

KLIMA ŠKOLY V NĚMECKÉ PEDAGOGICKÉ LITERATUŘE.

Helena Grecmanová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky s celoškolskou působností

V minulosti jsem se zabývala jak teoretickými úvahami o klimatu školy, tak výzkumem školního a vyučovacího klimatu. Dospěla jsem k názoru, že **klima vzniká jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.** Sestává z různých proměnných, které musí být nejdříve identifikovány a zkoumány s ohledem na vzájemné vztahy. V názorech na strukturu proměnných klimatu není jednota. Shoda však panuje v tom, že klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Klima je vhodné také spatřovat jako celek a nejen jako pouhou sumu částí. Je to dlouhodobý jev. Tyto skutečnosti platí i u různých druhů klimatu školy (školní klima, klima učitelského sboru, komunikační klima atd.), jeho variant (emocionální klima vyučovací hodiny, pracovní klima, sociální klima školy atd.) a typů (školní klima s velkým zájmem o lidi, ale s malým zájmem o pracovní úkoly, demokratické školní klima, progresivní školní klima, pluralitní a otevřené školní klima atd.).

K pochopení pojmu klima přispívá uvědomění si jeho vztahu k prostředí. Klima je totiž do určité míry závislé na jeho jednotlivých faktorech (např. geografických, architektonických, meteorologických, kulturních). Také faktory prostředí školy se různou mírou podílejí na existenci druhů klimatu školy: např. školní klima, organizační klima, klima třídy, vyučovací klima atd. Při rozlišení těchto druhů klimatu však hraje roli také, kdo vlivy školního prostředí vnímá, hodnotí a posuzuje (žáci, učitelé, rodiče, vedení školy, provozní zaměstnanci školy atd.).

S podobnými závěry je možné se setkat také v odborné literatuře německé jazykové provenience. Vztah německých a rakouských vědců k problematice klimatu školy však nelze vytrhávat z celosvětového kontextu. Výzkum klimatu školy má tradici především ve Spojených státech amerických, kde jej již v první polovině 20. století realizovali např. D. Thomas, K. Lewin, J. Withal, později např. H. E. Mitzel, N. Flanders, R. H. Moos, H. J. Walberg, G. J. Anderson. V evropských podmínkách navázali na výsledky těchto výzkumů ovšem až v 70. a 80. letech především odborníci v Německé spolkové republice a v Rakousku např. T. Kahl, F. Masendorf, H. Dreesmann, R. Bessoth, H. Fend, F. Oswald. V této době se objevily výzkumy klimatu školy již ojediněle také v České republice. V literatuře je patrné vzájemné ovlivňování se mezi odborníky.

V německém i českém jazykovém kontextu se objevují časté odkazy na závěry amerických a australských výzkumů.

V dalším textu se pokusím o nastínění pojmů, které souvisejí s klimatem školy tak, jak jsou uváděny v německy psané pedagogické literatuře. Zcela pochopitelně upozorňuji také na úvahy rakouských vědců. Přehled, který vytvářím, není úplný. Vycházím totiž z literatury, kterou jsem mohla mít k dispozici. Přesto je patrné, že i v německé pedagogické literatuře se setkáváme s nejednotným chápáním „klimatických“ pojmů, jejich druhů, variant a typů. Definice klimatu mohou být subjektivně nebo objektivně laděné. Výzkumníci pracují s různými proměnnými klimatu. Například u školního klimatu se často objevují synonyma ekologie školy (Drach, 1985) nebo učební prostředí či sociální klima (Saldern, 1991). Jiní autoři hovoří o duchu nebo atmosféře školy (Pekrun, 1985), sociální náladě, školním světě, školním životě, emocionálním tónu, školním étosu, kultuře školy atd.

Někteří němečtí autoři chápou **školní klima** jako sociální vztahy, které vznikají v rámci institucionálního uspořádání školního života a učení v konkrétních interakcích mezi učiteli a žáky. Jednoduše řečeno, klima je potom dáno tím, co učitel a žáci každodenně dělají a do jaké míry je jejich činnost ovlivněna institucionálními podmínkami (Fend, 1977). Podobně vysvětlují sledovaný jev rakouští vědci. F. Oswald se svým pracovním kolektivem (Oswald a kolektiv, 1989) zdůrazňují, že školní klima je socializační efekt školy (účinky interakcí na postoje osob zúčastněných na životě školy) a je popisem interakčních forem na této škole. Vzniká nepřetržitě mezi osobami, které vytvářejí v rámci své interakce kognitivní a emocionální struktury prostřednictvím pravidel společného života a vnímáním sociálních podpor, přičemž vzájemně ovlivňují své emoce a myšlenkové obsahy. Na klimatu školy se tedy mohou podílet rovněž rozdílné postoje a chování se specifickými důsledky a charakteristickými projevy, ke kterým dochází ve vzájemných vztazích mezi zúčastněnými osobami. Důležitou roli hraje v tomto případě sociální soužití. Ojedinele vycházejí německy píšící autoři při posuzování školního klimatu z já-identity (Schwarzer, 1979), stupně individualizace, míry ovlivnitelnosti (ovladatelnosti) jednotlivých osob nebo z demokratizace školy (Schreiner, 1973).

Význam socializačních procesů, prožívání institucionálních vztahů mezi učiteli a žáky při vysvětlení školního klimatu se objevuje také v české odborné literatuře (Mareš a Lašek, 1990/91).

Je patrné, že chápání pojmu školní klima odvozují F. Oswald a kolektiv (1989) ale rovněž i H. Fend (1977) z pojetí školy jako organizace, instituce, komplexního mechanismu pravidel. Uvažují o institucionální a subinstitucionální struktuře školy, což jsou faktory prostředí školy, které

ovlivňují školní klima. Institucionální strukturu školy definují prostřednictvím cíle stanoveného zákonem, vymezením kompetencí k jednání pro osoby ve škole činné, stanovením předpokladů k určitým opatřením nebo k dosažení pozic. Subinstitucionální strukturu školy vymezují z jisté „pravidelnosti“ myšlení, cítění a jednání osob, které se účastní života ve škole. Docházejí k názoru, že způsob interpretace a realizace institucionálních cílů záleží na rozhodnutí učitele a na míře relativní autonomie jednotlivých škol. Také proto se můžeme setkat při stejných institucionálních vztazích s rozdílným životem na školách. Školní klima je potom záležitostí jednotlivých škol.

H. Fend (1977) doporučuje posuzovat školní klima ze tří hledisek: obsahového, interakčního a vztahového. Zmíněné aspekty se ovšem nacházejí i ve všech dalších sociálních subsystémech ve škole. Z obsahového hlediska se máme zajímat o to, s jakými hodnotovými systémy se žáci a učitelé setkávají a jaký jim přiřkládají význam, co od nich očekávají. Obsahové aspekty se uplatňují jak ve vztazích žák – učitel, učitel – učitel, tak ve vztazích mezi žáky. Diskutují se např. konformita a sebeurčení, institucionální cíle a disciplína. Při sledování interakčního aspektu školního klimatu jde o druh a způsob, jak spolu učitel a žáci, ale i žáci vzájemně vycházejí a ovlivňují se. Vychází se z toho, jaký má být rozsah autority a svobody, jaký má být mezi nimi poměr. Tyto úvahy odpovídají obecné diskusi, která se týká soužití mezi lidmi. Polemizuje se o kategoriích nátlak, kontrola a důvěra. A nakonec vztahový aspekt odráží situaci, kdy prostřednictvím institucionálních vztahů dochází mezi lidmi k navázání sociálních kontaktů. Pozornost se obrací především na vztahy sympatie a neformální moci.

Také F. Schaffer (nepublikované texty) sleduje školní klima z obsahového a vztahového a dále potom z osobnostního a strukturálního hlediska. U obsahového hlediska zvažuje podnětný školní život, u vztahového hlediska – demokratické společenství, u strukturálního hlediska – tvorbu školy jako celku, u osobnostního hlediska – odpovědnou angažovanost. Kromě toho uvádí také další kritéria při posuzování školního klimatu:

1. Výchovně vzdělávací proces školy (výchové působení učitelů, organizace vyučování, vyučovací strategie, všeobecné pedagogické zásady).
2. Charakteristika a struktura školy (orientace školy na výkon, vyučovací obsah, pedagogická angažovanost učitelů, pomoc a kontrola při učení se, disciplína a pořádek, kvalita vedení, kterou uskutečňuje ředitel školy, klima důvěry, organizace práce ve škole, kooperace mezi učiteli, vztahy mezi rodiči, schopnost a připravenost učitelů k inovaci, podpora školského úřadu).

3. Faktor učitel.
4. Faktor žák.
5. Osobnost ředitele školy (role ředitele školy, charakteristika vedení, způsob rozhodování, informační a komunikační struktury, tvorba a vedení konferencí, management školy).

Širší pohled na školní klima se uplatňuje např. i u M. Freitagova (1998). Poukazuje se na šest dimenzí, které se podílejí na školním klimatu:

1. Individuální znaky učitelů a jejich chování (pohlaví, věk, zkušenosti, iniciativa, kompetence, sebevědomí, sebeúcta atd.).
2. Individuální znaky jednotlivých žáků a skupin žáků (pohlaví, sociální kompetence, role, sebevědomí, sebeúcta, velikost třídy atd.).
3. Znaky školy jako instituce (prostorové uspořádání, velikost, organizační struktura, kurikulum, styl řízení, další vzdělávání učitelů, zapojení se rodičů, „otevření se školy životu“ atd.).
4. Znaky interakce a chování mezi žáky (koheze, konkurence, disciplína atd.).
5. Znaky interakce a chování mezi učiteli (kolegialita, respekt, kooperace).

Důraz se klade na školu jako otevřený sociotechnický systém. Sledují se např. vliv kultury a společnosti, organizace školy ale také psychické procesy jako součásti klimatu školy.

Také R. Bessoth (1989 a) poukazuje na to, že školní klima obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy (srovnej Havlínová a kol., 1994). Za dimenze školního prostředí považuje ekologii, společenské prostředí – milieu, sociální systém, kulturu školy (srovnej Tagiuri, 1968). To znamená, že na školní klima působí materiální a estetické aspekty školy (vybavení a uspořádání školní budovy a přilehlých prostor), osoby a skupiny osob (žáci, učitelé, rodiče, vedení školy, provozní zaměstnanci atd.), jejich kvality a kompetence, způsoby komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami osob (mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli atd.), hodnotové vzory, normy, poznávací a hodnotící postupy, odborné kompetence a symboly školy, veřejné mínění atd. Při výzkumu školního klimatu se studují také objektivní data o škole, jako např.: počet žáků, počet a velikost tříd (měřítko velikosti školy), organizace školy, žákovská populace (sociální a národnostní příslušnost), charakteristika vedení školy, vzdělání učitelů atd. Podle R. Bessotha (1989 a) tedy školní klima představuje veškeré klima školy a může být přirovnáno k jejímu vnějšímu obrazu. Informace o školním klimatu se získávají od učitelů, žáků, rodičů, rodičovského sdružení, školské správy, školní inspekce, veřejnosti atd.

Domnívám se, že školní klima je specifickým projevem školního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí), který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Školní klima zahrnuje všechna klimata školy (klima učitelského sboru, klima tříd, jednotlivá vyučovací klimata, organizační, komunikační a sociální klima atd.).

S ohledem na chápání školního klimatu omezuje R. Bessoth (1989 a, b) obsah **organizačního klimatu** školy. Popis organizačního klimatu sice vztahuje k celé organizaci školy, ale zdůrazňuje, že organizační klima se týká hlavně sociálních vztahů a kultury školy. Organizační klima považuje za „osobitost“ sociálního systému školy. Na organizačním klimatu se ovšem podílí mnoho činitelů: např. filozofie školy a její dlouhodobé priority, řád školy, ke kterému se musí přihlížet, rozvrh vyučovacích hodin, vyučovací metody, které se ve škole praktikují, chování jednotlivých členů vedení školy a učitelů s koordinačními a vedoucími funkcemi, pracovní aktivita učitelů a její adekvátní využití, spokojenost učitelů ve škole, osobnostní rozvoj učitelů (Bessoth 1989 a). Jeho zkoumání má deskriptivní charakter a zaměřuje se výlučně na vnímání, prožívání a registraci od zúčastněných osob – především od učitelů. Sleduje se vnitřní pohled zaměstnanců a obvykle se nebere v úvahu vyzařování „vnitřního klimatu“ ven. Podle R. Bessotha (1989 b) odpovídá organizační klima tomu, co se běžně označuje jako „provozní klima“ nebo se vysvětluje jako výraz převládajícího étosu, který tvoří vedení školy. Je patrné, že změna organizačního klimatu je zpravidla dána modifikací chování vedení školy.

Podobně jako u organizačního a školního klimatu jde i u **vyučovacího klimatu** o pochopení školního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Podle R. Bessotha (1989, b) je také vyučovací klima sociální fenomén. Organizační a vyučovací klima mohou mít tedy hodně společného, přesto však si vyučovací klima zachovává svá specifika. Vyučovací klima nemůžeme ovšem ztotožnit ani se školním klimatem. Škola a vyučování ve třídě jsou dvě různé věci, které v určitém okamžiku podléhají zvláštním rámcovým podmínkám. Jsou to organizační jednotky na různých rovinách. Vyučovací klima se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel – žák. To znamená, že se týká určitého vyučovacího předmětu a určitého učitele. H. Dreesmann (1982) definuje vyučovací klima jako přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou potencionálně ovlivnit jejich chování. Důležitým znakem je např., zda je vyučování více orientované na žáka nebo na učitele, zda je více dominující nebo integrující, zda je více zaměřené na vedení, řízení nebo na sociální integraci. Je patrné, že vyučovací klima nemůžeme pokládat za homogenní, protože je jevem, který je tvořen řadou více či méně odlišných znaků. Výše

uvedená definice vyučovacího klimatu obsahuje následující hlavní elementy:

1. Vyučovací klima vyplňuje především životní prostor žáků, ve kterém dochází k určitému jednání.
2. Vyučovací klima se studuje kvůli jeho důsledkům především na žáky.
3. Znaky vyučovacího klimatu nejsou fixní, vyplývají ze situací.
4. Vyučovací klima není nestálý jev, nýbrž relativně stálá kvalita. To se týká jak procesu vzniku, tak možnosti změn. Stabilita klimatu může být narušena jen většími změnami v učebním prostředí, které ovlivní prožívání žáků (srovnej Bessoth, 1989 b).

U vyučovacího klimatu jde o subjektivně psychologickou situaci žáků ve vyučování v protikladu k objektivním danostem, které se zjišťují například kontrolovaným pozorováním.

F. Schaffer (nepublikované texty) považuje vyučovací klima za náladu, která vzniká z napětí mezi nároky na žáky na jedné straně a pochopením jejich individuálních zájmů na straně druhé.

I když pojem vyučovací klima není jednotně vymezen, přesto se dá charakterizovat některými specifickými znaky. Ztotožňují se s H. Dreesmannem (1982), že se většinou jedná o část vyučovací reality, o syntetický koncept, o určitou konstelaci znaků vyučovací situace, o „okouzující či dráždivé aspekty učebního prostředí nebo o fenomén, který obklopuje žáky z prostředí a spojuje se s jejich subjektivním prožíváním a posuzováním, bez ohledu na individuální zvláštnosti, který má jako psychologická situace potenciálně vliv na jejich chování. Vyučovací klima je výsledkem kontaktu žáků s vyučovacím prostředím.

Vymezení a definování pojmu vyučovací klima ukazuje, že se jedná o kvalitu, která se syntetizuje a určuje z množství jednotlivostí za účasti subjektivního prožívání. Podle H. Dreesmanna (1982) se můžeme přiblížit k problému struktury vyučovacího klimatu z několika hledisek:

1. Z hlediska žáků, které klima zasahuje a kteří je prožívají.
2. Z hlediska ředitelů škol, školních inspektorů, výzkumníků, to znamená vnějších pozorovatelů.
3. Z hlediska učitelů, na které sice vyučovací klima nepůsobí stejným způsobem jako na žáky, kteří však mají jinou pozici než externí pozorovatelé vyučování.

Pokud posuzují vyučovací klima vnější pozorovatelé (ředitelé, inspektoři nebo výzkumníci) nebo učitelé, vychází se z objektivních dat a z pozorování reality. Sleduje se např. uspokojování potřeb žáků, sociální

život třídy, dosažení učebních cílů, učitelovo chování. Žáci ovšem mohou nahlížet na vyučovací klima zcela jinak. K jejich sdělením by se však mělo přihlížet především a to i proto, že se vyučovací klima někdy definuje jako subjektivní prožívání žáků, popřípadě jako psychologická situace.

Uvedené názory na vyučovací klima mě vedou k přesvědčení, že vyučovací klima je relativně přetrvávající jev, kvalita vyučovacího prostředí (především s dimenzí sociální a kultury), který (která) obklopuje žáky, studenty a učitele v průběhu vyučování a jsou pro něj (pro ni) charakteristické určité znaky (např. „Učitel musí studenty často napomínat“, Vyučování probíhá většinou jednotvárně“, „Učitel nechá studenty často pracovat ve skupinách“) které žáci, studenti, učitelé prožívají a posuzují. Vyučovací klima a jeho varianty či součásti (např. klima učení se jako především žákovi činnosti, klima vyučování jako především učitelovi činnosti, komunikační klima ve třídě) potom považují za nejmenší jednotky klimatu školy. Neztotožňují je se školním ani s organizačním klimatem, avšak ani s klimatem třídy.

V rámci jedné třídy se uskutečňují různá vyučování. **Klima třídy** je ovlivněné rozmanitými vyučovacími klimaty. Nejedná se však o pouhou „sumu“ nebo „bilanci“ různých typů vyučovacích klimat (Bessoth, 1989 b). Vytváří se jak ve vyučování, tak o přestávkách, na výletech a různých společných akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním, prožíváním a hodnocením. Význam má ekologická dimenze - umístění a vybavení třídy, pomůcky atd. Působí ovšem i společenské faktory: počet chlapců a děvčat ve třídě, jejich zájmy, dosavadní znalosti, kvality a kompetence učitelů, kteří ve třídě vyučují. Ještě větší význam má však zřejmě dimenze sociální a kulturní. R. Reischová a G. Schwarz (2002) upozorňují na důležitou roli skupinové dynamiky, stylů vedení učitelů, vývojových fází člověka a skupiny na klima ve třídě. Důraz kladou na klima učení se. Kde není tzv. „kolegiální“ klima, jsou horší učební výsledky. Sociální učení považují za jednu z podmínek pro vznik pozitivního klimatu. Na klima třídy ale mohou působit další rozmanité vlivy, které mohou vytvářet nepřekonatelné bariéry na cestě ke konstruktivnímu jednání. Podobně nazírá na klima ve třídě také H. Christian (2003), který se zajímá o dynamiku klimatu třídy a v souvislosti s ní upozorňuje na společenství třídy a schopnost komunikace, učební motivaci a klima učení se. Také H. Fend (1977) zkoumá v rámci klimatu třídy sociální vztahy mezi žáky, dále rozsah požadavků na výkon, stupeň pořádku a disciplíny. Právě na základě vzájemných vztahů všech zúčastněných osob vznikají podle jeho názoru rozdíly mezi třídami. Takto může mít každá třída své vlastní dějiny, podobně jako každá osoba svoji biografii. Klima jednotlivých tříd se potom vzájemně liší. Je však také možné, že se rozvine ve škole „jednotný duch“, což vede k relativně velkým shodám mezi klimaty tříd. Příčinou může být např. podobný

přístup učitelů k žákům v jednotlivých třídách. H. Fend (1977) doporučuje vycházet při výzkumu klimatu třídy z názorů žáků jako nejlepších posuzovatelů vztahů ve třídě.

Ve studii F. Oswalda a jeho pracovního kolektivu (1989) je možné ještě vysledovat některé **typy školního klimatu**, které autor rozlišuje podle různých kritérií, např. podle: kustodiálního a edukativního určení cíle školy, zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy, výchovných stylů, různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů, chování učitele v konfliktu se žáky, způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím, percepce nátlaku vedoucího k přizpůsobení, „třídních“ klimatických rozdílů uvnitř školy, uniformity a plurality školy. Za pozitivní (příznivé) můžeme považovat tyto školní klimatické typy:

1. **Školní klima s edukativním cílovým zaměřením.** Typické jsou osobní nasazení a autonomie pedagogů, experimentování, tvořivost, spontánnost, flexibilita, emocionalita, časté inovace, samostatnost, svoboda při utváření školního života, orientace na rozvoj dítěte, profesionální a věcná jednání, individuální interakce, rozmanité způsoby chování, otevřenost vůči veřejnosti.
2. **Demokratické (sociálně - integrativní) školní klima.** V takovém prostředí má většina žáků důvěru ke svým učitelům. To však nevyklučuje kritiku. Demokratický výchovný styl silněji integruje mladé lidi, skupiny nebo třídy a podněcuje kooperaci a vzájemnou kritiku a vztahy mezi mladými lidmi.
3. **Osobnostně orientované školní klima.** Tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům, sociální angažovanost pro individuální potřeby žáků. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům, vzájemné vztahy mezi žáky, vzájemné vztahy mezi učiteli a kontakt učitelů s ředitelem. Rodiče a učitelé považují toto klima za pozitivní. Požadavky na výkon se spojují s názorným zprostředkováním. Ojedinele se objevuje sice strach žáků ze školy a také nechuť ke škole. Většinou mají žáci radost ze školy a chuť se učit s velmi vysokou motivací. Hodnocení žáků inklinuje k vyššímu podílu „velmi dobrá“ a „dobrá“ a malému podílu „nedostatečná“. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje. U učitelů se objevuje také větší spokojenost se zaměstnáním. Na učitele se ovšem kladou vysoké kvalitativní nároky.
4. **Progresivní školní klima.** Vztahy mezi učitelem a žáky mají demokratický základ. Akceptují se zájmové protiklady. Moc je odosobněná. Je zrušena nadvláda učitele. Konflikty se řeší racionálně.

5. **Škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem.** Uplatňuje se spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Ředitel a učitelé jsou přesvědčeni o tom, že v procesu učení se sami také učí. Vycházejí z toho, že ke kontaktům dospívajících se světem má škola, co říci. Proto se zde vytvářejí rozmanité učební podněty. Ve spolupráci s rodiči se organizují setkání s básníky, umělci, s experty v hospodářství a politice. Hledají se nové metody a formy vyučování, ve kterých se aktivně žije, např. projektové vyučování. Učitelé a žáci se často zabývají otázkami smyslu učení, obsahu jednotlivých předmětů. Usiluje se o vzdělání mladých lidí.
6. **Pluralitní, otevřené školní klima.** Ohled na individualitu osobnosti, emocionální ztotožnění, rozvoj individuální pomoci, entuziasmus, samostatné myšlenkové procesy, kreativita. V takto charakterizovaném vnitřním životě školy, můžeme nalézt subjektivní aspekty, které jsou dané myšlením, cítěním a jednáním jednotlivých osob.

Německá odborná literatura (Schaffer, nepublikované texty) uvádí však také výsledky zajímavého šetření, které se zabývalo názory žáků, rodičů, učitelů a další veřejnosti na pozitivní školní klima. Pozitivní školní klima z hlediska žáků vzniká ve škole, kde se umožňuje samostatné objevné učení se, ze kterého má žák radost. Kladou se požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka a podporuje se rozvoj jeho osobnosti. Žák má jistotu, že bude akceptován a může zažít úspěch. Život ve škole je organizačně přehledný. Žák pocítuje spravedlivý přístup. Má možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímá. Podle učitelů může pozitivní školní klima vzniknout v takové škole, kde učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy, dobře a adresně učí. Může prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru své působnosti, pocit seberealizace, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého ohodnocení, spokojenost s daným stavem věcí a s bezkonfliktní atmosférou. Rodiče očekávají od pozitivního školního klimatu vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi, přehlednost rozhodování, kvalifikovanost a kompetentnost učitelů, vhodnou motivaci žáků k učení se, individuální podporu dětí, cílevědomou práci školy v kognitivní i emocionální oblasti. Pozitivní školní klima z hlediska veřejnosti má žáky připravit k úspěšnému zapojení se do zaměstnání, k svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě, k angažovanosti pro společenské záležitosti, k osobní a odborné mobilitě, k dodržování sociálních a pracovních ctností.

Domnívám se, že rozlišení typů školního klimatu podle různých kritérií a charakteristiky pozitivního školního klimatu nebo klimatu školy mohou přispět k vytvoření představy o tomto pojmu, jeho druzích, variantách a typech. Jednotlivé aspekty pozitivního školního klimatu mohou být totiž v obecné rovině považovány za jeho strukturální elementy.

Proto bych chtěla ještě dále upozornit na závěry některých výzkumů zaměřených na pozitivní školní klima. Všimnu si především lidského faktoru jako důležité součásti prostředí školy: osobnosti žáka, učitele a ředitele. Neznamená to však, že by se ve výzkumech nezvažovaly také materiální aspekty školy (Freitag, 1998). V dalším textu postihují pouze určitou část toho, co bylo předmětem výzkumných šetření.

V centru pozornosti F. Oswalda a jeho pracovního kolektivu (1989) je snaha zjistit, jaké osobní faktory podporují humánní projevy školy, přičemž se předpokládá, že vyšší hodnoty v kognitivních schopnostech lidí umožňují tvorbu lepšího klimatu. Na rozvoji pozitivního školního klimatu se tedy podílejí osoby, které jsou ve škole činné. Školní klima potom působí na jejich citovou stránku, na rozvoj vůle, postojů, výkonnostních schopností, na jejich učení se a sociální chování. H. Dreesmann (1982) shrnuje účinky vyučování realizovaného v pozitivním klimatu tím způsobem, že srovnává ve výkonech a v motivaci k učení se třídy s pozitivním a negativním klimatem. Odkazuje na více šetření, ze kterých vybírá závěry, např. klima, které žáci vnímají, je významnější pro vysvětlení výkonu než inteligence. Výkony v kognitivní oblasti se rozvíjejí v takovém klimatu, kde nacházíme osobní vztahy mezi učitelem a žáky, podporuje se sebedůvěra a samostatnost, vychází se z reálného sebehodnocení, jsou vyšší požadavky, ale také dobrá organizace vyučování a disciplína. Emocionální stabilita se objevuje jen v klimatu s malou anonymitou, malou konkurencí a přiměřeným tlakem na výkon. Také F. Oswald a kolektiv (1989) konstatují, že dobré školní klima nemůže být bez výkonnostního tlaku. Tlak na výkon podněcuje dospívající k překonávání překážek a k respektování požadavků. V pozitivním školním klimatu jsou výkony žáků vyšší.

K. Köttl (1982) zjistil, že učitelé v pozitivním klimatu lépe chápou pocity žáků, více je chválí, jsou méně direktivní, mají menší sklony k dominanci, zatímco v negativním klimatu se stávají učitelé direktivní, téměř nediferencují své emoce, neanalyzují je, nýbrž je potlačují a zapuzují. Negativní klima vytváří neklid ve třídě. V příznivém klimatu je větší shoda mezi očekávaným a skutečným chováním. Pro tvorbu humánního klimatu je podle K. Gebauera (1984) vhodné, aby učitel věděl, že nemusí být ve všech situacích vládnoucím technokratem. Většinou mají učitelé v pozitivním školním klimatu cit pro řešení těžkostí a problémů. Chápou potřeby žáků. V pozitivním školním klimatu se učitelé také vyvarují posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné (Oswald a kol., 1989). Je zřejmé, že učitelova osobnost je významným činitelem v životě „dobré školy“. Tvorbu žádoucích vztahů totiž ovlivňují také osobní aspekty. Rozhodně není lhostejné, co učitel činí, jak se angažuje ve škole, jak jej žáci respektují. Pozitivní školní klima musí mít samostatného

učitele (Fend, 1977), který spatřuje svoji povinnost ve zprostředkování působivého a účinného vyučování (Aurin, 1990).

Positivní školní klima je ovlivňováno také vlastnostmi ředitele školy. Podle F. Oswalda a jeho pracovního kolektivu (1989) k důležitým vlastnostem ředitele patří: schopnost empatie, demokratické, neautoritativní chování, akceptování druhých lidí a jejich tolerantní přijímání, identita vlastního já, opravdovost v chování, pocit svobody a nezávislosti, aktivita. Na školách s pozitivním klimatem jsou ředitelé přátelštější, kompetentnější v komunikaci, angažovaní a nezávislí. Žádoucí je, aby ředitel dokázal delegovat rozhodovací pravomoci, vyslovit pochvalu a uznání.

Je patrné, že jednotlivé osoby nevystupují v „dobré“ a „zdravé“ škole s pozitivním klimatem osamoceně, každý jen sám za sebe. M. Freitag (1998) požaduje vysokou angažovanost na životě školy u všech zúčastněných: vedení školy, učitelů, žáků i rodičů. Každý z nich by měl mít možnost účastnit se jednotlivých procesů včetně rozhodování.

Ani vymezení pozitivního klimatu školy není v německy psané pedagogické literatuře zcela přesné a vyčerpávající. Navíc se vedle přívlasku pozitivní objevují ještě další např. efektivní, příznivé, humánní, zdravé či dobré atd. klima školy. Zřejmě i zde by bylo vhodné sjednotit nestejnorodý pojmový aparát.

A co říci na závěr? Problematika klimatu stále patří v Německu i v Rakousku mezi velmi sledovaná témata. Více pozornosti se ovšem v současnosti věnuje koncipování a zdokonalování výzkumných technologií a jejich aplikacím než vymezení, propracovávání a zpřesňování terminologie.

Literatura

- AURIN, K. *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrun: 1990.*
- BARGEL, T., STEFFENS, U. *Erkundungen zur Qualität von Schule.* Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1993.
- BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen.* Neuwied u. Frankfurt/M.: Luchterhand, 1989. (a). ISBN 3-472-54052-4.
- BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas.* Neuwied u. Frankfurt/M.: Luchterhand, 1989. (b). ISBN 3-472-54051-6.
- DRACH, W. *Ökologie der Schule.* In W. Twellmann. *Handbuch Schule und Unterricht.* Düsseldorf: Schwann, 1985, s. 1140-1166.
- DREESMANN, H. *Unterrichtsklima: wie die Schüler der Unterricht wahrnehmen.* Weinheim: Beltz Verlag, 1982. ISBN 3-407-25081-9.
- FEND, H. *Schulklima.* Weinheim: Beltz, 1977. ISBN 3407-51105-1.
- FREITAG, M. *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit.* Weinheim und München: Juventa, 1998. ISBN 3-7799-1183-3.
- GEBAUER, K. *Starke Schule, schwache Kinder.* *Erziehung*, 1984, roč.17, č. 6, s. 22- 32.
- GRECMANOVÁ, H. *Jak prožívají studenti a učitelé gymnázia vyučování.* Olomouc: UP PdF, 2000. Habilitační práce.

- GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In *Klima současné české školy. Sborník z konference ČpdS - 2003*. V tisku.
- GRECMANOVÁ, H. aj. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H. *Školní klima v podmínkách transformace školské soustavy*. Olomouc: UP PdF, 1996. Disertační práce.
- GRECMANOVÁ, H. Typy školskej klímy a jej vplyvy. *Pedagogická revue*, 1997, roč. XLIX, č. 5-6, s. 258-266. ISSN 1335-1982.
- HAVLÍNOVÁ, M. aj. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Agentura STROM, 1994.
- CHRISTIAN, H. *Das Klassenklima fördern*. Berlin: Cornelsen, 2003. ISBN 3-589-21658-1.
- KÖTL, K. *Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrverhalten*. Wien: Ketterl, 1982.
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. XLIII, č. 6, s. 401-410. ISSN 1335-1982.
- MAREŠ, J. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 3, s. 241–254. ISSN 1335–1982.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima třídy. In *Pedagogika I*. Ostrava: PdF OU, 1996, s. 97-110. ISBN 80-7042-066-9.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělání*, 1990/1991, roč. 1, č. 4, s. 173–176.
- OSWALD, F. aj. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989. ISBN 3–85114–040–0.
- PEKRUN, R. Schulklima. In: W. Twellmann. *Handbuch Schule und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann, 1985, s. 524-547.
- REISCH, R., SCHWARZ, G. *Klassenklima – Klassengemeinschaft*. Wien: VerlagsgmbH, 2002. ISBN 3-209-03971-2.
- SALDERN, M. Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1991, 38, s. 190-198.
- SCHAFFER, F. *Der „gute Unterricht“ – was ist das?* Nепublikované texty.
- SCHREINER, G. *Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas*. Frankfurt a. M.: Athenäum – Fisher – TB, 1973.
- SCHWARZER, R. Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 1979, 3, s. 153-166.
- TAGIURI, R. The Concept of Organizational Climate. In Tagiuri, R., Litwin, G. *Organizational Climate*. Cambridge: MA: Harvard University, 1968, s. 11-14.