

Zprávy z výzkumu

TEORETICKÁ VÝCHODISKA PERCEPCE ORGANIZAČNÍHO KLIMATU PEDAGOGICKÝCH FAKULT AKADEMICKÝMI PRACOVNÍKY¹

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita

Úvod

V České republice se v posledních letech často hovoří o reformě vysokého školství s ohledem na zkvalitňování vysokoškolského studia. Mění se legislativní rámec a parametry, na základě kterých jsou financovány vysoké školy, zvyšují se požadavky na vědecko-výzkumnou činnost akademických pracovníků a na jejich kvalifikační růst. Na pedagogických fakultách byl doposud pracovní výkon akademických pracovníků více zaměřen na přípravu budoucích učitelů a méně se orientoval na vědu a výzkum, což je třeba změnit a rozšířit jejich orientaci na přípravu učitelů o vědeckovýzkumné aktivity. Je patrné, že uvedené požadavky mají na společenskovedních fakultách větší dopad než na fakultách přírodovědných či technických. Jejich naplnění ovlivňuje mnoho okolností, mimo jiné i kvalita klimatu jednotlivých pracovišť. Protože se problematikou klimatu školy dlouhodobě zabýváme, rozhodli jsme se pro aplikaci výzkumu organizačního klimatu a jeho interpretaci s ohledem na optimální implementaci změn do chodu vysokých škol, konkrétně pedagogických fakult. Zatím však stojíme na úplném počátku. Z tohoto důvodu se v předloženém textu zamýšlíme nad teoretickými východisky, která pomohou zkoumaný problém ukotvit. V textu předkládáme pouze základní pojmy a vybrané charakteristiky organizačního klimatu, rovněž přehled některých pro naše potřeby důležitých empirických studií je stručný, bez snahy o jeho úplnost. V závěru formulujeme cíle výzkumného projektu, kterými se snažíme motivovat čtenáře ke sledování zpráv o průbě-

hu a výsledcích našeho výzkumného šetření, nastiňujeme však i cesty k jejich dosažení a specifika akademického prostředí, se kterými musíme v našem výzkumu počítat.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev (Grecmanová 2008). Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s materiální, personální, sociální a kulturní dimenzí), který působí na jeho účastníky (žáci, učitelé, vedení, rodiče, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima výuky a třídy, komunikační klima, klima učitelského sboru či organizační klima atd.

Richard Bessoth (1989a) považoval organizační klima za „**osobitost sociálního systému školy**“. Hovořil o něm jako o „provozním klimatu“ nebo jako o projevu převládajícího étosu, o **pohledu učitelů „směrem do školy“ bez ohledu na vyzarování klimatu ven**. Zdůraznil, že **pozorovaná rovina se týká hlavně sociálních vztahů a kultury školy**. Organizační klima se vztahuje k vnímání a prožívání učitelů a pouze ojediněle se rozšiřuje o postřehy žáků, vedení školy nebo rodičů. Také v tomto případě platí, že důležité pro jeho konstituování nejsou ani tak objektivní skutečnosti, jako spíše vnímání objektivních znaků zúčastněnými osobami. Podle George H. Litwina a Roberta A. Stringera (1968)

¹ Příspěvek vznikl za podpory Grantové agentury České republiky v rámci projektu č. P407/11/0696 „Percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky“.

se stává organizační klima filtrem, přes který se musí dostat objektivní fenomény, aby působily na motivaci jednotlivce.

Na organizačním klimatu se podílí mnoho činitelů, např. filozofie školy a její dlouhodobé priority, systém víry, hodnotové vzory a normy, řád školy, k němuž se musí přihlížet, rozvrh vyučovacích hodin, poznávací a hodnotící postupy, vyučovací metody, které se ve škole praktikují, odborné kompetence a symboly, osobnostní rozvoj učitelů, spokojenost učitelů ve škole, způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupin, chování jednotlivých členů vedení a učitelů s koordináčními a vedoucími funkcemi, pracovní aktivita učitelů a její adekvátní využití. Výsledky experimentální studie G. H. Litwina a R. A. Stringera (1968) informovaly o tom, že na organizační klima působí styl vedení. Tyto závěry však nelze zevšeobecňovat právě proto, že se jednalo o experiment, který byl realizován ve specifických podmínkách.

Také Andreas Knapp (1985) zdůraznil, že organizační klima má především dvě dimenze. Jednak jde o vztahy učitele ke kolegům, jednak o vztahy učitelů k vedení školy.

Ve vztazích mezi kolegy se odrážejí

- ▶ problémy s kolegy (přerušování a zbytečné otázky na poradách, existence malých skupin s protikladnými názory a skupin vytvářejících tlak na vedení školy),
- ▶ organizační problémy (příliš mnoho úkolů, rutinní práce, chybějící pokyny pro používání technických pomůcek ve výuce),
- ▶ vstřícná atmosféra, angažované chování (pochopení pro slabé stránky kolegů, radost z práce),
- ▶ spolupráce mezi kolegy (při tvorbě pracovních plánů, rozvrhu).

Vztahy učitelů k vedení mohou být ovlivněny

- ▶ hierarchickou distancí k představitelům školy (malý kontakt mezi učiteli a vedením, rozhodující slovo má vedoucí školy, který navíc nekonzultuje problémy s učiteli),
- ▶ zohledňováním individuálních schopností učitelů vedoucím představitelem školy (vytížení učitelů na základě jejich odborné kvalifikace, vedení koriguje chyby učitelů),
- ▶ vnímáním vedení jako vzoru (vedoucí představitel pracuje s velkým nasazením, kritizuje konstruktivně a odůvodněně, vyjadřuje se srozumitelně),
- ▶ ohleduplností vedení (vedoucí představitel je nápomocen učitelům i mimo svou pracovní dobu, je přístupný požadavkům učitelů na další vzdělávání).

Všechny činnosti, které akademický pracovník ve škole realizuje (plánování, organizování, řízení procesu utváření vědo-

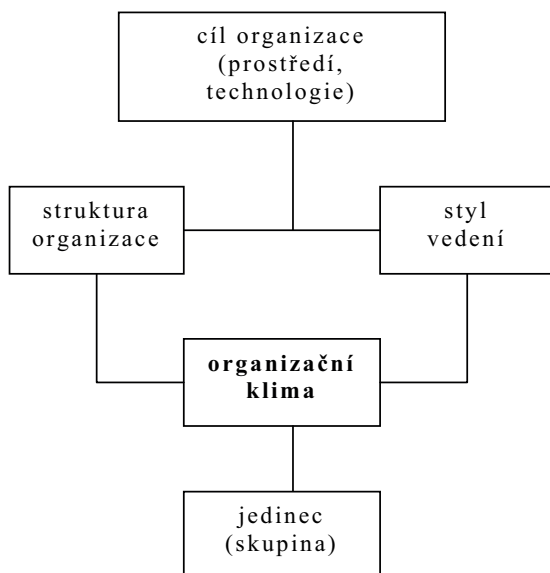
mostí, dovedností, rozvíjení schopností, vědecká a výzkumná práce, publikování atd.), včetně vlastní interpretace výuky i vlastního postoje k ní a k vlastní profesi, můžeme považovat za základní prvky tvorby klimatu. Klima v různé míře a v různé intenzitě ovlivňuje např. věk učitele, pohlaví, délka učitelské praxe, motivace k povolání, učitelův hodnotový systém, jeho zájmy, individuální chování, postoje k výuce či studentům jednotlivě, jeho vědecko-výzkumná orientace. Helmuth Fend (1977) hovoří o příznivějším klimatu u progresivních učitelů, kteří jsou nakloněni reformě. Progresivní učitelé se vyznačují optimistickým pohledem na člověka, doporučují sounáležitost se skupinou, vysoce hodnotí samostatnost, méně často požadují konformitu a kriticky se staví proti tlaku na výkon. Konzervativní učitelé sázejí spíše na konformitu a na ctnosti jako poslušnost, disciplína a pořádek.

Pominout nelze ani vliv **vedení školy**. Pozice vedoucího představitele a jeho zástupců může významně ovlivňovat a ovlivňuje kvalitu školy, její rozvoj a hodnocení žáky a studenty, rodiči, zřizovatelem, školní inspekcí, ale i veřejností (Grecmanová 2008). Se zajímavým závěrem přišli i Martin Bensen et al. (2002) ve výzkumu hodnocení chování vedení školy na 25 gymnáziích. Jako dobré můžeme identifikovat školy, které jsou charakteristické těmito dimenzemi: vedení je zaměřené na cíl, pohotové k inovacím a je organizačně kompetentní, jak uvádí Nike Janke (2006, s. 72, 73, 74).

Organizační klima školy však není závislé jen na těchto činitelích, nýbrž na celkové konstelaci, ve které každý z indikátorů působí jednak sám za sebe, jednak ve vzájemných vztazích a ve spojení s jinými činiteli a složkami. Předpokládáme, že organizační klima je trvalou součástí pracovních procesů (schéma *Intervenční role organizačního klimatu*). Uvnitř organizace má klima důležitou funkci, je relativně jasně vymezené a uchopitelné. Pomocí intervenčních zásahů lze provádět změny v organizaci a tím také zlepšovat klima (Saldern 1987), i když ne snadno ani rychle. Význam spatřujeme v možnosti ovlivňovat a optimalizovat organizační klima pro zlepšení výkonnosti pracoviště. Změna organizačního klimatu je však zpravidla dána modifikací chování vedení školy. R. Bessoth (1989b) poznamenal, že motivace ve škole ovlivňuje ve vysoké míře produktivitu a schopnost podávat výkony.

Při zkoumání klimatu školy jde především o zvýšení **efektivity**, která je závislou proměnnou většiny výzkumů. Realizované výzkumy na různých typech škol dokladují, že organizační klima školy má vliv na výkon a spokojenost studentů i učitelů, jejich chování (postoje a životní styl) a zdravotní stav (srov. Mareš 2003, s. 46).

Intervenční role organizačního klimatu podle Matthiase von Salderna (1987)



V souvislosti s vysokými školami nelze pominout specifika zasahující do zkoumání vysokoškolského prostředí a organizačního klimatu a jeho vnímání akademickými pracovníky. Jedná se zejména o akademické svobody, orientaci kromě výuky i na vědu a výzkum, publikace vědeckých a učebních textů, schopnost soutěžit v různých zadáních grantových schémat ad. Akademické prostředí například z hlediska exkluze a inkluze, vědeckých a sociálních kompetencí, struktury akademického prostoru a moci, řádných profesorů a reprodukce sboru akademických pracovníků kriticky hodnotí ve své práci Pierre Bourdieu (1988).

EMPIRICKÉ STUDIE

Před vlastním koncipováním, konstrukcí a ověřováním výzkumného nástroje pro zjišťování organizačního klimatu pedagogických fakult v České republice a realizaci jeho deskripce na tomto typu škol je žádoucí hledat poučení ve výzkumech prostředí a klimatu školy v minulosti a současnosti. Prostor školy patří od padesátých let 20. století k tématům výzkumu společenských věd velmi často. Jedním z důvodů je nárůst potřeby vzdělané pracovní síly po druhé světové válce, ale také teoretická interpretace významu školy z pozic strukturálního funkcionalismu Talcotta Parsonse (1951), který vzdělávací systém považuje za přenašeč hodnot ve společnosti a za mechanismus jejího „udržování“.

Na základě „need–press“ modelu Henryho A. Murra-ye se rozvinula pracovní skupina okolo George G. Sterna (1970), která rozpracovala více dotazníků k pojetí klimatu na základních a středních školách v letech 1950 a 1960, jako např. „High School Characteristic Index“ (HSCI) (Schreiner 1973). Další orientace výzkumu na klima školy vyplynula ze zkoumání organizace. Směr určil „Organizational Climate Description Questionnaire“ (OCDQ), vyvinutý Andrewem W. Halpinem a Donem B. Croftem (1963), který se věnuje klimatu v kolektivu učitelů a mezi vedením školy a učitelé (Thomas 1976, Anderson 1982).

Na uvedená šetření navázal výzkum koncem sedmdesátých a na začátku osmdesátých let 20. století. Zatímco první výzkumy byly realizovány především v USA, v Německu se provádělo první šetření školního klimatu a klimatu třídy teprve v roce 1970. Přineslo to na jedné straně teoretická očekávání (Fend 1977), na druhé straně byly rozvinuty nové metody k chápání školního, vyučovacího a sociálního klimatu (Eder 1990, Fend 1977, Lange et al. 1983, Saldern, Littig a Ingenkamp 1996). Americké nástroje byly převzaty a adaptovány na evropské, konkrétně německé podmínky, jen ojediněle, např. Günter Schreiner (1973) odvinul německé chápání HSCI od G. G. Sterna. A. Ross Thomas (1976) a Carolyn S. Anderson (1982) shrnuli americké studie k organizačnímu, popřípadě školnímu klimatu. Krátký přehled vytvořili také Bernd Cleavinghaus (1981), Ruediger Haug a Manfred Weiss (1981). Koncem osmdesátých let 20. století však začal prvotní rozmach stagnovat. Nike Janke (2006, s. 22, 23, 24) konstatovala, že různá výzkumná šetření klimatu školy byla zaměřena především na vývoj výzkumného nástroje, ale málo se věnovala teorii. Vývoj teoretického modelu byl až ve druhé linii. To bylo také hlavním důvodem kritiky.

Konkrétně v oblasti organizačního klimatu škol byl zpočátku využíván dotazník **Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)** od A. W. Halpina a D. B. Crofta (1963), který sleduje vnímání organizačního klimatu prostřednictvím učitelů. V konečném pojetí se skládá z 64 otázek, které jsou uspořádané do 8 dimenzí. Čtyři z těchto dimenzí se vztahují k chování učitelů: uvolnění/odcizení (disengagement), poznamenání práce učitelů rutinními úkoly a dalšími nepotřebnými činnostmi (hindrance), pracovní morálka, popřípadě pracovní spokojenost (esprit), a pozitivní sociální vztahy (intimacy). Další 4 dimenze se týkají chování vedoucího školy: distancování se vedení školy (aloofness), tlak na výkon, popřípadě styl vedení orientovaný na úkoly a kontrolu (production emphasis), příkladně věcné a kompetentní vedení (thrust), starostlivost vedení (consideration). Z údajů byly vytvořeny profily klimatu, které se zakládají na kontinuu mezi otevřeným



ZPRÁVY Z VÝZKUMU

a uzavřeným klimatem. S tímto dotazníkem bylo do roku 1976 provedeno více než 200 šetření.

O další vývoj OCDQ se zasloužili různí odborníci, mimo jiné např. A. John Rentoul a Barry J. Fraser (1983), kteří koncipovali **School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)**. Jejich kritika OCDQ se vztahovala např. k tomu, že nejsou přesně rozlišeny roviny školy a třídy. Vytvořili dotazník pro učitele, který obsahuje 3 oblasti a 8 dimenzí. K oblasti mezilidských vztahů se počítají dimenze příslušnosti a vztahy učitel–žáci, druhá oblast – osobního vývoje a orientace na cíle – obsahuje dimenze odborné zájmy a orientace na výkon, třetí oblast – zachování a změna systému – je tvořena dimenzemi formalizace, centralizace, připravenost na inovace a rozmanitost prostředků.

Dotazník OCDQ využil také Richard Bessoth (1989a, 1997), když koncipoval svůj dotazník **OrganisationsKlimaInstrument OKI** – Nástroj organizačního klimatu. Bessoth cíl dotazníku orientoval prakticky. Chtěl dát vedoucím škol do rukou nástroj, který by využili ve vlastní škole k její autoevaluaci, získali tak informace o organizačním klimatu a tím mohli mít důvod požadovat jeho zlepšení. Při koncipování dotazníku se respektovalo jeho bezproblémové uplatnění ve školní praxi. Všechny otázky a dimenze jsou proto formulovány pozitivně, aby se zjednodušilo vyhodnocování a interpretace. Zachovalo se rozdělení do dvou oblastí: učitelé a vedení školy. Ve verzi 8 se v oblasti učitelé vyskytují 3 faktory (zájmy na škole, individuální chování při práci, kolektiv učitelů – kooperace), v oblasti vedení školy je 5 faktorů (otevřenost/důvěra, tvorba školy, exemplárnost, starostlivost/ohleduplnost, formy práce). Po následujícím vývoji nástroje organizačního klimatu vznikla nová verze dotazníku pod názvem **Analyse von Klima und Kultur von Schulen in Deutschland (AKKuD)** – Analýza klimatu a kultury na školách v Německu (Bessoth 2003).

Přehled dalších dotazníků k výzkumu organizačního klimatu (Janke 2006, s. 58–59):

- › **The School Survey** – Schulfragebogen – Školní dotazník Roberta J. Coughlana (1970) se zajímá o pracovní spokojenost učitelů, tzn. o jejich pracovní morálku a spokojenost s pracovním prostředím školy. Zabývá se tak jen některými aspekty organizačního klimatu.
- › **Quality of School Life Scale (QSL)** – Der Fragebogen zur Qualität des Schullebens – Dotazník ke kvalitě života školy Joyce L. Epsteina a Jamese M. Mcpartlanda (1976). Autoři zkoumají klima školy především jako závisle proměnnou. Sledují se vlivy formálních a neformálních pra-

videl a představ o hodnotách, stejně jako kvalita mezilidských vztahů učitelů a představených.

Soustředíme-li pozornost na organizační klima vysokoškolských pracovišť, zjišťujeme v zahraničí v posledních letech zájem o výzkumy organizačního klimatu a kultury vysokých škol a fakult (např. monotematické číslo časopisu *New Directions for Institutional Research*, zejména příspěvek Ann E. Austin (1990) zaměřený na kulturu a hodnoty fakulty a příspěvek Roberta A. Rhoadse a Williama G. Tierneye (1990) postihující právě akademické organizační klima a kulturu). Göran Ekvall a Lars Ryhammar (1998) zkoumají vedení, sociální klima a organizační výstupy na univerzitách ve Švédsku sledováním dimenzí: výzev, svobody, důvěry/otevřenosti, dynamiky/prudkosti, hravosti/humoru, vedení diskuse, konfliktů (překážek), rizikového chování a ideje času. Philipa O. Idogho (2006) se zaměřuje na výzkum percepce organizačního klimatu akademickými pracovníky na univerzitě v Nigerii ve čtyřech dimenzích: důvěra, morálka, uznání, nátlak. Hüseyin Gül (2008) se v Turecku rovněž zaměřil na percepci faktorů klimatu akademickými pracovníky univerzity, a to v pěti dimenzích: pravidla a disciplína, demokracie, sociální a kulturní faktory, image organizace a organizační cíle. V USA Patricia J. Gumpert (2007) se spoluautory představuje několik přístupů k sociologické analýze vyššího vzdělávání s ohledem na výzkum vzdělávací politiky či proměny univerzit od šedesátých let 20. století do současnosti. Další projekty se orientují na vytváření kreativního prostoru pro výzkum, jak popisuje na příkladu dánských vysokých škol Mette Mønsted a Finn Hansson (2010).

V České republice se sice ojediněle prováděly výzkumy klimatu školy již v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století, aktuálním tématem se klima ale stalo až po roce 1990, a to především na úrovni základních a středních škol. Problematice se věnovali např. Jiří Mareš (1998, 2000), Jan Lašek (1991, 1995), Miroslav Klusák (s Alenou Škaloudovou 1992; 1993; 2004). Pozornost směřovala především k sociálnímu klimatu třídy, dále ke komunikačnímu klimatu ve třídě a klimatu učitelského sboru. Poslední jmenovanou variantu je možné považovat za organizační klima. Na výzkum organizačního klimatu se soustředili na středních školách J. Lašek (1995) a na základních školách Petr Urbánek (2003, 2008). Využili Dotazník organizačního klimatu školy OCDQ-RS (Hoy, Tarter, Kottkamp 1991), který byl v současnosti adaptován také na slovenské edukační prostředí (Gavora, Braunová 2010). Přestože výzkum klimatu školy v našich podmínkách nemá tradici, domníváme se, že v současnosti existuje i u nás solidní vědecko-výzkumná základna. Odborníci si kladou za cíl nejen věnovat se propracování terminologických východisek a zpřesňování představ o kategoriích, vztazích mezi nimi, ale i adekvátně vyu-



žít „klimatické“ pojmy v jazyce pedagogické vědy. S tím velmi úzce souvisí hledání vhodných diagnostických nástrojů pro měření různých variant klimatu školy (srov. Petlák 2006, Grecmanová 2008). Jak se ukázalo na 11. konferenci České pedagogické společnosti v Olomouci v roce 2003, nepřebírají se již jen zahraniční výzkumné metody, ale je snaha vytvářet vlastní, které by odpovídaly našim kulturním podmínkám a situaci v českém školství. V některých případech konečně začínají badatelé také v této oblasti spolupracovat se školní praxí. Objevují se společenské zakázky na uskutečnění výzkumu klimatu školy. Dokonce se uvažuje o tom, jak odhalenou skutečnost měnit v návaznosti na přemýšlení o příčinách zjištěného stavu. To je výzva také pro náš výzkumný kolektiv, který se připravuje zaměřit na percepci organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky. Pokud je nám známo, pracovali doposud v této oblasti Jiří Mareš a Marie Rybářová (2003, s. 99), kteří představují skryté kurikulum na fakultě vysoké školy, jež zřetelně ovlivňuje studentův pohled na klima fakulty jako celku, na klima výuky jednotlivých předmětů, na klima běžného chodu instituce i klima na kolejích. Můžeme tedy říci, že zkoumání klimatu vysokých škol je v České republice takto pouze ojedinělé a nepropracované anebo tematicky vzdálené (srov. *Výzkum akademických pracovníků vysokých škol* 2009).

ZÁVĚR

Cílem, který před námi stojí, je vytvořit a ověřit výzkumný nástroj pro zjišťování organizačního klimatu pedagogických fakult v České republice a realizovat jeho deskripci na tomto typu škol, což poukáže na jejich silné a slabé stránky v rámci pojetí organizace pedagogických fakult.

Hlavnímu cíli odpovídají cíle dílčí:

- Zjistit, jaké faktory ovlivňují organizační klima vysoké školy a jaké mohou být vlivy tohoto klimatu na prostředí vysoké školy, fakulty.

Literatura

1. ANDERSON, C. S. The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*. 1982, 52, 3, s. 368–420.
2. AUSTIN, A. E. Faculty Cultures, Faculty Values. *New Directions for Institutional Research*. 1990, 68, s. 61–74.
3. BESSOTH, R. Ist Führungsqualität messbar? *Pädagogische Führung*. 2003, 14, 3, 143–148.
4. BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Luchterhand, 1989a.
5. BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand, 1989b.
6. BESSOTH, R. *Organisations-Klima-Instrument für Schweizer Schulen (OKI-CH, Version 8.5)*. Aarau: Pädagogik bei Sauerländer, 1997.

- Identifikovat faktory a indikátory organizačního klimatu vysoké školy a na jejich základě konstruovat otázky odpovídající pedagogickým fakultám.
- Zkonstruovat hodnotící kritéria k vytvořenému výzkumnému nástroji (4 dotazníky) pro PedF včetně hodnotící škály pro interpretaci získaných dat respondentů a pro efektivní zjištění úrovně organizačního klimatu PedF z pohledu respondentů (učitelé – preferované a aktuální organizační klima, vedení – preferované a aktuální organizační klima).
- Zjistit preferované a aktuální organizační klima pedagogických fakult.
- Popsat specifika organizačního klimatu pedagogických fakult, vymezit rozdíly mezi nimi.

K dosažení uvedených cílů je třeba interdisciplinární teoretické analýzy problému. Tematika prostředí školy je oblastí studovanou pedagogikou, pedagogickou psychologií, psychologií práce a organizace, sociologií výchovy a vzdělávání, sociologií práce a organizace atd. Z těchto perspektiv budou formulovány i otázky.

Vnímáme ambicióznost projektu i překážky v jeho naplnění. Máme však zkušenosti s výzkumy sociálního klimatu na nižších stupních škol a uvědomujeme si specifika zasahující do zkoumání prostředí a organizačního klimatu škol vysokých a jejich vnímání akademickými pracovníky. Jedná se zejména o změny ve financování vysokých škol, akademické svobody, orientaci na výzkum, publikace odborných a učebních textů, schopnost účastnit se soutěží v různých grantových schématech atd.

Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

helena.grecmanova@upol.cz

Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

miroslav.dopita@upol.cz

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

7. BONSEN, M. et al. *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa, 2002.
8. BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988.
9. CLEAVINGHAUS, B. Führungsstil und Organisationsklima. *Schul-Management*. 1981, 12, 2, s. 27–31.
10. COUGHLAN, R. J. Dimensions of teacher morale. *American Educational Research Journal*. 1970, 7, 2, s. 221–234.
11. EDER, F. Schulische Umwelt-Typen und ihr Einfluss auf das Klima in Schulklassen. *Empirische Pädagogik*. 1990, 4, s. 165–189.
12. EKVALL, G.; RYHAMMAR, L. Leadership Style, Social Climate and Organizational Outcomes: A Study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management*. 1998, 7, 3, s. 126–130.
13. EPSTEIN, J. L.; MCPARTLAND, J. M. The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*. 1976, 13, 1, s. 15–30.
14. FEND, H. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz, 1977.
15. GAVORA, P.; BRAUNOVÁ, J. Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*. 2010, 20, 1, s. 39–59.
16. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008.
17. GÜL, H. Organizational Climate and Academic Staff's Perception on Climate Factors. *Humanity & Social Sciences Journal*. 2008, 3, 1, s. 37–48.
18. GUMPORT, P. J. (ed.). *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Context*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.
19. HALPIN, A. W.; CROFT, D. B. *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago, 1963.
20. HAUG, R.; WEISS, M. Der Schulleiter als Klimamanager? *Schulmanagement*. 1981, 12, 4, s. 33–36.
21. HOY, W. K.; TARTER, C. J.; KOTTKAMP, R. B. *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage, 1991.
22. IDOGHO, P. O. Academic Staff Perception of the Organizational Climate in Universities in Edo State, Nigeria. *Journal of Social Sciences. Interdisciplinary Reflection of Contemporary Society*. 2006, 13, 1, s. 71–78.
23. JANKE, N. *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“*. Münster: Waxmann, 2006.
24. KLUSÁK, M. Klima ve třídě z perspektivy žáků. In *Pražská skupina školní etnografie: Čestí žáci po deseti letech*. Praha: PdF UK, 2004, s. 21–47.
25. KLUSÁK, M. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy. Sborník příspěvků z I. Konference ČAPV*. Praha: ČAPV a PdF UK, 1993, s. 62–67.
26. KLUSÁK, M.; ŠKALOUDOVÁ, A. Školní klima z perspektivy žáků. In *Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mládí naučíš...“*. Praha: PdF UK, 1992, s. 96–128.
27. KNAPP, A. Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an grossen und kleinen Schulen auf Wahrnehmung des Lehrerverhaltens im Unterricht durch Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 1985, 32, 3, s. 201–214.
28. LAŠEK, J. Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a v učiteľskom zbore. *Pedagogická revue*. 1995, XLVII, 1–2, s. 43–50.
29. LANGE, B.; KUFFNER, H.; SCHWARZER, R. *Schulung und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisierungseffekten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1983.
30. LITWIN, G. H., STRINGER, R. A. *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University, 1968.
31. MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1998.

32. MAREŠ, J. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*. 2000, 52, 3, 241–254.
33. MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003, s. 32–74.
34. MAREŠ, J.; RYBÁŘOVÁ, M. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003, s. 99–122.
35. MØNSTED, M.; HANSSON, F. Creating Space for Research: The Charismatic Entrepreneur as Research Director. *Creativity and Innovation Management*. 2010, 19, 1, s. 47–56.
36. PARSONS, T. *The Social System*. Glencoe: The Free Press of Glencoe, 1951.
37. PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006.
38. RENTOUL, A. J.; FRASER, B. J. Developments of School-Level Environment Questionnaire. *Journal of Educational Administration*. 1983, 21, 1, s. 21–39.
39. RHOADS, R. A.; TIERNEY, W. G. Exploring organizational climates and cultures. *New Directions for Institutional Research*. 1990, 68, s. 87–95.
40. SALDERN, M. von. *Sozialklima von Schulklassen*. Frankfurt/M.: Verlag Peter Lang GmbH, 1987.
41. SALDERN, M.; LITTIG, K. E.; INGENKAMP, K. (ed.). *LASSO 4.-13. Landauer Skalen zum Sozialklima* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, 1996.
42. SCHREINER, G. *Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas*. Frankfurt/M.: Athenäum, 1973.
43. STERN, G. G. *People in context. Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: John Wiley, 1970.
44. THOMAS, A. R. The organizational climate of schools. *International Review of Education*. 1976, 22, s. 441–456.
45. URBÁNEK, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003, s. 123–134.
46. URBÁNEK, P. Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*. 2008, 2, 3, s. 87–106.
47. *Výzkum akademických pracovníků vysokých škol*. Praha: SC&C, 2009.

Abstract

Theoretical starting points of perception of organizational climate at faculties of education by academic staff

In the Czech Republic an often discussed issue of the last years is the reform of higher education in order to improve university studies. What is often dealt with is a change of the formula for funding universities, which brings along increasing requirements of research activities of academic staff and improvement of their qualification. Compared to faculties of natural sciences, medicine and technology, faculties of education are more influenced by these changes because up to now the academic staff's performance has been focused on training of future teachers and less oriented to science and research. The pressure on the change of financing of universities, the decreasing demographic curve and the pressure on science and research influence also the quality of organizational climate at

workplaces. In the presented text, theoretical starting points are analyzed that help set the perception of organizational climate of faculties of education by academic staff as an outcome of changes in the Czech higher education. The text presents only central terms and selected characteristics of organizational climate, also the survey of some empirical studies important for our needs is brief, not attempting for their completeness. In the conclusion, objectives of our research project are articulated in order to motivate the reader to follow reports on the progress and outputs of our research survey; but what is also outlined are ways to reach them and the specifics of academic environment which must be considered in the research. Nevertheless we are still at the very beginning.