

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.87-97>

Organizačná klíma školy z pohľadu učiteľov stredných odborných škôl

School Organizational Climate from the Perspective of Vocational School Teachers

Silvia Barnová, Marek Vochozka,
Slávka Krásna, Gabriela Gabrhelová

Abstract

In the proposed paper, the partial results of a research study on the quality of organizational climate in vocational schools as perceived by Slovak vocational school teachers are presented. The authors attempted to verify a hypothesis presuming the existence of statistically significant regional differences in the evaluation of school openness by teachers. For the purposes of the study, the adapted version (Gavora, Braunová, 2010) of the OCDQ-RS scale by Hoy, Tarter, and Kottkamp was used. The obtained results confirmed the existence of differences according to self-governing regions, which is an important finding for school leaders, as well as policy makers from the aspect of introducing measures on school, regional, and national levels.

Keywords: Vocational schools. Teachers. Organizational climate. School openness.

Úvod

Organizačná klíma školy je relatívne stabilná charakteristika a ako uvádzajú Platania, Morando a Santisi (2022), ide o multidimenzionálny konštrukt. Organizačná klíma školy je inštitucionálnou klímou, pre ktorú sú charakteristické isté kolektívne (Hellriegel, 2008) alebo zdieľané (Hoy, 2022) hodnoty, normy, postoje, procesy (Schneider, Ehrhart, Macey 2013), správanie, či pracovné prostredie (Wang, Kim, 2022), ktoré ovplyvňujú vzťahy a interakcie vo vnútri školy (Obdržálek, Horváthová et al., 2004). Kvalita organizačnej klímy má nespochybniteľný vplyv aj na celkové fungovanie školy a výsledky jej výchovnovzdelávacej činnosti (Khun-inkeeree et al., 2021).

Na základe vyššie uvedenej charakteristiky môžeme konštatovať, že organizačná klíma školy má vplyv na to, ako sa jednotliví aktéri v jej vnútri cítia a správajú. Preto je potrebné zo strany vedenia škôl venovať pozornosť

podmienkam, v ktorých učitelia vyučujú a snažiť sa pre nich vytvoriť také pracovné prostredie, ktoré budú hodnotiť pozitívne, nakoľko pozitívne vnímaná klíma priaznivo ovplyvňuje pedagogickú činnosť učiteľov, ich pracovnú spokojnosť (Affolter, 2019), ako i proces učenia sa u žiakov (Kapa, Gimbert, 2017). Naopak, ak je organizačná klíma učiteľom subjektívne hodnotená ako nepriaznivá, môže uňho dôjsť k strate motivácie, nadšenia, alebo môže situácia vyústiť až do jeho pracovnej nespokojnosti. Napriek tomu, že organizačná klíma školy je učiteľmi vnímaná subjektívne, čo znamená, že kým ju jeden učiteľ hodnotí mimoriadne priaznivo, z pohľadu jeho kolegu môže byť hodnotená negatívne, mala by byť priebežne budovaná v záujme ľahšieho dosahovania cieľov školy (Hashimoto, Maeda, 2021), čo znamená, že by sa malo dbať na vytváranie zdravého vnútorného systému, zvyšovanie pracovnej spokojnosti učiteľov prostredníctvom skvalitňovania pracovných (sociálnych i fyzických) podmienok, čo následne povedie k zvýšenej produktivite aj kvalite poskytovaných edukačných služieb.

Organizačná klíma školy a pracovná spokojnosť učiteľov

Kvalita organizačnej klímy každej školy je unikátna, nakoľko závisí od kombinácie rôznych faktorov, či už ide o javy interné alebo externé. Jej hodnotenie učiteľmi je, okrem iného, ovplyvnené ich predchádzajúcimi skúsenosťami, osobnostnými vlastnosťami, vzdelaním, sociálnym a kultúrnym zázemím. Navyše subjektívne vnímanie kvality organizačnej klímy nie je nemenné, naopak, na základe nových, priebežne sa objavujúcich skutočností sa vyvíja, modifikuje. Práve kvalita organizačnej klímy je významným prediktorom pracovnej spokojnosti učiteľov (Khun-inkeeree et al., 2021; Hashimoto, Maeda, 2021). Pracovná spokojnosť je komplexným javom, ktorý je výsledkom subjektívneho prežívania, pričom nie všetky faktory, ktoré ju ovplyvňujú, sú nevyhnutne spojené so školou. Pracovná spokojnosť je mimoriadne dôležitá aj z pohľadu stability učiteľského zboru. Ak sú aktuálne podmienky na pracovisku učiteľmi vnímané ako nevyhovujúce, môže to viesť k zmene pracoviska alebo dokonca až k zanechaniu profesie, čo je v kontexte aktuálneho akútneho nedostatku kvalifikovaných pedagogických zamestnancov nežiadúce (Ladd, 2001). S cieľom predísť fluktuácii učiteľov je nutné v každej škole prijímať také opatrenia, ktoré budú podporovať pracovnú spokojnosť učiteľov, čiže vytvárať takú pozitívnu a stimulujúcu organizačnú klímu v rámci inštitúcie, ktorá poskytuje čo možno najvyšší komfort a psychickú pohodu (Khun-inkeeree et al., 2021) a súčasne ponúka priestor na sebarealizáciu a sebarozvoj.

Faktory ovplyvňujúce organizačnú klímu školy

Organizačná klíma školy je dynamickým konceptom, ktorý je ovplyvňovaný širokou škálou faktorov, ktoré do procesu vstupujú v rôznej intenzite a je im autormi pripisovaný rozličný význam v závislosti od prístupu, aký uplatňujú. Cohen et al. (2009) sa vo svojom výskume prioritne zamerali na vplyv sociálnych interakcií, administratívnych procesov a na uplatňovaný štýl riadenia školy, ale v tomto kontexte sa často spomínajú aj iné faktory, ako je zloženie tried, učiteľského zboru, odborných a prevádzkových zamestnancov, osobnostné charakteristiky jednotlivých učiteľov, žiakov, organizačná štruktúra školy a pod. Z pohľadu tejto štúdie považujeme za významné venovať sa nasledujúcim determinantom kvality organizačnej klímy školy:

1. Kultúra školy – kultúru školy môžeme vymedziť ako zdieľané hodnoty, presvedčenia a očakávania vo vnútri edukačnej inštitúcie (Hoy, 2022), s ktorými súvisia aj tradície, postoje a typické správanie vo výchovno-vzdelávacom kontexte. Kultúra školy predstavuje istý rámec pre interakcie v rámci školskej komunity (vedenie školy, žiaci, učitelia, odborní zamestnanci, prevádzkoví zamestnanci, rodičia žiakov), ako i pre uplatňovaný prístup k vzdelávaniu (sa). Všetky vymenované faktory tvarujú kultúru školy a sú rozhodujúce z pohľadu dosahovania úspechov (Teasley, 2017) a napĺňania cieľov školy, ktoré nemusia byť výlučne pedagogické, ale môžu sa objavovať napr. aj v kontexte vytvárania zdravých vzťahov s okolím školy (Bočková, Lajčin, Vladika, 2017). Z hľadiska organizačnej klímy školy je zaujímavé, že zodpovednosť za kvalitu a charakter kultúry školy je často mylne pripisovaná riaditeľovi školy, pričom sa opomína, že táto je formovaná všetkými členmi školskej komunity. Na druhej strane je potrebné poznamenať, že vedenie školy svojím pôsobením a využitím svojej moci dokáže proces tvorby kultúry školy do istej miery usmerniť a ovplyvňovať (Easton-Brooks, Robinson, Williams, 2018; Hallinger, Heck, n.d.).
2. Štýl riadenia školy (leadership) – na základe dostupných výskumných šetrení (napr. Bush, 2021) môžeme konštatovať, že uplatňovaný štýl riadenia školy ovplyvňuje jej kultúru a naopak a zároveň sa odráža na kvalite organizačnej klímy školy. Štýl riadenia školy môžeme definovať ako prístup k riadeniu školy alebo ako spôsob, akým vedenie školy vykonáva svoje právomoci, ako rozhoduje, komunikuje a vedie inštitúciu. Uplatňovaný štýl riadenia sa v rôznych školách líši, je ovplyvňovaný osobnosťou riaditeľa, jeho presvedčením, ako i špecifickým kontextom, v ktorom vykonáva svoju funkciu. Hoci uplatňovaný štýl riadenia môže organizačnú klímu školy ovplyvňovať tak pozitívnym, ako i negatívnym smerom, neexistuje zhoda v tom, ktorý štýl riadenia vedie k najlepším výsledkom. Zároveň platí, že riaditelia štandardne uplatňujú niekoľko štýlov riadenia v závislosti od aktuálnej situácie a konkrétnych cieľov,

- ktoré sa práve snažia dosiahnuť. Bush (2003) rozlišuje osem základných štýlov riadenia (leadership): manažérske riadenie, transformačné riadenie, participatívne riadenie, politické a transakčné riadenie, postmoderné riadenie, morálne riadenie, inštruktážne riadenie a kontingenčné riadenie.
3. Angažovanosť učiteľov – angažovanosť učiteľov je dlhodobá charakteristika (Kärner et al., 2021), ktorá zastrešuje oddanosť učiteľov svojej práci, ich entuziazmus a obetavosť, čo sú javy súvisiace s ich postojom k učiteľskej profesii. Schaufeli a Bakker (2004) angažovanosť opisujú ako pozitívnu naladenosť mysle, pre ktorú sú charakteristické energickosť, rozhodnosť, oddanosť a vnímavosť. Angažovanosť učiteľov sa spája s pracovnou, resp. kariérnou spokojnosťou (Timms, Brough, 2013; Shaver, Lacey, 2003), ale je významná aj z hľadiska efektivity práce školy a úspešnosti jej žiakov. Angažovaní, zaníetení učitelia investujú viac času a energie do vyučovacieho procesu, do rozvíjania pozitívnych vzťahov so svojimi žiakmi, ochotne spolupracujú so svojimi kolegami a participujú na vylepšovaní školského prostredia. Výsledky výskumu, ktorý realizovali Rothman a Fouché (2018), naznačujú, že pracovná angažovanosť učiteľov sa zvyšuje s vyššou mierou poskytovanej autonómie.
 4. Vzťahy a interakcie – v snahe o vytvorenie pozitívneho a efektívneho školského prostredia je potrebné venovať pozornosť budovaniu vzťahov vo vnútri inštitúcie (medzi žiakmi, učiteľmi a žiakmi, učiteľmi, učiteľmi a vedením školy, medzi školou a rodinami žiakov, učiteľmi a prevádzkovými zamestnancami a pod.), vzťahov s okolím školy a stavať na ochote pedagogického zboru spolupracovať a pomáhať si navzájom (Lajčin, Porubčanová, 2021). Podľa Obdržálka, Horváthovej et al. (2002) je kvalita vzťahov v škole relatívne stabilnou charakteristikou, ale je potrebné zohľadniť aj ich podmienenosť širokým spektrom interných i externých faktorov, včítane zloženia učiteľského zboru, osobnostných charakteristík učiteľov, uplatňovaného štýlu riadenia školy a pod. Investovať do zvyšovania kvality sociálnych vzťahov na pracovisku a budovania priaznivej, inkluzívnej klímy sa oplatí, nakoľko taká, okrem vyššie uvedeného, podporuje celkový rozvoj žiakov. Ako uvádzajú Kanu et al. (2022), pre pozitívnu organizačnú klímu sú charakteristické vzájomná dôvera a lojalnosť.

Otvorenosť školy

Školy nemožno jednoznačne kategorizovať ako vyznačujúce sa otvorenou alebo uzavretou organizačnou klímou, nachádzajú sa niekde na kontinuu medzi týmito protipólmi (Hoy, 2022). Otvorenú školu charakterizujú javy ako otvorená komunikácia, vzájomná úcta a podpora, spolupráca, zdieľanie zodpovednosti, jasne zadefinované pravidlá a vzájomná dôvera. V otvorených školách sú učitelia i vedenie školy angažovaní, autentickí a nápomocní, pričom

v školách, pre ktoré je príznačná organizačná klíma približujúca sa k uzavretej, prevláda pretvarovanie sa, frustrovanosť učiteľov a potláča sa autenticnosť. Budovanie otvorenej klímy školy je kontinuálnym procesom zlepšovania sa, čo si vyžaduje aktívnu participáciu všetkých zúčastnených.

Subjektívne vnímaná kvalita organizačnej klímy školy učiteľmi v Slovenskej republike podľa samosprávnych krajov

V Slovenskej republike je problematika organizačnej klímy v kontexte stredných odborných škôl na periférii záujmu výskumníkov, na čo sa snažíme v rámci riešenia medzinárodného projektu IGA003DTI/2022 Reziliencia učiteľov stredných odborných škôl reagovať, nakoľko jedným z parciálnych cieľov projektu je aj skúmanie súvislostí medzi úrovňou reziliencie učiteľov stredných odborných škôl a ich subjektívnym hodnotením organizačnej klímy školy. V tejto štúdií predstavujeme čiastkové výsledky projektu, ktoré sú zamerané na regionálne rozdiely v subjektívnom hodnotení organizačnej klímy školy podľa samosprávnych krajov.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo celkovo 474 učiteľov (192 mužov a 282 žien) stredných odborných škôl. Napriek tomu, že sme pri zostavovaní výskumného súboru použili dostupný výber, snažili sme sa osloviť učiteľov stredných odborných škôl vo všetkých samosprávnych krajoch a získať obraz o prípadných rozdieloch aj podľa tejto premennej. Napriek tomu, že jednotlivé kraje nie sú rovnomerne zastúpené (Bratislavský samosprávny kraj – 114 respondentov, 24,1 %; Trnavský samosprávny kraj – 57 respondentov, 12 %; Žilinský samosprávny kraj – 24 respondentov, 5,1 %; Nitriansky samosprávny kraj – 36 respondentov, 7,6 %; Trenčiansky samosprávny kraj – 117 respondentov, 24,7 %; Banskobystrický samosprávny kraj – 60 respondentov, 12,7 %; Prešovský samosprávny kraj – 27 respondentov, 5,7 % a Košický samosprávny kraj – 39 respondentov, 8,2 %), skutočnosť, že sa nám podarilo získať respondentov zo všetkých samosprávnych krajov, považujeme za pozitívum. Podrobnejšie údaje vid' Tabuľka 1.

Tabuľka 1: Zloženie výskumného súboru vzhľadom na samosprávny kraj

<i>učitelia</i>	<i>Rod / Kraj</i>					
	<i>muži</i>	<i>početnosť v %</i>	<i>ženy</i>	<i>početnosť v %</i>	<i>spolu</i>	<i>početnosť v %</i>
<i>Bratislavský kraj</i>	33	6,96%	81	17,09%	114	24,05%
<i>Trnavský kraj</i>	9	1,90%	48	10,13%	57	12,03%
<i>Trenčiansky kraj</i>	42	8,86%	75	15,82%	117	24,68%
<i>Nitriansky kraj</i>	27	5,70%	9	1,90%	36	7,59%
<i>Žilinský kraj</i>	6	1,27%	18	3,80%	24	5,06%
<i>Banskobystrický kraj</i>	27	5,70%	33	6,96%	60	12,66%
<i>Prešovský kraj</i>	15	3,16%	12	2,53%	27	5,70%
<i>Košický kraj</i>	21	4,43%	18	3,80%	39	8,23%
<i>Spolu</i>	180	37,97%	294	62,03%	474	100,00%

Výskumný nástroj

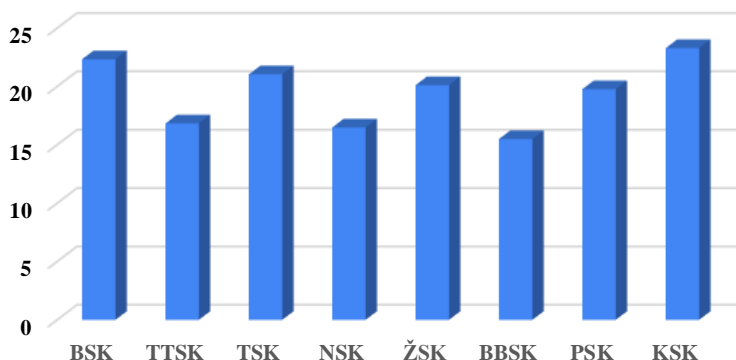
Pre účely výskumu sme použili Dotazník organizačnej klímy školy OCDQ-RS, ktorý skúma, do akej miery je klíma konkrétnej školy otvorená (vzájomná dôvera medzi pedagógmi, súdržnosť kolektívu, angažovanosť učiteľov, pevný a stabilný systém a demokratický štýl riadenia) alebo zatvorená (nedôvera v učiteľskom kolektíve, slabá angažovanosť učiteľov, formalizmus v riadení, odstup manažmentu školy od učiteľov, nejasný chod a vízia školy), pričom je nevyhnutné poznamenať, že ide o kontinuum, nie o dve samostatné charakteristiky (Gavora, Braunová, 2010).

Autormi dotazníka, ktorý na slovenské podmienky adaptovali Gavora a Braunová (2010), sú Hoy, Tarter, and Kottkamp (1991). V rámci dotazníka sa pracuje s piatimi dimenziami – ústretové správanie riaditeľa, direktívne správanie riaditeľa, angažované správanie učiteľov, frustrovanosť učiteľov a sociálna blízkosť učiteľov. Respondenti sa vyjadrujú k tomu, ako vnímajú frekvenciu výskytu istých javov v škole na štvorbodovej škále (zriedka = 1, občas = 2, často = 3, veľmi často = 4), pričom sa vypočítava skóre za jednotlivé sledované dimenzie. Okrem vyššie uvedených piatich dimenzií umožňuje dotazník vypočítať aj index otvorenosti školy, ktorý Gavora a Braunová (2010) považujú za súhrnný ukazovateľ klímy školy. Index otvorenosti školy sa vypočítava ako (ústretové správanie riaditeľa + angažované správanie učiteľov) – (direktívne správanie riaditeľa + frustrovanosť učiteľov).

Výsledky výskumu

Analýza dát z pohľadu situácie v jednotlivých samosprávnych krajoch priniesla zaujímavé zistenia. Výsledky sú graficky znázornené v Grafe 1.

Graf 1: Otvorenosť škôl vzhľadom na samosprávny kraj



Podľa znázornenia v Grafe 1 je možné konštatovať, že otvorenosť škôl je hodnotená najvyšším skóre v Košickom samosprávnom kraji, za ktorým nasledujú Bratislavský, Trenčiansky, Žilinský a Prešovský samosprávny kraj, čo zároveň znamená, že v jednotlivých krajoch podľa uvedeného poradia postupne rastie nespokojnosť učiteľov s organizačnou klímou školy, v ktorej pôsobia. Zároveň môžeme usudzovať, že títo učitelia chodia menej radi do práce v porovnaní so svojimi kolegami z regiónov, ktoré sa umiestnili na vyšších priečkach. Práve v regiónoch, kde bolo zaznamenané vyššie skóre, môžeme predpokladať, že sa u učiteľov menej často objavuje primárna nechť k práci (tá začína už od prvých okamihov po prebudení, cestou do školy/do práce, náladou pred prvou vyučovacou hodinou a pod.). Výrazne najmenej priaznivo hodnotili otvorenosť školy učitelia stredných odborných škôl v Banskobystrickom samosprávnom kraji, čo znamená, že sú s pracovnými podmienkami v škole najmenej spokojní.

Na základe získaných výsledkov môžeme samosprávne kraje rozdeliť do troch skupín, v rámci ktorých sme zaznamenali podobné skóre. Vypočítané skóre pre index otvorenosti školy naznačuje, že organizačná klíma školy je najpriaznivejšie vnímaná v dvoch samosprávnych krajoch, v ktorých sa nachádzajú dve najväčšie mestá na Slovensku – Bratislava a Košice –, ktoré tvoria veľkú časť územia samosprávneho kraja. Na základe uvedeného môžeme usudzovať, že učitelia pracujúci vo veľkých mestách majú vytvorené priaznivejšie pracovné podmienky v školách, resp. ich subjektívne pozitívnejšie vnímajú. Druhú skupinu tvoria učitelia v Trenčianskom samosprávnom kraji, Žilinskom samosprávnom kraji a Prešovskom samosprávnom kraji a tretiu skupinu respondenti z Trnavského samosprávneho kraja, Nitrianskeho samosprávneho kraja a Banskobystrického samosprávneho kraja. Medzi druhou a treťou skupinou respondentov sa nám nepodarilo jednoznačne identifikovať faktory, ktoré by mohli viesť k zisteným rozdielom v subjektívnom vnímaní kvality organizačnej klímy školy. Z toho dôvodu považujeme za potrebné vo výskumných aktivitách pokračovať.

Záver

V Slovenskej republike sú výskumné aktivity zamerané na organizačnú klímu školy ojedinelé a môžeme konštatovať, že vo všeobecnosti je o problematiku organizačnej klímy stredných odborných škôl minimálny záujem. Jednotlivými aktivitami grantového projektu IGA003DTI/2022 Reziliencia učiteľov stredných odborných škôl sa v rámci riešiteľského kolektívu usilujeme prispieť k tejto oblasti poznania. Prezentované čiastkové výsledky naznačujú, že existujú štatisticky významné regionálne rozdiely v subjektívnom hodnotení kvality organizačnej klímy stredných odborných škôl učiteľmi, pričom je potrebné poznamenať, že príčiny týchto rozdielov si vyžadujú ďalšie, hlbšie skúmanie.

Aj napriek limitom prezentovaného výskumného šetrenia, ktoré sú dané predovšetkým zložením výskumného súboru, môžeme konštatovať, že získané dáta môžu prispieť k aktuálnemu poznaniu v predmetnej oblasti. Výsledky síce nie je možné generalizovať na celú populáciu učiteľov stredných odborných škôl, ale môžu byť použité ako východisko pre ďalšie výskumné aktivity.

Bibliografia

- Affolter, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts: Die Bedeutung von Zielorientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Persönlichkeitsmerkmalen im JD-R Modell*. Bad Heilbrunn, Germany: Julius Klinkhardt, 2019. ISBN 978-3-7815-2302-9.
- Bočková, K., Lajčín, D., Vladyka, J. (2017). *Culture in process organisation*. In *International Journal of Economic Research*, 2017, roč. 14, č. 8, s. 237-249. ISSN 0972-9380.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London, UK: Sage Publications, 2003. ISBN 9781526432131.
- Bush, T. (2021). *School leadership and culture: Societal and organisational perspectives*. In *Educational Management Administration & Leadership*, 2021, roč. 49, č. 2, s. 211-213. ISSN 1741-1432. <https://doi.org/10.1177/1741143220983063>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. In *Teachers College Record*, 2009, roč. 111, č. 1, s. 180-213. ISSN 0161-4681. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Easton-Brooks, D., Robinson, D., Williams, S. (2018). *Schools in transition: Creating a diverse school community*. In *Teachers College Record*, 2018, roč. 120, č. 13, s. 1-26. ISSN 0161-4681. <https://doi.org/10.1177/016146811812001307>

- Gavora, P., Braunová, J. (2010). *Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS)*. In *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 39-59. ISSN 1211-4669.
- Hallinger, P., Heck, R. *Can Leadership Enhance School Effectiveness?* [online]. [n.d]. [Citované 2024-02-12]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Philip-Hallinger/publication/280886551_Can_leadership_enhance_school_effectiveness/links/55caab3f08aeb975674a5602/Can-leadership-enhance-school-effectiveness.pdf
- Hashimoto, H., Maeda, K. (2021). *Collegial organizational climate alleviates Japanese schoolteachers' risk for burnout*. In *Frontiers in Psychology*, 2021, roč. 12. ISSN 1664-1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737125>
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. (2008). *Organizational Behavior* (13. vyd.). Mason, USA: South-Western, 2008. ISBN 978-0314058706.
- Hoy, W. K. (2022). *School climate – Measuring School Climate, School Climate and Outcomes, Issues Trends and Controversies – Schools, Principal, Organizational, and Teachers*. [online]. [2022]. [Citované 2024-02-12]. Dostupné na: <https://education.stateuniversity.com/pages/2392/School-Climate.html#ixzz7aKUXUHxE>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage, 1991. ISBN 978-0803937840.
- Kanu, G. C., Ugwu, L. E., Ogba, F. N., Ujoatuonu, I. V., Ezeh, M. A., Eze, A., Okoro, C., Agudiegwu, M., Ugwu, L. I. (2022). *Psychological contract breach and turnover intentions among lecturers: The moderating role of organizational climate*. In *Frontiers in Education*, 2022, roč. 7. ISSN 2504-284X. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.784166>
- Kapa, R., Gimbert, B. (2017). *Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization*. In *School Effectiveness and School Improvement*, 2017, roč. 29, č. 1, s. 150-168. ISSN 0924-3453. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1395747>
- Kärner, T., Bottling, M., Friederichs, E., Sembill, D. (2021). *Between adaptation and resistance: A study on resilience competencies, stress, and well-being in German VET teachers*. In *Frontiers in Psychology*, 2021, roč. 12. ISSN 1664-1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619912>
- Khun-inkeeree, H., Mohd Yaakob, M. F., WanHanafi, W., Yusof, M. R., Omar-Fauzee, M. S. (2021). *Working on primary school teachers' preconceptions of organizational climate and job satisfaction*. In *International Journal of Instruction*, 2021, roč. 14, č. 3, s. 567-582. ISSN 1694-609X. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14333a>
- Ladd, H. F. (2011). *Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?* In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2011, roč. 33, č. 2, s. 235-261. ISSN 0162-3737. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>

- Lajčín, D., Porubčanová, D. (2021). *Teamwork during the COVID-19 Pandemic*. In *Emerging Science Journal*, 2021, roč. 5, s. 1-10. ISSN 2610-9182. <https://doi.org/10.28991/esj-2021-SPER-01>
- Obdržálek, Z., Horváthová, K. et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. ISBN 9788008033619.
- Platania, S., Morando, M., Santisi, G. (2022). *Organisational Climate, Diversity Climate and Job Dissatisfaction: A Multi-Group Analysis of High and Low Cynicism*. In *Sustainability*, 2022, roč. 14, č. 8, 4458. ISSN 2071-1050. <https://doi.org/10.3390/su14084458>
- Rothmann, S., Fouché, E. (2018). *School principal support, and teachers' work engagement and intention to leave: The role of psychological need satisfaction*. In *Psychology of Retention*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. ISBN 9783030075477. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98920-4_7
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004). *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study*. In *Journal of Organizational Behaviour*, 2004, roč. 25, č. 3, s. 293-315. ISSN 1099-1379. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., Macey, W. H. (2013). *Organizational climate and culture*. In *Annual Review of Psychology*, 2013, roč. 64, č. 1, s. 361-388. ISSN 0066-4308. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Shaver, K. H., Lacey, L. M. (2003). *Job and career satisfaction among staff nurses: Effects of job setting and environment*. In *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 2003, roč. 33, č. 3, s. 166-172. ISSN 0002-0443. <https://doi.org/10.1097/00005110-200303000-00008>
- Teasley, M. L. (2017). *Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration*. In *Children & Schools*, 2017, roč. 39, č. 1, s. 3-6. ISSN 1532-8759. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Timms, C., Brough, P. (2013). *"I like being a teacher" : Career satisfaction, the work environment and work engagement*. In *Journal of Educational Administration*, 2013, roč. 51, č. 6, s. 768-789. ISSN 0957-8234. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2012-0072>
- Wang, W., Kim, T. K. (2022). *Examining the effects of a performance management reform on employee attitudes and organizational climate*. In *Public Management Review*, 2022, roč. 25, č. 7, s. 1385-1407. ISSN 1471-9037. <https://doi.org/10.1080/14719037.2022.2026095>

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA003DTI/2022 Reziliencia učiteľov stredných odborných škôl.

Doc. PhDr. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

barnova@dti.sk

Prof. Ing. Marek Vochozka, MBA, Ph.D., dr. h.c.

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích

Okružní 10, 370 01 České Budějovice

vochozka@mail.vstecb.cz

Doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

krasna@dti.sk

Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M

Katedra didaktiky odborných predmetov

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

gabhelova@dti.sk