

Klima učitelských sborů v arabských školách v Izraeli

Abdulrahman Agayneh, Martin Chvál

Abstrakt

Cílem metodologické studie je popsat vlastnosti dotazníku organizačního klimatu škol (OCDQ-RS; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) na populaci arabských škol v Izraeli. Tento dotazník je v hojné míře používán i v České republice (Urbánek a kol. 2020). Ačkoliv se často pracuje jen s prostým překladem položek dotazníku do jiných národních jazyků, je otázkou, do jaké míry jím měřené faktory klimatu učitelského sboru jsou interkulturně přenositelné. Data pro analýzy byla shromážděna od 820 učitelů z 30 náhodně stratifikovaně vybraných arabských škol v Izraeli v období duben 2019 až březen 2021. Na datech byla spočítána položková analýza a byl navržen vlastní index klimatu učitelského sboru. Indexy podpora vedení, angažovanost učitelů a přátelské vztahy ve sboru mají srovnatelné vnitřní konsistence a korelační vztahy podobně jako v USA a v ČR. Index frustrace učitelů postrádá přijatelnou vnitřní konsistenci a index direktivity vykazuje odlišné korelační vztahy s ostatními indexy v porovnání s USA i ČR. Arabští učitelé v Izraeli vnímají direktivní přístup ředitele pozitivně a podpůrně, tedy posilující dobré klima v učitelském sboru.

Klíčová slova: OCDQ-RS, klima učitelského sboru, arabské školy, Izrael, položková analýza.

The climate of the teaching staff in Arab schools in Israel

Abstract

The aim of the methodological study is to describe qualities of the questionnaire on the organizational climate of schools (OCDQ-RS; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) on the sample of the population of Arabic schools in Israel. This questionnaire is considerably used in the Czech Republic as well (Urbánek et al. 2020). Although we often work with a mere translation of the items of the questionnaire into other national languages, the question is to what extent the measured factors of teaching staff climate in it are inter-culturally transferable. The data for the analyses were gathered from 820 teachers from 30 Arabic schools in Israel using stratified random sampling in the period from April 2019 through May 2021. The data were used to calculate the item analysis and a characteristic index of teaching staff climate suitable for the given population was proposed. Indices concerning the management support, teachers' engagement and friendly relations in the teaching staff have comparable internal consistency and correlational relationships as were found in the USA and the Czech Republic. The index of teachers' frustration lacks acceptable internal consistency and the directivity index shows different correlational relationships with other indices when compared to the USA and the Czech Republic. Arab teachers in Israel regard the directive attitude of the principal as positive and supportive, thus strengthening good teaching staff climate.

Keywords: OCDQ-RS, organisational climate of schools, Arabic schools, Israel, item analysis.

DOI: 10.5507/epd.2022.018

Úvod

Izraelská společnost je velmi různorodá národnostně, kulturně i nábožensky. Složitý historický vývoj soužití a střetů Židů a Arabů na tomto území se promítá i do současného geonárodnostního uspořádání a tím pádem i do struktury školství. Předmětem našeho výzkumného zájmu nebudou arabské školy nacházející se na tzv. palestinských územích (Západní břeh Jordánu a Gaza), ale školy na státem spravovaných územích s majoritním obyvatelstvem arabským, kde je ve školách hlavním vyučovacím jazykem arabština. Dále budeme o těchto školách psát jako o „arabských školách v Izraeli“. Vhled do specifického postavení těchto škol v izraelském vzdělávacím systému přinesla pro české čtenáře i nedávno publikovaná studie Ziyad Khuri (2020) výzkumně zaměřená na syndrom vyhoření arabských učitelek v Izraeli. Specificky zaměřené výzkumy se v arabských školách v Izraeli realizují spíše sporadicky. Na druhou stranu se Izrael zapo-

juje do mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání, ve kterých jsou vždy porovnávány výsledky žáků z arabských a židovských škol, a sledovány jsou i rozdíly v jiných vykazovaných statistikách na státní úrovni (viz např. Ústřední statistický úřad státu Izrael¹).

V mezinárodních výzkumech TIMSS, PIRLS a PISA dosahují arabsky mluvící žáci v průměru o 50 až 100 bodů méně, než žáci mluvící hebrejsky (RAMA², 2017, 2020a, 2020b). Takto velké rozdíly zhruba odpovídají rozdílům mezi nejlepšími a nejhoršími zeměmi účastnicími se těchto výzkumů. Rozdíly jsou částečně vysvětlovány rozdíly v sociokulturním zázemí.

Izrael byl zapojen i do mezinárodního výzkumu TALIS v letech 2013 i 2018, ve kterém jsou ředitelé a učitelé dotazováni mimo jiné i na vybrané aspekty klimatu školy. Vzorek učitelů je tvořen přibližně ze $\frac{2}{3}$ (1788 učitelů, 130 ředitelů v roce 2018) z hebrejsky mluvících škol a z $\frac{1}{3}$ z arabských (839 učitelů, 54 ředitelů v roce 2018). Ředitelé a učitelé z hebrejsky mluvících škol jsou s kázní žáků spokojeni méně, než ředitelé a učitelé ze škol arabských (RAMA, 2019). Na druhou stranu učitelé z hebrejsky mluvících škol vyjadřují vyšší spokojenost s volbou učitelské profese (85 % vs. 63 % v arabských školách, průměr OECD je 76 %) a vyšší spokojenost se školou, ve které vyučují (jen 14 % by rádo přešlo na jinou školu, vs. 21 %, průměr OECD je 20 %). Zajímavé je, že stres v práci zažívají ve větší míře učitelé v hebrejských školách (58 % vs. 12 %, průměr OECD 49 %). Profesní hodnocení kolegů ze školy je v hebrejských školách a arabských školách obdobné a odpovídá průměru OECD. Tento aspekt klimatu je sledován i v dotazníku OCDQ-RS, na který se zaměřuje naše studie, a sice v indexu angažovanosti učitelů. V aspektech spolupráce mezi učiteli vykazují arabští učitelé vyšší hodnoty, než učitelé ze škol hebrejských (např. 72 % arabských učitelů se vyjádřilo, že s kolegy probírají studijní pokroky konkrétních žáků, oproti 61 % v hebrejských školách, průměr OECD je rovněž 61 %).

1 Cíle výzkumu

Kromě výše uvedených výzkumů a národních projektů na arabských školách v Izraeli téměř neprobíhá žádný pedagogický výzkum. I toto byl jeden z důvodů na těchto školách výzkum realizovat. Jak bude níže ukázáno, toto rozhodnutí se ukázalo jako šťastné, protože znamenalo velkou ochotu ředitelů a učitelů se do výzkumu zapojit. Tato ochota je jinde, v prostředích výzkumem přesycených škol, neobvyklá. Naším cílem přesahující rámec této studie je hledat souvislosti mezi stylem vedení školy a klimatem v učitelském sboru právě na daných školách. V předložené metodologické studii se zaměřujeme na dílčí cíl, a sice *s oporou o data z arabských škol v Izraeli analyzovat vlastnosti dotazníku organizačního klimatu škol OCDQ-RS* (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991),

¹ <https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease>

² RAMA je Národní úřad pro měření ve vzdělávání. Vystupuje jako nezávislá instituce poskytující důležité statistické informace o vzdělávacím systému, realizuje i pravidelné státní testování žáků.

který je hojně užíván i v České republice (např. Urbánek, 2003; Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál & Walterová, 2010; Urbánek a kol., 2020). Cílem dále uvedené přehledové části je *zmapování využívání tohoto dotazníku ve světě a zejména se zaměříme na metodologické aspekty jeho využívání* (účel využití, velikost výzkumných vzorků učitelů a škol, dokladování validity a reliability). Vlastní analýza dat se pak *zaměřuje na dokládání reliability škál, jejich vzájemné korelace a směřuje k návrhu vlastního souhrnného indexu klimatu použitelného právě pro arabské školy v Izraeli*. Jsme přesvědčeni o tom, že dokladování vlastností dotazníku, který je používán v překladech v různém jazykovém a kulturním prostředí, přispěje k lepšímu porozumění jeho vlastnostem, a současně nabídne otázky k možným kulturním vlivům na klima uvnitř učitelských sborů.

2 Dosavadní užívání dotazníku OCDQ-RS ve světě

Od doby, kdy v 80. letech minulého století vytvořili Hoy, Tarter a Kottkamp (1991) dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire for secondary schools), již uplynula dlouhá doba. Položili jsme si několik otázek: Byl/je tento dotazník ve světě výzkumně využíván? Jakým způsobem je s ním výzkumně pracováno? Byla prověřována jeho validita a reliability? Jak k těmto otázkám přistupují výzkumníci v různých zemích, kteří musí být nutně konfrontováni s problematičností překladu do národních jazyků a s problematičností validity v jiných kulturních kontextech?

Odpovědi na tyto otázky jsme hledali v dostupných internetových zdrojích. Po postupném výběru jsme detailněji pročteli 40 článků a dalších vědeckých prací. Vlastní dotazník je českým čtenářům dobře znám např. ze studie Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol (Chvál & Urbánek, 2014).

Z hlediska regionů můžeme konstatovat, že je dotazník využíván v USA, v Turecku, v jihovýchodní Asii (Malajsie, Filipíny, Myanmar, Indie), byly nalezeny studie s ojedinělými výsledky z Řecka, Keni, Jižní Afriky, Íránu. Současně se zdá³, že Česká republika díky výzkumům a publikacím Petra Urbánka (Urbánek, 2003; Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál & Walterová, 2010; Urbánek a kol., 2020; aj.) a Slovenská republika díky Slovenské státní inspekci a Peteru Gavorovi (Gavora & Braunová, 2010) patří k zemím, kde je tento dotazník používán nejvíce a je též reflektována jeho metodologická kvalita, resp. metodologická kvalita adaptované verze (Chvál & Urbánek, 2014; Gavora & Braunová, 2010).

V USA je dotazník OCDQ-RS využíván v té podobě, jak jej autoři vytvořili a je výše popsáno. Není problematizována jeho validita a reliability, jen v ojedinělých studiích je reliability indexů dokladována (McCarley, Peters & Decman 2014), dokládání vzájemných korelačních vztahů mezi indexy jsme nenašli. Dotazník je využíván v rámci

³ Jsme si vědomi limitů této přehledové části. Pokud se dotazník OCDQ-RS používá v některých jiných zemích a nejsou o tom dostupné publikační výstupy v angličtině, hebrejštině, češtině či slovenštině, tak takové používání propadlo naší pozornosti.

smíšených designů výzkumu, např. v rámci případových studií (disertační práce Dickinson, Smith & Yarbrough, 2020; Hoffman, 2018; Knox, 2011), podobně, jako byl využit i v České republice (Dvořák a kol., 2010; Dvořák, Starý & Urbánek 2015). Ve výzkumech, kde byly získány vyšší vzorky odpovídajících učitelů, vystupují výsledky z OCDQ-RS čistě deskriptivně pro popis klimatu učitel'ských sborů v určitém regionu (disertační práce Horton, 2018), N učitelů = 627, N škol = 99), vstupují do korelačních analýz s výsledky z jiných dotazníků (Sanchez, Paul & Thornton, 2020; N učitelů = 334, N škol = 9) či do víceúrovňových strukturních modelů spolu s výsledky z dalších dotazníků (článek v impaktovaném časopise McCarley, Peters & Decman, 2014; N učitelů = 399, N škol = 5). Indexy jsou většinou počítány v souladu s výše uvedenými doporučením autorů a s využitím standardizovaných skóreů.

V Turecku je dotazník OCDQ-RS znám, ale dostupné publikační výstupy jsou sporadické. Usuzujeme na to ze dvou článků, z nichž jeden je pouze v Turečtině (Yilmaz & Altinkurt, 2013, N učitelů = 230). Cílem druhé studie (Ceyda & Sevinc, 2012). N učitelů = 245, N škol = 19) bylo porovnání vnímání klimatu mezi muži a ženami, mezi ženatými/vdanými a svobodnými učiteli/učitelkami. Validita ani reliabilita není dokladována ani diskutována. Indexy byly počítány průměrem položek.

Ve státech Jihovýchodní Asie se s dotazníkem OCDQ-RS rovněž příležitostně pracuje a rovněž s různým metodologickým přístupem. Od popisu klimatu na malém vzorku učitelů (Guterres, 2006), Indie: Dillí, N učitelů = 66) a popis klimatu dokonce na jedné vysoké škole na Filipínách (Lluz, Basibas & Estudillo, 2020), přes popis na větších vzorcích umožňující sledování regresních vztahů k jiným proměnným (Lotulung & Wullur, 2019; Indonézie, N učitelů = 216, N škol = 15) až po výzkumné projekty, kde si výzkumníci kladly otázky týkající se validity a reliability dotazníku (Filipíny: Baoc-Daguisonan, 2018). Myanmar: Oo & Wai, 2020). V Myanmaru dotazník upravili na 30 položek tak, aby každý index obsahoval 6 položek. Výběr byl učiněn na základě expertních doporučení k zajištění obsahové validity. Korelační studie sledující vztah klimatu ke komunikačnímu stylu ředitele (N učitelů = 176, N škol = 5) je nicméně chudá na psychometrické doklady vlastností upraveného dotazníku a statistické zpracování doprovází řada nejasností). Z pohledu cílů naší studie je nejzajímavější studie z Filipín (Baoc-Daguisonan, 2018. N učitelů = 145, údaj o počtu škol chybí), protože výzkumníci nejprve dotazník mírně upravili a před vlastním výzkumem pilotovali na 30 učitelích. Výsledkem jejich úprav je vynechání dimenze direktivity. Dokládány jsou koeficienty reliability Cronbachova alfa.

I v dalších zemích světa se můžeme setkat s různými přístupy k využití dotazníku OCDQ-RS. V Řecku (Lazridou & Tsolakidis, 2011) byla věnována péče překladu dotazníku včetně pilotáže jeho srozumitelnosti na malém náhodně vybraném vzorku učitelů. Cílem bylo popsat klima sborů ve školách centrálního řeckého kraje (N učitelů = 444, počet škol není uveden, pouze informace o 86% školní návratnosti). Dokládány jsou reliability indexů, průměry a směrodatné odchylky položek a zpracování je v souladu s doporučením autorů s využitím standardizovaných skóreů. Cílem íránská studie

(Ayyoobi, Pourshafei & Asgari, 2015) je predikce profesního rozvoje učitelů pomocí lineární regrese s prediktory faktory klimatu měřenými právě dotazníkem OCDQ-RS (N učitelů = 246). Psychometrické vlastnosti dotazníku nejsou dokládány, resp. je uvedeno pouze Cronbachovo alfa pro dotazník jako celek (0,84). Z Jižní Afriky jsme našli dvě studie s jedním společným autorem (Mentz, 2001; Van Jaarsveld & Metz, 2021). První studie prezentovaná na konferenci Americké asociace výzkumu ve vzdělávání (AERA – American Educational Research Association) (N učitelů = 60, N škol = 15) je čistě deskriptivní a je zaměřena na popis klimatu a kultury školy (jiný dotazník) na malých farmářských školách v určité oblasti. Z dotazníku OCDQ-RS jsou vynechány položky na přátelské vztahy ve sboru (INT). Pro zbývající položky jsou doloženy průměry odpovědí a reliabilita indexů, souhrnné zpracování je realizováno v souladu s pokyny autorů s využitím standardního skóre. Ve druhé studii (počet učitelů není uveden, N škol = 51) byly porovnávány průměrné hodnoty všech pěti indexů mezi učiteli (průměr za školu) a pohledem ředitelů z daných škol skrze stejné položky. Validita ani reliabilita dotazníku není dokládána, resp. je chybně odkazováno na jiné studie, které využívaly jiný dotazník. V Keni (Makewa, Role, Role & Yegoh, 2011) výzkumníci použili předchůdce dotazníku OCDQ-RS a sice OCDQ (N učitelů = 103, N škol = 8). Porovnávali klima čtyř škol s dobrými a čtyř škol se slabými žákovskými výsledky v testech.

Pro používání dotazníku OCDQ-RS v českém či slovenském prostředí byl zásadní krok přeložení dotazníku Laškem (2001). Dotazník byl následně něhohněji výzkumně používán Petrem Urbánkem a kolegy, se kterými spolupracoval (Urbánek 2003, 2006; Nišpanská & Urbánek, 2007). Psychometrické vlastnosti dotazníku, resp. jeho do češtiny přeložené verze, nebyly až do roku 2014 prověřovány (Chvál & Urbánek, 2014). Na Slovensku byl dotazník standardizován Gavorou a Braunovou (2010). Slovenští autoři vycházeli z originální anglické verze. Nejprve byl zajištěn překlad z angličtiny s kontrolou i zpětného překladu. Počet položek byl autorsky rozšířen na dvojnásobek. Oporou pro standardizaci byla data ze čtyř škol, dvou základních a dvou gymnázií. Shromážděna a analyzována byla data od 168 učitelů. Užita byla exploratorní faktorová analýza s jednotkou analýzy učitel. Zachována byla struktura indexů klimatu i souhrnný index otevřenosti klimatu školy. Redukce položek byla realizována na základě metody hlavních komponent s rotací varimax. Ve výsledku byl zachován celkový počet položek jako v originále (34), počet dílčích indexů i s jejich interpretačním významem, jen u indexu „direktívne správanie riaditeľa“ jedna položka přibyla a indexu „frustrovanosť učiteľov“ jedna položka ubyla. Index otevřenosti klimatu je v české a slovenské verzi počítán jinak než v anglickém originále, a sice ze školních průměrů dílčích indexů, které jsou spočteny pro každého respondenta součtem příslušných položek. Se standardními skóry se u OCDQ-RS v jeho české a slovenské verzi nepracuje. V roce 2014 publikovali Chvál a Urbánek metodologickou studii poukazující na horší psychometrické vlastnosti české verze OCDQ-RS a navrhli upravený dotazník s názvem KUS (Klima učitelského sboru), který nahrazuje index „direktivity ředitele“ neutrálním „pevnost vedení“ a nepoužívá

souhrnný index otevřenosti klimatu. Doloženy jsou psychometrické vlastnosti dotazníku KUS na vzorku 1823 učitelů ze 77 škol (Chvál & Urbánek, 2014). Dotazník KUS vznikl za účelem jeho autoevaluačního využití samotnými školami (Urbánek & Chvál, 2012).

Petr Urbánek s kolegy nicméně stále používají původní Laškovu přeloženou verzi OCDQ-RS z důvodů téměř 20 let trvající časové kontinuity shromažďovaných dat a z důvodů interpretačních zkušeností výsledků pro školy. V posledním realizovaném výzkumu shromáždili dosud nejbohatší data i z mezinárodního měřítka (v roce 2016 N učitelů = 2 256, N škol = 125, při opakovaném měření v týchž školách v roce 2018 N učitelů = 2 294, N škol = 124;⁴ Urbánek, Novotová, Rozkocová, Picková, Jursová & Pick, 2020). Psychometrické vlastnosti dotazníku dokládány nejsou.

Na Slovensku byl realizován výzkum publikovaný v roce 2014 na vzorku 35 středních škol (N učitelů = 933, Barqawi & Gálová, 2014), kde autorky využily z dotazníku OCDQ-RS adaptovaného Gavorou a Braunovou (2010) jen první dva indexy vztahující se k řediteli. Výsledkem byla korelační studie dávající do vztahu uvedené dvě dimenze klimatu učitelského sboru s interakčními styly ředitele měřenými adaptovaným dotazníkem z originálního QPI (The Questionnaire on Principal Interaction, Kremer-Hayon & Wubbels, 1993).

3 Metodologie

3.1 Populace a výběr škol

Základní školy v Izraeli jsou rozděleny podle stupně poskytovaného vzdělávání: 1. stupeň zahrnující 1. až 6. ročník, 2. stupeň zahrnující 7. až 9. ročník. Z hlediska druhu kontroly lze školy rozdělit na státní nenáboženské, státní náboženské a ultraortodoxní. Námi zkoumané školy jsou státní nenáboženské, kde je obsah vzdělávání dán státem a školy jsou pod kontrolou ministerstva školství. Dále jsou školy členěny na sektor židovský a nežidovský, který se dále dělí na arabský a čerkezký. Zaměříme se právě na školy z arabského sektoru. Z hlediska regionálního je Izrael rozdělen na 6 oblastí (okresů): 1. Severní, 2. Haifa, 3. Tel Aviv, 4. Centrální, 5. Jeruzalém, 6. Jižní. Vzhledem k nízkému počtu arabských škol v okrese Tel Aviv a hodně specifické situaci škol v okrese Jeruzalém byly tyto dva okresy vyloučeny z populace, na kterou se výzkumně zaměříme. Námi definovaná populace škol jsou tedy arabské základní školy v Izraeli nacházející se v okresech Severním, Centrálním, Jižním a Haifě. Výběr škol do našeho výzkumu byl realizován jako náhodný stratifikovaný, přičemž za stratifikační kritéria jsme vzali okres a stupeň školy. Porovnání populace a výběru přináší tabulku 1 a 2. Velikost populace žáků podle údajů z roku 2019 navštěvujících definovanou populaci škol byla 240 424 (Ministerstvo školství Izraele, 2019).

⁴ Za upřesnění uvedených informací v osobní korespondenci děkují autoři Petru Urbánkovi.

Tab. 1

Populace škol

| Okres | 1. stupeň | 2. stupeň | CELKEM | |
|-----------|-----------|-----------|--------|------|
| Severní | 200 | 37 | 237 | 47 % |
| Haifa | 56 | 13 | 69 | 14 % |
| Centrální | 45 | 32 | 77 | 15 % |
| Jižní | 92 | 30 | 122 | 24 % |
| CELKEM | 393 | 112 | 505 | |
| | 78 % | 22 % | | |

Tab. 2

Výzkumný vzorek škol

| Okres | 1. stupeň | 2. stupeň | CELKEM | |
|-----------|-----------|-----------|--------|------|
| Severní | 11 | 3 | 14 | 47 % |
| Haifa | 3 | 1 | 4 | 14 % |
| Centrální | 3 | 2 | 5 | 15 % |
| Jižní | 5 | 2 | 7 | 24 % |
| CELKEM | 22 | 8 | 30 | |
| | 74 % | 26 % | | |

3.2 Dotazník

Dotazník OCDQ-RS (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) byl přeložen do arabštiny. Při překladu bylo přihlíženo i k překladu do češtiny (Lašek, 2001). Daný překlad do češtiny používáme i v tomto článku. Překlad do arabštiny byl konzultován se dvěma učitelkami arabštiny. Všechny položky byly jazykově odladěny a shledány jednoznačnými a srozumitelnými, což se ukázalo pak i při osobní administraci dotazníku v rámci vlastního výzkumu. Žádná položka nebyla přidána ani vynechána. Jak bylo uvedeno výše, dotazník obsahuje 34 položek pokrývajících 5 dimenzí organizačního klimatu škol. Respondenti – učitelé se vyjadřují ke každé položce na čtyřstupňové škále (1 – zřídka, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často). Dotazník byl administrován současně i s dotazníkem zaměřeným na styly pedagogického řízení (Hallinger, 2011). Jeho součástí byla i informace o pohlaví a věku respondentů. Analýza klimatu z hlediska pohlaví respondentů i ředitel/ky školy je využita i v naší studii.

3.3 Sběr dat a vzorek učitelů

Realizaci výzkumu muselo nejprve schválit izraelské ministerstvo školství. Kancelář hlavního vědeckého pracovníka ministerstva tento souhlas poskytla po schválení výzkumného projektu izraelskou odbornou autoritou prof. Izharem Oplatkou z Tel Avivské univerzity, se kterým byl projekt podrobně prokonzultován a v některých aspektech více specifikován.

Vybrané školy začali být oslovovány od dubna 2019 do února 2020. V tomto období jsme získali výsledky z 20 škol. Pak přišla pandemie koronaviru Covid-19 a uzavírka škol, sběr dat tedy byl dokončen později do března 2021.

Ředitelé škol byli kontaktováni telefonicky prvním autorem tohoto článku. Byl jim vysvětlen záměr výzkumu a bylo přislíbeno poskytnutí zpětné vazby s výsledky agregovanými na školu s anonymním porovnáním s ostatními školami a byl domluven termín sběru dat. Byli též ubezpečeni o tom, že výzkum schválilo ministerstvo školství, jak je

uvedeno výše. 28 z 30 oslovených škol s účastí souhlasilo. Školy, které odmítly, byly nahrazeny jinými dle výše popsaného náhodného stratifikačního výběru. Dotazníky byly administrovány v tištěné formě. První autor této studie osobně navštívil každou školu, osobně učitelům vysvětlil záměr výzkumu, ujistil je, že vyplňování je anonymní a že stejně tak bude nakládáno s poskytnutými údaji. Celkem byly získány vyplněné dotazníky z 30 škol od 820 učitelů v období od dubna 2019 do března 2021. Ve 20 školách byl ředitel muž v 10 žena, odpovědi byly získány od 548 učitelů a 271 učitelek. Počet učitelů/lek na školu se pohyboval v rozpětí od 17 do 55.

3.4 Statistické zpracování

Statistické analýzy byly realizovány postupně, jak uvádějí následující kapitoly. Nejprve byly spočteny položkové analýzy s kontrolou příspěvku položky k vnitřní konsistenci v daném indexu klimatu. Kontrolovány byly korelace položky s indexem, Cronbachovo alfa a McDonaldovo omega indexu. Na základě těchto analýz se ukázalo, že některé položky nefungují tak, jak fungovaly v USA u autorů dotazníku. Z tohoto důvodu byly některé položky z indexu vynechány a byl hledán vlastní souhrnný index klimatu učitelského sboru, které by lépe odpovídal datům z arabských škol v Izraeli. K tomu byla využita exploratorní faktorová analýza. Zajímavé výsledky přináší vzájemné korelační vztahy mezi indexy a porovnání podle dostupných výsledků z USA (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) od autorů dotazníku a z ČR (Chvál & Urbánek 2014). Statistické analýzy byly počítány v SW JAMOVI a v SPSS verze 24.

4 Výsledky

4.1 Položková analýza

Při položkové analýze byly spočteny aritmetické průměry (a. p.) a směrodatné odchylky (s. o.) každé z položek. Dále byly položky analyzovány z hlediska toho, jak zapadají do indexu, ke kterému dle autorů dotazníku patří. Spočítán by korelační koeficient dané položky s indexem vyjma dané položky (r), Cronbachovo alfa (alfa) indexu s vynecháním dané položky a pro porovnání i McDonaldovo omega (omega) indexu rovněž s vynecháním dané položky. Jak ukazují tabulky 3 až 7, tak na našich datech Cronbachovo alfa i McDonaldovo omega přináší totožné výsledky. Na základě těchto analýz byly některé položky pro další zpracování z výpočtů indexů vynechány. Tyto položky jsou vyznačeny kurzívou. Položkové analýzy jsou počítány na datech s jednotkou učitel. U analýz s jednotkou škola bude na tuto skutečnost poukázáno.

Tab. 3

Položková analýza. Podpora sboru vedením školy (SUP)

| Položka | Kód položky | a. p. | s. o. | r | alfa | omega |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------|------|------|-------|
| Ředitel sám je příkladem ostatním. Usilovně a tvrdě pracuje. | U_K5 | 3,03 | 0,99 | 0,73 | 0,89 | 0,89 |
| Ředitel dovede ocenit, pochválit své podřízené. | U_K6 | 2,97 | 0,92 | 0,68 | 0,89 | 0,89 |
| Když chce ředitel pomoci učitelům, umí jednat neformálně, vystoupit z role ředitele. | U_K23 | 2,98 | 0,98 | 0,70 | 0,89 | 0,89 |
| Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele | U_K24 | 2,95 | 0,89 | 0,69 | 0,89 | 0,89 |
| Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce. | U_K25 | 3,01 | 0,98 | 0,74 | 0,88 | 0,88 |
| Ředitel používá konstruktivní kritiku. | U_K29 | 2,85 | 0,93 | 0,76 | 0,88 | 0,88 |
| Ředitel hledí na blaho své školy. | U_K30 | 2,89 | 0,89 | 0,67 | 0,89 | 0,89 |

Tab. 4

Položková analýza. Direktivita ředitele (DIR)

| Položka | Kód položky | a. p. | s. o. | r | alfa | omega |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------|------|------|-------|
| Ředitel osobně vede každou důležitou poradou. | U_K7 | 2,78 | 1,01 | 0,59 | 0,60 | 0,64 |
| Ředitel vládne „železnou rukou“. | U_K12 | 2,48 | 1,06 | 0,55 | 0,61 | 0,66 |
| Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají. | U_K13 | 2,84 | 0,98 | 0,6 | 0,60 | 0,63 |
| Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele. | U_K18 | 2,95 | 0,94 | 0,26 | 0,69 | 0,71 |
| Ředitel je autokratický. | U_K19 | 1,92 | 1,01 | 0,12 | 0,73 | 0,74 |
| Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti. | U_K31 | 2,85 | 0,91 | 0,5 | 0,63 | 0,66 |
| Ředitel víc mluví, než naslouchá. | U_K32 | 2,26 | 0,91 | 0,21 | 0,70 | 0,73 |

Tab. 5

Položková analýza. Angažovanost učitelů (ENG)

| Položka | Kód položky | a. p. | s. o. | r | alfa | omega |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------|------|------|-------|
| <i>Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají individuální problémy.</i> | U_K3 | 2,24 | 0,98 | 0,35 | 0,82 | 0,82 |
| Učitelé jsou na svou školu hrdí. | U_K4 | 3,21 | 0,86 | 0,57 | 0,79 | 0,80 |
| <i>Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.</i> | U_K10 | 2,14 | 0,85 | 0,22 | 0,83 | 0,83 |
| Učitelé se chovají k žákům přátelsky. | U_K11 | 3,03 | 0,90 | 0,54 | 0,79 | 0,80 |
| Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého. | U_K16 | 3,00 | 0,84 | 0,61 | 0,79 | 0,80 |
| Žáci řeší své problémy logickým myšlením. | U_K17 | 2,55 | 0,85 | 0,51 | 0,80 | 0,81 |
| Morálka učitelů je na vysoké úrovni. | U_K20 | 2,83 | 0,84 | 0,51 | 0,80 | 0,81 |
| Učitelé zde pracují skutečně rádi. | U_K28 | 2,85 | 0,82 | 0,68 | 0,78 | 0,79 |
| Žákům je na této škole dána důvěra k samostatné práci. | U_K33 | 2,38 | 0,77 | 0,40 | 0,81 | 0,82 |
| Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů. | U_K34 | 2,94 | 0,86 | 0,59 | 0,79 | 0,80 |

Tab. 6

Položková analýza. Frustrace učitelů (FRU)

| Položka | Kód položky | a. p. | s. o. | r | alfa | omega |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------|------|------|-------|
| Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele. | U_K1 | 1,62 | 0,79 | 0,39 | 0,52 | 0,58 |
| <i>Učitelé této školy mají mnoho různých schůzí a komisí.</i> | U_K2 | 2,28 | 0,98 | 0,14 | 0,63 | 0,64 |
| Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování). | U_K8 | 2,39 | 0,91 | 0,30 | 0,56 | 0,59 |
| Na poradách přerušují učitelé vystoupení svých kolegů | U_K9 | 1,93 | 0,84 | 0,47 | 0,49 | 0,50 |
| Administrativní práce učitele je na této škole obtížná. | U_K15 | 2,57 | 0,94 | 0,34 | 0,54 | 0,59 |
| Povinnosti mimo výuku je na této škole příliš mnoho. | U_K22 | 2,09 | 0,96 | 0,36 | 0,53 | 0,55 |

Tab. 7

Položková analýza. Přátelské vztahy ve sboru (INT)

| Položka | Kód položky | a. p. | s. o. | r | alfa | omega |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------|------|------|-------|
| Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové. | U_K14 | 2,50 | 0,84 | 0,21 | 0,48 | 0,54 |
| Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů. | U_K21 | 2,76 | 0,81 | 0,25 | 0,44 | 0,48 |
| Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy. | U_K26 | 2,65 | 0,85 | 0,35 | 0,34 | 0,35 |
| Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu. | U_K27 | 2,85 | 0,83 | 0,31 | 0,38 | 0,41 |

4.2 Analýza reliability

Na základě položkové analýzy byly vynechány některé položky, které v rámci daných dimenzí vykazovaly nejnížší korelaci s indexem a jejich vynechání signalizovalo zlepšení reliability indexu. Vzhledem k dostatečnému počtu položek u indexů, kde jsou tyto položky vynechány, bylo možné tento krok učinit. Pro další analýzy tedy bylo pracováno s indexy počítanými bez těchto položek. Hodnota indexu byla počítána průměrem položek, které byly v daném indexu zachovány. Přehled reliabilit indexů a vynechaných položek přináší tabulka 8.

Tab. 8

Reliabilita indexů

| | vyjmuté položky | a. p. | s. o. | alfa | omega |
|-----|-----------------|-------|-------|------|-------|
| SUP | | 2,95 | 0,75 | 0,90 | 0,90 |
| DIR | | 2,58 | 0,58 | 0,69 | 0,71 |
| | 19, 32 | 2,58 | 0,58 | 0,78 | 0,78 |
| ENG | | 2,72 | 0,53 | 0,81 | 0,82 |
| | 3, 10 | 2,85 | 0,57 | 0,83 | 0,84 |
| FRU | | 2,15 | 0,52 | 0,59 | 0,62 |
| | 2 | 2,12 | 0,56 | 0,63 | 0,64 |
| INT | | 2,69 | 0,52 | 0,48 | 0,50 |

4.3 Korelace indexů

Při této analýze porovnáme naše výsledky z izraelských škol s výsledky, jakých dosáhli autoři dotazníku (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) v USA a Petr Urbánek v České republice (Chvál & Urbánek 2014). V uvedených publikacích jsou i přesněji popsány výzkumné

vzorky škol a učitelů (N škol v USA = 63, v ČR 47, N učitelů v ČR = 1071). V tabulce X jsou uvedeny výsledky na datech s jednotkou učitel i s jednotkou škola podle toho, jaké hodnoty byly u výše uvedených autorů dostupné. Za data z Izraele uvádíme hodnoty za indexy počítané na všech položkách, jak je počítáno v USA i v ČR, tak z redukováných indexů, jak je popsáno výše).

Tab. 9

Korelace indexů, jejich vnitřní konsistence a porovnání s výsledky autorů dotazníku z USA a dat z České republiky

| USA | SUP | DIR | ENG | FRU | INT | Cronbachovo alfa | |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|-------|
| ČR | | | | | | jednotka: | |
| Izrael | | | | | | učitel | škola |
| Izrael (redukce položek) | | | | | | | |
| SUP | | −0,09 | 0,36 | −0,30 | 0,05 | − | 0,91 |
| | | | | | | 0,86 | − |
| | | 0,84 | 0,72 | −0,61 | 0,69 | 0,90 | 0,96 |
| | | 0,80 | 0,76 | −0,58 | 0,64 | 0,90 | 0,96 |
| DIR | | | −0,20 | 0,41 | −0,04 | − | 0,87 |
| | 0,03 | | | | | 0,68 | − |
| | 0,15 | | 0,57 | −0,49 | 0,67 | 0,69 | 0,72 |
| | 0,37 | | 0,61 | −0,47 | 0,60 | 0,78 | 0,95 |
| ENG | | | | −0,51 | 0,16 | − | 0,85 |
| | 0,52 | 0,23 | | | | 0,73 | − |
| | 0,75 | 0,10 | | −0,56 | 0,74 | 0,81 | 0,74 |
| | 0,77 | 0,29 | | −0,42 | 0,79 | 0,83 | 0,85 |
| FRU | | | | | 0,00 | − | 0,85 |
| | −0,29 | 0,21 | −0,13 | | | 0,54 | − |
| | −0,23 | 0,43 | −0,15 | | −0,27 | 0,59 | 0,21 |
| | −0,30 | 0,11 | −0,24 | | −0,18 | 0,63 | 0,49 |
| INT | | | | | | − | 0,71 |
| | 0,25 | 0,17 | 0,40 | 0,10 | | 0,67 | − |
| | 0,57 | 0,27 | 0,62 | 0,09 | | 0,48 | 0,64 |
| | 0,57 | 0,33 | 0,61 | 0,07 | | 0,48 | 0,64 |

Pozn. Pod diagonálou jsou korelační koeficienty s jednotkou učitel, nad diagonálou s jednotkou škola.

Z tabulky můžeme vyčíst, že index SUP má vysokou vnitřní konsistenci ve všech třech zemích. Index DIR se chová odlišně. Původní má v Izraeli nižší vnitřní konsistenci, ale srovnatelnou s ČR. Naopak po úpravě (vynechání dvou problematických položek) vykazuje vnitřní konsistenci vysokou srovnatelnou se SUP. Zásadní rozdíl je ale v korelaci

s indexem SUP. V USA je mírně záporná, oč autoři dotazníku též opírali jeho negativní interpretaci a zahrnutí do souhrnného indexu klimatu se záporným znaménkem. V ČR je tato korelace nulová (více k tomu v Chvál & Urbánek 2014), ale v Izraeli je vysoce pozitivní. Jinými slovy direktivitu ředitele vnímají arabští učitelé v Izraeli jako pozitivní a podpůrnou pro dobré klima ve škole. Index ENG vykazuje srovnatelné vlastnosti ve všech třech porovnávaných zemích. Index FRU má nižší vnitřní konsistenci než indexy SUP, DIR, ENG, a to i po úpravě vynecháním problematické položky. Na datech s jednotkou učitel je hodnota Cronbachova alfa sice srovnatelná, resp. i o něco lepší než v ČR, na datech s jednotkou škola je ale vidět, že tento index na úrovni školy příliš nefunguje. Tomuto tématu se budeme více věnovat v kapitole Diskuse. Negativní význam tohoto indexu je však patrný z uvedených záporných korelačních vztahů se SUP a ENG. Index INT je syčen pouze čtyřmi položkami, proto ani nemůže vykazovat vysoké hodnoty vnitřní konsistence, autoři dotazníku tento index chápou spíše jako doplňkový, protože jej nezahrnují do výpočtu souhrnného indexu otevřenosti klimatu. Mezi arabskými učiteli v izraelských školách tento index vykazuje nižší vnitřní konsistence než u učitelů v USA a ČR. Nicméně jeho pozitivní význam je patrný z vysokých korelací se SUP a ENG.

4.4 Souhrnný index klimatu

Jak bylo naznačeno v přehledové části, řada výzkumníků počítá souhrnný index klimatu tak, jak navrhli autoři dotazníku OCDQ-RS. Někteří jej nepočítají, někteří jej počítají jinak (z průměrů položek, nikoliv ze součtu, bez využívání transformace na standardizované skóre). Psychometrická problematičnost byla diskutována v článku Chvála a Urbánka (2014) i v kontextu dat z České republiky. Na tomto místě představíme stanovení souhrnného indexu klimatu učitelského sboru vhodného pro data z arabských škol v Izraeli. Popíšeme postup a důvody, které nás k jeho určení vedly.

Ukázalo se, že některé indexy (FRU) i po vypuštění některých položek dosahují relativně nízké hodnoty reliability (viz tab. 8 a 9). Ale zejména vysoké pozitivní korelace indexu direktivity (DIR) s indexy SUP a ENG a záporné s FRU (viz tab. 9). Tedy výsledky zcela odlišné od teoretických důvodů konstrukce souhrnného indexu otevřenosti klimatu autory a odlišné i od doložených korelačních vztahů v USA.

Exploratorní faktorová analýza na datech s jednotkou učitel ukázala, že všem 34 položkám silně dominuje jeden faktor. Při metodě maximální věrohodnosti bez rotace vysvětlí 26 % celkové variability, po rotaci varimax 20 %, další faktory vysvětlují 8 % a méně. Celkově 5 faktorů by vysvětlilo 46 %. Z těchto důvodů byl dále hledán jeden souhrnný index, který by byl tvořen průměrem vybraných položek, které budou pro daný index nabízet nejvyšší vnitřní konsistenci. Pro výběr položek byly využity výsledky uvedené exploratorní faktorové analýzy.

V dalším kroku byly vytipované položky analyzovány podle korelací s uvažovaným indexem. Tyto analýzy byly spočteny na datech s jednotkou učitel i s jednotkou škola.

Konečný výběr položek byl učiněn na základě průnikové korelační souvislosti dané položky na obou typech dat.

Vytipováno bylo takto 16 položek, krom dimenze FRU zastupujících všechny další dimenze:

SUP: 5, 6, 23, 24, 25, 29, 30

DIR: 18, 31

ENG: 4, 11, 16, 28, 34

INT: 26, 27

Vnitřní konsistence tohoto indexu vychází shodně pro Cronbachovo alfa i McDonaldovo omega. Pro jednotku učitel 0,93, pro jednotku škola 0,97. Vidíme, že tento index měří poměrně přesně učitelovu spokojenost ve škole, resp. souhrnně i spokojenost kolektivní, kterou interpretujeme jako organizační klima v učitel'ského sboru.

V dalších analýzách tedy pracujeme nejen s odladěnými dílčími indexy klimatu, jak jsou představeny výše, ale i s tímto souhrnným indexem označeným SIK (souhrnný index klimatu).

5 Diskuse

Interkulturní přenositelnost dotazníku OCDQ-RS a konceptů, které jsou jím měřeny, byla otázkou, která doprovázela studium publikovaných zahraničních zkušeností s tímto dotazníkem i analýzu dat od arabských učitelů z Izraele. Ukazuje se, že index podpora vedení škol (SUP) funguje dobře a ve všech zemích s dostupnými výsledky srovnatelně. Má vysoké vnitřní konsistence, na našich datech z arabských škol v Izraeli dokonce 0,96 při analýze s jednotkou škola, žádná položka přeložená do arabštiny se neukázala problematická. Srovnatelné výsledky získali kolegové z Filipín (0,91 při analýze s jednotkou učitel, Baoc-Daguisonan, 2018). O něco nižší hodnoty dostali jen kolegové v Řecku (0,85 jednotka analýzy učitel, Lazridou & Tsolakidis, 2011) a v Jižní Africe (0,74 jednotka analýzy učitel, Mentz, 2001). Tento index je neproblematicky pozitivně interpretován.

Index direktivity se jeví problematicky minimálně v mimoamerickém prostředí. Baoc-Daguisonan z Filipín (2018) jej z dotazníku zcela vynechali. Zdá se, že jeho problematickost nespočívá ve vnitřní konsistenci, sic jsme museli z tohoto indexu dvě položky přeložené do arabštiny vynechat pro jejich nižší diskriminaci. Po této úpravě index s pěti položkami vykazuje u arabských učitelů vysokou vnitřní konsistenci (0,95 s jednotkou škola), dokonce vyšší než v USA u autorů dotazníku (0,87 s jednotkou škola na všech 7 položkách). Přijatelné hodnoty vykazují na datech s jednotkou učitel i kolegové z Řecka (0,74; Lazridou & Tsolakidis, 2011) a z Jižní Afriky (0,77; Mentz, 2001). Problematicčnost tohoto indexu však spočívá v jeho interpretaci ve smyslu podpory utváření pozitivního klimatu v učitel'ském sboru. V USA je vnímán jako negativní, korelace s indexem SUP je

záporná, ale ne příliš ($-0,09$), zato pozitivní s RFU ($0,41$) a do souhrnného indexu klimatu otevřenosti je tedy započítáván se záporným znaménkem. V ČR jak dokládají Chvál a Urbánek (2014) jeho interpretace není jednoznačná, se SUP téměř nesouvisí ($0,03$) a navrhli úpravu tohoto indexu pro české prostředí. V jiných zahraničních studiích vzájemné korelace indexů klimatu nalezeny nebyly⁵. Zato na našich datech od arabských učitelů vyšla u tohoto indexu vysoká korelace ($0,80$ na datech s jednotkou škola) právě s indexem SUP. Čili, arabské učitelé v Izraeli vnímají direktivitu ředitele jako podpůrnou a pozitivní pro utváření dobrého klimatu mezi učiteli.

Index angažovanosti učitelů (ENG) má po vynechání dvou problematictějších do arabštiny přeložených položek dobré vlastnosti a srovnatelné s výsledky jiných autorů z jiných zemí. Má vysokou vnitřní konsistenci ($0,85$ na datech s jednotkou škola, shodně jako u autorů dotazníku v USA). Kolegové z jiných zemí dospěli ke srovnatelným hodnotám při analýzách s jednotkou učitel. Jeho korelační souvislost s indexem SUP u arabských učitelů je též srovnatelná s výsledky z USA a ČR. Pozitivní interpretace tohoto indexu je tedy jednoznačná a míra přesnosti měření dobrá.

U indexu frustrace (FRU) se nepodařilo dosáhnout dobré vnitřní konsistence ani při vynechání jedné položky s nižší diskriminací ($0,49$; u autorů z USA $0,85$, oba výsledky s jednotkou škola). Na datech s jednotkou učitel jsou výsledky o něco lepší ($0,63$, v ČR i méně $0,54$), u kolegů z USA (McCarley, Peters & Decman 2014) a Filipín (Baoc-Daguisonan, 2018) vyšly hodnoty vyšší $0,74$, resp. $0,83$. U kolegů v Řecku (Lazridou & Tsolakidis, 2011) a z Jižní Afriky (Mentz, 2001) vyšly hodnoty srovnatelné $0,60$, resp. $0,67$. Tento index je tedy měřen méně přesně a je tedy diskutabilní, čím to může být způsobeno. Může to být jemnými nuancemi významu položek při překladu do arabštiny, odlišnou mírou ochoty arabských učitelů se negativně vyjádřit v položkách v dotazníku. Navíc uvnitř tohoto indexu jsou některé položky zaměřeny na „obtěžující chování“ kolegů (položky 1 a 9, kde vyjádřená nespokojenost učitelů byla v průměru nízká $1,62$, resp. $1,93$) a ostatní na „zbytečnou pracovní zátěž navíc“ (položky 8, 15 a 22, přičemž vyjádřená nespokojenost je zde vyšší od $2,09$ po $2,57$).

Index přátelských vztahů ve sboru (INT) je pokryt jen čtyřmi položkami. Z těchto důvodů u něj ani nelze očekávat vyšší hodnoty vnitřní konsistence. Autoři dotazníku tento index ani nezahrnují do celkového indexu otevřenosti klimatu. U arabských učitelů vyšla vnitřní konsistence o něco nižší ($0,64$ než u autorů v USA $0,71$). Zato jeho pozitivní korelace s indexy SUP ($0,64$) s ENG ($0,79$), ale i DIR ($0,60$) je u arabských učitelů jednoznačná. I z těchto důvodů byly dvě položky tohoto indexu zahrnuty do originálně navrženého souhrnného indexu klimatu pro arabské školy v Izraeli.

⁵ Gavora s Braunovou (2010) pro slovenské prostředí dotazník upravili tak, že obměnili některé položky, aby byly zachovány všechny měřené indexy. Úpravy udělali s oporou o exploratorní faktorovou analýzu. Jejich index direktivity na datech s jednotkou učitel negativně koreluje s SUP ($-0,18$) a pozitivně s indexem ENG ($0,12$). Dosáhli přijatelné hodnoty vnitřní konsistence tohoto indexu $0,86$.

6 Limity výzkumu

Překlad dotazníku do arabštiny byl realizován prvním z autorů předložené studie a konzultován se dvěma učiteli arabštiny. Otázkou je, zda při tomto překladu byly zachovány významové nuance všech položek. Psychometrické analýzy naznačili, že v naprosté většině položek problém nebyl. Kvantitativní pilotáž realizována nebyla. Kdyby cílem výzkumu bylo vytvořit dotazník klimatu učitelského sboru pro arabské školy v Izraeli, bylo by vhodné dotazník obohatit o vícero položek, ze kterých by bylo možné dále vybírat. Tento přístup by se mohl uplatnit zejména pro index frustrace. Tento index má položky obsahově různě zaměřené. Po shromážděných zkušenostech se ukazuje, že by patrně bylo možné vytvořit dva indexy frustrace, které by ale musely být samostatně zastoupeny každý alespoň 4 položkami. Navržený souhrnný index klimatu je konstruován jen z pozitivních položek. Negativní dimenze klimatu je tak celkově pokryta nedostatečně, resp. lze ji odečítat z nízkých hodnot ve výsledcích indexů formulovaných pozitivně.

Závěry

Dotazník OCDQ-RS (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) na měření organizačního klimatu učitelských sborů je v překladu do arabštiny realizovaným prvním z autorů předložené studie použitelný pro výzkum a mapování tohoto fenoménu v arabských školách v Izraeli. K dalšímu užívání je navrženo vynechání pár položek u některých indexů. Současně je navržen vlastní výpočet souhrnného indexu klimatu v učitelském sboru. Spolehlivě a v souladu s teoretickými východisky jsou měřeny indexy podpory vedení školy a angažovanosti učitelů. Index direktivity ředitele je měřen rovněž přesně. Má však pozitivní význam pro utváření klimatu mezi učiteli v arabských školách, tedy opačný, než u autorů dotazníku v USA. U indexu frustrace učitelů je na zvážení, zda by položky tohoto indexu neměly být rozpracovány do dvou samostatných indexů (obtěžující chování kolegů – v opačném významu oproti angažovanosti, nadmíra pracovní zátěže vnímané jako méně užitečné). Index přátelských vztahů ve sboru je doplňkový a dokreslující to, jak se učitelé ve škole cítí.

Literatura

- Ayyoobi, F., Pourshafei, H., & Asgari, A. (2015). The Prediction of Professional Development of Birjand's Public and Gifted High Schools' Teachers through their Understanding of Organizational Climate. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(4), 723–734.
- Baoc-Daguisonan, L. A. (2018). School Climate and Organizational Commitment of Mindanao State University Feeder High School Teachers: Basis for Improvement. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 269, 197–203.
- Ceyda, G., & Sevinc, P. (2012). Determination of High Schools Organizational Climate. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2947–2950, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.595>.
- Barqawi, I., & Gálová, L. (2015). Interakčný štýl riaditeľa. In Bozogáňová, M., Kopaničáková, M., Výrost, J. (Eds.) *Sociálne procesy a osobnosť, 2014, Človek a spoločnosť. Zborník príspevkov zo 17. ročníka medzinárodnej konferencie*, 44–52. Spoločenskovedný ústav SAV.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie vzdělávání*. Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Karolinum.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Hallinger, P. J. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. [Disertační práce]. Stanford University, California, USA. Dostupné z <http://proquest.umi.com>. Document ID: 753219801.
- Halpin, A. W., & Croft, D. (1963). *The organisational climate of schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Portál.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Sage.
- Dickinson, M., Smith, T., & Yarbrough, T. (2020). *Continual Leadership Changes and their Effects on Teacher Practice, School Climate, and Teacher Effectiveness at the Tennessee School for the Blind*. [Disertační práce], Lipscomb University, USA.
- Guterres, T. G. (2006). Principal's servant leadership style, school climate and student academic achievement in selected senior high school in Dili, Timor Leste. Retrieved from https://animorepository.dlsu.edu.ph/etd_masteral/3451.
- Hoffman, T. (2018). *Factors That Contribute to Healthy Professional Relationships and a Positive Perception of School Climate in Christian Schools*. [Disertační práce], Florida Atlantic University, USA.
- Horton, J. A. (2018). *A Descriptive Study of School Climate and School Culture in Selected Public Secondary Schools in New Jersey and New York*. [Disertační práce], Seton Hall University. Dostupné z <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2562>.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778–803.
- Khuri, Z. (2020). Syndrom vyhoření u arabských učitelek v Izraeli ve vztahu k vybraným organizačním proměnným. *Studia paedagogica*, 25(1), 179–200. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-8>
- Knox, J. A. (2011). *Teachers' perceptions of job satisfaction and school climate in an era of accountability: A mixed methods study of two high schools on Tennessee's high priority list*. [Disertační práce], Knoxville, TN: University of Tennessee.

- Kremer-Hayon, L., & Wubbels, T. (1993). Principals' Interpersonal Behavior and School Environment. In: T. Wubbels, J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. The Falmer Press, 101–109.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Lazridou, A., & Tsolakidis, I. (2011) An exploration of organizational climate in Greek high schools, *Academic Leadership: The Online Journal*, 9(1). Dostupné z: <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol9/iss1/8>.
- Lluz, L. P. P., Basibas, A. T., & Estudillo, A. E. (2020). Organizational Climate at the University of Eastern Philippines Pedro Rebadulla Memorial Campus Catubig, Northern Samar. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(11), 131–141. DOI: 10.9734/JESBS/2020/v33i1130278.
- Lotulung, M. S. D., & Wullur, B. G. (2019, 12 July). *Which Components of School Climate Are Best Predictors of Organisational Commitment of Indonesian Teachers?*. International Conference on New Approaches in EDUCATION, Amsterdam, Netherland.
- Makewa, L. N., Role, E., Role, J., & Yegoh, E. (2011). School Climate and Academic Performance in High and Low Achieving Schools: Nandi Central District, Kenya. *International Journal of Scientific Research in Education*, 4(2), 93–104.
- Mentz, K. (2001, 9 April). *Change and the Quality of Work-Life of Teachers in Rural Schools in South Africa*. Annual Meeting of the American. Educational Research Association, Seattle, WA, USA.
- Nišpanská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: kvalitativní sonda. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu: Sborník příspěvků XV. konference ČAPV pořádané katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU* (101–108). JČU.
- Ministerstvo školství Izraele (2019). *Rozsáhlý pohled na čísla ve vzdělání*. http://ic.education.gov.il/QvAJAXZfc/opencv_pc.htm?document=Mabat_rachav.qvw&host=qvsprodlb&sheet=SH11&lang=en-US
- McCarley, A. T., Peters, L. M., & Decman, M. J. (2014). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational management administration & leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- Oo, T. N., & Wai, H. H. (2020). Relationship Between Principals' Communication Style And School Climate. *Journal of Education and Human Resources*, 1(1), 1–11.
- RAMA, (2017, 5. prosince). *PIRLS 2016. Výběr hlavních zjištění*. Národní úřad pro měření ve vzdělávání, Izrael. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiyim/PIRLS_2016.htm
- RAMA, (2019, srpen). *TALIS 2018. Výběr hlavních zjištění*. Národní úřad pro měření ve vzdělávání, Izrael. https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumiyim/talis_2018.htm
- RAMA, (2020a, 22. října). *PISA 2018. Výběr hlavních zjištění*. Národní úřad pro měření ve vzdělávání, Izrael. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiyim/PISA_2018.htm
- RAMA, (2020b, 8. prosince). *TIMSS 2019. Výběr hlavních zjištění*. Národní úřad pro měření ve vzdělávání, Izrael. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiyim/TIMSS_2019.htm
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2020): Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting, *International Journal of Leadership in Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.170847>
- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. *Data a výzkum – SDA*, 7(2), 125–148. Sociologický ústav AV ČR. DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/23362391.2013.127.2.41> (c).

- Urbánek, P. (2003). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. Příprava aplikace dotazníku OECD-RS. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Sborník 11. výroční mezinárodní konference ČAPV. Sborník referátů*. MU. [CD-ROM].
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV. ZČU*. [CD-ROM]
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/62>
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkvcová, A., Picková, H., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima. Vícepřípadová studie učitelských sborů*. Wolters Kluwer.
- Van Jaarsveld, L., & Metz, K. (2021). School climate: Perceptions of teachers and principals. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(2), 22–36.
- Yilmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Adaption of organizational climate scale into Turkish: A study on validity and reliability. *Trakya University Journal of Education Faculty*, 3(1), 1–11.

Kontakt:

Ing. Abdulrahman Agayneh

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta UK

Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

e-mail: aagayneh@gmail.com

PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta UK

Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

e-mail: martin.chval@pedf.cuni.cz

Ing. Abdulrahman Agayneh je učitelem matematiky na druhém stupni základní školy v Izraeli. Na konci 80. let minulého století vystudoval lékařskou elektroniku na Vysokém učení technickém v Brně. V současné době je studentem doktorského studia pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

PhDr. Martin Chvál, Ph.D. pracuje v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Věnuje se tématům autoevaluace i externí evaluace škol, hodnocení žáků, tvorbě a vyhodnocování výsledků didaktických testů. Rovněž vyučuje pedagogiku na Katedře didaktiky fyziky MFF UK. Je místopředsedou České asociace pedagogického výzkumu a členem redakční rady časopisu Pedagogika.