

MOŽNOSTI KONCEPTUALIZACE ŠKOLNÍHO KLIMATU

Stanislav Ježek

Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie

Ve většině publikací, ať již jsou to články či monografie, které se zabývají klimatem školy jako takovým se od autorů na počátku textu obvykle dozvídáme, že ohledně obsahu pojmu *školní klima* nepanuje mezi odborníky příliš shoda (např. Sackney, 1988; Anderson, 1982; Freiberg, Stein, 1999). Tento jev je v prudkém kontrastu s pracemi, které používají pojem školního klima jako nezávislou, predikující, vysvětlující, moderující, mediující proměnnou ve svém bádání nějakého svého tématu. Zde je klima obvykle pouze operacionálně vymezeno použitým dotazníkem a volba dotazníku nebývá příliš komentována.

Proč tomu tak je?

Možná je to tím, že výraz školní klima *může* znamenat prakticky cokoli v škole, co je nehmotné a prostupuje to celou školou. Shoda panuje snad jen v tom, že jde o něco interpersonálního, o jakýsi agregát, destilát, průměr, abstrakci, derivaci, produkt vztahů mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy. Při širokém vymezení „lidí, kteří utvářejí fenomén školy“ jde o mnoho lidí, v mnoha formálních i méně formálních rolích a mezi všemi těmito lidmi existují nějaké přímé nebo zprostředkované vazby/vztahy. Máme zde nyní 2 dilemata, která si každý při seriózní práci s klimatem školy musí pro sebe vyřešit:

1. Kdo jsou lidé, kteří se na fenoménu školy podílejí?
2. Jaký způsob agregace jejich percepce, hodnocení, emocí apod. nazvat klimatem?

Je velmi pravděpodobné, že lidé s různou odbornou erudicí si odpoví na tyto otázky různě. A školní klima je předmětem zájmu pedagogů, psychologů, sociologů, ekonomů (manažerů), architektů, lékařů, politiků a koneckonců i obchodníků. Ti všichni se o klima zajímají, publikují o něm – podílejí se na diskurzu, v němž není nikdo apriori diskvalifikován. To je v podstatě dobře, bohužel díky tomu tento diskurz není jednotný – je stále ještě příliš fragmentován, a to nejen podle oborů, ale i uvnitř oborů. Například Fraser (1991) ve svém sborníku vyjadřuje přání, aby se blíže propojilo zkoumání klimatu třídy a klimatu školy. Má pravdu, tyto dvě oblasti jsou z nějakého důvodu značně oddělené.

Dalším důvodem, proč nemáme konsensus, může být i to, že školské systémy se mezi jednotlivými zeměmi v mnoha ohledech odlišují, a tedy to, co se v jedné zemi může zdát jako užitečné vymezení pojmu klima, může v jiné zemi být naprosto neúčinné, nebo dokonce nesrozumitelné.

Také je třeba říci, že školství je výsostně aplikovaná oblast, která příliš nepřeje základnímu výzkumu, který by mohl poskytnout pojmy natolik základní, aby na nich mohl být vybudován konsensus.

Konečně lze spatřovat problém v tom, že jednoduše ještě nejsme ve svém bádání a přemýšlení dost daleko, aby byl konsensus vůbec možný či užitečný.

Analogie s konceptualizací osobnosti

Mnohé problémy, na něž jsem při přemýšlení nad možnostmi konceptualizace klimatu narazil, mi byly povědomé až do chvíle, kdy jsem si uvědomil, že jsem se s nimi již jednou setkal v psychologii osobnosti.

Definice osobnosti stejně jako je tomu u klimatu, které se ji snaží definovat v celé její mnohotvárnosti a v celé šíři jevů, z nichž se skládá, jsou prakticky vždy na takové úrovni abstrakce, že téměř pro každé praktické i badatelské použití je třeba od nich sestoupit ke specifitějším definicím. Příkladem snahy o určení základních, univerzálních, ortogonálních dimenzí osobnosti je rysová pojetí Big Five – pěti základních dimenzí osobnosti. Toto pojetí je úspěšné v tom, že se mu podařilo najít průnik mezi všemi rysovými pojetími osobnosti, tento průnik je však tak „malý“, že je sice univerzální, ale pro každé praktické (i badatelské) použití téměř nepoužitelný. V řeči korelací to znamená, osobnost v tomto pojetí koreluje alespoň na jedné z pěti dimenzí téměř s jakýmikoli projevy člověka, s máločím však koreluje dost na to, aby se na jejím základě dalo jednat. Totéž hrozí i u klimatu. Čím obecnější a univerzálnější pojetí vytvoříme, tím méně bude prakticky využitelné.

U klimatu podobně jako u osobnosti často vyvstává otázka, které jevy jsou jeho složkami, které jevy jsou jeho příčiny a které jeho důsledky. Ovšem z dynamického pohledu může být tento způsob dotazování zcela nevhodný. Určitý jev (chování) může být zároveň důsledkem i příčinou, záleží na tom odkud k němu dojdeme. Podobně jako osobnost může být pro účely terapie nejlépe popsána na základě hypoteticky vysouzených účelů chování určité osoby, může být klima právě charakteristickým rekurentním sledem určitých psychosociálních jevů, který plní určité funkce. Příkladem dynamického popisu klimatu školy by mohla být „škola čekající na změnu“ – škola, která potřebuje, aby se udála událost, kterou však sama (dle své percepce) nemůže sama urychlit či uskutečnit, a tak se „konzervuje“. Dalším příkladem by mohla být expandující škola, startující škola, škola v defenzivě, či škola traumatizovaná příliš mnoha změnami.

POJETÍ PROSTŘEDÍ

Ještě než se budu zabývat různými konceptualizacemi klimatu školy, rád bych uvedl některé obecné psychologické konceptualizace prostředí a jeho vlivu na člověka. Činím tak proto, že v rámci literatury týkající se školního klima, se takto obecné teorie obvykle nevyskytují. Domnívám se, že to je ke škodě věci, protože ačkoli je nám dnes dobře známa mnohoúrovňovost a mnohorozměrnost prostředí, mnohonásobná a zpětnovazební provázanost jeho prvků, necháváme se často při zkoumání vlivů prostředí na člověka vést při ohraničování prostředí jako předmětu výzkumu pramálo relevantními kritérii, např. tím, „kde“ se prostředí nachází. Konkrétně většina výzkumů školního klima jako určitého aspektu školního prostředí se zaměřuje na prostředí ve škole, a to jak prostředí jako výsledku i prostředí jako činitele.

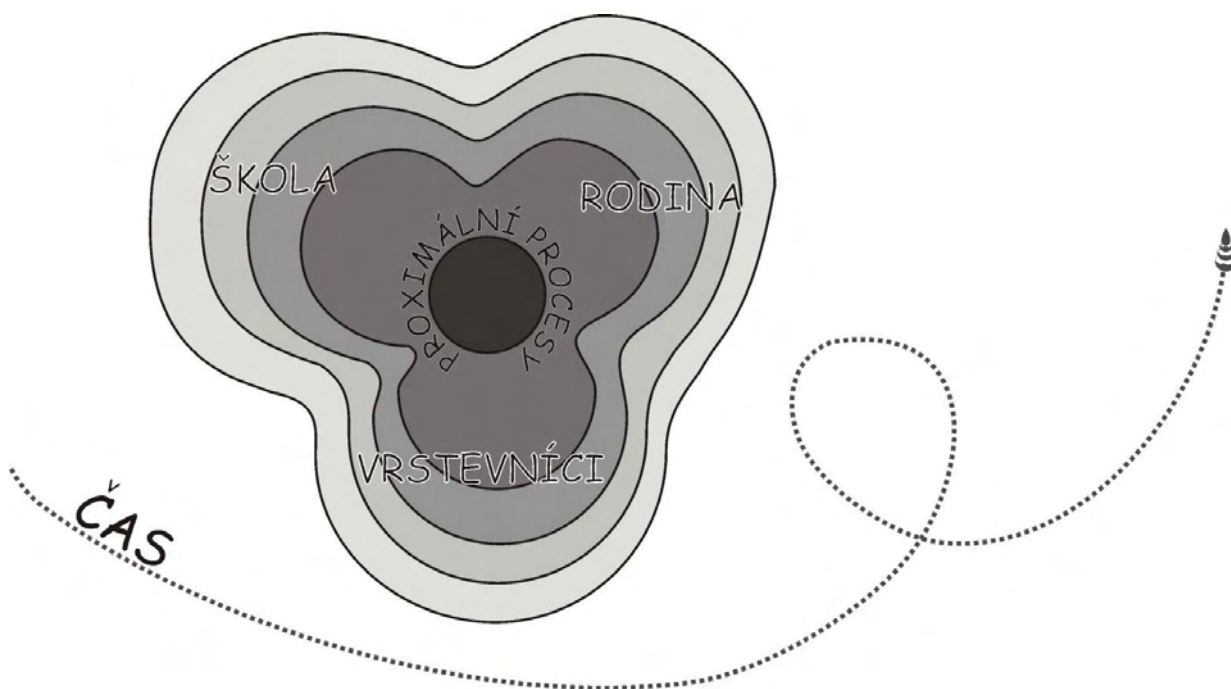
Bronfenbrennerův bioekologický model

Urie Bronfenbrenner tvoří svůj model již od konce sedmdesátých let. Základním východiskem jeho bioekologického modelu je důsledné rozlišování mezi pojmy *prostředí* a *proces*. Procesem je zde míněn funkční vztah mezi prostředím a osobou, v našem případě například dítětem, nebo učitelem. Bronfenbrennerův model je vývojově psychologickým modelem. To znamená, že osobou se vždy míní vyvíjející osoba, tím se však nemyslí pouze děti. Vývojový aspekt je v kontextu školního klima zvláště u dospělých často opomíjen. Bioekologický model lze shrnout do následujících dvou (složených) tvrzení:

1. Lidský vývoj se odehrává prostřednictvím postupně stále složitějších interakcí mezi aktivním, rozvíjejícím se biopsychologickým lidským organismem a osobami, objekty a symboly v jeho bezprostředním okolí. Aby tato interakce byla účinná, musí se odehrávat poměrně pravidelně a během delšího časového období. Takové přetrvávající formy interakce s bezprostředním okolím nazývám *proximální procesy*.
2. Forma, síla, obsah a směr proximálních procesů ovlivňujících vývoj systematicky spoluovlivňují vlastnosti *vyvíjející se osoby; prostředí* (bezprostředního i vzdálenějšího), v němž se tyto procesy odehrávají; charakter *vývojových výsledků*, které jsou předmětem našeho zájmu; *společenský kontext*, v němž se celý vývojový proces odehrává; a konečně *čas*. (Bronfenbrenner, 1999)

Operacionalizační rámec pro empirické zkoumání těchto interakcí nazývá Bronfenbrenner modelem *proces-osoba-kontext-čas*¹ (viz obr. 1) Tento model je plně reciproční, tj. všechny jeho prvky mohou být jak zdroji vlivu, tak příjemci vlivu. Pro nás je nejdůležitější reciprocita mezi proximálním procesem a osobou. Platí však i pro interakce mezi kontextem a proximálními procesy. Na těchto úrovních však jsou zpětnovazební kauzální procesy mnohem pomalejší, a tedy méně přístupné našemu zkoumání. Navíc, je-li hlavním předmětem našeho zájmu dítě, pak mohou být tak pomalé, že jsou během době sledování dítěte téměř neměnné. Jejich neměnnost během doby ohraničené průběhem výzkumu může mnohé, zvláště čistě empiricky orientované badatele vést k tomu, že je budou považovat za neměnné. To však nijak neimplikuje míru jejich potenciálního vlivu, invariance pouze komplikuje empirické zkoumání kauzálního procesu.²

Obr. 1. Bronfenbrennerův model



Tento model je analogický obecně metodologickému modelu *matice podmiňujících vlivů* Strausse a Corbinové (1999). V obou těchto modelech

¹ Orig. process-person-context-time model (PPCT). Čas zde má velmi široký obsah, včetně historické doby, stability makrosystému v čase apod.

² Teoreticky významné „invariantní proměnné“ bychom měli brát jako výzvu a nikoli je z našich modelů odstraňovat. Podíl vysvětleného rozptylu není totéž co síla kauzálního vlivu, byť to tak může z mnoha empirických studií vypadat.

je prostředí (tj. vše mimo jedince) koncipováno hierarchicky, tj. vlivy vzdálenějších úrovní prostředí jsou vždy zprostředkovávány (modifikovány, mediovány, filtrovány, bufferovány, amplifikovány) úrovněmi prostředí, které jsou zkoumanému objektu bližší. Stejně tak se vnější projevy zkoumaného objektu (např. chování) dostávají do vzdálenějších úrovní prostředí v podobě nějak modifikované úrovněmi bližšími. V matici podmiňujících vlivů odpovídají proximálním procesům interakce. V tomto obecnějším modelu mohou být zkoumanými objekty nejen osoby, instituce, ale i jevy. Těmito jevy mohou být i samotné proximální procesy.³

Budeme-li aplikovat tento model na problém školního klima, pak již v prvním kroku narazíme na jisté nesrovnalosti. Zatímco klima školy, tak jak je používáno v argumentech postulujících jeho důležitost, vztah s různými „parametry“ žáků apod., je v tomto modelu evidentně *kontextem*, klima školy, tak jak je obvykle operacionalizováno ve studiích, které mají tyto argumenty či vztahy ověřovat, je v tomto modelu na úrovni *proximálních procesů* (někdy dojemem účastníků z průběhu proximálních procesů).

Také je možné pokusit vystavět matici podmiňujících vlivů tak, že zkoumaným objektem (vyvíjejícím se objektem, „osobou“) bylo klima školy. Zde by v první nejbližší vrstvě mohly být interakce (proximální procesy) mezi jevy, které klima ustavují (např. mezi způsoby výchovy v rodině a stylem vedení třídy nebo školy). Také by však v této vrstvě mohly být mentální reprezentace, jejichž „agregací“ je ustavována emoční komponenta sociální (nebo přesněji sdílené mentální) reprezentace školy.

Z výše uvedeného lze vidět, že klima, již v rámci tohoto jediného obecného modelu působení prostředí konceptualizovat mnoha různými způsoby. Domnívám se, že abychom mohli s klimatem úspěšně pracovat, nebo jej úspěšně zkoumat, je třeba si uvědomit, na jaké úrovni matice podmiňujících vlivů budeme o klima uvažovat.

Nedostatky, doplňky

První nedostatek nebo hluché místo Bronfenbrennerova pojetí vidím ve vymezení proximálních procesů. Problém není ani tak v jejich samotné definici, ale ve výlučném postavení, které proximálním procesům Bronfenbrenner dává. Mají-li být proximální procesy to jediné, co systematicky ovlivňuje vývoj, a jsou-li definovány tak že, musí jít o

³ Mohlo by být zajímavé se pokusit vystavět matici podmiňujících vlivů, kde by zkoumaným objektem bylo klima školy. Zde by v první nejbližší vrstvě mohly být interakce (proximální procesy), které klima ustavují. Také by však v této vrstvě mohly být mentální reprezentace, jejichž „agregací“ je ustavována emoční komponenta sociální (nebo přesněji sdílené mentální) reprezentace školy.

dlouhodobější a opakované interakce, pak automaticky vyvstává otázka, jak je v tomto pojetí vysvětlován vliv jednorázových subjektivně závažných událostí (např. nehod apod.)?

Druhým tématem, které mi v Bronfenbrennerově pojetí explicitně chybí, je rozlišování vnitřního a vnějšího prostředí. Stejně tak, jako jedinec interaguje s vnějším prostředím, interaguje i s vnitřním prostředím (např. se zvnitřněnými autoritami a jinými objekty, pravidly, apod.). Ačkoliv o tom Bronfenbrenner explicitně nepíše, jsem přesvědčen, že i vnitřní prostředí patří do tohoto pojetí. Je jen otázkou zda jej konceptualizovat jako první prstenec kolem středového terče, který označuje jedince (tj. jako nejbližší vrstvu prostředí, kdy středový terč zahrnuje pouze „já“) nebo jako jakési oddíly či prstence uvnitř středového terče, označujícího jedince. Zdá se mi vhodnější (názornější, realističtější) druhá možnost, protože přechod prvků z vnějšího prostředí je ve všech svých formách (introjekce, inkorporace...) nějakým způsobem zprostředkováván (mediován) instancí „já“ (ať již jsou pouze elementárně přijaty jako v případě inkorporace, nebo v menší či větší míře zpracovány v procesu introjekce).

Dalším prvkem tohoto pojetí, který přímo láká k pokusu o jeho vyvrácení, je postulát, že jen a pouze proximální procesy ovlivňují vývoj. Nemohou výsledky vývoje ovlivňovat i distální procesy (tj. např. kontext)? Vždyť například Wachs (1999), který rozvádí a konkretizuje Bronfenbrennerův model, nakreslil do svého modelu šipku naznačující přímý kauzální vliv školního prostředí na výsledky vývoje. Podle mne Bronfenbrennerův postulát platí, budeme-li důsledně rozlišovat mezi vývojem (development) a výsledky vývoje (developmental outcomes). Výsledky vývoje totiž obsahují daleko větší hodnotící složku a přijmeme-li konstruktivistický pohled na kognici, pak si uvědomíme, že jedno a totéž chování (coby výsledek vývoje) mohou dva různí lidé nebo dokonce i jeden a tentýž člověk v různých časech či situacích vidět diametrálně jinak. V elementární podobě to může mít například takovou podobu, že určité „dobré“ chování, k němuž bylo dítě vychováno, změnou kontextu (prostředí, např. nový učitel, nová škola) přestane být považováno za „dobré“. Lze si však představit i složitější procesy, v nichž ke změně hodnocení chování stačí mnohem menší změna v prostředí, než změna učitele či školy. V tomto smyslu lze tedy říci, že prostředí může přímo ovlivňovat percipované výsledky vývoje dítěte.

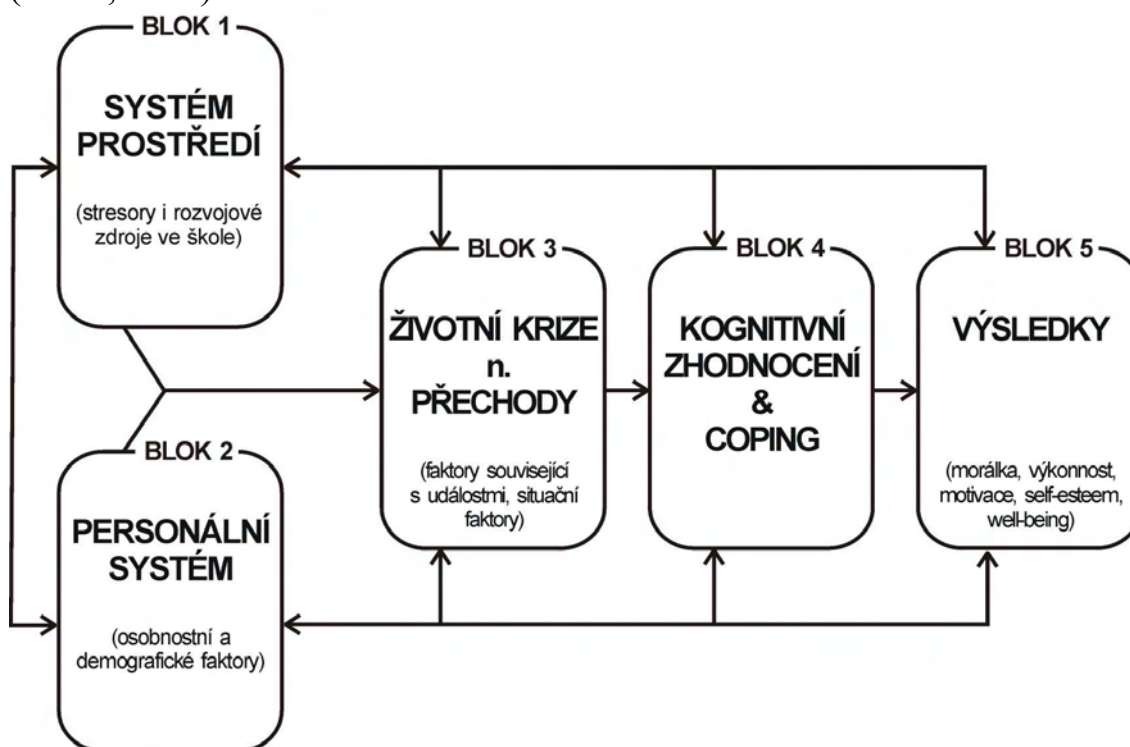
Na závěr bych chtěl ještě uvést Bronfenbrennerovo významné metodologické tvrzení ohledně svého bioekologického modelu: „[Tento model vychází] z uvědomění si, že různé složky tohoto ekologického modelu nelze zkoumat všechny najednou v rámci jedné analýzy. Místo toho je třeba je zkoumat v malých kombinacích, které se vzájemně doplňují.“ (Bronfenbrenner, 1999, s. 24)

Integrovaný pojmový rámec Rudolfa Moose

Moos vypracoval *integrováný pojmový rámec* pro pochopení procesu adaptace. Ačkoli usiluje prakticky o totéž, co Bronfenbrenner, jeho model se výrazně liší. Dá se s jistým zjednodušením říci, že Moos začíná tam, kde Bronfenbrennerův model přestává být dostatečně explicitní. Moosův model, ačkoliv je především součástí diskurzu o působení prostředí na člověka, se ve své obecné podobě příliš nezaměřuje na strukturu prostředí, ale spíše na mechanismus či proces, jímž se jedinec s možnými vlivy prostředí vyrovnává. Ještě než jeho integrováný pojmový rámec či model popíši, je třeba uvést, že se jím Moos snaží uvést na společného jmenovatele tři významná prostředí - školní, pracovní a rodinné.

Moosův (1991) model se skládá z pěti bloků (viz obr. 2) propojených šipkami. První panel znázorňuje prostředí jako systém či soubor životních stresorů a sociálních zdrojů v různých oblastech života. Blok 2 znázorňuje jedince – jeho demografické atributy a osobní(-nostní) faktory, jeho vnitřní zdroje jako self-esteem, intelektové schopnosti, schopnost řešit problémy, potřeby a hodnotové orientace. Model postuluje, že z interakce jedince s prostředím vyvstávají životní krize a přechodná stádia (blok 3). Jak prostředí, tak vlastnosti jedince zároveň ovlivňují, jak jedinec tuto situaci kognitivně vyhodnotí, jakou copingovou strategii zvolí (blok 4) a tím i možné výsledky (blok 5). Výsledky se zde míní objektivní výkon i subjektivní pocity spokojenosti, životní pohody či self-esteem. Celý model je obousměrný, ke zpětné vazbě dochází na všech úrovních.

Obr. 2. Model vztahů mezi sociálním prostředím, osobností a výsledky (Moos, 1991)



Ekologický model Lawtona a Nahemowa

Dalším pokusem o obecné pojetí vzájemného vztahu mezi jedincem a prostředím je **ekologický model** (the ecological model) autorů Lawtona a Nahemowa (Lawton, 1999). Tento model se zrodil ve zcela odlišném výzkumném diskurzu než předcházející pojetí, má s nimi však mnoho společného. Jeho autoři se zabývají problematikou stáří a svůj model vytvořili v 70. letech minulého století ve snaze konceptualizovat prostředí v institucích pro seniory. Vyšli z prací Lewina, Murraye, Whiteho a Helsona a podobně jako Moos si stanovili za výsledek interakce jedinec-prostředí *adaptivní chování a prožívání*. Jedince v modelu představují jeho somatické a psychické „prostředky“ (capacities) – fyzické a psychické zdraví, kognitivní, smyslové a motorické schopnosti a dovednosti... - které jsou relativně stálé, ale změnitelné. *Prostředí* je pojímáno prostřednictvím nároků (tlaku), které na jedince klade. Nároky prostředí jsou v souladu s Murrayem souhrnem alfa nároků (externích, pozorovatelných kritérií) a beta nároků (nároky subjektivně vnímané jedincem). Aby bylo adaptivní chování a prožívání (v užším, pozitivním smyslu) možné musí podle tohoto pojetí výše nároků prostředí odpovídat výši prostředků jedince. Jsou-li nároky prostředí v nesouladu s prostředky jedince, výsledkem je maladaptivní chování či prožívání. Specifickou verzi tohoto modelu používá Csikszentmihalyi (1996) při vymezení svého pojmu flow.

Původní podoba modelu zahrnoval hypotézu, že čím méně má jedinec méně prostředků, tím větší má prostředí, nebo spíše změny prostředí vliv na jeho adaptivnost chování a prožívání. Po kritice (Carp, Carp, 1984), že model platí zejména pro jedince se středními až nízkými prostředky, byl model v roce 1985 doplněn o další hypotézu (Lawton, 1985). Ta postuluje, že lidé s vyššími prostředky dokáží lépe využít možností či zdrojů jakéhokoli prostředí pro své potřeby. Podobnou myšlenku pod zcela odlišným názvem (*Conceptual level matching model*) formuloval v rámci vývojově-psychologického diskurzu Hunt (1975, cit. dle Moos, 1991). Je toho názoru, že čím je jedinec zralejší, tím si dokáže lépe organizovat své prostředí, a naopak méně zralí jedinci potřebují stabilizující účinky dobře strukturovaného prostředí. Podle mého názoru však druhá část Huntovy hypotézy poněkud pokulhává, spíše bych souhlasil, kdyby byla formulována „méně zralí jedinci mohou profitovat...“.

Lawton řeší interakci mezi prostředím a jedince kongruenčním modelem, což je vlastně výše uvedený model naruby. Místo nárokových prostředí a přizpůsobujících jedinců jsou v tomto modelu lidé těmi, kdo si něco nárokuje (mají potřeby), a prostředí tyto potřeby méně, více, či nadměrně uspokojuje. I zde je však jakýsi prvek aktivity prostředí. Ten spočívá v té možnosti, že prostředí může v určité oblasti nabízet více, než je nutné k uspokojení potřeb. Kongruence je stav, kdy prostředí dokáže

uspokojovat všechny nároky, které na něj jedinec klade. Negativní inkongruence (prostředí nenaplnuje potřeby jedince), pozitivní inkongruence (prostředí nabízí více, než jedinec potřebuje), obecná inkongruence (jakákoli odchylka od stavu kongruence se pojí s problémy) jsou stavy, které Lawton řeší. Protože u seniorů se vývojové otázky dosti liší od vývojových aspektů dětství, lze chápat, proč Lawton neřeší *optimální* úroveň (in)kongruence. U seniorů již asimilace natolik převládá nad akomodací, že je jednoznačnou prioritou přizpůsobení prostředí aktuálnímu stavu potřeb lidí, kteří jej obývají. U dětí hraje velkou roli výchova, jejímž primárním vnitřním procesem je akomodace. Vždy tedy vyvstává otázka, nakolik by mělo prostředí aktuální potřeby dítěte uspokojovat a nakolik frustrovat, aby byl vývoj osobnosti dítěte optimální.

Taxonomie prostředí

Jedním z elementárních způsobů, jak konceptualizovat prostředí je klasifikace – rozdělení aspektů, proměnných prostředí do nějakých základních kategorií, tříd. V kontextu organizačního klimatu je nejčastěji citován Tagiuri (1968, např. Anderson, 1982, Sackney, 1988). Řada autorů považuje jeho klasifikaci za standardní.

Tab. 1. Tagiuriho taxonomie pojmů souvisejících s klimatem školy (modifikovaně podle Andersonová, 1982: 370)

kategorie	aspekty prostředí (<i>environment</i>)
ekologie (<i>ecology</i>)	fyzické a materiální aspekty prostředí, které jsou vůči aktérům vnější
personální zázemí (<i>milieu</i>)	proměnné, které charakterizují zvláštnosti jedinců a skupin ve škole
sociální systém (<i>social systém</i>)	proměnné týkající se vztahů mezi jedinci, vztahy mezi jedincem a skupinou, vztahy mezi skupinami
kultura (<i>culture</i>)	proměnné týkající se systémů hodnot, přesvědčení, smyslu u aktérů dění ve škole, pravidel chování apod.

Tagiuri považuje za nejobecnější, nadřazený pojem klima školy či atmosféra školy. Mezi těmito dvěma pojmy příliš nerozlišuje. Další čtyři pojmy jsou podřazené a reprezentují dílčí aspekty klimatu (neživé prostředí, soubor aktérů, sociální systém školy a kultura školy). Podrobnější charakteristiky každého ze čtyř dílčích aspektů klimatu školy specifikuje Prof. Mareš ve svém příspěvku o diagnostice klimatu školy.

Walsh a Betz (1995, cit. dle Rasmussen et al, 2003) ve své taxonomii stanovili pět základních aspektů prostředí, na něž se musíme zaměřit, abychom si mohli utvořit reálnou představu prostředí, které chceme poznat.

1. Fyzické a prostorové aspekty prostředí, které mohou ovlivňovat chování
2. Uspořádání vybavení prostředí
3. Vlastnosti prostředí tak, jak je vnímají jeho účastníci
4. Behaviorální aspekty situací
5. Institucionální aspekty prostředí

SPECIFICKÁ POJETÍ KLIMATU

Moosovo pojetí

Toto specifické pojetí klima je specifikací a operacionalizací obecného Moosova *integrovaného pojmového rámce*. Čeští čtenáři již měli možnost se s tímto pojetím seznámit, protože právě na něm je postaven zatím jediný u nás standardizovaný nástroj na měření klima (CES). Na základě svého pojmového rámce stanovil Moos tři základní oblasti (domény) významných aspektů prostředí, které spoluutvářejí klima: (1) doména vztahových aspektů; (2) doména aspektů osobního růstu a hodnotového zaměření a (3) doména aspektů údržby a změny systému.

Vztahovými aspekty míní Moos obecně množství a intenzitu vztahů mezi lidmi ve daném prostředí, ale také specifičtěji nakolik si dokáží být lidé navzájem oporou.

Mezi aspekty osobního růstu a hodnotového zaměření patří ty, které se nějakým způsobem formují výkonové a hodnotové zaměření jedince. Jde vlastně o to, jaké hodnoty prostředí v jedinci pěstuje, ať již záměrně nebo neuvědomovaně.

Aspekty údržby a změny systému jsou především formální charakteristiky prostředí jako systému – strukturovanost, průhlednost, otevřenost změnám apod.

Moos ve spolupráci s různými autory (Trickett; Moos, B. S.) promítl tyto tři domény do tří obecných prostředí – prostředí školní třídy, pracovního prostředí a rodinného prostředí a v každém prostředí stanovil konkrétní dimenze v každé z domén (viz Tab. 2).

Moos sám se vyjadřuje velmi nekonzistentně o tom, čeho jsou to vlastně dimenze. Jednou píše, že jde o dimenze prostředí, které klima (významně) ovlivňují, a o odstavec dále již o nich píše jako o dimenzích klima. Vzniká tak nejasnost ohledně toho, co vlastně myslí termínem

klima, zvláště když klima jako takové nikde explicitně nedefinuje. Kloním se k tomu, že jde o dimenze prostředí, které utvářejí klima, kde klima je spíše než pojmem jakýmsi zastřešujícím termínem, či velmi implicitní a neostrou představou. Přispívá k tomu i fakt, že Moos volně zaměňuje termíny *environment*, *climate*, *settings*; pouze když se setkají v jedné větě, je zřejmé, že klima je neostře vymezenou podmnožinou prostředí.

Tab. 2. Dimenze sociálního klima ve školní třídě, práci a rodině. (Moos, 1991, s. 32)

Druh prostředí	Doména sociálního klimatu		
	Vztahová	Hodnotová	Systémová
školní třída	vztahová angažovanost pocit sounáležitosti podpora učitele	orientace na úkol soutěživost	organizace průhlednost učitelovo řízení inovace
práce	vztahová angažovanost soudržnost kolektivu podpora nadřízených	autonomie orientace na úkol pracovní tlak	průhlednost řízení inovace fyzické pohodlí
rodina	soudržnost (koheze) projevování emocí konflikty	nezávislost výkon intelektuální – kulturní aktivní – odpočinkový morální – náboženský	organizace řízení

Velkým kladem Moosova pojetí je, že jsou nejen konzistentním způsobem zpracována tři základní prostředí, ale i vzájemné vztahy mezi různými prostředími. Děti se učí ve třídě s klimatem, na jehož vytváření se podílí učitel, který pracuje ve nějakém pracovním klima (klima učitelského sboru, školní klima). Zároveň si děti do školy přinášejí něco ze své rodiny, v níž je také nějaké klima. Všechna tato prostředí jsou pojata jednotně, a je proto snadné hledat vztahy jednotlivými klimaty. Souhrn těchto vztahů poskytuje Moos (1991). Tato snadnost je však dvojsečná. Vede lehce k vidění jednoduchých vztahů mezi prvky klima v různých prostředích, což lze právě u Moos pozorovat. Vztahy mezi klima v různých prostředích postuluje tak, jakoby klimata mezi sebou přímo interagovala, nebo byla proximálními procesy. Navíc hledá vztahy lineární a díky tomu je nalézá spousta triviálních vztahů typu dobře v jednom prostředí – dobře v jiném prostředí. Jeden příklad za všechny: „...lépe stimulující prostředí třídy a rodinné prostředí, které více podporuje učení, každé zvlášť predikují pozitivnější postoje k přírodovědným předmětům a vyšší výsledky v přírodovědných předmětech“ (Moos, 1991, s. 41). Bohužel právě „poznatky“ tohoto druhu mohou vést učitele k tomu, že u studentů, kteří nemají oporu v prostředí, mohou (rozuměj „jsou oprávněni“) očekávat horší výsledky. Právě takový poznatek může být tou kapkou, která uvede do pohybu Pygmalion efekt.

Otevřenost školy a zdraví školy - Hoy a spolupracovníci

Hoy a jeho spolupracovníci (reprezentativní souhrn Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991) vycházejí ve svém pojetí školního klima spíše z metafor, než z teorie.

Vypracovali dvě podobná pojetí školního klima, která však vycházejí ze zcela odlišných zdrojů - metafor. Prvním je pojetí otevřeného-uzavřeného organizačního klima a druhým je pojetí zdravého klima. Obě pojetí jsou si však velmi podobná způsobem argumentace a zaměřením na učitele/učitelský sbor.

Ačkoli Hoy et al. věnují značnou pozornost vymezení klima, příliš se jim to nedaří. Klima organizace vymezují jako doplňkový termín k termínu kultura organizace. Psychosociální prostředí organizace je tedy podle nich popsáno jejím klimatem a kulturou. Bohužel docházejí k prapodivné definici, že „klima je způsobem percepce“, což mi přijde jako matení pojmů. Souhlasil bych s tím, že klima je výsledkem percepce...

Obě pojetí jsou hromadná. Autoři klima „substantifikují“, podobně jako bývá často substantifikována osobnost jedince. Díky tomu používají jako základní jednotku školu a subjektivní percepce jedinců používají jako indikátory klimatu, který ve škole „je“.

Dalším důležitým rysem tohoto pojetí je, že jde čistě dotazníkové pojetí. Není zde teorie, pro jejíž operacionalizaci by byla po důkladné úvaze zvolena dotazníková metoda. Spíše naopak; nejprve byly vytvořeny dotazníky a jejich psychometrickou analýzou pak vznikala „teorie“.

Pojetí klima jako otevřené/uzavřené osobnosti školy

Tento směr diskurzu o klima školy vznikl několikerou asociací. Na počátku tohoto řetězce bylo poválečné zkoumání toho, jaké rysy lidské povahy umožnily vznik tak velké tragédie, jakou 2. světová válka byla. To vyústilo v pojmy jako „autoritářská osobnost“ (Adorno) nebo „otevřená/uzavřená“ mysl (Rokeach, 1960). Právě Rokeachovým pojetím se nechali inspirovat Halpin a Croft (1963) a na psychosociální aspekty školního prostředí nahlédli tímto prizmatem. Výsledkem bylo postulování existence otevřeného a uzavřeného klima a osmi dimenzí, které je ustavují:

Charakteristiky kolektivu, učitelského sboru

- *angažovanost* – míra, v níž se učitelé emočně angažují na dění ve škole, opačným pólem je emoční odstup, rezervovanost
- *zatěžování* – míra, v níž se učitelé cítí zatíženi rutinními úkoly a povinnostmi, které vnímají jako nedůležité
- *duch* (esprit) – energie vyplývající z pocitu dobře plněných úkolů a uspokojení sociálních potřeb
- *vřelost* (intimita) – vnímaná vřelost a přátelskost vztahů mezi spolupracovníky

Charakteristiky chování ředitele (vedení)

- *rezervovanost* – formálnost a neosobnost ředitelova chování, odstup
- *důraz na výkon* – míra supervize, dohlížení na plnění úkolů, direktivnost řízení, nevyužívání zpětné vazby od učitelů
- *charisma* – schopnost ředitele energizovat své učitele, jít jim příkladem, vzbudit v lidech nadšení pro svou věc
- *vstřícnost* – přátelskost, schopnost naslouchat a pomáhat, oceňovat, udělat pro učitele něco navíc

Všechny tyto dimenze jsou subjektivní; Halpin a Croft vycházejí z toho, že to jak své a ředitelovo chování a prožívání učitelé vnímají, je pro jejich chování a prožívání důležitější, než jaké jejich a ředitelovo chování a prožívání skutečně je. Stručně řečeno, řídíme se svým subjektivním vnímáním, nikoli „objektivní realitou“.

V kontrastu s tímto východiskem, s ním se ztotožňuji, je však hromadnost tohoto pojetí, tj. klima školy je dáno průměrem (a někdy i směrodatnou odchylkou) percepcí všech učitelů ve škole na jednotlivých dimenzích.

Pojetí otevřeného/uzavřeného klima bylo kritizováno za nedostatečné teoretické zakotvení, nejasné vztahy mezi dimenzemi i za nejasnost jednotlivých dimenzí. Také mu byla vyčítána absence pohledu studentů, byť jde spíše o rys pojetí než o slabinu. (souhrn kritiky viz Hoy et al., 1991). I přes tuto kritiku se Hoyovi a jeho spolupracovníkům zdálo toto východisko nosné, a proto se rozhodli toto pojetí přepracovat. Výsledkem je následujících 6 dimenzí:

Chování učitelů: kolegiálnost, vřelost, angažovanost

Chování ředitele: podpora, direktivnost, zatěžování

Ačkoli je po přepracování toto pojetí jednodušší a obsah jednotlivých dimenzí lépe vymezen, ostatní charakteristiky zůstávají: hromadnost, vztahy mezi dimenzemi pojímány pouze korelačně, rigidně empiricky psychometrický přístup (tj. tvorba teorie pomocí faktorování a Cronbachova koeficientu alfa).

Klima jako vlastnost zdravé školy

Toto pojetí vychází z Milesovy (1965) metafory zdraví školy (nebo obecně organizace). Zdravou školou ze zde míní taková škola, která dokáže dlouhodobě prosperovat.⁴ „Každá škola může být v určitém okamžiku efektivní nebo neefektivní, ale zdravá škola se dokáže vyhnout přetrvávající neefektivnosti“ (Hoy et al., 1991). Miles vygeneroval 10

⁴ Není to tedy zdravá škola v tom smyslu, v jakém se toto slovní spojení používá například v rozsáhlém projektu zdravých škol, kde nejde o zdraví školy jako organizace, ale o zdraví lidí ve škole.

charakteristik, které musí škola splňovat, aby byla zdravá. V následujícím souhrnu těchto 10 charakteristik je každá přiblížena Milesem postulovaným ideálním pólem.

Úkolové potřeby sociálního systému

- *zaměření na cíle* – jasnost, srozumitelnost, znalost a všeobecné přijetí cílů; cíle jsou realistické a odpovídají požadavkům prostředí
- *efektivita komunikace* – nezkreslenost komunikace, rychlá informovanost o vnitřních problémech, všichni mají informace, které potřebují
- *optimální rozložení moci* – rovnoměrné rozložení vlivu, podřízení na všech stupních cítí, že jim nadřízení naslouchají

Potřeby související s údržbou systému

- *využívání zdrojů* – zaměstnanci jsou využíváni efektivně, nejsou ani přetížení, ani nelekují; individuální potřeby odpovídají požadavkům školy
- *soudržnost* – zaměstnanci školy přitahuje a chtějí v ní zůstat; vzájemně se s školou ovlivňují, jsou na ni hrdí
- *zaměstnanecká morálka* – celkový pocit spokojenosti zaměstnanců

Růstové a rozvojové potřeby

- *novátorství* – objevují se nové postupy, nové cíle, postupná diferenciaci
- *autonomie* – škola není vůči svému prostředí pasivní, není závislá na vnějších impulzech
- *adaptace* – škola je schopna se změnit, aby se přizpůsobila okolnostem a aby mohla růst a vyvíjet se
- *efektivita řešení problémů* – problémy jsou řešeny s minimální energií, způsoby řešení problémů jsou posilovány

Toto pojetí operacionalizovali dotazníkem *Organizational health description questionnaire* Kimpston a Sonnabend (1975). Protože psychometrické vlastnosti tohoto dotazníku byly neuspokojivé, rozhodli se Hoy et al. vytvořit nový dotazník. Po několika pokusech však dospěli k pro ně podobně neuspokojivému dotazníku jako byl OHDQ. Rozhodli se podržet se metafory zdraví, ale poohlédli se po jiné teorii, s jejímž přispěním by mohli tuto metaforu operacionalizovat. Oporu našli v pracích Parsonse a jeho kolegů, Etzioniho a ve výsledcích výzkumů efektivity školy (school effectiveness). Podle Parsonse et al. (1953) musí všechny sociální systémy (vy)řešit čtyři základní problémy: (1) přizpůsobení se prostředí, (2) stanovení a implementace cílů, (3) integrace a (4) vytváření a udržování systému hodnot. Tyto problémy se řeší na třech úrovních: technické, manažerské, institucionální. Nakonec zvolili následujících 8 dimenzí (Hoy et al, 1991, s. 58):

Důraz na akademický výkon	technická úroveň	cíle
Morálka	technická úroveň	integrace, hodnoty
Soudržnost	technická úroveň	integrace, hodnoty
Vliv ředitele	manažerská úroveň	integrace, hodnoty
Vstřícnost ředitele	manažerská úroveň	integrace, hodnoty
Direktivnost ředitele	manažerská úroveň	cíle
Materiální podpora	manažerská úroveň	adaptace
Institucionální integrita	institucionální	adaptace

Pro zjišťování těchto dimenzí vytvořili dotazník Organizational health inventory. Ač vychází z jiných zdrojů, dostali u toho pojetí autoři tamtéž, jako když vyšli z metafory klima jako osobnost školy.

Model nároků vs. rozhodovací volnost (demand – control)

Tento model pochází z oblasti organizačního zdraví, tj. vznikal v kontextu, v němž výchozí závislou proměnnou je zdraví jedince. Rozšíříme-li rozsah pojmu zdraví i na duševní zdraví či ještě dále na zdravý či optimální vývoj, lze tento model chápat i jako model školního klimatu. Model se skládá ze dvou dimenzí – dimenze nároků prostředí a dimenze kontroly. Nároky prostředí se míní všechny více či méně stresující aspekty prostředí, požadavky prostředí. Kontrolou se míní míra, v níž se může jedinec rozhodovat o různých aspektech své práce. Na základě těchto dvou dimenzí byly postulovány 4 typy pracovního prostředí – náročné (vysoké nároky, nízká rozhodovací volnost), aktivní (vysoké nároky, vysoká rozhodovací volnost), nenáročné (nízké nároky, vysoká rozhodovací volnost) a pasivní (nízké nároky, nízká rozhodovací volnost). Tento model se častěji používá k posuzování/porovnávání různých druhů zaměstnání, ovšem věřím, že jej lze s užitkem aplikovat i na různé instance téhož povolání – např. na učitele v různých školách. Kritické pojednání o mnoha aspektech tohoto modelu podávají například Muntaner a O'Campo (1993).

Dynamická pojetí

Dynamickými pojetími mám na mysli taková pojetí, jejichž primárním cílem je odhalit základní konkrétní aspekty (síly, motivy, přesvědčení, postoje, problémy, významné události) školního prostředí, které ovlivňují chování a prožívání, tj. jakési základní příčiny, které významně formují psychosociální prostředí školy. Podobně jako u osobnosti, „normální“ klima vzniká tehdy, když je v prostředí a historii školy velké množství takovýchto formujících aspektů a žádný z nich nemá zásadní převahu. Naopak, převažuje-li velmi výrazně jeden či dva formující aspekty (např. nevyjasnění kompetencí, nedostatek vlivu), pak může být psychosociální prostředí utvářené především těmito aspekty velmi specifické. Odhalování takovýchto formujících aspektů je velmi obtížné a neobejde se bez značné interakce s lidmi ve konkrétní škole, vyvinuté schopnosti hypotézovat, tvořit, kriticky myslet a v neposlední řadě schopnost akceptovat možnost nepřítomnosti výrazných formujících aspektů. Také vyžaduje aktivní účast školy.

Dynamické typologie se neomezují na předem dané aspekty, či dimenze konstituující klima školy. Snaží se uchopit školu ve vývoji, dívat se na ni jako na objekt v určitém bodě její „životní“ dráhy. Zde vzniká

otázka, zda škola skutečně má nějakou životní dráhu, nebo zda je životní dráha školy dostatečně „zvlněná“, aby bylo smysluplné se jí zabývat. Podle mne škola jakousi životní dráhu má, neboť neměla by ji jediné tehdy, kdyby byla školská politika neměnná nebo jen mírně proměnná, zároveň byl učitelský sbor značně heterogenní (zejména věkově), zároveň bylo vedení školy pravidelně vyměňováno v relativně krátkých intervalech a zároveň by existovala v poměrně stabilním společenském prostředí. Jen při splnění všech těchto podmínek by byla „životní“ dráha tak rovná, plochá ... invariantní, že by o ní nestálo za to uvažovat. Málokterá, jestli vůbec nějaké škola však tyto podmínky splňuje. Vzhledem k nyní 14 let starému převratu, bychom u nás neměli narazit na školu, která nemá na své životní dráze přinejmenším malou vlnku (vyjma škol zcela nových).

Zatím jsem se nesešel s žádným dynamickým pojetím klimatu školy, pouze s náznaky. Jedním je kazuistika Jerome Freiberga (1999a) o jedné školní jídelně, pro níž učitelé i studenti školy používali přídomek „pekelná“. Studenti se v jídelně prali, hádali, učitelé byli podráždění, nebylo dne, kdy by se nemusel řešit nějaký kázeňský problém související s jídelnou. Freiberg byl pozván, aby se podíval, jestli by se s tím nedalo něco dělat. Při návštěvě si všimnul, že v jídelně panuje obrovský hluk, na kterém se však studenti podílejí jen částečně – hrál tam školní rozhlas, z kuchyně se ozýval kovový lomoz, učitelé komandovali žáky na dálku křičením... Aby se mezi sebou lidé v jídelně domluvili, museli na sebe křičet. Freiberg si tedy stanovil hypotézu, že tento hluk by mohl být onou formující příčinou. Navrhl vedení školy, aby odstranilo z jídelny co nejvíce zdrojů hluku. Když se tak stalo, problémy v jídelně se výrazně snížily.

Jiným příkladem dynamického východiska pro zkoumání klimatu je: „...děti s různými vlastnostmi vyvolávají ve svém prostředí různé reakce (reaktivní kovariance) a vyhledávají ve svém prostředí různé ‚niky‘ (aktivní kovariance)“ (Friedman, Wachs, 1999, xiv). To, do jaké míry umožňuje škola různým dětem úspěšně vyhledávat různé niky, může být určujícím rysem klimatu. Jestliže určitý typ (skupina) studentů chronicky nenalézá ve škole svou niku, může na to reagovat způsobem, který velmi ovlivní klima školy, například chronickým vyčerpáváním zdrojů školy určených pro řešení problémů.

CaMaPe⁵

Tento přístup klade důraz na organizační stránku fungování školy a na výchovně-vzdělávací koncepci práce školy. Bývá označován podle začátečních písmen autorských příjmení zkratkou CaMaPe (L. Caluwéová,

⁵ Za souhrn tohoto pojetí děkuji Prof. Marešovi, stejně jako níže uvedenou pasáž o Sackneyho pojetí.

E. Marx a M. Petri). Detailně je popsán v přehledové studii A. Furmana (1995), z níž čerpáme.

Sociální klima školy je ovlivňováno jednak **organizací chodu školy**. Můžeme si organizaci představit jako kontinuum, na jehož jednom pólu je jednoduchost struktury, na opačném pólu integrovanost struktury a kdesi uprostřed diferencovanost struktury. Ve škole s jednoduchou strukturou si každý učitel všechno zajišťuje sám: vyučuje svůj předmět, řeší výchovně-vzdělávací problémy žáků. Se složitostí školy může dojít k diferenciaci činností: může se vyčlenit poradenská činnost (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog), může se rozčlenit práce žáků (část se odehrává ve škole, část mimo školu formou projektů, praxí, při nichž pomáhají další odborníci), může se rozčlenit práce učitelů (předmětové kabinety). To vyžaduje mnohem náročnější koordinaci. Nárůst diferenciaci má ovšem své meze a po jejich překročení se stává organizování chodu školy nezvládatelným. Pak by měla nastoupit integrace: učitel začlení poradenské aktivity do obsahu vyučování, poradci začnou vstupovat do vyučovacích hodin a pomáhají žákům, kteří potřebují individuální péči, rozbíhá se týmové vyučování apod.

Sociální klima školy je ovlivňováno i druhou dimenzí, jíž je **způsob řízení**. Na jednom pólu je mechanistický typ instituce, s byrokraticky hierarchizovaným řízením, na druhém pólu je organický typ instituce zdůrazňující důvěru v lidi. Byrokratické řízení klade důraz na přesné definování úkolů a postupů, jejich plnění se kontroluje shora dolů. Při chybách v komunikaci nebo při doslovném plnění příkazů vznikají známé případy nefunkčnosti systému, odmítání osobní odpovědnosti, lhostejnosti ke zlepšování kvality práce. Organický typ řízení akcentuje osobní odpovědnost lidí, prostor pro iniciativu, nutnost vzájemné komunikace mezi všemi úrovněmi pracovníků (kolegiální komunikace), nebyrokratické způsoby kontroly.

Spojením těchto dvou dimenzí vzniká modelový prostor, v němž se mohou pohybovat školy s různými parametry obou dimenzí. Výstupem budou žáci různých kvalit. Autoři modelu uvažují o pěti rozdílných pojetích žáků:

1. žáci jako příjemci kognitivních poznatků, u nichž se hodnotí výkon a všichni musí postupovat stejně
2. žáci jako příjemci kognitivních poznatků, kteří mohou postupovat odlišně podle svých individuálních schopností (vnitřní či vnější diferenciaci)
3. žáci jako příjemci nejen kognitivních poznatků, ale též praktických dovedností
4. žáci jako klienti školy, o něž je všestranně pečováno
5. žáci jako spolupracovníci školy a učitelů.

Eklekticismus

Paula Jorde-Bloom (1991) se zabývá organizačním klimatem v institucích pečujících o děti. Termín klima užívá jako zastřešující termín pro různé aspekty prostředí organizace, včetně fyzických, které ovlivňují jak plnění cílů organizace, tak spokojenost zaměstnanců. Jde o extrémně eklektické a nekoncepční „pojetí“, které amalgamuje 10 aspektů pracovního prostředí – kolegiální, profesionální růst, podpora nadřízených, jasnost pravidel, systém odměňování, rozhodování, shoda ohledně cílů, plnění úkolů, fyzické prostředí, novátorství.

Důvodem, proč uvádím takto eklektický přístup ve stati, která se zabývá různými způsoby konceptualizace klimatu, není pouze triviální přiznání, že eklekticismus je také způsobem pojmání. Jsou okamžiky/úhly pohledu, kdy se domnívám, že termín klima opravdu je pouze zastřešující termín, jakýsi jednoslovný ekvivalent sousloví „psychosociální prostředí.“

Poněkud jiný přístup nabízí Sackney (1988). Ten rozlišuje dvě základní podoby klimatu školy: 1. výchovně-vzdělávací či edukační klima (*academic climate*), 2. sociální klima školy. Každou z těchto podob pak jemněji člení, jak ukazuje obr. 3. V tomto schématu výslovně nefiguruje pojem kultura školy. Sackney ho však považuje za pojem vyšší úrovně, za nadřazený pojmu klima školy.

Další příkladem eklektického pojetí klimatu školy z pohledu učitelů je práce autorek Conley a Muncey (1999).

Obr. 3. Podoby pozitivního školního klimatu (modifikovaně podle Sackneye 1988: 27)



Efektivita školy (school effectiveness)

Tento mohutný výzkumný směr (souhrn např. Reynolds et al., 1994, kritika např. Alexander, 2000) se snaží zjistit, co odlišuje dobré školy od špatných. Dobrou školou se míní škola efektivní, tj. škola, která dobře plní všechny své cíle.⁶ Výzkumnou jednotkou je výhradně škola. Tento výzkumný směr začínal s objektivními faktory jako velikost školy, umístění školy (venkov-město), socioekonomický status žáků apod. Základním modelem pro pochopení vztahů mezi efektivitou školy a vysvětlujícími faktory je regresní analýza. K prolínání mezi školním klimatem a efektivitou začalo docházet ze dvou důvodů: (1) objektivní faktory nevysvětlovaly upokojivě rozdíly mezi školami, a tak bylo třeba hledat další faktory, například vztahy ve škole nebo styly řízení; (2) rozsah cílů, které má škola plnit, se postupně rozrostl od čistě výkonových k postojovým, hodnotovým, či emočním; tak se „klimatické“ aspekty dostaly na obě strany regresních modelů – nezávislou i závislou.

Tento směr má mnoho příznivců i vášnivých odpůrců a debaty o něm se odehrávají i na politické půdě. Z pohledu klimatu školy však tento výzkumný proud nepřináší mnoho nového, zejména kvůli metodologické homogenitě (až rigiditě) a omezeními s ní spojenými.

Percepční pojetí

Mnoho pojetí klimatu, z nichž některá zde uvádím, považují za výchozí fenomén pro uchopení klimatu percepcí školy zúčastněnými. Základní myšlenkový postup je, že objektivní aspekty školního prostředí jsou zúčastněnými jedinci nějakým způsobem vnímány. S procesem a výsledkem percepce jsou pak spojena nějaká hodnocení, interpretace, emoce i pozorovatelné chování. Až potud vcelku panuje shoda.

Velké rozdíly však způsobují velké rozdíly v tom, jak je pojímána „percepce“. Kognitivní psychologie je oblast, která se během minulého století prudce vyvíjela, ovšem jen málokdy je v konkrétních pojetích klimatu explicitně sdělováno, z jakého pojetí percepce autor vycházel.

Příkladem pojetí, kde je koncepce percepce explicitním východiskem pojetí klimatu, jsou James, James, Ashe (1990, cit. dle Schmitt et al., 1999), kteří konceptualizovali klima jako percepční čočku (schéma), skrze níž jedinec vnímá a interpretuje všechny podněty, které souvisejí s organizací. Podle Brunswikova obecného čočkového modelu percepce jsou

⁶ Na úrovni operacionalizace však platí spíše explicitnější vztah nejefektivnější škola je škola, která plní všechny své cíle nejlépe. To není totéž. V tomto pojetí, kde je základním empirickým nástrojem lineární modelování, je na úrovni proměnných zpravidla optimum totéž co maximum.

rozdíly mezi lidmi a jejich percepcemi a interpretacemi způsobovány tím, že každý si z elementárních vnímatelných aspektů objektu (cues, nápovědi) vybírá jen některé a těm přikládá různou důležitost. To vše probíhá z větší části nevědomě. Z tohoto pohledu lze jednotlivé dimenze dotazníků považovat za *nápovědi* a nelze automaticky předpokládat, že všichni respondenti jsou stejně zruční v posuzování všech dimenzí. Snadno se stane, že některé dimenze mohou být pro některé jedince zcela irelevantní či neznámé.

Již citovaní Taylor, Fraser a Fisher (Fraser, 1999) vycházejí z konstruktivismu, který lze považovat za zobecnění čočkového modelu.

Zásadní rozdíly v pohledu na klima lze spatřovat mezi pojetími, která zohledňují, nebo dokonce zdůrazňují proces percepce, a pojetími, které za termínem „percepce“ vidí pouze její výsledek. Někteří autoři (např. Hoy et al., 1991) používají termín „percepce“ dokonce promiscue s termínem „hodnocení“. Takové zjednodušování je však třeba rezolutně odmítnout. Naopak, hlubší sonda do procesu percepce školy a mentálních reprezentací/modelů školy by byla velmi cenná, protože percepce je v intencích Bronfenbrennerova modelu jedním z nejdůležitějších proximálních procesů (z jedné perspektivy) nebo integrální součástí téměř všech proximálních procesů (z jiné perspektivy)

Klima vhodné k...

Výrazným rysem diskurzu o klimatu je to, že mnoho použití tohoto termínu či pojmu pozitivní klima je spíše ve významu klima dobré k ..., přičemž se s tímto termínem zachází, jakoby se jím mínilo klima jako obecný fenomén bez hodnotících konotací. To, k čemu má být klima dobré je často zřejmé pouze z kontextu práce a není příliš zřejmé, jestli si je autor vědom svého významového omezení termínu klima.

Anastasi (1988, cit. dle Rasmussen et al, 2003) za totéž kritizuje ve své testovací příručce způsob používání proměnné socioekonomický status (SES) jako jediného souhrnného ukazatele kvality prostředí, v němž zkoumaná osoba vyrůstala. Píše, že optimální prostředí pro rozvoj např. akademických dovedností se může výrazně lišit od prostředí optimálního pro rozvoj sociálních dovedností. Domnívám se, že totéž platí i pro klima či kulturu školy.

Nejčastěji je klima vztahováno k různým akademickým či behaviorálním kritériím žáka nebo k výskytu různých negativních jevů ve škole (šikana, záškoláctví...). Ačkoli mnoho pojetí klimatu se zaměřuje na klima učitelského sboru, konečným účelem snažení je zlepšení výše uvedených kritérií. Vztah mezi klimatem a takto definovanými kritérii je však poměrně složitý, protože mezi klimatem a konkrétním chováním stojí vždy člověk, a podle mého názoru jej nelze aproximovat lineárně regresním

vztahem (korelací). Tato pojetí/výzkumy většinou pojmají člověka jako klasický behavioristický „black box“. Na jedné straně jsou jeho percepce (v roli stimulu) a na druhé straně je nějaké chování. Dnes již však toho víme o fungování psychiky tolik, že používání černé skříňky není udržitelné, byť její otevření veškerá pojetí velmi komplikuje. Domnívám se proto, že by bylo dobré se zaměřit především na vztah klima – interpersonální proměnné, protože o vztahu interpersonální proměnné – chování, již toho víme docela hodně (samozřejmě zdaleka ne tolik, kolik bychom si přáli).

Klima a interpersonální proměnné

Klima dobré pro utváření a uchovávání identity

Steeleovo (2000, cit. dle Rasmussen et al., 2003) pojetí dobrého klima je „identitně bezpečné“ klima, tj. klima které umožňuje rozvíjet se všem jedincům bez ohledu na to, jaké je jejich identita. Toto vymezení je širokým zobecněním řešení problému menšin ve školách. Menšinová identita nemusí být totiž vázána pouze na příslušníky etnických menšin, ale prakticky na všechny jedince, jejichž identita je silně vázána na členství v nějaké sociální skupině a jejichž vnímání reality je významně syceno rozlišováním mezi „my“ a „oni“. Takovou sociální skupinou může být i tak malá skupina jako je rodina.

Klima uspokojující vývojové potřeby

Roeser a kol. (2000) v návaznosti na pojetí Ecclese et al. (1993) zkoumali do jaké míry klima školy „odpovídá“ třem základním implicitním potřebám ranných adolescentů: *kompetenci, autonomie a vytváření kvalitních vztahů s ostatními*.

Klima konstruktivistické

Jaké klima odpovídá konstruktivistické epistemologii? Jaké klima umožňuje žákům vytvářet si vlastní mentální reprezentace místo jejich přejímání od učitele? Podle autorů dotazníku *Constructivist learning environment survey* autorů Taylora, Fräsera a Fishera (Fraser, 1999) jsou důležité následující dimenze: *osobní relevance, vyjednávání se studenty, nejistota, podíl na řízení třídy a kritičnost*.

Klima podporující změnu

Musím, říci, že právě toto pojetí klimatu původně vzbudilo můj zájem o klima. Otázka zde zní: Jaké vlastnosti v psychosociálním prostředí školy usnadňují uskutečňování změn ve škole? Příkladem pokusu o takové pojetí na úrovni vedení školy je „principal change facilitator style“ (Hall, George, 1999). Schopnost ředitele usnadňovat proces změny ve škole má podle autorů následující dimenze: přátelskost, kompetence, důvěra v druhé, administrativní efektivita, zaměření na každodenní provoz, zaměření na

vize. Problémem je zde obtížnost validizace takových pojetí. Experimentální přístup je (eticky) nemožný a korelační vyžaduje obrovské vzorky. Je to stejné jako s výzkumem psychoterapie.

Netradiční pojetí Mumfordovo

Pro aktuální genezi emocí formulovali nezávisle na sobě James a Lange teorii, že emoce se neprojevují svými fyziologickými korelátami, ale že je to vlastně úplně naopak, že fyziologické pochody se projevují prožíváním, kterému říkáme emoce. Lewis Mumford (1968, cit. dle Rasmussen et al, 2003) se pokusil o něco podobného. Podle něj by se naše uvažování nemělo ubírat směrem, jak (pozitivní či negativní) klima působí na jedince, ale přesně naopak. Podle něj lidé s pozitivními lidskými a sociálními vlastnostmi jsou tím, co vytváří pozitivní klima. A pokud po pozitivním klimatu toužíme, měli bychom se ve svém bádání zaměřit na to, jak těchto pozitivních vlastností u lidí dosáhnout. Ve světle všeho, co již zde bylo napsáno, je zřejmé, že toto je velmi omezené pojetí klimatu a že fenomén klimatu musíme vnímat kauzálně obousměrně, tj. klima způsobující i způsobované, nebo spíše složitě zpětnovazební. Přesto bych zde rád zmínil jedno zásadní pozitivum tohoto jednosměrného pohledu na klima, jako jevu způsobovaného a nikoli působícího. Při tomto pohledu na věc jsou působícím agens *lidé, jednotlivci* a nikoli systémy, komunikace či jiné konstrukty. Z tohoto pohledu mají lidé takové klima, jaké si zaslouží, a chtějí-li ho mít jiné, musí se o to usilovat především oni sami. Právě tento prvek vlastní aktivity jednotlivce samozřejmě spojené se zodpovědností se často vytrácí ze složitých systémových pojetí klimatu, jakkoli jsou tato složitá řešení vědecky správnější. Pro jakékoli pokusy o změnu klimatu k lepšímu však je pocit vlastní agence, self-efficacy, přesvědčení, že já jako jedinec mohu na klima něco změnit základním předpokladem toho, že se pro to také skutečně pokusím něco udělat. Dnes již tradiční analyticko-psudodiagnostické konstatování, že špatné klima⁷ je důsledkem v organizaci vážné komunikace mezi odděleními a důsledkem toho není v organizaci dobré klima, je typickým příkladem možná vědecky správného popisu situace, který však implikuje spíše: Najmeme někoho, kdo nám vyladí komunikační kanály, vypracuje jakýsi thought-flow (jako analogie cash-flow) a my se tím pak budeme řídit. Jinými slovy, my pracovníci počkáme, až někdo změní ten špatný systém, jehož je špatné klima produktem, a my se pak do opraveného systému zapojíme. Věřím, že v mnoha školách může být hlavním důvodem nepříjemného klimatu samotný pocit, že ho nemohu nijak ovlivnit, stejně jako spoustu dalších věcí ve škole. Jedním z anglických obtížně přeložitelných termínů, které popisují

⁷ V praxi spíše např. vysoká fluktuace, nízká výkonnost apod.

tento pocit vlastní „moci“ je *empowerment*. Pokoušeli se jej zjišťovat například Shortová a Rinehart (Čáp, Mareš, 2001).

NÁVRH RÁMCE PRO KONCEPTUALIZACI KLIMATU

Z výše uvedeného je zřejmé, že pokus o aditivní syntézu by vyústil v pojetí klimatu, kdy by klima bylo prakticky totožné s psychosociálním prostředím školy. Jediný rozdíl se zdá být v tom, že použití termínu „psychosociální prostředí školy“ implikuje spíše existenci nějak strukturovaného, objektivně existujícího prostředí, nezávislého na tom, kdo jej vnímá, kdy dokonalý pozorovatel vybavený potřebnými nástroji jej dokáže pravdivě, „objektivně“ popsat. Co implikuje termín „klima“ již není s ohledem na výše uvedená pojetí tak jednoznačné. faktem však je, že v souvislosti s klimatem se často hovoří o subjektivitě a konstruktivismu.

V této podobě nelze klima zkoumat, protože jde o termín podobné úrovně složitosti jako například společnost či osobnost. Z pohledu výzkumu i aplikace jde spíše o **zastřešující pojem** označující ani ne tak určitý složitý jev jako spíše určitou množinu jevů.⁸ Říci, že (takto široce definované) klima školy ovlivňuje chování či prožívání lidí ve škole, sice není v pravém slova smyslu tautologií, ale svým poznávacím přínosem se tautologii blíží.⁹

Pro výzkum i praktické použití je vždy nutné si z této množiny vybrat ty jevy, které jsou pro řešení daného problému relevantní. Stejně tak jako platí, že neexistuje školní prostředí/klima, které by bylo optimální pro rozvoj všech aspektů žáka i učitele, platí i to, že (zatím) neexistuje univerzální, obecné pojetí klimatu, které by bylo vhodné pro řešení všech problémů. Podobně se vyjadřují Freiberg a Stein (1999), podle nichž je v podstatě dobře, že v oblasti školního klimatu nebylo dosaženo všeobecného konsensu, protože s větším množstvím přístupů se zvyšuje možnost volby pro praktické použití.

V tomto smyslu je také vedena následující syntéza. Jakkoli bych si to přál, nejde o integraci. Je to spíše návod „jak si vytvořit své eklektické

⁸ Domnívám se, že Solomonův termín „kompozitní proměnná“ je v tomto případě zcela nevhodný, protože implikuje, že klima může být proměnnou. Podle mne klima nikdy nemůže být jednou proměnnou. Snahy o popsání klimatu jedinou proměnnou podle mne nemohou skončit jinak než nechvalně známá proměnná „socioekonomický statut“.

⁹ Stejně, jako když řekneme, že za chování jedince může společnost či jeho osobnost.

pojetí školního klimatu“, nebo pokus o vymezení, z čeho všeho lze (a je třeba) při vytváření svého pojetí klimatu vybírat.

Pro vymezení termínu klima je nutné si zvolit strukturu klimatu a tuto zasadit do nějakého funkčního rámce.

Strukturní rámec

Struktura pojetí klimatu se skládá ze tří obecných oblastí otázek

1. Jaká je jednotka zkoumání?

- a) na koho klima působí: (jednotlivec) – třída – škola – (školský systém); specifické podskupiny – kabinety, kliky, party...
- b) čím pohled nás zajímá: žáci, učitelé, vedení školy, zaměstnanci, rodiče, členové komunity...
- a + b) hromadný přístup – hledání homogenních skupin

2. Jaké jsou konstituující jevy?

kognitivní – mentální reprezentace, kognitivní/percepční schémata, přesvědčení

emoční – emoce související se školou

behaviorální – způsoby chování ve škole, komunikace

vztahové – způsoby vztahování se k druhým lidem nebo objektům ve škole

Často se používají jevy/konstrukty kombinující více oblastí: postoje, hodnocení, spokojenost, hodnoty, well-being

3. Jak zohlednit změny v čase?

- a) klima – aktuální atmosféra
- b) variabilita klimatu v čase

Funkční rámec

- 1. Je klima cílem samo o sobě nebo je prostředkem dosažení cílů?
- 2. Formulování vztahů mezi konstituujícími jevy

Problém jednotky zkoumání

Vymezení okruhu lidí, kteří jsou subjekty klimatu, i lidí, jejichž pohled na klima nás zajímá, může mít podobu prosté volby, zda nás zajímá klima školy třídy apod. z pohledu žáků, učitele/ů, vedení, rodičů, apod. Tato volba nemusí být až tak snadná. Jakmile se však rozhodneme pro jakoukoli jednotku zahrnující více jedinců, pak musíme začít uvažovat o tom, jakým způsobem nalézt mezi individuálními výpověďmi jedinců to, je jim společné. Musíme si zároveň zdůvodnit, proč se domníváme, že zde

opravdu existuje smysluplný průnik, který bychom mohli nazývat klimatem. Rozdat ve škole dotazníky a odpovědi respondentů zprůměrovat v žádném případě takovým zdůvodněním není. Například Weick (1976) popsal školu jako systém volně propojených jednotek. Před „zprůměrováním“ by tedy mělo být vhodné ověřit si, nakolik se škola jeví být homogenním systémem.

Zvolíme-li si za konstituující jev klimatu například mentální reprezentaci školy (což je velmi elementární), pak tato otázka stojí takto: Na jaké úrovni (obecnosti) můžeme hledat „společného jmenovatele“ (tj. to, co je všem společné) mentální reprezentace školy (či jiné zvolené jednotky zkoumání)?

Současný stav psychologických poznatků nás nutí předpokládat, že mentální reprezentace (prostředí) školy u dvou různých jedinců budou různé nejen svým obsahem, ale také svou strukturou. U dvou lidí, kteří jsou ve škole na různých postech (např. žáka a učitel), je to téměř samozřejmé, ale stejně samozřejmý by tento předpoklad měl být u kterýchkoli dvou lidí ve škole. Vezměme si například žáka, který má silné mimoškolní zázemí a je vychováván k tomu, že ve škole se pouze připravuje na svou budoucí kariéru, a žáka, pro něhož je škola primárním sociálním prostředím, v němž se realizuje. Nebo si dejme do kontrastu svobodného učitele „s posláním“ a ženatého učitele řešícího problém, jak uživit rodinu. Jejich percepční schémata budou odlišná, výsledné mentální reprezentace budou odlišné, ovšem jejich hodnocení, spokojenost (odpověď na konkrétní dotazníkovou otázku) pouze *mohou* být odlišná.

Jakého společného jmenovatele tedy vlastně hledat? Společného jmenovatele na úrovni struktury mentální reprezentace, nebo na úrovni hodnocení?

A jaká je pravděpodobnost, že nějakého společného jmenovatele nalezneme? Odhlédneme-li o našich diagnostických schopností, naše šance na odhalení společného jmenovatele zvyšují dvě obecné skutečnosti:

1. homogenita zkoumané jednotky – čím je námi zvolená jednotka zkoumání ve své konkrétní instanci homogennější, tím je větší průnik mezi mentálními reprezentacemi či hodnoceními jednotlivců.

2. extrémnost prvků/aspektů prostředí – čím extrémnější prvky se v prostředí vyskytují, tím spíše budou mentální reprezentace jedinců obsahovat „reflexi“ těchto prvků, a tím se zvyšuje pravděpodobnost nalezení společného jmenovatele.

Tytéž skutečnosti převrácené a převedené do „řeči dotazníků“:

1. Čím je zkoumaná jednotka heterogennější, tím více úhlů pohledu (=položek, dimenzí) musí dotazník obsahovat, aby měli všichni alespoň přibližně stejnou možnost vyjádřit se.

2. Čím více je prostředí prosto extrémních prvků, tím více je vnímání ovlivňováno individuálními charakteristikami jedinců a je proto nutné počítat se všemi možnostmi. Tím se opět dotazník prodlužuje, nebo se tím zabraňuje jeho operativnímu zkracování.

Z výše uvedených důvodů se můžeme rozhodnout hledat mezi respondenty homogenní skupiny těch, jejichž mentální reprezentace, hodnocení... jsou si podobné. Výsledkem mohou být „skupinová“ klimata. Takové skupiny se můžeme pokoušet stanovit z teorie, na základě základního seznámení se se školou, nebo třeba až při zpracovávání dat, nikdy bychom však na tuto možnost neměli zapomínat. Příkladem takových skupin mohou být učitelé seskupení kolem určitého kabinetu, kliky v učitelském sboru, party žáků napříč školou, děti z určité minority, genderové skupiny, integrované děti. Na úrovni školství pak mohou takovými skupinami ředitelé škol, výchovní poradci apod.

Problém konstituujících jevů či indikátorů klimatu

Nejčastěji je klima definováno sdílenými percepcemi různých prvků či jevů v prostředí školy. Někdy není zcela zřejmé co se myslí pojmem „percepce“, jestli způsoby vnímání (např. percepční schémata), výsledky vnímání (např. mentální reprezentace) nebo třeba hodnocení (ta vůbec nejčastěji¹⁰). Kromě převážně kognitivních způsobů reflexe prvků či jevů v prostředí školy bychom se jistě měli zajímat i o afektivní/emoční reflexe či reakce. Emoce jsou jistě zastoupeny v hodnocení, avšak pouze implicitně.

Překvapivě málo pozornosti se věnuje behaviorálním reflexím/reakcím (chování, komunikace, produkty činnosti...).

Často se mluví o postojích, které v sobě dle teorie spojují kognitivní, afektivní i behaviorální aspekty. Podobně i hodnoty (cíle) a přesvědčení mohou být předmětem našeho zájmu v souvislosti s klimatem.

Mohou nás zajímat také aspekty školy – pravidla, nařízení, ustálené způsoby komunikace, řešení problémů a další aspekty, které se spolu se sdílenými cíly a hodnotami často označují jako organizační kultura.

Jsou zde dva problémy, které komplikují volbu jevů, z nichž obraz klimatu chceme sestavit: (1) zpětnovazebnost systémů a (2) meze introspekce.

(1) Vzhledem ke zpětnovazebnosti školy jako systému je velmi obtížné rozhodnout se (a zdůvodnit toto rozhodnutí), které aspekty

¹⁰ Ano, termínem percepce v dotazníkových pojetích (Hoy, Moos, Fraser a další) se míní hodnocení, nebo se alespoň implicitně předpokládá izomorfie či alespoň homomorfie mezi percepcí a hodnocením. Nedomnívám se, že oprávněně.

považovat za jevy, které klima konstituují, jevy, které klima způsobuje, a jevy, které považujeme za jeho indikátory. V tomto rozhodnutí nám může pomoci, když si uvědomíme, proč, klima zkoumáme. Možné je též systémové pojetí, které toto mezi závislými a nezávislými „proměnnými“ nerozlišuje.

(2) Je třeba počítat s tím, že většinu jevů, které si zvolíme jako strukturní prvky klimatu, budeme muset jednou zjišťovat či měřit. Převažující metodou zjišťování těch aspektů klimatu, které nejsou objektivně pozorovatelné, je instrospekce, ať již v podobě dotazníku nebo strukturovaného rozhovoru. V takových případech je vždy nutné pečlivě zvážit, zda jsou předpokládání respondenti schopni té míry instrospekce, aby byli schopni na otázky kvalifikovaně odpovědět. S tím souvisí také úvaha, do jaké míry si daný respondent požadovaný aspekt uvědomuje. Pomineme-li tuto úvahu, snadno se může stát, že respondenti budou odpovídat náhodně, schematicky, nebudou „chápat“ smysl některých otázek.

Problémy s časem

Procesy, jimiž je klima konstituováno, probíhají v čase a i samo klima, ať již si jej vymezíme jakkoli, se také v čase mění. Problém stability těchto procesů se obvykle řeší tím, že se respondenti požádají, aby své hodnocení zobecnili za delší časové období. Zde je však vždy na místě úvaha, do jaké míry je respondent takového shrnutí svých vjemů za delší časové období. Například němečtí autoři (Sedlmeier, Betsch, 2002) ve svém sborníku řeší problém odhadování frekvence výskytu určitých událostí v minulosti a obecných kvantifikátorů (Jak často váš učitel dělá to a to? nikdy někdy často). Není to tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. Některé druhy výpovědí lze jen ztěžji oprostít od vlivu aktuálních událostí, emocí apod. Na druhou stranu, jakákoli hodnocení jsou vždy dlouhodobějšího rázu. Na úrovni kvantitativních proměnných se to projevuje například velmi zkreslenými korelačními koeficienty, z nichž velmi citlivě vychází faktorová analýza. Tímto způsobem můžeme dojít k velmi zkreslené představě o struktuře klimatu.

Nebudeme-li trvat na stabilitě klimatu nebo jevů, které jej konstituují, otevírá se před námi možnost dalšího úhlu pohledu na tyto jevy – na jejich variabilitu v čase. Pro určitou školu může být tím nejvýraznějším aspektem psychosociálního prostředí velká variabilita nebo naopak neměnnost. Lze také předpokládat nějakou periodicitu.

Funkční rámec

Po všech těch složitých rozhodnutích ohledně struktury klimatu však ještě nemáme vyhráno, byť mnoho pojetí klimatu u struktury končí. Aby se

dalo s klimatem smysluplně pracovat, je potřeba, aby bylo zasazeno také do jakéhosi funkčního rámce. Musíme mít představu nejen o „proměnných“, které klima ustavují, ale také o procesech, či mechanismech, které tyto proměnné navzájem spojují. Tím rozhodně nemám na mysli korelace, které jsou nejčastějším způsobem dávání jednotlivých prvků klimatu do souvislosti. Korelace nám toho o podstatě vztahu mezi dvěma jevy říká pramálo. Zde je opravdu třeba se opřít o teorii, například o Bronfenrennerovu nebo Moosovu. Jedině tehdy, když budeme schopni alespoň hypotetizovat tyto mechanismy, můžeme pomýšlet na to, že bychom mohli klima účelně měnit. Jinak budeme odkázáni na metodu pokus omyl.

Při formulování funkčního rámce pomůže, když si uvědomíme, zda je pro nás klima cílem samo o sobě, nebo je prostředkem dosažení nějakých dalších cílů, např. lepších akademických výsledků nebo lepšího chování žáků.

ZÁVĚR

Je zřejmé, že narazíme-li v odborném textu na termín klima, nemůžeme si být bez dalšího upřesnění jisti, co se jím přesně míní. Může jít téměř o libovolně definovanou množinu aspektů školního prostředí. V této situaci můžeme reagovat dvěma způsoby. Můžeme začít vyvíjet úsilí k užšímu, přesněji definovanému pojmu klima školy. Můžeme se ale také tomuto stavu přizpůsobit a používat klima jako zastřešující termín pro širokou kategorii či množinu určitých charakteristik či proměnných prostředí školy. Ačkoli emocionálně dávám přednost spíše tomu prvnímu způsobu a byl bych rád, kdybychom měli klima vymezeno tak dobře, že bychom již nemuseli věnovat badatelský čas jeho vymezování, racionálně se domnívám, že to není možné. Psychosociální prostředí „obsahuje“ nekonečné množství jevů/proměnných na mnoha různých úrovních obecnosti. Nemůžeme je všechny vyjmenovat, udělat jakýsi checklist a ten pak aplikovat. Můžeme, ale myslím, že bychom neměli, se omezit pouze na objektivně pozorovatelné jevy. Co však můžeme, je vytvořit rámec, podle něhož by bylo možné konceptualizovat klima pro konkrétní badatelské účely, klima relevantní pro určité jevy – aby se lidé ve škole cítili lépe, aby dosahovali lepších výsledků, aby se škola dokázala přizpůsobovat změnám ve svém okolí, nebo aby si dokázala udržet svou integritu pod tlakem vnějších podmínek...

Pokusil jsem se v tomto příspěvku představit stavební kameny, nichž lze pojetí klimatu budovat, a shrnout je do jakéhosi plánu, podle něhož by bylo možné postupovat. Ani výčet stavebních kamenů ani podobu plánu nelze považovat za definitivní, spíše za inspirativní. Nepovažuji za účelné se snažit o takové pojetí klimatu, které by zahrnovalo veškeré aspekty

psychosociálního prostředí školy, protože takové pojetí nebude použitelně operacionalizovatelné. Naopak, čím méně prvků model má, tím snadnější je uvažovat o nich dynamicky, zpětnovazebně. Konkrétní model nemusí ani mít nutně vyřešeny všechny zde uvedené problémy. Většina z nich je řešitelná pouze kompromisem, s přihlédnutím k praktickým, etickým a dalším omezením. Považuji však za naprosto nezbytné, aby se badatel v každém případě nad těmito problémy zamyslel/zamýšlel, uvědomil si, jaké mají teoretické a praktické implikace a nikdy na to nezapomínal. Také považuji za nezbytné, aby každý badatel nepoužíval pouze jedno vybrané pojetí klimatu, ale aby používal několik pojetí na různých, pokud možno navazujících, úrovních obecnosti.

Literatura

- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Malden: Blackwell.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational research*, 52, 368 – 420.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. Friedman, T. Wachs. (Eds.). *Measuring environment accross the lifespan: Emerging methods and concepts*. Washington: American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in school and families. *American Psychologist*, r. 48, s. 90-101.
- Fraser, B. J. (1999) Using learning environment assessments to improve classroom and school climates. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H. J. (1999a). Three creative ways to measure school climate. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Friedman, S. L., Wachs, T. D. (Eds., 1999). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington: American Psychological Association.
- Furman, A.: Využitie organizačných a výchovno-vzdelávacích modelov pri riadení zmen v školách. *Pedagogika*, 45, 1995, 1: 43-51. ISSN 3330-3815.
- Halpin, A. W., Croft, D. (1963). *The organisational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organisational climate*. London: Sage.
- James, L. R., James, L. A., Ashe, D. K. (1990). The meaning of organizations: The role of cognition and values. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jorde-Bloom, P. (1991) Organizational climate in child care settings. In B. J. Fraser, H. J. Walberg (Eds.) *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Kimpston, R. D., Sonnabend, L. C. (1975). Public schools: The interrelationships between organizational health and innovativeness and between organizational health and staff characteristics. *Urban Education*, 10, 27-48.
- Lawton, M. P. (1985). The elderly in context: Perspectives from environmental psychology and gerontology. *Environment and behavior*, 17, 501 – 519.
- Lawton, M. P. (1999). Environmental taxonomy: Generalizations from research with older adults. In Friedman, S., Wachs. T (Eds.). *Measuring environment accross the lifespan: Emerging methods and concepts*. Washington: American Psychological Association.
- Miles, M. B. (1965). Education and innovation: The organization in context. In V. Richardson-Koehler (Ed.) *Educator's handbook: A research perspective*. New York: Longman.
- Moos, R. H. (1991). Connections between school, work, and family settings. In B. J. Fraser, H. J. Walberg (Eds.) *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Muntaner, C., O'Campo, P. (1993). A critical appraisal of the demand/control model of the psychosocial work environment: Epistemological, social, behavioral and class considerations. *Social Science and Medicine*, 36, 11, 1509-1517.
- Rasmussen, H. N., Neufeld, J. E., Bouwkamp, J. C., Edwards, L. M., Ito, A., Magyar-Moe, J. L., Ryder, J. A., Lopez, S. J. (2003). Environmental assessment: Examining influences on optimal human functioning. In Lopez, S. J., Synder, C. R.: *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, DC: American psychological association.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S, Teddlie, C. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, r. 100, č. 5.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- Sackney, L. (1988): *Enhancing School Learning Climate: Theory, Research and Practice*. Saskatchewan, Saskatchewan School Trustees Association, Report No. 180, 145 s.
- Sedlmeier, P, Betsch, T. (Eds., 2002). *Etc.: Frequency processing and cognition*. Oxford University Press.
- Schmitt, N., Sacco, J. M., Ramey, S., Ramey, C., Chan, D. (1999). Parental employment, school climate, and children's academic and social development. *Journal of Applied Psychology*, 84, 5, 737-753.
- Steele, C. (2000). *The importance of positive self-image and group image*. Příspěvek na Positive psychology Summit 2000, Washington, DC.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.