výše uvedených dimenzích.

### Charakteristika výzkumného souboru

Vyšli jsme ze základního souboru 34 zařízení, který byl prezentován v odborné literatuře (Vocilka, 2001), jejich aktuální stav jsme konzultovali s pracovníky odboru speciálního vzdělávání a institucionální výchovy MŠMT ČR. Dětské domovy se školou (DDŠ) spojené s výchovným ústavem (VÚ) nebo samostatné výchovné ústavy jsou kumulovány víceméně ve čtyřech lokalitách České republiky. Tyto lokality jsme pro potřeby výzkumného šetření nazvali Západní Čechy, Sever, Východní Morava, Jih. Do uvedených lokalit jsme začlenili také ústavy, které do nich vzhledem ke své geografické poloze úplně nepatří, ale mají k některé z lokalit přece jen blíže než k ostatním.

V každé ze čtyř uvedených lokalit jsme pomocí tabulky náhodných čísel vybrali tři zařízení, v nichž jsme následně realizovali předvýzkum, jehož součástí byla také detekce klimatu v pedagogickém sboru. Do předvýzkumu tak byla zahrnuta přibližně 1/3 všech zařízení daného typu. Zařízení jsme náhodně očíslovali čísly 1–13,<sup>5</sup> abychom znesnadnili jejich případnou nežádoucí identifikaci.<sup>6</sup> Těmito čísly (1–13) jsou označována jednotlivá zařízení v níže uvedených tabulkách následujícího textu.

Podmínkou pro zařazení instituce do předvýzkumu byl také souhlas ředitele (ředitelky) s realizací návštěvy výzkumného týmu. Ředitelé vybraných ústavů byli zevrubně seznámeni s cílem výzkumného projektu. Současně jsme poskytli garanci anonymity vůči spravovaným zařízením a jejich nadřízeným (MŠMT). Anonymitu jsme garantovali také jednotlivým respondentům (členům pedagogického sboru). Ředitelům byla nabídnuta možnost seznámit se výsledky šetření v jejich zařízení ve srovnání s ostatními do výzkumu zařazenými výchovnými ústavami (bez bližší identifikace). Konstatujeme, že dvě zařízení předvýzkum odmítla.

Pedagogický sbor reedukačního zařízení je tvořen především dvěma relativně samostatnými pedagogickými profesemi, a to vychovateli a dále učiteli v případě,

<sup>5</sup> Dodatečně jsme zjistili, že jedno z vybraných zařízení má detašované pracoviště, které ovšem působí z hlediska naší výzkumné problematiky zcela samostatně, takže jsme je následně zařadili do výzkumného souboru jako další samostatné zařízení a provedli jsme v něm předvýzkum.

<sup>6</sup> Někteří ředitelé si informaci o naší návštěvě mezi sebou sdělili, avšak tuto skutečnost nepovažujeme z hlediska objektivit výzkumného šetření za narušující.

že zařízení disponuje také školou. Kromě toho v těchto zařízeních pedagogicky působí také tzv. etoped. Z dalších profesí je v ústavech zaměstnán ještě sociální pracovník a někdy psycholog.

Tabulka č. 1: Účast ve výzkumu

Číslo VÚ	Počty pedagogických pracovníků	Z toho počty respondentů	Procentuální zastoupení
1	34	30	88
2	32	27	84
3	25	23	92
4	24	18	75
5	27	24	89
6	30	27	90
7	26	24	92
8	23	20	87
9	13	11	85
10	29	26	90
11	20	19	95
12	24	24	100
13	40	38	95
$\Sigma$	<b>347</b>	<b>311</b>	<b>90</b>

Podíl respondentů na celkovém počtu pedagogických pracovníků v jednotlivých zařízeních je uveden v tabulce č. 1.

Věková skladba respondentů byla rozložena následovně. Nejvíce patřilo do věkové kategorie 36–50 let (41 % z 308 odpovídajících). Dále následovala věková kategorie nad 50 let (37 %) a pak kategorie do 36 let, v níž jsme zaznamenali 22 % respondentů. Ve VÚ č. 1, č. 3 a č. 10 převažovali respondenti nad 50 let, a naopak ve VÚ č. 13 respondenti ve věku do 35 let.

Pokud jde o délku pedagogické praxe v reedukačních zařízeních (odpovědělo 309 respondentů) bylo 27 % respondentů s praxí do 5 let a stejný podíl respondentů (27 %) uvedlo délku praxe v rozmezí 6–10 let, což byly dvě největší skupiny v našem vzorku.

Na otázku týkající se vzdělání reagovalo 307 dotazovaných. Nejvíce respondentů mělo středoškolské nepedagogické vzdělání (38 %). Shodně (po 21 %) měli respondenti se středoškolským pedagogickým vzděláním a s vysokoškolským vzděláním (obory speciální pedagogika, vychovatelství, sociální pedagogika). 12 % respondentů mělo vzdělání vysokoškolské učitelské a 7 % vysokoškolské – ostatní.

Na otázky směřující k absolvovaným výcvikům reagovalo 129 respondentů. Pětiset hodinový (a delší) výcvik absolvovalo pouze 10 respondentů našeho vzorku a navíc 3 měli ještě výcvik v supervizi. Dvouseť hodinovým výcvikem prošlo 66 respondentů. Ostatní počty jsou zanedbatelné. Alespoň jednoho zaměstnance s pětiset hodinovým výcvikem mají VÚ č. 2, č. 4, č. 5, č. 6, č. 8, č. 9, č. 12 a č.

Tabulka č. 2: Demografické četnosti<sup>7</sup>

		identifikační číslo ústavu													celkem
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
pracovní zařazení	člen vedení	3	3	2	2	2	2	2	3	1	4	2	4	3	<b>33</b>
	vychovatel	20	19	15	16	13	16	13	11	10	14	11	22	22	<b>202</b>
	učitel	7	5	6	0	7	9	5	6	0	8	6	0	12	<b>71</b>
	<i>celkem</i>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>306</b>
rod	muž	21	22	23	13	17	8	4	11	4	16	16	11	29	<b>195</b>
	žena	9	4	0	5	6	19	19	9	7	10	3	13	7	<b>111</b>
	<i>celkem</i>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>36</b>	<b>306</b>
věk	do 35 let	8	5	1	8	3	5	2	4	5	3	2	8	15	<b>69</b>
	36–50 let	10	14	9	3	11	12	15	7	5	8	10	9	12	<b>125</b>
	nad 50 let	12	7	13	7	9	10	6	9	1	15	6	8	11	<b>114</b>
	<i>celkem</i>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>38</b>	<b>308</b>
délka praxe	do 5 let	7	8	10	10	0	4	8	2	5	7	5	4	14	<b>84</b>
	6–10 let	17	8	4	4	8	3	2	6	3	6	6	3	14	<b>84</b>
	11–15 let	4	3	5	2	5	8	6	7	1	3	1	12	4	<b>61</b>
	16–20 let	1	5	0	1	4	4	2	0	0	3	4	3	3	<b>30</b>
	21–30 let	1	1	1	1	4	4	3	3	2	2	2	0	1	<b>25</b>
	31 a více let	0	2	3	0	2	4	2	2	0	5	1	3	1	<b>25</b>
	<i>celkem</i>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>309</b>
vzdělání	SŠ – ped.	7	5	4	3	7	8	2	5	3	8	4	2	8	<b>66</b>
	SŠ – ost.	16	2	14	14	4	10	12	5	2	7	10	3	19	<b>118</b>
	VŠ – učít.	0	10	2	0	3	0	2	1	0	0	2	14	2	<b>36</b>
	VŠ – specp., vych., socp.	7	8	1	1	7	2	6	9	5	9	1	6	4	<b>66</b>
	VŠ – ost.	0	2	1	0	2	7	0	0	1	2	2	0	4	<b>21</b>
	<i>celkem</i>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>307</b>
terapeutický výcvik	200 hod.	1	10	2	2	2	15	1	5	2	7	1	3	15	<b>66</b>
	500 hod.	0	1	0	1	1	1	0	1	2	0	0	1	2	<b>10</b>
	supervizor	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	<b>3</b>
	právě absolvuji	0	0	0	1	1	0	2	3	1	1	0	0	0	<b>9</b>
	<i>celkem</i>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>129</b>

<sup>7</sup> Vysvětlivky k tabulce č. 2 Četnosti. Vzdělání: SŠ – středoškolské, VŠ – vysokoškolské, specp. – speciální pedagogika, vych. – vychovatelství, socp. – sociální pedagogika.



13, z toho VÚ č. 9 a č. 13 mají po dvou lidech s tímto výcvikem. Je zřejmé, že pracovníci s touto vysoce žádanou kvalifikací jsou rozloženi prakticky ve všech ústavech, ale nikde nedošlo ke kumulaci takovým způsobem, aby tato skutečnost sehrála významnější roli při reedukaci. Za zmínku ale stojí ústavy č. 2, č. 6 a č. 13, ve kterých došlo ke kumulaci pedagogických pracovníků s dvouhodinovým výcvikem. VÚ č. 13 je z tohoto hlediska nejzajímavější, protože v něm současně působí ještě dva pracovníci s pětihodinovou psychoterapeutickou přípravou.

Základní demografické údaje o výzkumném souboru uvádí tabulka č. 2. Všech 311 respondentů jsme rozřadili podle pracovního zařazení, rodové příslušnosti, věku, délky praxe, vzdělání a absolvovaného terapeutického, sebezkušenostního či obdobného výcviku. Z hlediska pracovního zařazení jsme respondenty rozdělili do tří relativně samostatných skupin: členové vedení, vychovatelé a učitelé. Jak vyplývá z tabulky č. 2, některá zařízení nemají školu, a proto se u nich funkce učitele nevyskytuje (jedná se o VÚ č. 4, č. 9 a č. 12). V některých výchovných ústavech převládaly ženy (VÚ č. 6, č. 7 a č. 12), ale ve většině početně dominovali muži. Ve výchovném ústavu č. 3 odpovídali pouze muži. Celkově se jednalo o 195 mužů a 111 žen.

### **Klima pedagogického personálu ve světle Škály sociální atmosféry ve skupině**

Jak jsme již uvedli, dotazník se skládá z 20 položek seskupených do deseti dimenzí. Celková sociální atmosféra je určena součtem jednotlivých dimenzí. Souhrnnou informaci o našem vzorku podává tabulka č. 3.

**Tabulka č. 3: Průměrné hodnoty dimenzí SA škály ve vzorku ústavů**

	identifikační číslo ústavu												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
psychologická atmosféra	15,3	16,4	17,3	17,4	10,9	14,8	17,1	16,9	17,3	12,5	16,7	15,1	16,0
mezilidské vztahy	11,0	9,9	9,3	9,3	10,0	10,9	9,7	9,7	9,1	11,3	9,2	10,3	10,6
kooperace	12,9	12,9	13,7	14,4	11,2	14,0	13,5	12,9	13,3	12,3	13,6	12,9	13,8
zralost skupiny	12,6	12,7	14,1	13,7	8,5	12,5	13,0	12,9	12,9	10,8	13,5	12,6	13,6
komunikace	9,1	8,2	7,6	8,7	9,1	9,7	8,3	8,3	7,9	8,9	7,8	8,6	8,6
styl vedení	12,0	13,6	14,1	13,2	7,4	13,0	12,7	13,0	11,6	11,1	12,6	12,3	13,8
vztah k práci	12,2	11,6	11,6	11,7	10,6	12,5	12,0	11,1	11,8	12,4	11,6	12,2	11,6
zaměřenost na úspěch	15,4	14,7	14,3	14,9	12,3	14,9	14,1	14,7	14,4	14,1	15,1	14,6	14,6
sociální začleněnost	15,2	15,5	15,8	16,4	12,7	14,7	15,8	15,9	16,0	14,2	15,5	16,5	15,1
spokojenost	10,4	11,3	12,7	11,4	9,1	10,9	11,5	11,5	11,0	11,2	11,6	11,0	12,2
<b>SA celková</b>	<b>126,1</b>	<b>126,7</b>	<b>130,4</b>	<b>131,2</b>	<b>102,6</b>	<b>127,9</b>	<b>127,9</b>	<b>126,8</b>	<b>125,3</b>	<b>118,6</b>	<b>127,3</b>	<b>126,1</b>	<b>129,0</b>

Nejvyšších celkových hodnot sociální atmosféry bylo dosaženo ve VÚ č. 4, a to 131,2 bodu. V tomto zařízení bylo dosaženo také nejvyšších hodnot v dimenzích psychologická atmosféra, kooperace, zaměřenost na úspěch a sociální začleněnost. Toto zařízení současně patří mezi ústavy s nejvyššími hodnotami v dimenzích zralost skupiny, styl vedení a vztah k práci.

Dalším VÚ s nejvyššími hodnotami je zařízení č. 3 se 130,4 bodu. Nejvyšších hodnot bylo dosaženo v dimenzích zralost skupiny a styl vedení. Mezi nejlepší patří v dimenzích psychologická atmosféra, kooperace, vztah k práci a sociální začleněnost.

Třetí v pořadí celkové sociální atmosféry je ústav č. 13 s hodnotou 129 bodů. Nejvyšších hodnot dosáhl v dimenzi kooperace. Zároveň patří mezi ústavy s nejvyššími hodnotami v dimenzích mezilidské vztahy, kooperace, zralost skupiny, styl vedení a spokojenost.

Naopak nejnižší hodnoty 102,6 bodu celkové sociální atmosféry dosáhl ústav č. 5, u kterého jsme zaznamenali nejnižší hodnoty téměř ve všech dimenzích mimo dimenzí mezilidské vztahy a komunikace.

Druhou nejnižší hodnotu 118,6 bodu získal ústav č. 10. Tuto hodnotu jsme zaregistrovali v dimenzích psychologická atmosféra, kooperace, zralost skupiny, komunikace, styl vedení, zaměřenost na úspěch a sociální začleněnost. V pořadí třetím zařízením s nejhrošími výsledky Škály sociální atmosféry se stalo reedukační pracoviště č. 9 se 125,3 body.

Prostřednictvím dvouvýběrového t-testu jsme zjišťovali statisticky významné rozdíly v celkové sociální atmosféře mezi jednotlivými VÚ. Výsledky zachycuje tabulka č. 4.

Tabulka č. 4: Signifikace celkové sociální atmosféry vzorku VÚ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1		0,878	0,220	0,129	**0,000	0,665	0,678	0,868	0,866	0,132	0,792	0,988	0,398
2			0,251	0,143	**0,000	0,759	0,768	0,980	0,772	0,095	0,887	0,863	0,463
3				0,772	**0,000	0,467	0,515	0,314	0,290	*0,013	0,452	0,205	0,619
4					**0,000	0,320	0,376	0,203	0,216	**0,008	0,331	0,117	0,404
5						**0,000	**0,000	**0,000	**0,001	*0,012	**0,000	**0,000	**0,000
6							0,991	0,795	0,616	0,067	0,905	0,649	0,737
7								0,800	0,624	0,079	0,902	0,664	0,770
8									0,768	0,107	0,910	0,855	0,529
9										0,262	0,712	0,873	0,433
10											0,111	0,131	*0,026
11												0,780	0,676
12													0,379

\* p<0,05

\*\* p<0,01

Statisticky významně se od ostatních VÚ odlišuje ústav č. 5. Druhý nejhorší VÚ z hlediska výsledků dosažených ve Škále SA byl VÚ č. 10. Statisticky významné rozdíly na hladině 0,05 jsme u něj zaznamenali v porovnání s ústavu č. 3, č. 4, č. 5 a č. 13. Mezi hodnotami celkové sociální atmosféry ostatních ústavů nebyly zachyceny statisticky významné rozdíly.

Závěrem k těmto srovnáním předkládáme komparaci celkového klimatu mezi profesními skupinami v našem vzorku VÚ, a to mezi vedením, vychovateli a učiteli. Data poskytuje tabulka č. 5. U klimatu zjišťovaného prostřednictvím Škály SA jsme zaznamenali statisticky významný rozdíl mezi vedením a učiteli a mezi vychovateli a učiteli. Srovnáme-li průměrná skóre u jednotlivých profesních skupin, potom nejvýše hodnotí klima při použití Škály SA vychovatelé (126,6 bodu), dále vedoucí pracovníci (125,5 bodu) a nakonec učitelé (118,6 bodu).

Tabulka č. 5: Srovnání výsledků Škály SA mezi profesními skupinami

Sociální atmosféra	ved. – vychov.	ved. – učitelé	vych. – učitelé
Psychologická atmosféra	0,372	*0,046	0,082
Mezilidské vztahy	0,419	0,876	0,294
Kooperace	0,816	*0,034	**0,005
Zralost skupiny	0,632	0,324	*0,037
Komunikace	0,355	0,358	0,915
Styl vedení	**0,009	**0,006	0,437
Vztah k práci	0,656	0,137	0,112
Zaměřenost na úspěch	0,974	0,421	0,231
Sociální začleněnost	0,440	**0,006	**0,007
Spokojenost	0,426	0,257	*0,019
Sociální atmosféra celková	0,713	*0,021	**0,004

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

### Klima pedagogického personálu ve světle upraveného OCDQ-RS

Vzhledem k tomu, že standardizovaná Škála sociální atmosféry je koncipována jako obecný nástroj, který není konstruován speciálně pro podmínky školského prostředí, a také proto, abychom vyhověli metodologickému požadavku zkoumání daného předmětu alespoň dvěma nástroji, zvolili jsme k identifikaci klimatu ve VÚ dotazník OCDQ-RS (dále jen OCDQ), jenž je popsán výše. Výsledky uvádíme v tabulce č. 6.

Tabulka č. 6: Průměrné hodnoty dimenzí OCDQ ve vzorku VÚ<sup>8</sup>

	identifikační číslo ústavu												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
PSB	20,66	18,42	21,52	22,59	13,14	20,72	22,77	21,79	19,18	17,96	20,07	16,50	22,97
PDB	18,21	19,12	18,87	17,56	20,73	20,30	18,55	17,42	19,60	16,65	16,06	14,83	18,83
TEB	26,10	26,48	25,48	27,33	20,23	25,96	27,57	28,32	27,09	22,23	25,79	24,74	27,06
TFB	10,90	11,96	9,09	10,56	11,91	10,44	10,78	9,89	10,55	12,40	9,68	12,54	10,89
TIB	9,07	9,63	9,78	10,33	8,87	8,78	10,00	8,95	11,82	7,27	8,67	9,80	9,47
OPEN	17,37	13,95	18,91	22,24	0,85	15,30	20,71	22,00	15,80	9,05	19,87	14,05	21,00

Nejvyšší hodnotu indexu otevřenosti (22,24 bodů) jsme zaznamenali u ústavu č. 4. V tomto zařízení jsme naměřili třetí nejvyšší hodnotu ředitelova suportivního chování a pátou nejnižší, pokud jde o ředitelovo direktivní chování. Také další data (angažované chování pedagogického pracovníka, intimní chování pedagogického pracovníka a frustrace pedagogického pracovníka) vykazují příznivou úroveň.

Na druhém místě mezi výchovnými ústavu s indexem otevřenosti (hodnota 22,0 bodů) se umístil ústav č. 8. Převyšoval ostatní zařízení především v dimenzi angažovaného chování pedagogického pracovníka. Ředitelovo direktivní chování má třetí nejnižší hodnotu mezi vzorkem VÚ.

Na třetím místě se umístil VÚ č. 13 s hodnotou 21,0 bodu. Tato skutečnost je dána především tím, že má nejvyšší hodnotu ředitelova suportivního chování a třetí nejvyšší hodnotu angažovaného chování pedagogického pracovníka. Ostatní hodnoty se pohybují blízko průměru.

Naopak nejnižší index otevřenosti (0,85 bodu) byl naměřen u VÚ č. 5. Podíváme-li se blíže na jednotlivé dimenze, zjistíme, že v tomto zařízení výrazně převažuje ředitelovo direktivní chování, zatímco ředitelovo suportivní chování je na minimu mezi všemi VÚ. Na nízké úrovni je také angažované chování pedagogických pracovníků. Z hlediska frustrací pedagogických pracovníků je toto zařízení na čtvrtém místě našeho vzorku.

Druhý nejnižší index otevřenosti má hodnotu 9,05 bodu a objevil se v zařízení č. 10. Suportivní chování ředitele je na nízké úrovni (třetí nejnižší), ale na rozdíl od VÚ č. 5 je na nízké úrovni také direktivní chování ředitele (rovněž třetí nejnižší hodnota). V angažovaném chování pedagogického pracovníka má zařízení druhou nejnižší hodnotu. Na druhé straně má nejvyšší hodnotu v dimenzi frustrace pedagogického pracovníka. Hodnota intimního chování pedagogického

<sup>8</sup> Vysvětlivky k tab. č. 6: Anglické zkratky jsme z praktických důvodů ponechali s vědomím nepřesnosti překladu. V naší interpretaci jsme totiž místo termínu učitel použili termín pedagogický pracovník. PSB = suportivní chování ředitele; PDB = direktivní chování ředitele; TEB = angažované chování pedagogického pracovníka; TFB = frustrace pedagogického pracovníka; TIB = intimní chování pedagogického pracovníka. Celkové klima pak popisuje index otevřenosti, který se vypočte podle vzorce: OPEN = (PSB + TEB) – (PDB + TFB).

pracovníka je na nejnižší úrovni ze všech námi sledovaných zařízení, tj. sociálně emoční vazby mezi pedagogickými pracovníky nebudou na dobré úrovni.

Prostřednictvím dvouvýběrového t-testu jsme sledovali statisticky významné rozdíly mezi průměrnými hodnotami OCDQ v jednotlivých dimenzích. Informace o souhrnném indexu otevřenosti zachycuje tabulka č. 7.

Mezi VÚ č. 5 s nejnižší hodnotou indexu otevřenosti a všemi ostatními ústavu byl zaznamenán statisticky významný rozdíl. Mezi ústavem č. 10 a všemi ústavu kromě ústavu č. 2 je také statisticky významný rozdíl. Další statisticky významné rozdíly v otevřenosti klimatu vykazují i VÚ č. 4, č. 8, č. 13.

Tabulka č. 7: **Signifikace indexu otevřenosti vzorku VÚ**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1		0,270	0,551	*0,049	**0,000	0,442	0,194	0,095	0,568	**0,004	0,323	0,188	0,152
2			0,076	**0,003	**0,000	0,635	*0,016	**0,008	0,524	0,097	*0,033	0,972	*0,012
3				0,093	**0,000	0,119	0,395	0,190	0,194	**0,000	0,644	*0,022	0,314
4					**0,000	**0,002	0,427	0,913	**0,008	**0,000	0,209	**0,000	0,506
5						**0,000	**0,000	**0,000	**0,000	*0,012	**0,000	**0,000	**0,000
6							*0,020	**0,009	0,839	*0,015	*0,045	0,569	*0,013
7								0,577	*0,044	**0,000	0,677	**0,002	0,888
8									*0,020	**0,000	0,349	**0,001	0,658
9										*0,013	0,086	0,443	*0,031
10											**0,000	*0,033	**0,000
11												**0,006	0,568
12													**0,001

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

V tabulce č. 8 srovnáváme celkové klima mezi profesními skupinami ve výchovných ústavech, a to mezi vedoucími pracovníky, vychovateli a učiteli.

Tabulka č. 8: **Srovnání výsledků OCDQ mezi profesními skupinami**

OCDQ	ved. – vychov.	ved. – učít.	vych. – učít.
PSB	0,516	0,259	0,370
PDB	*0,033	*0,021	0,558
TEB	0,299	*0,032	0,080
TFB	*0,034	0,125	0,718
TIB	0,958	0,082	*0,012
OPEN	*0,013	**0,004	0,218

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

V souhrnném indexu otevřenosti jsme zachytili statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,01 nebo 0,05 mezi vedoucími pracovníky a vychovateli a dále mezi vedoucími pracovníky a učiteli. Nejlépe hodnotili klima zjišťované-

ho prostřednictvím OCDQ vedoucí pracovníci (20,84 bodu), dále vychovatelé (16,42 bodu) a nejhůře hodnotili klima učitelé (14,34 bodu).

### Shrnutí a diskuse

Na základě použitých metod měření klimatu (Škála SA, OCDQ) v pedagogických sborech našeho vzorku 13 výchovných ústavů byla z hlediska klimatu vygenerována tři nejlepší a dvě nejhorší zařízení se statisticky odlišnými parametry. Zachycuje je tabulka č. 9.

Tabulka č. 9: **VÚ s nejvyššími a nejnižšími hodnotami klimatu v pedagogickém sboru**

Pořadí	Nejvyššího hodnoty Škály SA	Nejnižší hodnota Škály SA
1.	VÚ č. 4	VÚ č. 5
2.	VÚ č. 3	VÚ č. 10
3.	VÚ č. 13	
	Nejvyššího hodnoty OCDQ	Nejnižší hodnoty OCDQ
1.	VÚ č. 4	VÚ č. 5
2.	VÚ č. 8	VÚ č. 10
3.	VÚ č. 13	

Je patrné, že u výchovných ústavů s nejvyššími hodnotami klimatu jsme na druhém místě v pořadí zaznamenali současně dva ústavy, a to VÚ č. 3 (měřeno Škálou SA) a VÚ č. 8 (měřeno OCDQ). Přitom pořadí u ostatních zařízení s nejvyššími hodnotami (VÚ č. 4 a VÚ č. 13) zůstalo při použití obou nástrojů měření klimatu totožné. Z tabulky č. 9 dále vyplývá, že v případě měření prostřednictvím OCDQ se VÚ č. 3 statisticky významně odlišuje od pěti zařízení.

Tabulka č. 10: **Počty případů, v nichž se jednotlivé VÚ našeho vzorku statisticky významně odlišují od ostatních**

VÚ č.	Škála SA	OCDQ	Celkem
1	1	3	4
2	1	6	7
3	2	15	7
4	2	7	9
5	12	12	24
6	1	7	8
7	1	6	7
8	1	6	7
9	1	6	7
10	4	11	15
11	1	6	7
12	1	8	9
13	2	7	9

Počty statisticky významných rozdílů, v nichž se jednotlivé VÚ našeho výzkumného souboru významně odlišují od ostatních, obsahuje tabulka č. 10. Mimo jiné se ukazuje, že dotazník OCDQ zaznamenal četnější statisticky významné rozdíly ve srovnání se Škálou SA.

VÚ č. 3 se statisticky významně liší od pěti zařízení v našem vzorku. VÚ č. 8 se v případě měření prostřednictvím OCDQ statisticky významně odlišuje od šesti zařízení a v případě měření Škálou SA se statisticky významně liší v jednom případě (celkově se liší od sedmi výchovných ústavů).

Co do četnosti statisticky významných odlišností u nejlepších výsledků klimatu byl zajímavý (kromě VÚ č. 4 a č. 13) také VÚ č. 12. Pokud jde o nejhorší zařízení z hlediska klimatu našeho vzorku, oba nástroje shodně ukázaly na dvě zařízení, a to VÚ č. 5 a č. 10.

V tabulce č. 11 jsou patrné rozdíly mezi jednotlivými profesními skupinami.

Tabulka č. 11: **Souhrnné průměrné hodnoty profesních skupin**

Profesní skupiny	Škála SA	OCDQ
vedoucí	125,5	20,84
vychovatelé	126,6	16,42
učitelé	118,6	14,34

Z výsledků šetření (srov. tabulky č. 5 a č. 8) plyne, že v případě měření klimatu Škálou SA je statisticky významný rozdíl mezi vedením a učiteli a dále mezi vychovateli a učiteli. Celkově nejlépe hodnotí klima vychovatelé a následování jsou vedoucími pracovníky a učiteli. V případě měření klimatu prostřednictvím OCDQ byl zachycen statisticky významný rozdíl mezi vedoucími pracovníky a vychovateli a dále mezi vedoucími pracovníky a učiteli. Nejlépe hodnotili klima opět vedoucí pracovníci, pak vychovatelé a nejhůře hodnotili klima učitelé.

Oba nástroje sytí klima poněkud jiným obsahem. Do výsledku se zřejmě promítá skutečnost, že Škála SA je ve svých 10 dimenzích obecněji zaměřená a navíc (soudě podle charakteru některých položek) je spíše koncipována pro průmyslové organizace. Dotazník OCDQ je svou konstrukcí přece jen cíleněji zaměřen na problematiku pracovních skupin pedagogických pracovníků.

Nemáme k dispozici výsledky jiných autorů, kteří by v podmínkách ČR nebo v zahraničí zkoumali problematiku klimatu v reedukačních zařízeních. Dostupná jsou pouze naše vlastní data získaná šetřeními v dětských domovech se školou a výchovných ústavech ve druhé polovině 90. let a těsně po roce 2003 (např. Sekera, 1997, 2001, 2002, 2003). V těchto výzkumech jsme použili stejné nástroje měření klimatu. Kromě toho máme k dispozici zúčastněná pozorování prováděná v délce trvání 4–8 týdnů na vzorku 10 zařízení, která realizovali studenti vychovatelství. To vše je doplněno dotazníkem, který nám poskytl nepřímé informace o klimatu ve zmíněných typech zařízení.

Ředitelé těchto zařízení většinou řešili každodenní a relativně snadno registrovatelné úkoly, „jak je život přinášel“, či úkoly střednědobé perspektivy, a to spíše nepedagogického charakteru. Práce na změně mezilidských vztahů mezi perso-

nálem, budování permissivního klimatu, odkud je podle našeho názoru potřebné začít, chceme-li ve výchovných ústavech skutečně zahájit cestu k opravdové reedukaci, nebyla příliš na pořadu dne.

Orientace na úkoly převládala ve vztahu vedení k pedagogickému personálu, ale vztah pedagogického personálu ke klientům (alespoň pokud šlo o skupinové vychovatele) byl syčen v nemalém množství případů orientací vychovatelů a učitelů „na lidi“ (klienty). Interpretovali jsme tuto skutečnost tak, že vychovatelé i učitelé, na rozdíl od vedoucích pracovníků VÚ, jsou významněji vtaženi do bezprostřední pedagogické práce, kde přece jen není taková potřeba „odškrtávat“ splněné úkoly a je nutné více se soustředit na mezilidské vztahy vychovatelů a klientů. Je možné říci, že až prostřednictvím orientace „na lidi“ byly plněny bezprostřední a skutečné úkoly pedagogické práce.

Pedagogickým řízením byli nezdůvěřováni zástupci ředitelů. Tato situace se promítla do klimatu ve sboru. Vedoucí pracovníci, kteří charakterizovali klima prostřednictvím Škály SA jako špatné, je stejným způsobem hodnotili na základě OCDQ.

Autokratický přístup ředitelů některých zařízení byl doplněn vytvářením protékčních skupin mezi podřízenými pracovníky. V případě, že vedení výchovného ústavu bylo příliš autokratické, pak kohezní vztahy byly pravděpodobně mimo jiné i důsledkem obranných reakcí personálu.

Učitelé, kteří hodnotili klima na základě Škály SA jako špatné, jej také hodnotili jako špatné na základě měření prostřednictvím OCDQ. Současně učitelé, kteří hodnotili klima prostřednictvím Škály SA jako průměrné, měli tendenci jej hodnotit na základě měření OCDQ jako špatné.

V některých zařízeních jsme zaznamenali zvýšenou rivalitu mezi profesní skupinou učitelů a profesní skupinou vychovatelů, i když (Sekera, 2002, s. 124) u většiny personálu převládaly přátelské vztahy a profesní kolegalita.

Komunikace mezi vedoucími pracovníky a řadovými vychovateli byla převážně blízká byrokratickému modelu řízení, tj. subordinační.

Rozdíly mezi vychovateli a učiteli byly zjištěny v jejich názorech na vedení zařízení, na mezilidské vztahy uvnitř pracovních skupin pedagogických pracovníků a také v názorech na efektivitu práce. U učitelů byl např. zjištěn větší sklon vyjadřovat se kritičtěji k vedení zařízení v porovnání s vychovateli.

Ve statisticky významném množství případů vychovatelé ani učitelé nevěřili, že působení jejich zařízení povede k hlubším vnitřním změnám klientů, ale mínili, že jejich pedagogická práce má smysl.

Předpokládáme, že další výzkumná šetření v rámci projektu Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty poskytnou příležitost proniknout do sledované problematiky výrazněji a umožní vyjasnit další z dosud jen nastíněných otázek vázaných na klima ústavní reedukační péče.



## LITERATURA

- BLÍŽKOVSKÝ, B. Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. *Pedagogika*, 1990, roč. XL, č. 5. ISSN 0031–3815.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80–7178–463–X.
- EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. a kol. *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1984.
- GILMER, B. *Industrial psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 1966.
- GRECMANOVÁ, H. Typy školské klímy a jej vplyv. *Pedagogická revue*. 1997, roč. XLIX, č. 5–6, s. 258–266. ISSN 1210–6313.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80–7178–303–X.
- HOY, W. K. Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1990, roč. 1, č. 1, s. 149–168.
- HOY, W. K., TARTER, C. J., KOTTKAMP, R. B. *Open Schools – Healthy Schools. Measuring organizational climate*. London: SAGE Publications, 1991. 220 s. ISBN 0–8039–3784–9.
- KOLLÁRIK, T., ČERNÝ V., LETOVANCOVÁ, E., POLIAKOVÁ, E., RITOMSKÝ, A. *Škála sociálnem atmosféry v skupine*. 2. upravené vyd. Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s. r. o., 1993.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80–7041–088–4.
- LITWIN, G. H., STRINGER, R. A. *Motivational and Organizational Climate*. Boston: Graduate School of Business Administration of Harvard University, 1968.
- PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče v reálné podobě. In *Mládež a sociální patologie*. Sborník příspěvků ze semináře sekce sociální patologie MČSS. Bystřice pod Hostýnem 5.–7. 4. 2006. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, sekce sociální patologie, 2006, s. 196–201.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80–7178–579–2.
- SEKERA, J. Komunikace ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 4, s. 274–296. ISSN 1211–2720.
- SEKERA, J. Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č. 5, s. 10–23. ISSN 1211–2720.
- SEKERA, J. Využití poznatků z výzkumu výchovných ústavů ve studiu oboru vychovatelství a oboru sociální pedagogika. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: PdF OU, 2002 s. 113–130. ISBN 80–7042–218–1.
- SEKERA, J., GAJDA, V. Klima mezi pedagogickými pracovníky výchovných ústavů. In *Pedagogická diagnostika 2001*. Sborník referátů z mezinárodní konference. Ostrava: PdF OU, 2001, s. 108–118.
- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Larousse, UP v Olomouci, 2001. 246 s. ISBN 80–244–0249–1.
- TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In TAGIURI, R., LITWIN, G. W. (eds.) *Organizational climate: Explorations of a Concept*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968, s. 1–32.
- VOCILKA, M. *Výchovné ústavy v České republice*. Praha: MŠMT ČR, 2001.

## SUMMARY

Corrective institutions for children and adolescents are meant to re-educate individuals showing negative socio-pathological phenomena and behavioral disorders. This article deals with the climate in teacher and educator communities in such corrective institutions. In our research we have evaluated 13 institutions of such kind for a variety of indicators, identifying the best and the worst among them.