

PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY

II.

Editor:
Stanislav Ježek

Vydání tohoto sborníku i vypracování jednotlivých statí bylo podpořeno Grantovou agenturou ČR, grantový projekt č. 406/03/0940.

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Recenzoval: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

© Stanislav Ježek a autorský kolektiv

© MSD s.r.o., 2004

ISBN 80-86633-29-2

OBSAH

1. OBECNÉ OTÁZKY ŠKOLNÍHO KLIMATU

Jiří Mareš

Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu 4

2. DIAGNOSTIKA

Stanislav Ježek

Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy 36

Jiří Mareš

Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy 87

3. EMPIRICKÉ STUDIE

Jiří Mareš, Eva Švarcová

Klima české školy: pohled rodičů žáků pocházejících z etnických menšin 116

Michaela Píšová

Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy 128

4. TERMINOLOGIE

Klára Kolofíková

Téma školního klimatu ve frankofonních zemích 153

Jiří Mareš

Anglicko-český terminologický slovníček pojmu souvisejících s klimatem školy (2. část) 160

Nebo co rozkošnějšího býti musí, jako aby člověk, nechaje a nedbaje hmotného toho těla kvaltování, s samým všelijakých ušlechtilých věcí zpytováním zacházel? Tot' v pravdě jest, což smrtevné lidi nesmrtevnému Bohu podobné a téměř rovné činí, aby jako vševedoucí byli, co na nebi, na zemi, v propastech jest, neb bylo, neb bude, všecko stíhajíce, všecko znajíce, ač ne všechněm v jednostejné dokonalosti, pravdat' jest, toho se dostává.

Jan Amos Komenský

...člověk občas zakopne o pravdu, ale obvykle se mu podaří opět zvednout, překročit ji a pokračovat v cestě.

Winston S. Churchill

Předmluva

Dostáváte do rukou sborník prací o psychosociálním klimatu školy. Jde již o druhý sborník na toto téma, který je výstupem tříletého grantu GA ČR.

Zaměření našeho prvního sborníku bylo spíše teoretické a přehledové. Druhý sborník, který máte právě v rukou je zaměřen více empiricky a práce v něm zahrnuté v mnohém navazují na myšlenky publikované v prvním sborníku a doplňují je.

Cílem druhého roku našeho snažení byla především tvorba diagnostické metodiky, kterou by bylo možné použít pro exploraci klimatu na základních školách. O průběhu a stávajících výsledcích tohoto procesu referuje Ježkův příspěvek v sekci *Diagnostika*.

V návaznosti na závěry z prvního sborníku považujeme za nevhodnější pojímat klima školy prostřednictvím emocí a percepcí **homogenních skupin** žáků či učitelů a rozdílů mezi těmito skupinami. V tomto pojetí pak přibývá k úkolu vymezit ty správné indikátory klimatu (významné percipované aspekty školy) ještě další úkol, a to nalézt ty nejlepší indikátory (osobní proměnné), které konstituují tyto homogenní skupiny. Jedním z mnoha takových indikátorů je i etnický původ, z něhož vychází empirická studie Mareše a Švarcové. Dalším možným indikátorem, o němž pojednává empirická studie Píšové, je míra zkušenosti učitele.

Přehledovým doplňkem je Marešova práce v sekci *Obecné otázky* týkající se etických a morálních aspektů uvažování o klimatu školy. Jakkoli bychom si přáli mít hodnotově neutrální měřítko klimatu školy, není to zřejmě prakticky možné. Chceme-li zachovat praktickou použitelnost pojetí, musíme v něm zohlednit percepce dobrého a špatného, protože právě ony jsou zpravidla zdrojem silných či dlouhodobých emocí, které se na klimatu podílejí.

Terminologickým doplňkem je stat' Kolofíkové poskytující souhrn toho, co lze o zkoumání klimatu školy vyčíst z frankofonního internetu. Zdá se, že i ve frankofonním okruhu pocházejí výchozí konceptualizace klimatu spíše z anglofonního okruhu. Dalším doplňkem je druhá část anglicko-českého slovníčku termínů, s nimiž se můžeme setkat v literatuře o nejen školním klimatu.

Podobně jako náš předchozí sborník, i tento stále nabízí více otázek než odpovědí. Z akademického pohledu je to dobře; oblast která neplodí otázky, je pro vědu bezcenná. Z praktického pohledu však jsou odpovědi velmi žádoucí; doufám tedy, že alespoň na některé své otázky zde čtenář nalezne odpověď.

Stanislav Ježek

ODDÍL 1

OBECNÉ OTÁZKY ŠKOLNÍHO KLIMATU

MORÁLNÍ, ETICKÉ A SOCIÁLNÍ ASPEKTY ŠKOLNÍHO KLIMATU

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Univerzita Karlova v Praze

Lékařská fakulta v Hradci Králové

Výzkumy sociálního klimatu školy bývají koncipovány (až na tzv. akční výzkum) jako *neutrální* šetření. V rámci deskriptivně-korelačních výzkumů se zjistí se určitý stav, v rámci strukturního modelování se odhalí směr a síla působících proměnných, v rámci pedagogických intervencí se zjistí změna stavu. To všechno je v pořádku.

Sociální klima školy - jako aktéry vnímaný, hodnocený a prožívaný jev - má však ještě další aspekt: zda to, co se ve škole děje, pocitují aktéři jako záležitost dobrou či špatnou, spravedlivou či nespravedlivou, pomáhající jim nebo jim komplikující život. Nakolik jsou hodnoty, které škola prosazuje nebo potlačuje, pro ně **osobně důležité**, nakolik jsou důležité pro sociokulturní prostředí, z něhož pocházejí. Pro psychology není zanedbatelná ani otázka, nakolik škola podporuje či tlumí **morální vývoj** dětí a dospívajících a co se děje, když škola připustí u některých osob morálně nepřijatelné jednání.

Jde o **etickou a morální dimenzi** školního klimatu. Tato dimenze je velmi široká, místy až neurčitá; zasahuje do mnoha oblastí, včetně axiologie, etiky, práva, pedagogiky, managementu, jakož i psychologie vývojové, sociální, pedagogické, poradenské, školní, klinické. Nelze ji v rámci jedné studie postihnout v úplnosti, a proto budeme postupovat výběrově. Nejprve však stručně probereme základní pojmy, abychom tak vymezili vztahový rámec našich dalších úvah.

POJMY ETIKA A MORÁLKA

Etika je teoretická disciplina zabývající se mravností. Zkoumá mravní chování jednotlivců, skupin i celých velkých společenství lidí. Studuje hodnoty, které lidé uznávají a mravní zásady, jimiž se řídí. Snaží se zjistit, co je v určitém společenství považováno za dobré a co za špatné jednání.

Etiku můžeme chápat buď jako součást filozofie, anebo teologie. Filozoficky orientovaná etika se soustřeďuje na zkoumání morálního života lidí a etických soudů o něčem. Nábožensky orientovaná etika zkoumá chování lidí, hodnotí je z náboženského hlediska a poskytuje jim vodítka pro to, aby zachovávali boží ustanovení.

Pro naše další uvažování je užitečné schéma na obr. 1. První dvě úrovně jsme právě popsali. Třetí úroveň zahrnuje deskriptivní etiku, normativní etiku a metaetiku. Při jejich výkladu se opíráme o práci McElhinneye (1992).

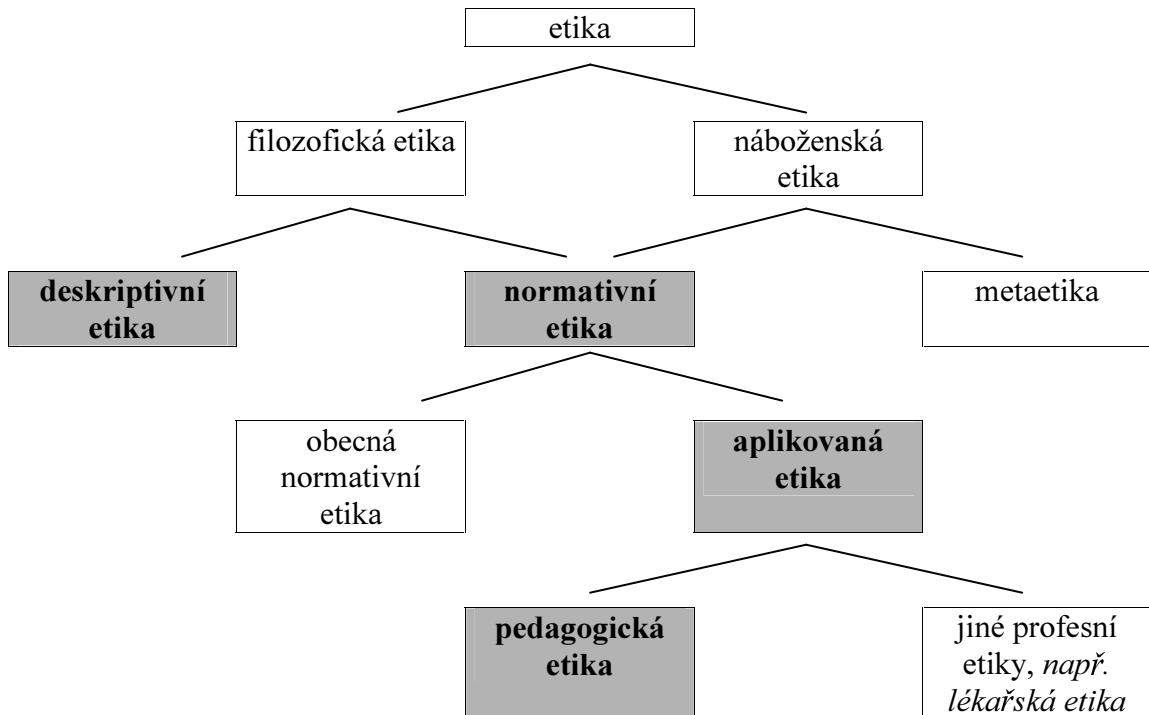
Deskriptivní etika se soustředí na analýzu údajů získaných antropologickým, historickým, sociologickým nebo psychologickým výzkumem. Provádí srovnávací a transkulturní bádání, aniž stanovuje relativní pořadí různých etických systémů.

Normativní etika se věnuje lidskému jednání a hodnotám, které ho řídí. Obecná normativní etika diskutuje o principech lidského jednání a zkoumá, nakolik je ovlivněno hodnocením důsledků. Např. argumenty mohou být formulovány vzhledem k příznivým důsledkům určitého jednání, anebo mohou být odvozovány ze správnosti či nesprávnosti jednání samotného, bez ohledu na možné důsledky.

Aplikovaná normativní etika se soustředí na posouzení specifických morálních problémů. Příkladem může být lékařská etika, podnikatelská etika, právní etika, pedagogická etika atd.

Metaetika se zabývá zkoumáním smyslu a ospravedlnění etické diskuse a podstatou morálních problémů. Klade otázky typu: Co je dobro? Proč má být člověk dobrý?

Obr. 1. Struktura etických disciplín (modifikovaně podle McElhinney 1992: 350)



V obr. 1 jsme vyznačili pojmy, které nám umožňují postupovat ve výkladu dále.

Jaký je vztah mezi etikou a legislativními normami? Etika formuluje určité mravní normy, ale nevyhýbá se ani etickým dilematům. Respektuje skutečnost, že určité eticky složité situace nemusejí mít jednoznačné řešení. Právní normy se naproti tomu snaží formulovat (pokud možno) jednoznačné požadavky na chování lidí a stanovovat sankce za nedodržení požadavků. Právní normy ovšem nemohou pamatovat na všechny speciální situace, jsou formulovány obecněji. Nemohou tedy pokrýt celou oblast lidského rozhodování a lidského jednání. V reálném životě mohou nastat případy, na které zákon nepamatuje, neřeší je, ale obecně akceptované morální hodnoty v daném společenství takové jednání odsuzuje. Jedinec tedy může být „odsuzován“ veřejným míněním, ale není možné ho odsoudit podle platných zákonů. Případy, kdy naopak nastává shoda mezi všeobecně sdílenými mravními normami a legislativní zákonnou úpravou se nazývá **legalita**.

Pojem **morálka** bývá rezervován pro soubor pravidel, které uznává určité společenství. Jedinec, skupina nebo populace (v souladu s obecným míněním) pokládá taková pravidla za závazná pro své konkrétní jednání. Jedinec či skupina přebírá od ostatních lidí systém hodnot, argumenty pro morální rozhodování, citlivost k určitým důsledkům jednání, jakož i soubor odměn a trestů za jednání.

Při etickém zkoumání se pracuje s dalšími kategoriemi, které si dále rozebereme.

Morální hodnoty a hodnoty stojící mimo morálku. Kategorie morálních hodnot zahrnuje soudy o charakteru, chování a činech jednotlivců, skupin nebo institucí. Kategorie hodnot stojících mimo morálku zahrnuje přednosti určitých objektů, k nimž se dospělo konsensem, ale tyto přednosti se týkají hledisek odlišných od etiky (např. cenný obraz, spolehlivý počítač).

Úrovně hodnot. Podle subjektů, které určité hodnoty vyznávají a řídí se jimi, se zpravidla rozlišují tři úrovně: hodnoty osobní, skupinové a hodnoty uznávané společností jako celkem. Etický konflikt nastává v případech, kdy se hodnoty na téže úrovni dostávají navzájem do rozporu anebo v případech, kdy jedna úroveň hodnot se dostává do rozporu s druhou úrovní hodnot (např. hodnoty uznávané jedincem *versus* hodnoty uznávané společností). Právě tento případ byl v období totality velmi častý.

Osobní hodnoty jsou ty interpretace významu, důležitosti, který jedinec preferuje u jisté věci, události, nebo v jednání člověka. Jedinci se tedy mohou odlišovat svým hodnocením stejných činů, událostí, lidí. Osobní hodnoty jsou utvářeny v dětství a dospívání; často se vyznačují velkou stabilitou. Pokud nějaký jedinec jedná jinak, než ostatní členové skupiny,

bývá to proto, že se nechce ztotožnit s názory jiných lidí, má svůj žebříček hodnot.

Skupinové hodnoty jsou preference rodiny, pracovního týmu nebo organizace, které členové přijali za své. S členstvím v určité skupině, s navazováním vztahů, při spolupráci s ostatními jedinec postupně akceptuje hodnoty, které skupina sdílí. Začíná uvažovat o dobru skupiny spíše, než o svých osobních přáních a osobních hodnotách. Problémem bývá, že skupinové hodnoty se mění, což může vést ke konfliktu jedince se „svou“ skupinou a konfliktu skupiny s „neposlušným“ členem.

Hodnoty uznané společností jsou preference jednání a společenské normy, které dominují v daném velkém společenství lidí a jsou uplatňovány vůči skupinám i jednotlivcům. Jedinci i skupiny, jež se řídí jiným žebříčkem hodnot, se pak dostávají do konfliktu s majoritní společností.

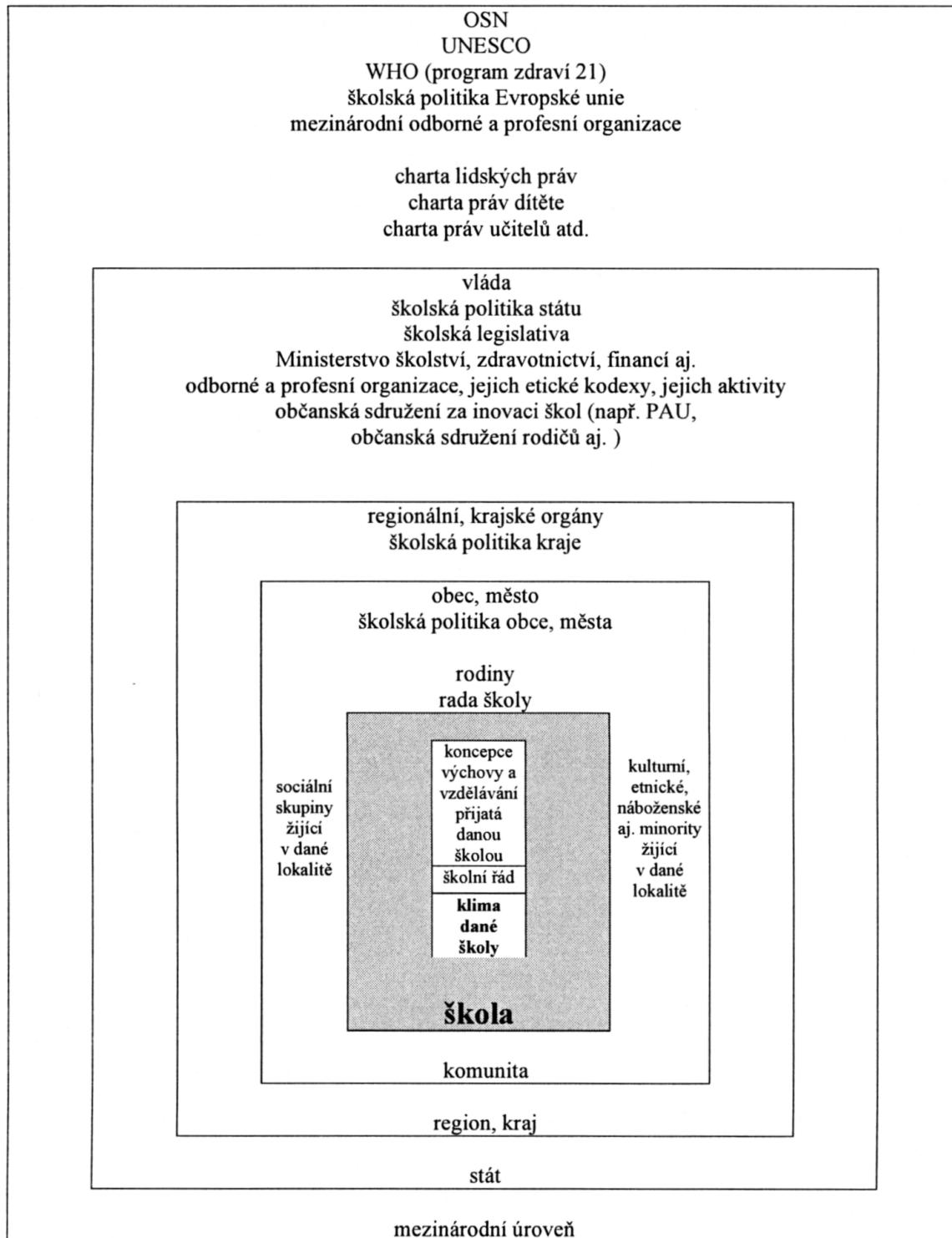
Povinnosti a práva. Povinnostmi se obvykle rozumějí morální závazky, které má jedinec, skupina nebo instituce vůči jinému jedinci, jiné skupině či jiné instituci. Práva jsou komplementární k povinnostem a představují morální nároky jedince, skupiny nebo instituce vůči jinému jedinci, jiné skupině či jiné instituci. Jedincova úvaha o právech je vlastně úvahou o mře nároku: nakolik uplatňování určitého práva má zasahovat do života druhých lidí, omezovat jejich práva a dále, nakolik je určité právo uplatnitelné, až vynutitelné. Vznikají i jiné problémy: kdo a podle čeho má posoudit kompetitivní situaci, kdy uplatňování jednoho práva komplikuje nebo znemožňuje uplatnění druhého práva.

Zdroje morálky. Do většiny etických situací vstupuje několik zdrojů morálky. Z těchto zdrojů se odvozují určitá práva a povinnosti jedince či skupiny. Obvykle se rozlišují čtyři zdroje morálního stanoviska:

1. Společenská smlouva je základem práv, které vznikají konsensem členů určité společnosti. Tento přístup odvozuje morálku od zvyků panujících v určitém místě a v určité době, tedy od zvykového práva.
2. Přirozené právo v morálce může být bráno jako zdroj univerzálních norem pro lidské jednání. Tento přístup se domnívá, že normy chování mohou být objeveny racionální úvahou a snahou porozumět podstatě člověka.
3. Zjevený příkaz vychází z přesvědčení, že Bůh zjevil (buď přímo sám nebo skrze vyvoleného prostředníka) normy chování, které má lidstvo dodržovat.
4. Individuální vhled vychází z předpokladu, že jedinec může přímo nahlédnout, uvědomit si co je a co není správné – dojde k tomu buď intuicí nebo zdravým rozumem.

Z těchto obecných úvah vyplývají určité konsekvence pro školu jako instituci a pochopitelně i pro sociální klima, které v ní panuje.

Obr. 2 Kontext psychosociálního klimatu školy



VZTAHOVÝ RÁMEC KLIMATU ŠKOLY

Předchozí výklad naznačil různá hlediska, která lze uplatnit při úvahách o tom, co všechno může z etického i sociálního pohledu působit jako determinanta psychosociálního klimatu školy. Pokusme se nyní o načrtnutí strukturního pohledu na klima školy (viz obr. 2).

Strukturní schéma na obr. 2 naznačuje různé úrovně uvažování o zvoleném problému. Jde – řečeno termínem kvalitativních výzkumů – o matici podmiňujících vlivů (Straus, Corbinová, 1999: 117 a násl.).

Podívejme se výběrově na dvě zajímavé determinanty sociálního klimatu školy. Obě jdou po linii: normativní etika → aplikovaná etika → pedagogická etika → práva a povinnosti lidí.

Učitelská charta. Na mezinárodní úrovni se definují práva a povinnosti příslušníků určité profese. Nejinak je tomu v případě učitelů. Naše odborná veřejnost měla možnost se s takovým dokumentem seznámit v české překladu teprve po r.1989 (Učitelská charta, 1990).

Jde o obsáhlý dokument, přičemž jen některé jeho části souvisejí s naším tématem. Jde zejména o tyto pasáže (Učitelská charta, 1990: 110-112):

PRÁVA A POVINNOSTI UČITELŮ

Svoboda v zaměstnání

61. Při výkonu svých funkcí by měl učitelský sbor požívat akademických svobod. Jelikož učitelé jsou speciálně připravováni k tom, aby posoudili, které učební metody a vyučovací pomůcky jsou nevhodnější pro jejich žáky, měli by hrát rozhodující úlohu při výběru a přípravě pedagogického materiálu, při výběru učebnic a aplikací pedagogických metod – v rámci schválených osnov a za účasti školských úřadů.
62. Učitelé a jejich organizace by se měli podílet na vypracování nových osnov, učebnic a učebních pomůcek.
63. Každý systém kontroly nebo inspekce by měl být pojat tak, aby podporoval učitele a pomáhal jim při výkonu jejich odborných úkolů a nijak neomezoval jejich svobodu, iniciativu a odpovědnost.
64. a) Jestliže činnost některého učitele má být předmětem přímého hodnocení, mělo by být toto hodnocení objektivní a učitel by měl být s ním seznámen.
b) Učitel by měl mít právo odvolat se proti hodnocení, jež pokládá za nespravedlivé.
65. Učitelé by měli mít možnost použít všech technik hodnocení, jež se jim mohou zdát užitečné pro posouzení pokroku svých žáků, avšak měli by dbát, aby hodnocení nemělo za následek nespravedlnost vůči žádnému žáku.
66. Příslušné orgány by měly přihlížet k doporučení učitelů týkajícím se výuky, které se nejlépe hodí pro každého žáka a k doporučením týkajícím se dalšího studia žáků.

67. V zájmu žáků by mělo být vyvinuto veškeré úsilí na podporu spolupráce mezi učiteli a rodiči; na druhé straně by však učitelé měli být chráněni proti jakémukoli nepřiměřenému nebo neoprávněnému zasahování rodičů oblasti spadající zásadně do odborné pravomoci učitele.
68. a) Rodiče, kteří si chtějí stěžovat na určitou školu neb učitele, by měli mít možnost jednat nejdříve s ředitelem ústavu nebo s příslušným učitelem. Každá stížnost adresovaná potom vyšším orgánům by měla být formulována písemně a její text by měl být sdělen příslušnému učiteli.
b) Zkoumání stížnosti by mělo probíhat tak, aby učitelé, jichž se stížnosti týkají, měli veškerou možnost se hájit; záležitost by neměla být žádným způsobem zveřejňována.
...

Povinnosti učitelů

70. Jelikož se uznává, že postavení učitelského sboru závisí ve značné míře na chování učitelů samých, všichni učitelé by se měli snažit dosáhnout co nejvyšší úrovně ve veškeré své odborné činnosti.
71. Péče o vymezení a respektování odborné úrovně vztahující se na učitele by měla být zajištěna ve spolupráci s učitelskými organizacemi.
72. Učitelé a jejich organizace by se měli v zájmu žáků, v zájmu vyučování společnosti snažit o plnou spolupráci s příslušnými orgány.
73. Etický kodex nebo pravidla chování by měly být stanoveny učitelskými organizacemi, protože kodexy tohoto druhu značně přispívají k zajištění dobré pověsti učitelského povolání a k plnění odborných úkolů podle přijatých zásad.
...

PODMÍNKY PŘISPÍVAJÍCÍ K ÚČINNOSTI VYUČOVÁNÍ

85. Vzhledem k tomu, že učitel je cenným odborníkem, jeho činnost by měla být organizována a usnadňována tak, aby nedocházelo k žádné ztrátě jeho času a úsilí.
86. Počet žáků ve třídě by měl být takový, aby umožňoval učiteli věnovat každému žákovi zvláštní pozornost. Čas od času by mělo být možné rozdělit žáky do malých skupin nebo dokonce učit individuálně, např. při korektivní výuce. Měla by existovat rovněž možnost shromáždit větší počet žáků pro hodiny audiovizuálního vyučování.
87. Aby měli učitelé možnost plně se věnovat svým odborným úkolům, školy by měly mít k dispozici pomocný personál, pověřený funkcemi jiného než vyučovacího charakteru.
...
108. Školní budovy by měly zaručovat bezpečnost a být přijemné svým celkovým pojetím a zařízeny funkčním způsobem; měly by umožňovat účinné vyučování a poskytovat možnost k mimoškolním a společenské činnosti, zejména ve venkovských oblastech; měly by být vybudovány z trvanlivých materiálů a vyhovovat hygienickým požadavkům; jejich údržba by měly být snadná a hospodárná.
109. Příslušné orgány by měly dbát o dobrou údržbu školních prostor tak, aby nebylo ohroženo zdraví a bezpečnost žáků a učitelů.

Řád školy a povinnosti učitele. Přejdeme-li z této obecné úrovně na nižší úroveň – na úroveň konkrétní školy, rázem nabývají práva a povinnosti učitele velmi detailní podoby. Můžeme se o tom přesvědčit, jakmile se začneme probírat „provozními“ řády jednotlivých škol. Mnohé školy prezentují své řády na internetu a stálo by za to porovnat, co o sobě tímto novým způsobem školy vypovídají, jak se prezentují veřejnosti. První pokusy o rozbor „prezentace školy“ již byly učiněny (Mareš ml., 2003), nyní je třeba pokročít dál.

Níže uvedené příklady jsou míněny jen jako ilustrace možných přístupů, nejsou výsledkem analýzy všech řádů školy prezentovaných na internetu.

Např. Základní škola v Havířově (ul. M. Gorkého) požaduje od třídních učitelů toto chování:

1. Třídní učitel seznámí žáky a rodiče s režimem školy a dohlíží na jeho plnění.
 2. Denně kontroluje docházku žáků a vede o ní záznam v třídní knize. Okamžitě činí opatření k zajištění příčin pozdního příchodu a absence žáků. Případ neztrácí z evidence. Vyžaduje omluvu absence žáka rodiči. Při delší nebo opakované absenci si vyžádá potvrzení lékaře. Při deštruktivním chorobě žáka zařídí zasílání domácích úkolů.
 3. Třídní učitele sestavuje plán služeb ve stanoveném týdnu (ve třídě, v šatně, u školní jídelny) a kontroluje jeho plnění.
 4. Dohlíží systematicky na stav zařízení všech věcí ve třídě, na vnější vzhled žáků, na stav učebnic a sešitů.
 5. Trvale sleduje chování a prospěch žáků své třídy.
- ...
8. Informuje se o prospěchu žáků své třídy u ostatních vyučujících a zajišťuje informace pro rodiče.
 9. Třídní učitele přijímá sdělení žáků své třídy a přikládá jim patřičnou váhu.

Kromě konkrétnosti požadavků je rozdíl i v jazyce. Zatímco v Učitelské chartě se pracuje s obraty „učitel by měl...“ nebo „organizace by se měla snažit“, v řádu školy se už učiteli ukládají povinnosti: učitel „dohlíží, kontroluje, sestavuje, sleduje, zajišťuje“. Nalezneme zde i obraty známé z vojensko-byrokratického slangu: „činí opatření k zajištění...“. V textu dominují povinnosti, práva se vytrácejí.

Řád školy: práva a povinnosti žáků. Pokud jde o žáky základní školy, nalézáme různé přístupy k formulaci jejich práv a povinností.

Prvním ze dvou typických přístupů jsou stručné a obecné formulace. Příkladem je Základní škola v Jindřichovicích, okres Sokolov. Pokyny pro chování žáků základní školy znějí takto:

Žák školy dodržuje pravidla slušného chování ve vztahu ke všem zaměstnancům školy i spolužákům. Dbá pokynů pedagogických pracovníků, popř. ostatních

zaměstnanců školy. Pamatuje na to, že žákem školy zůstává i v době mimoškolní, proto dodržuje všeobecně uznávané normy slušného chování mezilidských vztahů.

...

V prostorách školy a při akcích pořádaných školou je přísně zakázáno vnášení, držení, distribuce a zneužívání návykových látek.

Projevy šikanování mezi žáky, tj. násilí, omezování osobní svobody, ponižování apod., kterých by se dopouštěli jednotliví žáci nebo skupiny žáků vůči jiným žákům nebo skupinám (zejména v situacích, kdy takto postiženi žáci mladší a slabší) jsou považovány za hrubý přestupek proti rádu školy.

...

Žák se při všech školních činnostech chová tak, aby neohrozil zdraví své, svých spolužáků či jiných osob.

Žák nenosí do školy předměty, kterými by mohl zdraví své i ostatních.

...

Druhým typickým přístupem je detailní rozvedení práv a povinností žáků základní školy. Ukázku jsme vybrali z rádu Základní školy v Neratovicích (Základní škola, 2004).

ŽÁK MÁ PRÁVO:

10. Žák má právo na vzdělání a účast ve výuce podle rozvrhu.
11. Žák má právo na odpočinek a volný čas.
12. Žák má právo na zabezpečení přístupu k informacím, zejména takovým, které podporují jeho duchovní, morální a sociální rozvoj. Má právo na ochranu před informacemi, které škodí jeho pozitivnímu vývoji a nevhodně ovlivňují jeho morálku.
13. Žák má právo na vyjádření svého vlastního názoru ve všech věcech, které se ho týkají. Svůj názor musí vyjadřovat přiměřenou formou, která neodporuje zásadám slušnosti a dobrého občanského soužití. Jeho názorům musí být dána náležitá váha. Žák má právo sdělit svůj názor třídnímu učiteli, ostatním vyučujícím, výchovnému poradci, zástupci ředitelky, ředitelce školy.
14. Žák má právo na ochranu před fyzickým či psychickým násilím, nedbalým zacházením, před sociálně patologickými jevy. Má právo na využití preventivních programů, které mu slouží k poskytnutí potřebné podpory ve zmíněných oblastech.
15. Žák má právo na poskytnutí pomoci v případě, že se ocitne v nesnázích, nebo má nějaké problémy.
16. Žák si může vyžádat pomoc v případě, že neporozuměl učivu nebo si potřebuje doplnit své znalosti.
17. Žák má právo na zvláštní péči v odůvodněných případech (v případě jakéhokoli druhu onemocnění, zdravotního postižení, v případě mimořádných schopností či talentu).
18. Žák má právo na život a práci ve zdravém životním prostředí a na odstraňování škodlivin ze školního prostředí v rámci možností školy.

19. Žák má právo na ochranu před všemi formami sexuálního zneužívání a před kontaktem s narkotiky a psychotropními látkami.
20. Žák má právo užívat zařízení školy, pomůcky a učebnice v souladu s výukou, je přitom povinen řídit se pokyny učitelů a jiných oprávněných osob.

ZÁSADY CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

1. Žák je povinen účastnit se výuky podle rozvrhu hodin.
2. Žák navštěvuje lékaře jen v nutném případě.
3. Žáci dbají ve škole i mimo ni všech pravidel hygieny a bezpečnosti. Při veškerém svém počinání budou mít na paměti nebezpečí úrazu. Jsou povinni chránit své zdraví i zdraví svých spolužáků.
4. Žáci zdraví ve škole všechny dospělé osoby pozdravem „dobrý den“. Žáci jsou povinni dodržovat zásady kulturního a slušného chování.
5. Za každé poškození nebo zničení majetku školy, žáků, učitelů či jiných osob, které žák způsobil svévolně či z nedbalosti, bude požadována náhrada na rodiče žáka.

....

13. Do školy žáci nosí pouze věci potřebné k výuce; cenné věci, přehrávače, digitální hry aj. do školy nenosí. Hodinky, šperky apod. mají neustále u sebe. Pokud je musí odložit např. v TV, potom si je schovají ve své tašce v uzamčené šatně u tělocvičny.
14. O všech přestávkách musí být umožněn pohyb dětí mimo třídu. Jinak se o malých přestávkách zdržují děti ve třídách, o velkých přestávkách je až do prvního zvonění umožněn volný pohyb po chodbách. Zbytečné přebíhání z patra do patra je zakázáno.

...

17. Do školy žák nesmí nosit věci, které by mohly ohrozit zdraví, způsobit úraz nebo ohrožovat mravní výchovu žáků.
18. užívání drog, pití alkoholu a kouření je pro žáky základní školy nepřípustné.
19. Mimo školu, včetně volných dnů a prázdnin, se žák chová a jedná tak, jak se mezi sebou chovají slušní lidé.

...

22. Žákům školy či jejich zákonným zástupcům je dána možnost vyjádření se k obsahu i způsobu výuky. Podmínkou je dodržení bodů 2.10., 2.11 a 3.4, 3.12 tohoto rádu.
23. Žáci chodí do školy čistě oblečeni a upraveni. Výrazné líčení, lakování nehtů a odbarvování vlasů je nepřípustné.

K tomu, co bylo uvedeno, je třeba dodat důležitý komentář. Jakýkoli rád upravující chování lidí, je dokumentem, který **nabývá konkrétní podoby** teprve svou **realizací**. Jinak řečeno: může existovat velmi dobře napsaný rád, ale učitelé, žáci i vedoucí pracovníci školy ho vykládají po svém (bud' benevolentněji nebo naopak přísněji). A naopak: jsou školy, které mají jen rámcový školní rád, ale jednání učitelů, žáků i vedoucích

pracovníků školy respektuje „ducha“ pospolitosti a některé se věci se dodržují „automaticky“, platí „nepsaná“ pravidla a nevhodné chování není tolerováno.

Pravidla chování žáků uvedená ve školním řádu představují **explicitní morální kódex** dané školy. Očekává se, že je žáci budou dodržovat a že učitelé budou dodržování kontrolovat a v případě potřeby na žácích dodržování pravidel vynucovat. Pokud učitelé se žáky hlavní pravidla neprodiskutují a nedospějí se třídou k dohodě o tom, co je pro obě strany výhodné, berou žáci i učitelé na některých školách pravidla chování jako normu danou „zvenku“, shora“. Na jejím vzniku se nepodíleli, její užitečnost nechápou. Pak na straně žáků nastupuje odpor k pravidlům, snaha je obejít, nedodržovat anebo se proti nim otevřeně postavit. Na straně učitelů zase nastupuje snaha pravidla prosadit, „nachytat“ žáky při činu a potrestat je. Klima školy začíná být určováno tím, co se někdy nazývá „kulturnou trestů“ (Hepburn, 1997).

Takový tlak z pozice síly vyvolává nutně žákovský protitlak. Badatelé zkoumající žákovský odpor (např. Olafson, Field, 2003) konstatovali, že se vyskytuje při výuce i mimo ni a nabývá různých podob - počínaje velmi subtilními až po zjevnou revoltu. Přitom skryté morální klima školy ovlivňuje způsob, jakým je žákovský odpor interpretován. Když žák nerespektuje pravidla chování, učitel reaguje specifickým způsobem.

Jen někteří učitelé dokáží žákům připomínat pravidla vhodného chování s humorem:

Už dost té zábavy! Neslyšeli jste zvonit na přestávku?

Janatko a Bendík: Doufám, že jste se u té láhve rumu, co jsme vám zabavil, navzájem poučovali o biologických účincích alkoholu a jeho derivátů.

Že se nestydiš. Právě teď, když se učíme o ochraně ptactva, tlučeš špačky.

Když budete kouřit, tak z vás budou mít radost jenom trafikanti, lékaři a hrobník

(Mrkosová, Richter, 1992: 15, 19, 25, 69).

Nezřídka se stává, že školy vyžadují dodržování i takových pravidel, která nemají vnitřní logiku a žákům se zdají nesmyslná. Jakmile učitelé ulpívají na formálním dodržování pravidel chování, zaměňují prostředek za účel. Pravidla mají usnadnit fungování školy, zajistit žákům i učitelům klid na práci, nejsou sama o sobě cílem školní docházky. Je chybou, říkají odborníci, když učitelé se soustředí na vyžadování pravidel, nastolení a udržení kontroly nad žáky; ponechávají stranou další důležité úkoly: naslouchat žáků, pomáhat jim, navodit příznivé morální klima (Olafson, Field, 2003).

Změna způsobu učitelského reagování na nevhodné chování žáků může změnit klima vyučovací hodiny a časem i klima školy. Porovnejme tradiční kulturu trestů s konstruktivními alternativami (viz tab.1).

Tab. 1. Srovnání užití trestů a alternativního přístupu k nevhodnému chování žáků (modifikovaně podle Mayera, 1997)

Užití trestů	Alternativní postupy
Rychle zastavit nevhodné chování žáků	Pomalu odstraňovat nevhodné chování žáků
Učitel dává žákům okamžitou zápornou zpětnou vazbu	Učitel poskytuje žákům s jistým časovým odstupem určitou pomoc
Učitel vykládá žákům, co nemají dělat	Učitel učí žáky, co mají dělat
U žáků se zhoršuje sebepojetí, klesá počet výroků, jimiž žák pozitivně hodnotí sám sebe	U žáků se zlepšuje sebepojetí, stoupá počet výroků, jimiž žák pozitivně hodnotí sám sebe
U žáků se zhoršují postoje ke škole a školní práci	U žáků se zlepšují postoje ke škole a školní práci
U žáků přibývá komplikací se studiem: neplnění úkolů, pozdní příchody, chození za školu, propadnutí, nedokončení školní docházky	Zlepšuje se zaangažovanost žáků na školní práci, zvyšuje s jejich participace na výuce
Mezi žáky stoupají projevy násilí, objevuje se poškozování školního zařízení, agrese vůči spolužákům	Mezi žáky klesají projevy násilí a poškozování cizích věcí
Žáci jsou nabádáni, aby nereagovali násilnými činy	Žáci se učí všímat si pozitivních stránek života

Sama existence a obsah písemných pravidel chování tedy determinuje klima školy jen částečně. Velmi mnoho záleží na aktérech samotných, jakým způsobem budou – i sebelepší dokument – interpretovat v běžné životě školy, které hodnoty jsou pro danou školu klíčové, které hodnoty jsou pro jednotlivé skupiny aktérů důležité.

V pasáži věnované osobním hodnotám, jimiž se řídí **jedinec**, jsme se zmínili o tom, že se tyto hodnoty utvářejí v dětství a dospívání. Co víme o morálním vývoji jednotlivce? Má nějaké typické etapy? Proč se někdy jedinec neváže míněním skupiny ani společnosti a chová se nemorálně? Na tyto otázky se snaží odpovědět další oddíl naší studie.

Morální vývoj dětí a dospívajících

Dítě postupně vrůstá do společnosti, v níž žije. Nejprve se seznamuje s pravidly, která platí v jeho vlastní rodině, pak ve společenství dětí, s nimiž se stýká, poté v předškolním zařízení a konečně ve škole. Tam všude panuje určité psychosociální klima, které určité hodnoty schvaluje, k jiným je lhostejné a další odmítá. Dítě se učí hodnotit jednání druhých lidí i jednání svoje, posuzovat, co je dobré a co špatné, co je spravedlivé a co nikoli. Prolíná se tak morální vývoj individua se socializačními tlaky a ty nemusí být vždy jen pozitivní.

Výzkum morálního vývoje dětí zahájil ve 30. letech 20. století švýcarský psycholog J. Piaget. Stal se tak spouzakladatelem výrazného

směru v psychologii obecně a psychologii morálky zvláště – kognitivní psychologie. Reprezentují ho jména J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilliganová aj. Dalším důležitým směrem ve výzkumu psychologie morálky je směr sociálně psychologický reprezentovaný jmény R.L. Selmana, A. Bandury.

Piagetova teorie morálního vývoje. J. Piaget je znám především jako vývojový psycholog a badatel v oboru psychologie inteligence. Při svých výzkumech vývojových zvláštností dětí se však zajímal také o jejich morální usuzování, o dětské pojetí „pravidel hry“ a dětské pojetí „spravedlnosti“. Vyšel z pozorování a klinických rozhovorů 100 dětí předškolního a školního věku. Sledoval je jednak v přirozených situacích (např. při hře v kuličky), jednak v situacích uměle navozených (např. při diskutování o příbězích s morálními aspekty).

J. Piaget upozornil, že je třeba rozlišovat dvě úrovně uvažování: a) herní praxi, dětské **hraní hry**, b) dětské **uvědomování si pravidel hry**. Konstatoval, že uvědomování si pravidla se opožďuje za herní činností a zřejmě prochází třemi stadii (viz tab.2).

Tab.2 Piagetova vývojová stadia dětského uvědomování si pravidel hry

stadium uvědomování si pravidel	dětská činnost	původ pravidel
1. stadium individuálních rituálů	Motorická činnost, individuální hraní si.	Rituály jsou buď vymyšlené dítětem samotným nebo jde o napodobování jiných lidí.
2. stadium – heteronomní chápání pravidel (mezi 4 – 7 lety)	Hraní si vedle jiných dětí anebo počátky společného hraní si s jinými dětmi. Dítě zachází s pravidly velmi volně.	Pravidla podle dítěte existují odědávna. Jejich původcem je nějaká vyšší autorita: otec, Bůh, radní apod. Jde o práva svatá a nedotknutelná.
3. stadium – autonomní chápání pravidel (od 10 let výše)	Hraní si společně s jinými dětmi.	Pravidla nejsou něčím, co přichází zvnějšku jako neměnný zákon. Jsou výsledkem svobodného rozhodnutí lidí, vznikají dohodou. Mohou být tedy dohodou změněna.

Na základě těchto výzkumů dospěl Piaget k názoru, že existují dvě pojetí morálky, které děti postupně zastávají – heteronomní a autonomní. Mezi nimi je zřejmě určité přechodné období – mezistádium, které se vyskytuje přibližně ve věku od 7 do 10 let. Pořadí jednotlivých stupňů není jednosměrné, neměnné, nejde o invariantní sekvenci.

Heteronomní morálka se zakládá na morálním tlaku dospělých lidí a vyvolává u dítěte morální realismus, tj. tendenci brát povinnosti a hodnoty stojící v jejich pozadí jako cosi vnějšího, objektivně daného. Jednání, které se shoduje s takto chápanými pravidly, je považováno dítětem za dobré, zatímco jednání porušující pravidla je považováno za špatné. Morálnímu

realismu odpovídá objektivní pojetí odpovědnosti a důležitý není záměr aktéra, nýbrž *skutečný důsledek* jednání.

Autonomní morálka vzniká na základě kooperace dětí mezi sebou. Jednostranná úcta k autoritě dospělých je nahrazena vzájemným respektováním dětí. V případě, že vzájemné respektování je tak silné, že v dítěti vyvolá požadavek, aby s druhými jednalo tak, jak by si přálo, aby ony jednaly s ním, pak nastupuj přechod k autonomní morálce. Autonomní pojetí morálky se podle Piageta vyvíjí u dospívajících mezi 11-13 lety především mezi sobě rovnými; přítomnost autorit i „autorit“ spíše brzdí další vývoj.

U dětí se rovněž vyvíjí chápání pojmu **spravedlnost**. Zhruba do 7.–8. roku je pojetí spravedlnosti ovlivňováno dospělými. Spravedlivé je to, co očekávají dospělí. Mezi 8.–9. rokem nastupuje idea rovnosti vůči autoritě. Na sebemenší odchylku reagují děti velmi bouřlivě, považují ji za nespravedlivou. Mezi 11.–12. rokem si začínají uvědomovat, že rovnost je pojem relativní. U dětí se objevuje to, co Piaget výstižně nazývá „cit pro spravedlnost“.

Už ve třicátých letech a potom i později byly Piagetovy názory podrobovány kritice, jak z hlediska teoretických tvrzení, tak na základě empirických šetření. Vyslovovaly se výhrady vůči kvalitativním základům jeho výzkumu, vůči postulovaným vývojovým stadiím i jejich věkové periodizaci. Sám Piaget byl poněkud překvapen širokým ohlasem svých prací, včetně studie nazvané Morální usuzování u dětí z r.1932, neboť je chápal spíše jako otevření svébytného tématu, než jako poslední slovo k danému tématu.

S odstupem téměř půl století ověřovali Piagetovy nálezy další badatelé. T. Lickona (1976) konstatoval, že morální usuzování se u dětí vyvíjí v závislosti na věku a zkušenostech, ale také v závislosti na kulturním a sociálním prostředí. Morální usuzování dětí ovšem nemá jen kognitivní základ, ale zřejmě i základ emoční, afektivní. Jiní badatelé (např. Ruffyová) zpochybnili věkovou periodizaci a ukázali, že např. autonomní morálka se může u některých dětí objevit dříve, než Piaget předpokládal. Výzkumy v dané oblasti pokračují nadále, ale přinášejí spíše zpřesnění poznatků, než jejich zásadní zpochybnění.

Zatím jsme se zmiňovali pouze morální vývoj v dětském věku. Jak vidí psychologové vývoj v delším časovém období?

Kohlbergova teorie morálního vývoje. Na Piagetovy studie kriticky navázal téměř o 30 let později Američan L. Kohlberg. Výzkum začal u 100 pokusných osob ve věku 10-16 let. Osoby řešily hypotetické situace, které přinášely morální dilema. Později rozšířil své výzkumy i na další věkové kategorie.

Zjistil, že morální usuzování se vyvíjí; celý vývoj zřejmě prochází třemi rovinami: prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Rozdíly mezi těmito rovinami nespočívají ani tak v rostoucím uvědomění si morálních norem (nejsou tedy kvantitativní povahy), ale v odlišném **způsobu uvažování** o morálních problémech (jsou tedy kvalitativní povahy). Tyto tři roviny lze dále jemněji členit, takže dospěl k 6 vývojovým stupňům.

Kohlberg se domnívá, že lidé procházejí jednotlivými stupni zákonitě, v postulovaném pořadí a jednosměrně. Nemohou žádný vývojový stupeň vynechat, „přeskočit“. Vývoj ovšem může probíhat nestejnomořně, jedinec nemusí všemi stupni projít stejně rychle; na některém stupni se může vývoj zpomalit nebo i zastavit. Jedinec se však nemůže vrátit na nižší vývojový stupeň.

Zmiňovaný trend si můžeme představit jako složité „schodiště“ morálního vývoje, po němž jedinec stoupá vzhůru. Ne všichni lidé ovšem dojdou k šestému stupni. Longitudinální výzkumy ukazují, že obvykle končí na 3. až 5,5. stupni. Kolberg se před časem pokusil svou teorii upravit. Odborníci se přou o to, zda nová podoba představuje podstatné zlepšení Kohlbergovy stupňovité teorie anebo je ústupkem kritikům a snaze vyrovnat se s novými empirickými nálezy, které naznačují, že může docházet i regresu morálního usuzování, což jeho teorie nepřipouští.

Rozdíl mezi mužskou a ženskou morálkou – pohled C. Gilliganové. Kohlbergova spolupracovnice Gilliganová si povšimla, že Kohlbergovy výzkumy byly založeny především na výpovědích chlapců a mužů. Vadilo jí, že podle této teorie je morální usuzování žen obvykle zařazováno do 3. stupně, zatímco morální usuzování mužů do 4. stupně.

Gilliganová navrhla nový pohled na vývoj morálního usuzování. Tvrdí, že existuje dvojí morálka, odpovídající rozdílnému pohlaví, rozdílným sociálním rolím a rozdílenému pohledu na svět, druhé lidi i sebe sama. Těžištěm u žen je **morálka péče** o druhé lidi, těžištěm u mužů je **morálka spravedlnosti**. Své názory shrnula Gilliganová v knize příznačně nazvané *Jiným hlasem* (1. vydání, 1982). Publikace se setkala s vřelým přijetím jak u zastánců feministického hnutí, tak u kritiků Kohlbergovy teorie. Český překlad vyšel se značným zpožděním (Gillinganová, 2001).

Přínosem Gilliganové bylo akcentování ženského pohledu na morálku, zavedení pojmu *péče o druhé* do morálních úvah, akcent na vztah jedince k druhým lidem, zdůraznění odpovědnosti jedince, empatie a ohledu na sociální prostředí. Svým vystoupením motivovala řadu badatelů, aby ověřili či vyvrátili její tvrzení. Vystoupilo mnoho kritiků, kteří jí vytýkali metodologické chyby. Další výzkumy nepotvrdily jednoznačně pohlavní rozdíly v morálním usuzování mezi muži a ženami, avšak nová hlediska, které Gilliganová do výzkumů morálky vnesla, pozitivně ovlivnila další bádání.

Selmanův sociálně psychologický pohled. Předchozí výklad chápal morální vývoj jedince převážně jako *individuální* záležitost, v níž dominují dva procesy: zrání a učení. Reálný život ukazuje, že morální vývoj nelze oddělit od vlivu druhých lidí, at' jsou jimi rodiče, sourozenci, kamarádi; dále nejbližší komunita, v niž jedinec žije (příbuzní, sousedé, známí). Nezanedbatelná je i škola a celá společnost s hodnotami, která vyznává a prosazuje.

Proto je třeba brát v úvahu též různé sociální role, které, jedinec ve společnosti zastává, jedincovu schopnost pochopit hlediska a názory jiných lidí i dovednost nahlížet na sebe sama očima druhých lidí.

Selmanův pohled zdůrazňuje stupňovitost vývoje sociální perspektivy viz tab. 3). Začíná u egoistické a nediferencované perspektivy, pokračuje subjektivní a diferencovanou perspektivou; dosahuje seberreflektující a reciproční perspektivy, dospívá k vzájemné perspektivě a končí společenskou a hlubší perspektivou. Podle Selmana je tento vývoj nutným, nikoli však postačujícím předpokladem odpovídajícího morálního vývoje. Jinak řečeno: Selmanova stupňovitá teorie nenahrazuje Kohlbegovu stupňovitou teorii, nýbrž ji doplňuje o sociální dimenzi.

Tab. 3. Vývojový pohled na dětské perspektivy vidění problémů a sociální vztahy s vrstevníky (modifikovaně podle Selman, 1980 a Hart et al., 1997, s. 63)

Dětská perspektiva vidění problému	Přátelský vztah dítěte k jinému dítěti	Vztah dítěte ke skupině vrstevníků
Úroveň 0 (přibližně 3. až 7. rok)	Stádium 0	
Egocentrická nebo nediferencující perspektiva. Dítě neodlišuje pohled jiných lidí od vlastního pohledu na věc.	Interakce bývá určována momentální fyzickou blízkostí.	Důraz na fyzickou blízkost a zjevné společné aktivity (např. společná hra).
Úroveň 1 (přibližně 4. až 9. rok)	Stádium 1	
Subjektivní nebo rozlišující perspektiva. Dítě už rozpoznává a uvědomuje si rozdíly v pohledech na věc.	Jednosměrná pomoc, např. dítě pomáhá někomu, kdo s ním hraje jeho oblíbenou hru.	Série jednostranných vztahů. O skupinových aktivitách se uvažuje z hlediska výsledků, které jsou přínosné pro dítě samotné nebo udělají radost ostatním. Reciprocity aktivit se týká hlavně fyzických aktivit.

Úroveň 2 (přibližně 6. až 12. rok)	Stádium 2	
Sebereflektující nebo reciproční perspektiva. Dítě si uvědomuje, že jiní lidé mohou pohlížet na jeho myšlenky a pocity odlišně.	Spolupráce v období, kdy nejsou problémy. Spolupráce při zvládání konfliktů nebo sporů. Vzájemné vztahy mohou být ohroženy ve chvílích, kdy dojde mezi přáteli ke sporu.	
Úroveň 3 (přibližně 9. až 15. rok)	Stádium 3	
Perspektiva třetí osoby nebo společná perspektiva. Dítě je schopno porozumět neutrálnímu, nezaujatému pohledu na věc.	Sdílení hodnot založené na důvěrném přátelství a společných názorech. Pro toto stádium jsou typické dvě charakteristiky – snaha mít kamaráda jen pro sebe a žárlivost na všechno, co ho odvádí jinam.	
Úroveň 4 (přibližně od 12 let do dospělosti)	Stádium 4	
Širší společenská nebo hlubší perspektiva. Perspektiva beroucí v úvahu legálnost a morálnost jednání. Dospívající je schopen podívat se na věc z hlediska toho, co je dobré pro společnost.	Samostatnost v přátelském vztahu a současně vzájemná závislost. Vztahy, které jsou flexibilní a proměňují se v čase.	Dospívající rozpoznávají vzájemnou propojenosť skupinových procesů a individuálních rozdílů. Pluralistická komunita jde za společnými cíli, přičemž nespouští ze zřetele různost.

Bandurova sociálně psychologická teorie morální využitosti. Podle sociálně-kognitivního posychologa A. Bandury je veškeré chování jedince (včetně morálního chování) naučitelné. Neexistuje tedy žádná obecná dispozice pro morální chování či „dobrý“ charakter. Dítě může mít jen takovou morální odpovědnost, jakou se naučilo. Navíc tuto morální odpovědnost může mít jen za okolnosti podobných těm, ve kterých byl prováděn počáteční výcvik.

Bandura vytvořil koncepci **morální využitosti**. Pro nás je důležitá tím, že se zajímá o případy, kdy jedinec *nejedná morálně*. Tato teorie vysvětluje proces snižování významu morálních principů na individuální úrovni jak v oblasti myšlenkových operací, tak následného jednání. Zdůrazňuje jedincovu plnou odpovědnost za své nemorální chování.

Chování je podle Bandury regulováno dvěma hlavními zdroji sankcí: a) sociální sankce (nemorální chování je cenzurováno společností, jejími normami, očekáváním druhých lidí); b) zvnitřněnými autosankcemi (morální chování je zdrojem satisfakce, sebeúcty, sebepotvrzení).

Autoregulační mechanismus se podle Bandury rozvíjí a mobilizuje spolu se situačními faktory. Autoregulační mechanismus se uplatňuje ve třech hlavních funkcích:

1. Automonitorování
2. Vyhodnocování správnosti jedincova chování porovnáváním s morálními standardy a okolnostmi prostředí
3. Afektivní reagování na sebe sama (cílem je dosažení sebeuspokojení a sebeúcty).

Podstatou "morální vyvázanosti" je selhání či vypojení těchto autoeregulačních či autotrestajících mechanismů. Morální vyvázanosti lze docílit různými mechanismy. Tyto mechanismy jsou ve značné míře používány jako prostředky *legitimizace násilí*. Setkáváme se nimi i v každodenním životě, kdy je zcela slušní lidé použijí k dosažení svých cílů, poškodí při tom práva jiných a sami zůstávají "morálně čistí".

Bandura rozlišuje čtyři základní typy mechanismů morální vyvázanosti:

1. Morální ospravedlňování (může mít podobu eufemistického označování, paliativního srovnávání vlastního přestupkového chování s flagrantní nespravedlností či až nelidskostí někoho jiného).
2. Zatemňování kauzálního působení – může se projevovat přesunováním či rozptylením odpovědnosti za společnou činnost.
3. Zakryvání zraňujících důsledků (důsledky se minimalizují, ignorují či zkreslují).
4. Snižování, dehumanizace a blamování samotných obětí nemorálního chování, čímž se příslušné jednání omlouvá a ospravedlňuje.

Bandura tyto mechanismy chápe jako "kognitivní či sociální" machinace, které maskují egoistické motivy. Morální vyvázanost tedy znamená vědomé obelstění svědomí, potlačení morální autoregulace. Téměř každý člověk je v různé míře používá v každodenním životě. Dlouhodobý trénink v morálním "vyvazování se" může vést až k rozsáhlému zneužívání výše uvedených mechanismů.

Dílčí shrnutí. Psychologie předkládá relativně propracovaný pohled na morální vývoj běžného jedince. Tři hlavní autoři (Piaget, Selman, Kohlberg) předložili originální pohledy na morální vývoj jedince. Jejich pohledy nejsou zaměnitelné, nejsou ani kontradiktorkické. Vzájemný vztah uvedených tří teorií přibližuje vtipnou metaforou Heibrink (1997, s.105-106). Říká: morální vývoj člověka probíhá zřejmě stupňovitě, můžeme si ho tedy představit jako svérázní schodiště. Toto schodiště se skládá ze tří různých materiálů: 1. z kamenného základu, který představuje logickou

základnu morálního usuzování, 2. z mramorového obkladu, který představuje sociální perspektivu, 3. z koberce, který představuje morální stupně. Kamenný základ objevil Piaget, mramorový obklad objevil Selman a kobercové stupně Kohlberg.

Zejména poslední dva pohledy na morální vývoj (Selman, Bandura) jsou pro školy a učitele důležité. Pomáhají jim pochopit, proč se některí žáci chovají specifickým způsobem a čím si své chování zdůvodňují.

ŠKOLA A MORÁLNÍ VÝVOJ

Morální vývoj jedince, atž už jde o dítě, dospívajícího nebo dospělého jedince, neprobíhá ve vzduchoprázdnou. Velmi důležitým prostředím, které může vývoj ovlivnit, je kromě rodiny především škola. Škola jako **místo socializace** se stává předmětem zájmu předních psychologů. Nedávno J. Bruner (2001: 66-70) upozornil, že se škola musí vyrovnávat s nejméně se třemi závažnými rozpory:

1. rozvíjet jedince, jeho potenciality, vybavit ho dovednostmi potřebnými pro kvalitní život *versus* reprodukovat stávající kulturu, ekonomiku a dále tyto oblasti rozvíjet
2. jedincovo učení je především intrapsychická záležitost (jedincova vlastní aktivita, vlastní motivace) a rozvíjet ho lze spíše nepřímo *versus* jedincovo učení se odehrává v sociálním prostředí, je situováno ve specifických sociokulturních podmínkách
3. jedincovo učení, přemýšlení, konstruování smyslu určitých událostí, je individuální; člověk má svůj vlastní pohled na věc, své důvody, proč věci vnímá a hodnotí určitým způsobem, má svou vlastní pravdu *versus* učení je nadindividuální záležitost, existují vyšší pravdy, obecnější poznatky, univerzální hodnoty.

Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že škola zápasí se třemi problémy: zajistit individuální realizaci žáků a současně sloužit kultuře; zaměřovat se na rozvoj talentů a současně rozvíjet prostředky, nástroje učení a vyučování; brát v úvahu partikularismus a současně nezapomínat na univerzalismus. Uvedené rozpory se projevují jak v činnosti jednotlivých učitelů, tak v koncepci činnosti celé školy. Podle toho, který pól zmíněných tří dichotomií daná škola akcentuje, podle toho vzniká **specifické psychosociální klima** pro práci učitelů a žáků.

HISTORICKÉ OHLÉDNUTÍ

Škola v totalitních systémech. Mluvíme o škole obecně, ale nezdůrazňujeme, že škola jako instituce se proměňuje v čase. Proměňuje se v rámci jedné země, tak jak se vyvíjí lidské společenství, které v této zemi žije a jak se vyvíjí společenské a politické zřízení, které v dané zemi

panuje. Škola se proměňuje jako instituce také v mezinárodním měřítku, tak jak se objevují, prosazují a zanikají nové pedagogické ideje, široké reformní proudy typu „hnutí za novou výchovu“.

Škola jako instituce se výrazně proměňuje ve chvílích, kdy se v určité zemi dostane k moci totalitní systém. Ten si přizpůsobí školu „k obrazu svému“ a snaží se zajistit, aby škola jako instituce pomáhala udržet jeho existenci, aby jejím prostřednictvím mohl přímo působit na mladou generaci a nepřímo působit na rodiče dětí.

Projevuje se to nejen proměnou kurikula, tj. jinou interpretací dějin, jiným pohledem na lidi v okolních zemích, zavedením branné výchovy atd., ale především změnou cílů výchovy (ideová výchova, výchova k bdělosti, výchova k nesmiřitelnosti k vnějším i vnitřním nepřátelům). Proměňuje se celé klíma školy: do vedení se dostávají nikoli lidé odborně a manažersky zdatní, nýbrž „politicky spolehliví“, „oddaní nové myšlence“, „rozhodní“, „prosazující politiku strany“.

Z učitelského sboru jsou odstraňováni lidé „nespolehliví“, lidé mající připomínky k prosazované linii, lidé mající svůj názor na věci a dávající najevo svůj názor i před žáky. – tedy lidé „kazící naši mládež“. Připomeňme, že z téhož zločinu byl před staletími obviněn Sókrates.

Ti, co ve sboru zůstávají, jsou průběžně kontrolováni, zda dodržují předepsané pokyny, zda vyučují tak, jak se žádá, zda inovují výuku podle doporučených postupů, zda naopak „nevnášeji“ do hodin nežádoucí inovace „cizí našemu zřízení“, zda nepoužívají „odsouzené“ metody.

Klíma ve škole se mění rovněž v tom, že žáci nemohou říkat otevřeně své názory, zaujmímat k učívu i dění kolem sebe kritická stanoviska, neboť jsou hlídáni jednak učiteli, jednak „ideově vyspělými“ spolužáky. Povinností je takové případy hlásit, aby z nich mohly být vyvozeny exemplární důsledky.

Antipedagogika a její varianty. Přibližně od sedmdesátých let minulého století se v západní Evropě objevovaly radikální reakce na zkušenosti s totalitními systémy školství, ale též na špatnou rodinnou výchovu. Objevil se široký proud souhrnně označovaný jako antipedagogika. Podle Singuleho (1992) bylo jeho podstatou odmítání výchovy organizované státem i výchovy jako cílevědomé činnosti v mimoškolních podmínkách. Tvrdošilo se, že podstatou dosud provozované výchovy je snaha dospělých osob ovládat děti, rafinovaně s nimi manipulovat; podle některých autorů lze dokonce mluvit o terorizování dětí dospělými. Výchova prý děti oklamává, deforma je jejich přirozenost, mrzačí je v jejich lidské dimenzi.

Argumenty pro svá tvrzení hledali autoři v historii i v současnosti. Byla pranýřována výchovná tradice odvíjející se od osvícenectví. Tam prý jsou kořeny snah držet dítě v poslušnosti, lámat dětskou vůli, likvidovat přirozenou zvídavost. Představitelkou tohoto pohledu – někdy označovaného jako *černá pedagogika* – byla K. Rutschiyová. Nedostatky se nehledaly jen v minulosti, ale také v současnosti a navrhovala se radikální řešení. Např. von Snoebek doporučoval nahradit výchovu dítěte podporou dítěte a tím odstranit monopol učitelů a vychovatelů. Děti by prý měly samy a v každém věku rozhodovat o svých záležitostech. Dospělý by sice měl být s dětmi, upozorňovat je na zajímavosti, přiblížovat jim následky jejich jednání, ale konečná odpovědnost by měla patřit jenom dětem. Z toho pohledu se sama škola stává spornou záležitostí.

Není tedy divu, že se objevil další proud. Pokud jde o obecný postoj k výchově a vzdělávání je méně radikální, ale pokud jde o existenci školy, tvrdí, že škola jako hlavní a povinný zdroj výchovy a vzdělávání by měla by být zrušena. Ve specializovaných pracích se tento proud označuje jako hnutí za antiautoritativní výchovu (Singule, 1992). Jeho výrazným představitelem je I. Illich.

Snahy odstranit školu jako rizikový faktor pro rozvoj dětí. Začátkem 70. let vystoupil sociolog a pedagog I. Illich s tezí, že škola jako instituce se nejen přežila, ale svou další existencí ohrožuje svobodný rozvoj jednotlivce a svobodné fungování společnosti. Doporučoval vznik celého spektra jiných zařízení, která umožní lidské učení „v odškolněné atmosféře“ (Illich, 2001:10).

Illichovy hlavní námítky proti škole jako instituci osobující si monopol na vzdělávání, proti povinné školní docházce, proti praktikám, které se v ní provozují a vyvolávají specifické klima pro všechny zúčastněné, by se daly shrnout do těchto bodů (Illich, 2001: 15-50):

- škola nutí žáky, aby zaměňovali průběh a podstatu; vštěpuje jim, aby se spokojili s účastí na vyučování místo s učením, s postupem do stále vyšších typů škol místo skutečného vzděláváním, s vysvědčením místo znalostí a dovedností, s akceptováním služeb místo hodnot
- škola neotevřírá šance slabším, nestírá rozdíly, ale vede k polarizaci společnosti, institucionalizování hodnot a psychické impotenci lidí; uvnitř národa vytváří „kasty“ podle dosaženého stupně vzdělání; toto úsilí nabývá mezinárodních rozměrů a státy jsou tříděny podle délky povinné školní docházky
- škola již svou existencí a povinností ji navštěvovat připravuje lidi o iniciativu, tlumí ochotu vzít vzdělávání do vlastních rukou; má „antivzdělávací vliv“
- školní výuka nerozvíjí ani učení, ani nepodporuje spravedlnost; výuka ve škole je symbiózou společenské kontroly a určování sociálních rolí pro budoucnost; jedinec má možnost volby určité sociální role či kategorie práce především podle

toho jak dlouho se vzdělával a jaký typ školy absolvoval, nikoli na podle svých schopností a dovedností

- moderní pojetí dětství je pro rodiče i děti rizikem; pro mnohé děti představuje dětství specifickou zátěž; jsou nuceni hrát roli dítěte, přičemž jejich sebevědomí bojuje s rolemi, které jim společnost vnucuje a tento souboj je nehumánní; nebude-li existovat povinná vzdělávací instituce, budou děti osvobozeny od jejího destruktivního vlivu, zejména od výcviku pro konzumní způsob života
- škola vzdaluje dítě každodennímu světu a vrhá ho do prostředí, které je mnohem primitivnější, magičtější a vážnější; vytváří enklávu, v níž neplatí pravidla obvyklé životní reality; škola vězní dítě ve svém posvátném teritoriu, je jakýmsi mateřským lůnem, ze kterého je na konci roku nebo na konci školní docházky vypuzeno do života
- děti jsou brány *per definitionem* jako žáci a potřebují tedy učitele a školní vyučování; pokud se však vůbec ve školách něčemu naučí, pak se to naučí od svých vrstevníků, zatímco učitelé jsou v tom spíše na překážku; většina učení bývá výsledkem ničím neomezované interakce, která probíhá ve smysluplných podmínkách; lidé se učí nejlépe, když jsou prostě „u toho“
- učitel vytváří ve škole specifické klima, neboť zastává tři sociální role: učitel-strážce provádí žáky rituálním labyrintem, střeží dodržování pravidel a asistuje v uvádění žáků do života; učitel-moralista nahrazuje Boha, rodiče či stát, neboť žákům vštěpuje, co je správné, co není správné a to nejen ve škole, ale také ve společnosti; učitel-terapeut se cítí oprávněn vstupovat do vnitřního světa žáků, pomáhat jim při jejich rozvoji, což obvykle znamená, že přemlouvá žáky, aby se podřídili jeho představám o tom, co je správné a co nikoli
- škola vštěpuje žákům myšlenku, že všechno lze měřit, včetně hodnot, osobního růstu i člověka samotného; jedinci jsou vedeni k tomu, aby se porovnávali s jinými lidmi nebo s učebním plánem; výsledkem je, že rezignují na neměřitelné zkušenosti a zážitky, začnou sami sebe posuzovat pomocí měřítek druhých lidí, přestávají být sami sebou.

Z toho, co bylo právě uvedeno, je zřejmé, že rozpory, o nichž uvažuje Bruner, viděl Illich jako v zásadě neřešitelné. Bud' chceme pomoci dítěti, žákovi (a pak musíme zlikvidovat institucionální výchovu a vzdělávání) anebo zachováme školu (a pak musíme strpět, že mrzačí jedince, generace, celé národy). Snahy o proměnu školy jsou podle Illicha jen drobnými úpravami, které problém neřeší: nová pojetí vyučování, včetně svůdných stylů výuky v liberálních školách, nových modelů kurikula (se spoluúčastí žáků, s problémovým vyučováním, týmovým vyučováním atd.) jsou pouze zbožím, které má zaručovat odbyt u zákazníků. Základní postoj je prý společný všem: úsudek jedné osoby má rozhodnout o tom, co a kdy se musí naučit osoba jiná (Illich, 2001: 42-43).

Těmito úvahami končí historické bilancování vybraných faktorů, které mohou negativně působit na žáky ve škole. Jaká je situace v českých školách?

PROMĚNY SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLY

V České republice probíhá od r. 1990 diskuse o proměně školství a školy. Kromě právních a ekonomických změn (změna způsobu řízení škol, změna způsobu financování škol, možnost zakládat nestátní školy atd.), se neméně intenzivně diskutuje o **vnitřní proměně** škol. V posledních 15 letech bylo publikováno a prakticky ověřováno několik projektů usilujících o proměnu školy (Obecná škola, Občanská škola, atd.).

Kromě toho vznikl oficiální dokument o žádoucích proměnách české školy. Jde o dokument, jehož vypracování zadalo MŠMT ČR skupině odborníků a jehož výslednou podobu nakonec schválila vláda ČR. Dokument je širší veřejnosti znám pod stručným označením **Bílá kniha**. Jeden z klíčových úkolů zní:

„*Proměna tradiční školy*, jejímž hlavním úkolem se stává vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, vybavit žáky nezbytnými nástroji, aby to uměli, a motivovat je k němu. Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale také i změnu klimatu a prostředí školy [tučný typ písma byl doplněn námi; v originále je psán běžnou kurzívou - J.M.], které se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti, v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. Logicky to vede i k rozšíření funkce školy i pro zájmové činnosti a volný čas a k nabídce vzdělávání i pro další uživatele.“ (Národní program, 2001: 18).

VYBRANÉ VLIVY A JEJICH DOPADY

České školství se pozvolna proměňuje. Mění se i sociální a právní prostředí, v němž české školy fungují, mění se i žáci a učitelé.

Z poslední doby můžeme uvést např. legislativní změny, které mj. uzákonily rámcové vzdělávací programy, čím utlumily centralizované rozhodování o cílech, obsahu a metodách vzdělávání žáků. Tím se otevřela cesta k větší autonomii škol, k tvorbě školních vzdělávacích programů a učitelé dostali větší prostor pro svou práci. Tato rozhodnutí současně přenesla větší odpovědnost na vedení škol.

Proměňuje se chování žáků; školy musí ve větší míře než dříve řešit problémy s nekázní žáků, s projevy šikany, agresivity a násilí mezi dětmi. Není tedy divu, že v zemích, kde tyto jevy nabýly nebezpečného rozsahu, se ověřují různá preventivní opatření. Současně se školy snaží své žáky vychovávat, nejen vzdělávat.

Např. projekt označovaný jako *Caring Communities* si klade za cíl pomoci žákům, aby ve škole zažívali pocit psychologického bezpečí, zodpovědných vztahů

s ostatními, měli praktickou možnost cvičit se v etickém rozhodování a v samostatnosti (Baker et al., 1997).

Které jevy výrazně ovlivňují sociální klima našich škol? Z mnoha možností jsme pro další výklad vybrali dva příklady. Dobře ilustrují, jak určité opatření ovlivňuje morální klima našich škol. Prvním je vnější diferenciace žáků a druhým je integrování znevýhodněných žáků do běžných škol.

Vnější diferenciace žáků. Po roce 1989 se v našem školství objevil fenomén, který v totalitním období neexistoval: výrazná vnější diferenciace žáků a současně **selekce žáků** v raném věku. Objevila se víceletá gymnázia, kam přecházejí studijně schopnější žáci během období, kdy většina žákovské populace navštěvuje základní školu. Podle toho, zda se jedná o osmiletá gymnázia nebo o gymnázia šestiletá, nastává odliv "lepších" žáků buď po skončení prvního stupně ZŠ anebo během docházky na 2. stupeň ZŠ.

E. Walterová (1998) upozornila, že nejde ani o zanedbatelné počty žáků, ani o zanedbatelný trend. Zatímco v r. 1995 přeslo v České republice do víceletých gymnázií 15 000 žáků, v r. 1997 podle statistické ročenky už studovalo na 8 letých gymnáziích 42 000 žáků na 7 letých gymnáziích 28 000 žáků a 6 letých gymnáziích 13 000 žáků.

Podle údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání se zvýšil počet víceletých gymnázií v ČR z 285 v r. 1992 na 343 v r. 2002. Současně stoupá počet žáků na těchto gymnáziích. Zatímco v r. 1992 dominovala gymnázia s celkovým počtem do 100 žáků, v r. 2002 převládala gymnázia s celkovým počtem nad 200 žáků (a z nich ještě polovinu tvoří gymnázia nad 400 žáků). Přitom zahraniční odborníci varují před negativními důsledky rané selekce a argumentují jednak nerovností přístupu ke vzdělání, jednak zásahem do vyváženosti školského systému (OECD, 1996).

Po odchodu "lepších" žáků do víceletých gymnázií vznikají na školách, kterých se to týká, specifické jevy. Dotýkají jak tříd "přebraných", tak tříd nově vzniklých, "elitních".

V "přebraných" třídách se mění složení žáků a tím i sociální klima třídy. V řadě případů odcházejí žáci, kteří plnili roli vzoru, měřítka požadovaného výkonu a chování jak pro učitele, tak pro spolužáky. Ve třídě zůstávají žáci prospěchově průměrní a prospěchově slabší, relativně se zvyšuje počet žáků, s nimiž bývají problémy vzdělávací i výchovné. V „přebraných“ třídách se snižuje aktivita, samostatnost, zvídavost, tvořivost žáků, ale i soutěživost, často i spolupráce. Tím se zvyšuje námaha učitele, aby dosáhl u svěřených žáků přijatelných výsledků. Pokud odejde z jedné třídy na víceletá gymnázia větší počet žáků, je nutné složení "přebraných" tříd přeskupit, sloučit žáky do nových tříd. Tím se narušují

přirozeně vzniklé sociální vztahy mezi žáky, mění se klima pro učení a vyučování.

Mění se také pohled učitelů na tyto třídy: učitelé vědí, že jde o „zbytkové“ třídy a podle toho se mění jejich požadavky, postoje, očekávání, připisování příčin úspěšnosti či neúspěšnosti. Vyučovací metody, které jim zajišťovaly přijatelné výchovně-vzdělávací výsledky ve „standardních“ třídách, nejednou selhávají. A tak učitelé po prvních komplikacích, místo aby hledali cesty, jak jinak pracovat se „zbylými“ žáky, často rezignují anebo se obracejí proti „přebraným“ třídám.

Hledání příčin neúspěchu obvykle probíhá podle osvědčeného mechanismu: pokud jsou moji žáci úspěšní, je to převážně moje zásluha, pokud jsou moji žáci neúspěšní, mohou si za to převážně sami (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994). Já jsem dostał „špatný materiál“, s ním by si těžko někdo poradil. Mění se rovněž učitelovy postoje vůči jednotlivým žákům a celým třídám, z emocionálního pohledu začíná u učitelů převládat negativnější naladění. Snižuje se také učitelovo očekávání vůči jednotlivým žákům a celým třídám. Vzniká reálné nebezpečí efektu „sebesplňující předpovědi“, kdy učitel očekává špatné výsledky a jedná s „přebranými“ třídami tak, aby se negativní předpověď naplnila, aby na jeho pesimistická slova došlo.

Situace žáků v „přebraných“ třídách není snadná. Zůstali ve třídě, do které řadu let chodili, měli v ní kamarády; nerozlišovali tolik, zda jsou to (z pohledu učitelů) kamarádi „lepší“ či horší“, posuzovali spolužáky podle svých měřítek. Měli ve třídě vždy někoho, na koho se mohli obrátit, když něčemu nerozuměli, měli i někoho, na koho mohli být vůči ostatním třídám pyšní. Najednou se někteří spolužáci dostali do kategorie „elity“ a buď z vlastního rozhodnutí (častěji však z rozhodnutí rodičů) odešli na „výběrovou“ školu.

Zbylí žáci poprvé výrazněji zažívají pocit „nálepkování“ dětí, navíc úředně potvrzený. Odchodem spolužáků se náhle ocitají v kategorii „podřadnějších“ a část učitelů jim to začíná dávat najevo. Způsob, jakým se dosud učili a chovali, se dostává do nových souvislostí a začíná být apriorně označován jako nedostačující, neperspektivní. „Zbylí“ žáci se dostávají do zátěžových situací, v nichž postrádají účinnou sociální oporu jak u spolužáků (nebývají na tom o mnoho lépe), tak u učitelů (u nichž se změnily výše zmíněné postoje, očekávání, výchovně-vzdělávací výsledky).

Není tedy divu, že po určitých marných pokusech vymanit se z této situace volí různá, vesměs neadekvátní řešení: stažení se do sebe, rezignaci na dosažení změny, bagatelizování neúspěchů, provokování učitelů, šikanování mladších či slabších spolužáků, mimoškolní orientaci (na sport, ale též na život v partě) atd. Tyto neadekvátní postupy jen utvrzují učitele (a z části i rodiče) v tom, že daný žák nemá v sobě potenciality pro učení,

nedokáže se vhodně chovat, nemá perspektivu a je zbytečné vyvíjet úsilí, aby se mu pomohlo. Tím se bludný kruh uzavírá a ve svých důsledcích postihuje žáka, jeho rodiče, učitele, ale i celou společnost. Rozetnout ho, je úkolem profesionálů - učitelů, školních a poradenských psychologů i těch, kdo zajišťují pregraduální přípravu učitelů a další vzdělávání učitelů v činné službě; v neposlední řadě též úkolem těch, kdo koncipují vzdělávací politiku našeho státu.

Pro úplnost dodejme, že ani situace žáků, kteří přešli na vývěrové střední školy není jednoduchá. Dosud byli zvyklí, že ve svých třídách na základní školách patřili mezi nejlepší. Učitelé s nimi uměli jednat, chválili je, povzbu佐ovali je. Tito žáci zažívali i uznání ze strany spolužáků, třída k nim byla (s výjimkou „šprtů“, „šplhounů“, „protěžovaných dětí“) obvykle vstřícná, platili mezi spolužáky za autoritu. Rodiče byli u nich zvyklí na vynikající známky. Přechodem na víceletá gymnázia se postavení i zážitky těchto žáků mění. Najednou zjišťují, že obdobně dobrých žáků je mnoho, že jsou i žáci lepší, než oni sami. Ztrácejí své výsadní postavení ve třídě, spolužáci je vnímají spíše jako konkurenty, než kamarády. Zejména zpočátku převládá v nové třídě soutěživost nad spoluprací. Nárůstem požadavků ze strany výběrové školy se nejednou se ocitají v roli průměrných žáků, poprvé výrazněji zažívají i pocity neúspěchu, selhání. Pro ně i pro jejich rodiče však není přijatelný návrat na původní školu.

Středoškolští učitelé (zejména ti, kteří léta vyučovali na čtyřletých gymnáziích a či jiných středních školách) si někdy nevědí rady s mladšími ročníky. Vyučovací a výchovné metody, které se jim osvědčovaly u studentů patnáctiletých a starších nefungují příliš úspěšně u primánů. Rodiče žáků víceletých gymnázií zažívají momenty, kdy pochybují, zda jejich rozhodnutí o budoucnosti dítěte bylo nejlepší, neboť se ukazuje, že přechod do náročnějších škol není pro mnohé bývalé „jedničkáře“ vůbec snadný.

„Nálepkování“ zažívají i školy. Některé základní školy pravidelným odcházením lepších žáků dostávají v očích veřejnosti označení „horších“ škol, v nichž by byli schopnější žáci diskriminováni. Naopak víceletá gymnázia jsou podle veřejnosti elitními institucemi. Obé má zpětný dopad na sebehodnocení učitelů, kteří na těchto školách působí, na jejich motivaci nejen vzdělávat, ale také vychovávat, na klima v učitelském sboru.

Integrování znevýhodněných žáků do běžných škol. Po roce 1989 se změnil přístup resortu školství ke znevýhodněným dětem (at' už je důvodem zdravotní, sociální či etnické znevýhodnění). Upouští se od zdůrazňování jejich neschopnosti k tomu či onomu a spíše se hledají jejich klady a rozvojové potenciality. Tím se ztrácí část důvodů pro segregované vzdělávání a postupně se prosazuje (pro děti i jejich rodiče) nabídka alternativních vzdělávacích programů a alternativních forem vzdělávání.

Předpokládá se, že tradiční *zvláštní* školy se promění na základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. pro žáky s těžkými specifickými poruchami učení, žáky s mentálním postižením apod. Je snaha odbourat stigmatizační pověst těchto škol a otevřít tak jejich absolventům širší prostor pro výběr povolání.

Integrace znevýhodněných žáků do běžných škol není a do budoucna jistě nebude masovou záležitostí. Je však trendem, který je znám z vyspělých zemí a přináší (pokud jsou splněny potřebné podmínky) užitek všem zúčastněným.

Které podmínky musely být splněny, aby se integrace (či příp. inkluze) znevýhodněných dětí zdařila? Především bylo nutné, aby běžná škola (tedy vedení, učitelé i žáci) byla připravena přijmout mezi sebe jedince, kteří se vymykají obecně zažitým normám učení a chování. Přijmout je nikoli jako exotickou zvláštnost, nýbrž jako rovnocenného partnera. Vyžadovalo to u hlavních aktérů změnu jejich postojů, očekávání a navyklých způsobů reagování.

Dále bylo třeba usnadnit znevýhodněným jedincům fyzický přístup do školy a bezbariérový pohyb po škole (architektonická úprava školní budovy, tříd, toalet, vybavení žáků speciálními kompenzačními pomůckami apod.).

Podstatnější však byly změny v obsahu výuky, v používaných organizačních formách a vyučovacích metodách. Postupy musely respektovat individualitu znevýhodněného žáka a jeho specifické potřeby, bylo třeba individualizovat vyučování. Předměty, které mohl znevýhodněný jedinec dobře zvládnout (např. výchovy, praktické vyučování), absolvoval s celou třídou. Ostatní předměty bud' v malé skupině spolužáků anebo individuálně s pomocí školního speciálního pedagoga.

Přibližně sto českých škol si už ověřilo, že integrace je prospěšná pro znevýhodněné žáky a jejich rodiny, pro učitele i speciální pedagogy a v neposlední řadě pro spolužáky integrovaného jedince. Spolužáci se učí přirozeným způsobem vnímat, prožívat a hodnotit jinakost druhých lidí, učí se chápat jejich problémy a pomáhat jim. To vše mívá příznivý dopad na celkové klima školy.

ZÁVĚRY

Předložená studie se věnovala vybraných etickým, morálním a sociálním aspektům školního klimatu.

Nejprve zmapovala základní etické kategorie a základní vztahy mezi nimi. Potom načrtla sociálně-vztahový rámec klimatu školy a probrala dvě determinanty psychosociální klimatu školy, opírající se práva a povinnosti jeho aktérů: učitelskou chartu a školní řády konkrétních škol. Upozornila však, že existence písemných pravidel chování ještě sama o sobě neurčuje klima školy jednoznačně, neboť v mnohém záleží na způsobech, jimiž jsou pravidla interpretována a uplatňována.

Třetí část přiblížila poznatky o morálním vývoji jedince, tak jak si ho představují teorie J. Piageta, L. Kolberga a C. Gilliganové. Detailněji byla vyložena sociálně psychologická teorie R. Selmana a teorie morální využitnosti A. Bandury, protože mají těsný vztah k výchovným problémům ve škole.

Čtvrtá část studie zkoumala vztahy mezi školou jako institucí a morálním vývojem žáků, kteří ji navštěvují. Upozornila na koncepci školní výchovy a vzdělávání, kterou prosazovaly totalitní systémy i na extrémní reagování na negativní zkušenosti s takto koncipovanou školou. Mezi tyto reakce patřila antipedagogika (a její varianty) i Illichova teorie odstranění školy jako rizikové instituce pro rozvoj dětí.

Poslední pátá část poukázala na spjatost proměn české školy s implicitní podobou sociálního klimatu českých škol. pro ilustraci zvolila dva pedagogicky zajímavé jevy posledních let: vnější diferenciaci žáků a integrování znevýhodněných žáků do běžných škol. Prvně jmenovaný jev klima spíše zhoršuje, druhý ho spíše zlepšuje.

Přehledová studie mohla jen naznačit složité psychologické souvislosti zvoleného tématu. Ponechala stranou důležité pedagogické souvislosti. Např. výchovné působení školy na žáky, jež vytváří obecné „výchovné klima“ školy nebo dílčí složku celkového výchovného působení školy – morální výchovu žáků ve škole. Může mít podobu intencionální morální výchovy (tj. profesionály záměrně vytvářené „morální klima“ školy) anebo funkcionální morální výchovy (tj. situační, bezděčné „morální klima“ školy vytvářené vrstevníky, nepedagogickými pracovníky školy apod.). Tyto další aspekty klimatu školy už přenecháváme specialistům.

LITERATURA

- Baker, J., Terry, T., Bidger, R. et al.: School as Caring Communities: A Relational Approach to School Reform. *School Psychology Review*, 26, 1997, 4: 586-602.
- Bandura, A. : Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. In: W. M. Kurtines, J. L . Gewitz (Eds.): *Moral Behavior and Development. Advances in Theory, Research and Applications (Vol. 1)*, Hillsdale, Erlbaum, 1989: 71-129.
- Bruner, J.: *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press 2001, 224 s. ISBN0-674-17953-6.
- Foster, K.: *Promoting The Ethical School: Professional Ethics For School Administrators*. Sydney, Symposium on The Ethics of the Teaching Profession., December 1998. Dostupné na: <http://www.schools.nsw.edu.au/edu_learedship/prof_read/ethics/foster.php>
- Gilligan, C.: Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewusstsein von Frauen. In: Schreiner, G. (Ed.) *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig, Agentur Pedersen 1983, 133-174.
- Gilliganová, C.: *Jiným hlasem*. Praha, Portál 2001. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.
- Hart, R., Daiute, C., Iltus, S. et al.: Developmental Theory and Children s Participation in Community Organizations. *Social Justice*, 24, 1997, 3: 33-63. ISSN 1043-1578.
- Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
- Hepburn, A.: Teachers and Secondary School Bullying: A Postmodern Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 8, 1997, 1: 27-48.
- Illich, I.: *Odškolnění společnosti*. Praha, Sociologické nakladatelství 2000, 109 s. ISBN 80-85850-96-6.
- Lickona, T.: Research on Piaget's Theory of Moral Development. In: Trickona, T. (Ed.) *Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1976, 219-240.
- Mareš, J., Skalská, H., Kantorková, H.: Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, 1: 23-36. ISSN 0031-3815.
- Mareš, J. ml.: Sociální prostředí školy a jeho prezentace ve virtuálním prostředí internetu. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003: 135-142. ISBN80-86633-13-6.
- Mayer, G.R.: Constructive Discipline For School Personnel. Los Angeles, California State University, 1997. 10 s.
- McElhinney, T.K.: Medical Ethics. In: *Preventive Medicine and Public Health*. Philadelphia, Harwal Publishing 1992: 349-360. ISBN 0-683-06262-X.
- Mrkosová, V., Richter, V.: *Kantorská zrcadélka*. Ostrava, Ethics, 1992.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání a Tauris 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- OECD: Zprávy o národní politice ve vzdělávání - Česká republika. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1996.
- Olafson, L., Field, J.C.: A Moral Revisioning of Resistance. *The Educational Forum*, 67, 2003, 2: 140-147.
- Patton, G., Bond, F.L., Butler, H. et al.: Changing Schools, Changing Health? Design and Implementation of the Gatehouse Project. *Journal of Adolescent Health*, 33, 2003, 231-239.
- Piaget, J.: *The Moral Judgment of the Child* (1932). New York, Free Press 1965.
- Pianta, R.C., Hamre, B., Stuhlman, M.: Relationships Between Teachers and Children. In: Reynolds, W.M., Miller, G.E. (Eds.) *Handbook of Psychology. Vo. 7. Educational Psychology*. Hoboken, Wiley 2003: 199-234. ISBN 0-471-66670-X.

- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha, Portál 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- Selman, R.: *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York, Academic Press 1980.
- Singule, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, SPN 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- Strauss, A., Corbinová, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice, nakl. Albert 1999, 202 s. ISBN 80-85834-60-X.
- Učitelská charta. 2. díl. Výchova a vzdělávání 1, 1990/91, 5: 110-114.
- Walterová, E.: *Česká základní škola na 21. století: od reality k reflexi - od reflexe k realitě*. Referát na 6. konferenci České asociace pedagogického výzkumu. České Budějovice 2.7.1998, 5 s.
- Weiss, E.M.: Perceived Workplace Conditions and First-Year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A Secondary Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 1999, 861-879. ISSN 0742-051X.
- Základní škola v Neratovicích – Vnitřní řád školy. Dostupné na: <http://www.zs-skolni.cz/student-right.php>

ODDÍL 2

DIAGNOSTIKA

VÝVOJ METODIKY PRO DIAGNOSTIKU PYCHOSOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY

POHLED ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ A JEJICH UČITELŮ

Stanislav Ježek

Fakulta sociálních studií, MU, Brno

„Co oči nevidí, srdce neboli“

Cílem tohoto příspěvku je popsat konkrétní pokus o vytvoření metodiky ke zjišťování klimatu na základních školách. Jde o metodiku, která se snaží překonat nevýhody jednostranně dotazníkového pojetí zkoumání klimatu použitím kombinace dotazníkové metody a metody rozhovoru či focus group. Metodika zahrnuje šetření jak žáků, tak učitelů a výsledky těchto dvou šetření se snaží v maximální míře propojovat. Při tvorbě jsem se snažil navázat na teoretické úvahy o možnostech a mezích konceptualizace a diagnostiky psychosociálního klimatu školy, které byly publikovány ve sborníku Psychosociální klima školy I (Ježek, 2003a). Hlavním závěrem statí v tomto sborníku je konstatování, že klima školy je velmi široký a neostrý termín, který je třeba pro každé empirické použití velmi explicitně specifikovat.

Výchozí konceptualizace klimatu

Obvykle se v souvislosti s klimatem školy zvažují jako základní jednotky zkoumání jedinci nebo celé školy (přehled viz např. van Horn, 2003). Podle mého názoru však je zde jedinec příliš malou jednotkou a škola zase příliš velkou. Pro to jsem se termínech rámce pro konceptualizaci klimatu (Ježek, 2003b, s. 24) přiklonil k pojetí klimatu, v němž je výchozí jednotkou zkoumání homogenní skupina jedinců uvnitř školy. To znamená, že aggregace údajů získaných od jednotlivých respondentů (žáků či učitelů) neprobíhá automaticky na úrovni školy, ale snahou je identifikovat skupiny respondentů se stejnými či velmi podobnými výpověďmi. Klima školy je pak dáno tím, jak se ve škole cítí a jak školu vnímají různé skupiny žáků či učitelů.

Při zaměření na různé aspekty školy se mohou vynořit různé homogenní skupiny. Zatímco například z perspektivy percepcí vybavení školy mohou být ve škole dvě názorové skupiny, které se budou odlišovat například tím, že jedni mají zálibu ve sportu a druzí ne. Naopak budeme-li se dotazovat na jasnost a srozumitelnost pravidel, zjistíme, že percepce všech žáků jsou si podobné, nebo že se rozdílné názorové skupiny

konstituuují na odlišném základě, než tomu bylo u percepcí vybavení školy. V ideálním případě se členění na homogenní skupiny u různých aspektů školy překrývá ve formě jakýchsi percepčních syndromů. Lze očekávat, že takové homogenní skupiny budou často tvořeny třídami či ročníky, tj. žáky, kteří mají společné zkušenosti se školou a také je mezi sebou nejvíce sdílejí. V extrémním případě na konkrétní škole by se pak šetření klimatu školy mohlo vlastně změnit v šetření klimatu tříd. Tím vzniká koncepční propojení mezi těmito v empirické literatuře stále ještě dosti oddělenými oblastmi.

Konstituujícím jevem klimatu jsou v tomto pojetí emoce související se školou, tj. klima je dáno tím, jak se lidí ve škole nebo v souvislosti se školou cítí. Na této úrovni by tedy adjektiva, kterými bychom mohli klima popsat, byla slova jako bezpečné, klidné, smutné, úzkostné, napjaté, nadšené apod. Také by se daly použít popisy jako „emoce vyjadřované“, „emoce nevyjadřované“. Vše ostatní v prostředí školy a v jeho uchopení jedincem, zde hraje roli determinujících proměnných. To, jak se jedinec cítí, je způsobeno tím, jak on sám interpretuje své okolí – fyzické i sociální, včetně interpretací druhých. V této souvislosti považuji za vhodné vymezit i související termíny. Kultura školy zde zahrnuje do jisté míry sdílené normy, přesvědčení, rituály, hodnoty, pravidla apod. Klima je emoční reakcí na kulturu školy. To znamená, že ve školách s velmi podobnou kulturou může být různé klima, podle toho, jak jsou tyto normy či hodnoty interpretovány. Podobně se dá říci, že klima je reakcí i na fyzické prostředí školy či na určité události.

Klima je tedy jakousi emoční či prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepcí všech možných vnímatelných aspektů školy. To znamená, že klima je zde pojímáno zejména jako stav či cíl samo o sobě a nikoliv jako prostředek k dosažení nějakých cílů. V rámci níže navrhované metodiky pomíjím aktivní pojetí klimatu, kdy jsou respondenti vnímání spíše jako spolutvůrci klimatu, než jako jeho pasivní příjemci¹. Platí to však jen pro diagnostiku; pro využití výsledků je již nutné zvážit možnosti všech zúčastněných stran klima ovlivnit.

¹ V své diplomové práci (Ježek, 2001) jsem se ptal žáků, co dělají proto, aby byla jejich škola lepší, a co si myslí, že dělají jejich učitelé a rodiče. Výsledky však byly nevalné, žáci většinou nevěděli – ani za sebe ani za druhé.

Operacionalizace klimatu školy

Měření emocí

Při měření emocí jako konstituujícího jevu klimatu školy se můžeme se v podstatě vydat dvěma cestami – zaměřit se na objektivní, nebo na subjektivní indikátory (přehled viz Watson, Tellegen, 1985). Jako objektivní měřítka emocí lze použít měřítka fyziologických korelátů emocí. Můžeme ale také použít pozorování výrazů v obličeji či gest nebo také analyzovat hlasové či verbální projevy. Subjektivními indikátory rozumíme výpovědi zkoumaných osob o vlastních emocích, a to at' již spontánní, volně formulované nebo nějakým způsobem formalizované (např. inventáře adjektiv).

Vezmeme-li v potaz dlouhodobější charakter klimatu, jako dlouhodobého jevu, má zaměření na objektivní indikátory v kontextu klimatu nevýhodu spočívající v okamžitosti pozorovaných emocí. Abychom si z takto získaných údajů mohli udělat obrázek o klimatu školy, museli bychom emoce registrovat poměrně dlouho. To by vyžadovalo poměrně velkou, téměř neúnosnou, míru spolupráce ze strany školy.

Z tohoto pohledu je výhodnější použití subjektivních sebe-posuzovacích metod, které umožňují požádat respondenta, aby se pokusil posoudit své prožívání ve škole za určité období. Zjišťování emocí dotazováním umožňuje zahrnout i doplňující introspektivní otázky na interpretaci kontextu, které emoce vyvolaly. Otázkou je, nakolik přesně dokáží a chtejí respondenti své emoce aktuálně či zpětně identifikovat a posoudit frekvenci jejich výskytu. Podle Schimmacka (2002) dovedou respondenti velmi dobře rozlišovat frekvence výskytu různých emocí, ale absolutní častost výskytu dané emoce posuzují velmi nepřesně. Dotazování na emoce trpí všemi nedostatky sebe-posuzovacích metod - sebeprezentace, různá schopnost introspekce, interpretace diagnostické situace respondentem (viz níže). V případě emocí se jako problém vynořuje ještě problém s verbalizací emocí – verbalizace emocí je dovednost, která má na jednom svém pólu alexithymii. Problémem je také zpětná summarizace tak aktuálně prožitkového jevu jako jsou emoce za určité období. Kardum, Daskievič (2001) empiricky zjistili, že při zpětném hodnocení máme tendenci své emoce poněkud nadsazovat; pozitivní i negativní. Respondenti však dokáží poměrně spolehlivě porovnat intenzitu emocí v dotazovaném období s obvyklou intenzitou.

Přímé standardizované dotazování na emoce se často provádí pomocí seznamů adjektiv (adjective checklists). Watson (1988) tvrdí, že většina těchto metod má dvoufaktorovou strukturu. Emoce se jimi měří v dimenzích *příjemnost-nepříjemnost* a *intenzita* (nerotované faktory), nebo v dimenzích *pozitivní emoce* a *negativní emoce* (při použití rotace

Varimax). To znamená, že faktorováním se z těchto metod vytrácí konkrétní modality emocí, které jsou pro diagnostiku klimatu školy nejdůležitější. Přímé dotazování na emoce posuzovacích škál s opozitními emocemi na pólech částečně využívá Kollárikova Škála skupinovej atmosféry (Kollárik a kol., 1983).

O přímé dotazování na emoce, konkrétně na nálady ve škole se pokusili například Lundquist, Kjellberg a Holmberg (2002). Vytvořili seznam adjektiv popisujících nálady, který administrovali žákům (7.-9. ročník). Žáci měli posoudit, nakolik by to které slovo vystihovalo to, jak se ve škole cítí. Z původního seznamu 46 adjektiv vydestilovali faktorově-analytickým přístupem dvoufaktorový seznam čítající 17 adjektiv. Dva faktory, které takto vznikly, byly *zaměření na úkol a nepozornost*. Všechny ostatní emoce byly z dotazníku vyřazeny.

Protože emoce se měří obtížně, je klima častěji operacionalizováno prostřednictvím přesvědčení souvisejících se školou a percepcí či interpretací různých aspektů školy, u nichž se domníváme, že emoce předpověditeľným způsobem ovlivňují. Takto se snaží klima postihnout většina dotazníkových metod, které ve svém přehledu zmiňuje Mareš (2003).

Zprostředkované měření emocí ustavujících klima – zjištování percepcí a přesvědčení

Většina dotazníkových metod explicitně měřících klima školy se pokouší klima postihnout prostřednictvím percepcí různých aspektů školy různými pozorovateli. Bez výše uvedeného teoretického rámce je tedy klima školy agregátem percepcí, nebo sdílenými percepçemi, což je formulace, která se v popisech těchto metod objevuje nejčastěji. Budeme-li na klima pohlížet prizmatem emocí, pak nebudeme uvažovat o percepçích školy jako o jevech, které klima přímo ustavují, ale jako o jevech, které dávají vznik určitým emocím, které jsou tím jevem, který určuje klima. Percepce školy jsou tedy pouze jednou možnou operacionalizací klimatu školy. Emoce jsou jejich prostřednictvím zjištovány dvěma způsoby.

1. Do jisté míry jsou emoce spojené se školou přímo obsaženy v percepçích. Za důkaz tohoto tvrzení lze považovat to, že u většiny dotazníkových metod zjišťujících klima prostřednictvím percepçí různých aspektů školy mezi sebou jednotlivé škály postihující jednotlivé aspekty školy korelují. Ve faktorové analýze (či analýze základních složek) se to

projevuje tak, že v nerotovaném řešení² vychází silný první faktor na němž se podílí většina položek dotazníku(např. CFK Climate Scale: Johnson et al, 1999), nebo tak, že pro dobrou shodu s daty je nutné použití neortogonální rotace (např. SLEQ: Johnson, Stevens, 2001). Jiným důsledkem téhož je, že škály v dotaznících mezi sebou obvykle korelují. To znamená, že většina odpovědí je sycena pozitivním či negativním vztahem ke škole nebo pozitivními či negativními emocemi spojenými se školou.

2. U určitých percepcí lze předpokládat, že vyvolávají emoce. Například, odpoví-li učitel, že mu nevyhovuje, jakým způsobem s ním vedení školy jedná, lze předpokládat, že toto přesvědčení (percepce) má tendenci vyvolávat negativní emoce. U některých oblastí percepcí je tato souvislost s emocemi zřejmější a přímočařejí interpretovatelná, ale u mnoha percepcí je obtížné usuzovat na to, s jakými emocemi se pojí. V takových případech je nutné od respondenta **získat další informace**.

Mezi aspekty, o jejichž posouzení respondenty (at' již žáky nebo učitele) dotazníky žádají, patří obvykle různé aspekty vztahů k ostatním lidem ve škole, hodnot, které se v těchto interakcích uskutečňují (nebo by měly uskutečňovat), kvality řízení školy, úspěšnost školy, charakter komunikace. Na podrobnější výčet všech možných takových „dimenzií“ klimatu odkazuji čtenáře na stati Mareš (2003) a Ježek (2003b).

Problémy při dotazování na percepce, postoje a hodnoty

Jak již jsem výše nastínil, interpretace percepcí respondentů, které na sebe vzaly podobu odpovědí na dotazníkové položky, není jednoduchá, a to nejen v kontextu zjišťování klimatu. Považuji tedy za vhodné zmínit se zde o tom, co vše je zahrnuto v procesu odpovídání na dotazníkovou položku (nejčastěji posuzovací škálu likertovského typu), která zjišťuje, jak respondent vnímá ten či onen aspekt školy.

Zodpovězení otázky v dotazníku, at' již postojové nebo věcné, vyžaduje od respondenta splnění sledu několika úkolů. Pro tyto úkoly se v různých výzkumných směrech používá různá terminologie, ale v zásadě panuje shoda ohledně jejich obsahu (Sudman, Bradburn, Schwartz, 1996, s. 56). V tomto příspěvku se budu držet osvědčené terminologie Rogera Tourangeau (Tourangeau, Rips, Rasinski, 2000, s. 8; Tourangeau, Rasinski, 1988; Schwartz, 1999).

Proces odpovídání na otázky má 4 základní fáze - porozumění, vybavení, posouzení, zodpovězení. Ve fázi **porozumění** respondent musí pozorně vnímat otázku (vyslechnout, přečíst) a s ní spojené instrukce,

² Pokud nerotované řešení autoři uvádí. Nejčastěji je uváděno až řešení rotované metodou Varimax, které je však nevhodné, když lze z teorie předpokládat existenci silného prvního faktoru (Gorsuch, 1974).

vytvořit si mentální reprezentaci základní struktury otázky, identifikovat ohnisko otázky (požadované informace) a propojit termíny použité v otázce s relevantními pojmy.

Ve fázi **vybavení** si musí respondent vytvořit strategii vybavování vzpomínek popř. ná povědí(klíčů) k nim vedoucím, vybavit si specifické a obecné vzpomínky a vyplnit chybějící detaily.

Ve fázi **posouzení** musí respondent posoudit úplnost a relevanci vybavených vzpomínek, učinit závěry na základě jejich dostupnosti, zintegrovat vybavený materiál a udělat odhad založený na částečných vzpomínkách.

Ve fázi **zodpovězení** musí respondent svůj soud napasovat na některou z nabízených odpověďových alternativ a zkorigovat svou odpověď.

Ve všech těchto fázích může dojít k problémům. Respondent v nich může chybovat z mnoha různých důvodů – nedostatek času, motivace, relevantních vzpomínek, pojmu atd. V souvislosti s diagnostikou klimatu školy bych se rád pozastavil u několika chyb, které jsou pro tuto oblast velmi relevantní. Pokud dokážeme rozpoznat, že v některé z těchto fází došlo k problému (v samostatném dotazníku sestávajícím z výhradně uzavřených položek to je možné jen zřídka, obvykle pomocí různých škál lží), je to významným krokem k vyšší validitě závěrů.

Má-li otázka postojový či hodnotový charakter, pak je zcela zásadní mít představu o tom, zda respondent má zformován postoj, který chceme zjistit. Podle Fischhoffa (1991) si musí respondenti, kteří nemají na danou konkrétní věc v okamžiku odpovídání na položku utvořený názor, vytvořit svůj postoj k dané věci přímo při odpovídání. Vzhledem k náročnosti takového úkolu nelze předpokládat, že respondent zváží veškeré relevantní vzpomínky spojené s předmětem otázky, vyhodnotí svůj postoj k nim, a nějak jej zesumarizuje do postoje, který bude odpovídat otázce. Je mnohem pravděpodobnější, že využije některou ze zjednodušujících strategií odpovídání, které se vyznačují využitím ná povědí, které jim poskytuje:

- a) osoba administrující otázku (role, chování...),
- b) předchozí otázky,
- c) prezentovaný účel dotazování, nebo
- d) obecnější postoje, hodnoty či přesvědčení.

Pro respondenta pak již nejde o to, zodpovědět otázku co nejpravdivěji, ale co nejpřijatelněji dané situaci. To může znamenat odpovědi konformní, přitakávající (popř. nesouhlasící), sociálně žádoucí apod. Často tak nedostáváme projev názoru, postoje, či hodnoty respondenta, ale respondentův nejlepší odhad toho, co asi chceme slyšet.

Zejména u dotazníku se zřídkakdy dozvíme, zda se respondent neuchýlil k některé z těchto zjednodušujících strategií. Řešení tohoto problému je obtížné a možná i proto existuje spousta vědců, kteří si jej nepřipouštějí. Fischhoff (1991, s. 843) nabízí řešení, které shrnuje do sloganu „look for trouble, ask for trouble, tj. vyvolávat postoje dostatečně odlišnými způsoby a používat dostatečně otevřené způsoby dotazování, aby se inkohherence mohly projevit.“ Říká, že se musíme aktivně snažit získat informace, které budou zpochybňovat výpovědi respondentů, abychom dokázali zachytit zkreslené výpovědi, když se vyskytnou. Musíme se tedy snažit uzavřené položky kombinovat s otevřenými a používat diagnostické metody postavené na různých principech. Jde vlastně o známý princip triangulace rozšířený i na úroveň položek. V oblasti diagnostiky klimatu se tento problém vyskytuje velmi často. Různí lidé se o školu zajímají do různé míry. Některí o mnoha aspektech školy přemýšlejí zřídka nebo vůbec, jiní zase o škole přemýšlejí velmi často a zajímá je kde co. Jak trefně poznamenal v osobním rozhovoru Jan Beran, „pro některé žáky je ‘škola’ jejich lavice ve třídě a spolužák, co sedí vedle“. Totéž platí analogicky i pro některé učitele. Dotazníky však mají prakticky vždy jednu podobu pro všechny. Jak však odlišit které z odpovědí (a) jsou podloženy relevantními zkušenostmi a které jsou dány tím, že jde o nejpozitivnější alternativu z nabízených?

Podobným problémem je i porozumění termínům použitych v otázce. I zdánlivě zcela jasná slova mohou způsobovat nedorozumění u jednotlivců nebo respondentů jako skupiny. Zrádná jsou zvláště běžně používaná slova, na jejichž význam se málokdo z respondentů zeptá. Pěkným příkladem je zjištění z jednoho empirického výzkumu klimatu třídy, kdy se při rozhovorovém ověřování toho, jak žáci rozuměli jednotlivým položkám dotazníku na klima třídy (WIHIC; Aldridge, Fraser, Huang, 1999), zjistilo, že položce „Spolupracuji se spolužáky na třídních aktivitách“ někteří rozumějí tak, že „spolupracovat“ znamená „neprat se nebo nesoupeřit“ (Wallace, Venville, Chou, 2001). V souladu s principem triangulace na to autoři přišli díky tomu, že se porozumění otázkám rozhodli ověřit hloubkovými rozhovory. Jedním z dalších zjištění této studie bylo, že identický profil odpovědí v dotazníku může být podložen dosti odlišnými percepčemi dětí ve třídě.

Ve fázi zodpovězení, zejména korekce odpovědi, dochází v kontextu klimatu školy k problémům způsobeným tím, že respondenti se nevyjadřují k nějakým neosobním aspektům školy, ale k aspektům, s nimiž jsou v reprezentacích respondenta spojeny konkrétní osoby, často včetně sebe sama. Ačkoli je tedy respondent schopen splnit požadavky předcházejících fázích procesu odpovídání odpovídajícím způsobem (a „správnou“ odpověď tedy zná), začne odpověď, kterou má v hlavě poměřovat různými kritérii vhodnosti. Uvažují často o tom, co to o škole, učitelích a žácích

vypoví, když odpoví právě tímto způsobem. Častou pohnutkou je nikomu neublížit, nikoho nerozzlobit. Často zkresluje odpovědi respondenta jeho přesvědčení, že jeho odpovědi musí být objektivní. V některých dotaznících je usilování o objektivitu žádoucí, v jiných právě naopak a mnohdy je třeba velmi důrazné instrukce (psané i ústní), aby někteří respondenti byli ochotni si uvědomit, že se po nich nechtějí objektivní odpovědi, ale jejich subjektivní pocity a percepce. Je třeba si uvědomit, že v mnoha případech je předpoklad, že jsou očekávány objektivní odpovědi, obranným copingovým mechanismem, který umožňuje respondentovi odpovídat v rozporu se svými vlastními pocity a přitom se vyhnout výčitkám svědomí, že odpovídal nepravdivě.

METODA

Tvorba metodiky

Východiskem pro tvorbu zde prezentované pracovní verze metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu na základní škole byla nespokojenost s výsledky, jaké poskytují dotazníkové metody na měření klimatu (přehled metod viz Mareš, 2003, nebo příspěvek Jiřího Mareše v tomto svazku). Tato nespokojenost se týká zejména nejasné či úzké validity těchto metod, a to jak v sociokulturním prostředí, z něhož pocházejí, a tím spíše i po převodu do češtiny. Nejsem si jist, zda tyto metody neměří jen valenci postoje ke škole. Jejich obvyklý formát (tj. řada kvantitativních posuzovacích škál se zakotvením vágnímu kvantifikátory) neumožňuje nijak usuzovat na to, jakým způsobem respondent odpovídá jako. Obvyklý způsob tvorby těchto dotazníků (dlouhý seznam položek optimalizovaný faktorovou analýzou s důrazem kritéria interní konzistence) neumožňoval v instrukci zdůrazňovat možnost vynechání položek při nejasnostech. Respondenti se z různých důvodů obvykle zdráhají vynechávat ve větší míře položky, pokud je v tom jednoznačně nepodporujeme (Fischhoff, 1991). Podobně tento způsob vývoje dotazníků komplikoval zahrnutí případných komentářů respondentů k položkám do analýz.

Cílem bylo, a vlastně stále je, vytvořit metodiku pro diagnostiku psychosociálního klimatu na základní škole, která by kombinovala výhody dotazníkového šetření s rozhovorovou metodou. Jde tedy o pokus vytvořit kombinovanou metodu založenou na principu *sekvenční triangulace* (Morse, 2003), kdy jsou výsledky dříve administrované metody využity pro upřesnění či dotvoření metody administrované později. Výsledky metody administrované později zase zpětně slouží k posílení validity závěrů na základě dříve administrované metody.

Chtěl jsem, aby šlo o relativně snadno administrovatelnou metodiku, která by příliš nezasáhla do chodu školy a postihla by klima očima žáků a učitelů s možností rozšíření na další skupiny zainteresovaných lidí (zejména rodičů).

Zpočátku nebylo zřejmé, zda by se dotazníková metoda nedala doplnit jinou metodou než rozhovorem, např. pozorováním nebo analýzou dokumentů či výtvorů (souhrn viz Mareš, 2003). Možnost pozorování je lákavá, protože slibuje přímo spatřit interakce, o k nimž se pak respondenti v dotazníku či rozhovoru vyjadřují. Na druhu stranu je ve škole cizí pozorovatel dosti vnímanou osobou, v jejíž přítomnosti budou v mnoha případech interakce probíhat jinak. Badatelé z pražské skupiny školní etnografie mají zkušenosť, že to trvá až rok, než pozorovatel ve škole „splyne s pozadím“. To je příliš dlouhá doba. Na druhou stranu, mnohé komunikační návyky nelze tak snadno měnit. Věřím, že pozorování průběhu např. pedagogické rady, nebo řešení nějakého akutního problému (např. vytváření rámcového vzdělávacího programu) by mohlo poskytnout cenná data. To však vyžaduje značnou míru důvěry zástupců školy a mohlo by být zdrojem nežádoucích obtíží. Také je provedení takového pozorování závislé na tom, kdy a zda se podobné zajímavé události odehrají, a lze předpokládat, že každá z nich bude poněkud odlišná. Cenné informace mohou poskytnout i některé dokumenty školy (např. školní řád, či zápis), ale jejich interpretace je ještě o něco složitější (vícestupňová), takže ve fázi vývoje metodiky mohou sloužit spíše jen jako doplňkové informace. Pro rozhovory jsem se rozhodl proto, že skýtaly největší možnost interakce. Ostatní metody nepochybňuji také poskytují indikátory toho, jak se lidé ve škole cítí, ale ověření takových interpretací je bez rozhovoru obtížné. Z tohoto pohledu by tedy bylo možné použít kombinaci rozhovoru s kteroukoli ostatními metodami, adekvátnost jejichž výstupů by byla korigována/upřesňována rozhovorem.

Pořadí

Kombinace nejméně dvou metod je výhodná nejen z hlediska triangulace. Při použití více metod lze využít formativních účinků metody, která je administrována jako první. V kontextu klimatu školy to může znamenat například ujasnění některých pojmu. První metoda může také zaměřit pozornost respondentů k určitým jevům (škole vnějším či vnitřním). Nejsou-li někteří žáci či učitelé zvyklí o některých aspektech školy přemýšlet, což se v kontextu klimatu stává poměrně často, může být pro ně těžké vymyslet kvalitní odpovědi na předkládané otázky hned na místě. Tyto odpovědi se jim však mohou začít vynořovat o něco později, když se k témtoto tématům v myšlenkách vrací. Je dobré, když se po nějaké době do školy vrátíme s metodou, která jim umožní vyjádřit tyto pozdější reflexe, včetně reflexí na průběh prvního šetření.

V této souvislosti vyvstává otázka pořadí administrace jednotlivých metod a délka časového rozestupu. Obě možnosti, tj. nejdříve dotazník a poté rozhovor a naopak, mají své výhody a nevýhody.

Možnost, kdy je nejprve administrován dotazník, nám dává možnost si před rozhovory dotazníkové šetření vyhodnotit. Rozhovory lze pak zaměřit na téma, která v dotazníku nevyšla zcela jasně, nebo naopak extrémně. Zároveň lze dát v rozhovorech respondentům prostor pro vyjádření myšlenek, které je napadly až po dotazníkovém šetření, a pro vyjádření reflexí o proběhnuvším dotazníkovém šetření. Zároveň lze na základě výsledků dotazníkového šetření optimalizovat výběr respondentů pro rozhovory, které nelze udělat se všemi (i když u učitelů by to šlo, ale asi by to nebylo účelné). Dotazník dává respondentům jakousi představu, co asi sledujeme, když k nim přicházíme s tím, že jsme se přišli podívat na klima jejich školy. Lze je tedy v rozhovoru požádat, jestli je nenapadá něco, co v dotazníku nebylo zmíněno, co právě u nich osobně ovlivňuje, jak se ve škole cítí.

Možnost, kdy nejprve proběhnou polostrukturované rozhovory a s nějakým časovým odstupem dotazníkové šetření, má hlavní výhodu v tom, že na základě rozhovorů lze dotazník upravit tak, aby obecné formulace některých položek byly specifičejší a přesněji odpovídaly reáliím školy. Lze také některé položky vypustit úplně nebo doplnit několik nových, které se budou týkat např. konkrétních událostí, které se ve škole odehrály. Stejně tak lze upravit i nabízené alternativy u jednotlivých položek. Dotazník pak může mít mnohem osobnější ráz a zároveň může poskytovat konkrétnější výsledky, na které bude moci vedení školy či respondenti sami přímo reagovat. V této souvislosti je třeba uvést, že možnost vzájemného srovnávání škol pomocí takového dotazníku je tím značně zkomplikovaná. To však vůbec nevadí, protože pro hromadné srovnávání škol není zde prezentovaná metodika určena. Primární je sebepoznání školy. Nevýhodou tohoto pořadí je omezená možnost dotazníkové metody poskytnout prostor pro reflexe rozhovorů a myšlenky které respondenty napadly po rozhovorech. Lze to řešit alespoň poskytnutím explicitního prostoru na papíře a zdůrazněním možnosti komentování položek v instrukci. V rozhovoru také nelze, pokud nemá být dlouhý, probrat tolik oblastí, kolik v dotazníku.

Rozhovorová část metodiky

U rozhovorů bylo nutné se rozhodnout, s kým a jakou formou budou probíhat, jak budou strukturované a jaká budou téma. Tato rozhodnutí bylo třeba učinit v zásadě dvakrát, jednou pro rozhovor jako první metodu

a podruhé pro rozhovor jako druhou metodu. Ve výsledku se ovšem tyto dvě verze rozhovoru příliš neliší.

Vzhledem k množství lidí, jejichž percepce a emoce klima konstituují, by šlo jen stěží udělat rozhovor se všemi (i kdybychom počítali pouze ty, kteří jsou k tomu ochotní). S učiteli by to v některých případech bylo možné, ale s žáky ne. Proto se jako alternativa klasického rozhovoru vynořila metoda focus group – řízeného rozhovoru se skupinou. Jeho výhodou je zejména možnost sledovat interakci při diskuzi o předložených témaitech, takže je možné usuzovat na míru shody mezi jednotlivými respondenty. Nevýhodou je naopak menší míra kontroly a také nelze tak do hloubky explorovat názory a postoje jednotlivých účastníků (souhrn viz Morgan, 1996). Metoda focus group je také doporučovanou, avšak zřídka v tomto kontextu zmiňovanou, metodou pro zvyšování či upřesňování obsahové validity diagnostických metod (Vogt, King, King, 2004). V souvislosti se skupinovými rozhovory se někdy řeší otázka, zda je vhodné, aby se účastníci navzájem znali. Ve skupině účastníků, kteří se navzájem znají, mohou mít účastníci tendenci některé témaata zamlčovat. V kontextu školního klimatu, zejména u učitelů, kde lze v některých oblastech předpokládat vysokou míru shody ohledně toho, co je a co není určeno uším cizince, popř. co je a co není správné, to může být značnou překážkou. Při rozhodování o formě rozhovoru se také vynořil praktický argument, že může být velmi obtížné takový skupinový rozhovor s cca 10 učiteli zorganizovat. V běžném programu školy lze takový rozhovor uspořádat až po vyučování. S přihlédnutím k uvedeným argumentům jsem se rozhodl, že rozhovor s žáky bude mít podobu focus group a rozhovor s učiteli podobu individuální. To však není rozhodnutí nezměnitelné. Pokud k tomu budou vhodné podmínky, bylo by vhodné zkousit zařadit i alternativní formu rozhovoru. Například, vyskytne-li se mezi žáky někdo velmi vnímavý a v aktivitách školy angažovaný, pak může být přínosné udělat s tímto jedincem ještě navíc individuální rozhovor. Na druhé straně, vyskytne-li se příležitost k uspořádání skupinového rozhovoru učitelů (tak, aby tam učitelé nebyli jenom z donucení), může být zajímavé sledovat, jaká témaata budou a jaká nebudou dělat v diskuzi potíže.

Focus group s dětmi má svá specifika, zejména vyšší nároky na řízení skupiny (viz např. Hennessy, Heary, 2001). Proto je vhodné, aby se skupiny účastnili dva moderátoři. Ten druhý jednak pomáhá zvládat diskuzi, ale může také shrnovat vyřčené na flipchartu a dávat tak okamžitou vizuální zpětnou vazbu, může si také dělat poznámky o pozorování chování dětí. Za takových podmínek je potom audiozáznam průběhu skupiny plně dostačující

Rozhovory byly plánovány jako polostrukturované. Plán rozhovoru, který by byl zařazen jako první (pre-rozhovor) metoda, je poněkud strukturovanější než plán rozhovoru, který je zařazen po dotazníku (post-

rozhovor). V obou však je vyhrazen nestrukturovaný čas pro vyjádření vlastních témat respondentů. V pre-rozhovoru je tento čas vyhrazen na konci, poté co již byly představeny základní oblasti a respondenti tak ví, o co se zajímáme. V post-rozhovoru jsem se domníval, že bude vhodnější zařadit nestrukturovanou část rozhovoru na začátek, aby nabízená téma nepřehlušila to, co si s sebou respondenti do rozhovoru přinesli (reflexe, pozdější nápady).

Témata pro rozhovor se liší podle toho, zda je rozhovor zařazen jako první, nebo jako druhá metoda. Je-li rozhovor zařazen jako první metoda, pak zahrnuje všechna vybraná základní téma vymezující školní klima.

U žáků jsou to *emoce ve škole, vztahy mezi žáky, vztahy s učiteli, vztah ke škole, kterou navštěvují, percepce pravidel, sociální opora ve škole, image školy, vztah rodičů ke škole*.

U učitelů jsou to *emoce ve škole, vztahy a spokojenost s vedením, vztah ke škole a hodnocení školy, vztahy a komunikace mezi učiteli*. Jde vlastně o základní otázky: Jak se cítíte? Můžete být na svou školu hrdí? Uspokojuje vás práce na této škole? Máte s kolegy dobré vztahy? Poskytuje vám vedení vše, co potřebujete?

Je-li rozhovor zařazen jako druhá metoda, sleduje více do hloubky témata, která se po vyhodnocení dotazníkové metody ukázala být nosná (slibná). Cílem je ověřit si, pokud je to možné, s jakými emocemi se pojí výpovědi z dotazníků. Odpovědi na položky dotazníku lze vždy interpretovat různě. Vodítkem jsou odpovědi na ostatní otázky, poznatky ze šetření u druhé cílové skupiny (žáci, resp. učitelé).

Příklad rozhovorového schématu pro skupinový rozhovor s žáky, který byl proveden před dotazníkovým šetřením je uveden v příloze 1.

Dotazníková část metodiky

Dotazníková metoda pro zjišťování klimatu školy byla plánována jako flexibilní dotazník skládající se především z uzavřených nominálních multiple-choice položek a otevřených otázek. Důvodem volby pouze nominální úrovně kvantifikace je snaha zaměřit obsah dotazníku i pozornost respondentů co nejvíce ke „kvalitě“, tj. obsahům konstituujícím klima. Dalším argumentem pro setrvání u pouze nominálních škal je zatím ne zcela ostré vymezení obsahu klimatu, vzhledem ke které by podle mého názoru byla vyšší úroveň kvantifikace předčasná. Do budoucna se však počítá s možností kvantifikace položek, např. pomocí optimálního škálování; k tomu však bude nutné stanovit vhodná kritéria.

U všech uzavřených položek jsou uvedeny co možná nejkonkrétnější možné odpovědi. Při tvorbě těchto odpověďových alternativ jsem se snažil, aby respondentům zněly co nejpovědoměji; aby je u určité alternativy

mohlo napadnout „*přesně tak si to myslím*“. Součástí instrukcí je také pokyn, že pokud je to u některé položky nenapadne, mohou zvolit nejpřijatelnější odpověď a upravit ji tak, aby přesně vyjadřovala jejich pohled na daný aspekt školy. Pokud se bude jejich pohled na daný aspekt natolik lišit od nabízených alternativ, že si nebudou moci vybrat ani s úpravami, mohou odpovědět vlastními slovy. Tato „otevřená vrátka“ u uzavřených položek jsou velmi důležitým prvkem. Dávají nám informace o tom, jakým způsobem respondent o daných aspektech školy přemýslí a (a to je možná důležitější) o jakých aspektech přemýslí více a o kterých méně. Lze předpokládat, že u aspektů, jejichž mentální reprezentaci má respondent více pročleněnou či *konkrétnější*, bude obtížnější se vyjádřit jednou prefabrikovanou výpovědí. U takovýchto témat bude respondenta s větší pravděpodobností napadat „ano, ale...“. U některých položek jsou odpověďové alternativy formulovány tak, že vybrat si může být poměrně těžké. Pokud i u těchto položek respondent zaškrtně bez změny jednu z možností, lze to za určitých okolností považovat za projev malé motivace k vyplňování dotazníku. Odpověďové alternativy byly formulovány jako vzájemně se vylučující. Přesto mají respondenti někdy potřebu zaškrtnout více než jednu z alternativ. Instrukce v takovém případě zní, že mohou, ale at' zváží, zda je to opravdu nutné.

Flexibilita, již jsem právě popsal na úrovni odpověďových alternativ, je v dotazníku uplatňována i na úrovni položek. To znamená, že respondenti jsou v instrukci jednak vyzváni k tomu, aby doplnili oblasti, které ovlivňují to, jak se ve škole cítí, které nebyly položkami dosud zmíněny, a také jim instrukce výslově povoluje kteroukoli z položek přeskočit, pokud budou mít pocit, že daným způsobem oni o škole neuvažují a proto ji z této perspektivy nedokáží posoudit. Z praktických důvodů nelze do dotazníku zahrnout veškeré myslitelné aspekty školy, které by mohly ovlivňovat to, jak se lidé ve škole cítí. Z podobných důvodů (tj. aby nebylo odpovídání na otázky příliš obtížné) není při administraci zdůrazňováno to, že nás zajímají především vlivy spojené se školou. Proto lze předpokládat, že mnozí respondenti by měli možnosti doplnit další aspekty využít. Neúčiní-li tak, lze to interpretovat jako nedostatek motivace k odpovídání na položky dotazníku, nebo také jako znak toho, že respondent není zvyklý příliš přemýšlet o tom, jak se ve škole cítí a proč – *nereflektuje*. Explicitní umožnění k přeskakování položek slouží k omezení „vynucených“ odpovědí. To, že je toto umožnění provedeno explicitně, má také výhodu v tom, vnášíme do přeskakování položek alespoň nějakou míru kontroly. Respondenti jsou seznámeni s tím, jaké je naše představa o tom, za jakých podmínek lze položku přeskočit.

Znění a popis položek

Dotazník pro učitele

Praxe a aprobace

Kolik let učíte?	Kolik na této škole?	
Učím tady	a) na více jak půl úvazku	b) na půl úvazku či méně
Na kolika školách již jste učil(a)?	Co učíte?	

Účelem položek v této sekci je získat informace, jakou má za sebou odpovídající učitel praxi, zda má možnost srovnávat své zkušenosti z působení na jiných školách, nebo zda není učitelem pouze na částečný úvazek. Spolu s vyučovanými předměty slouží tyto informace jednak při interpretaci odpovědí, ale také jsou proměnnými, podle nichž by se mohly formovat skupiny s homogenním pohledem na školu. Např. mladí začínající učitelé se mohou v určité škole dívat na většinu aspektů podobně.

Určitým úskalím těchto otázek je, že při jejich úplném zodpovězení lze na většině škol podle odpovědí učitele identifikovat. To je v rozporu se zamýšlenou anonymitou šetření. Proto, za okolnosti, kdy je zachování anonymity rozhodující, je dobré tuto otázku vypustit. Její potenciální přínos není tak velký, aby vyvážil zkreslení odpovědí v důsledku ztráty důvěry v zachování anonymity.

Do této sekce lze přidat i další otázky na informace, které by mohly upřesnit odpovědi učitelů v dané škole. Pokud se z prvních dojmů ve škole lze domnívat, že učitelé se na školu dívají významně jiným způsobem než učitelky (nad rámec predikovatelných genderových rozdílů), lze zařadit otázku na pohlaví. Je-li např. velká škola rozdělena do relativně oddělených celků (budovy, stupně), pak je vhodné zařadit i otázky na tyto informace.

Otázky týkající se vedení:

1. Kdo více ovlivňuje, jak se ve škole cítíte, ředitel nebo zástupce?	a) spíše ředitel
	b) spíše zástupce
	c) to nevím

Položkám týkajícím se percepčím vedení je předřazena položka zjišťující, která z vedoucích osob je pro respondenta v souvislosti s klimatem nejdůležitější. Většina dotazníkových metod na zjištování klimatu školy z pohledu učitelů anglofonního původu se ptá na ředitele a někdy neosobně na vedení. Naši učitelé často namítají, že pro ně je tou důležitou nadřízenou osobou spíše zástupce ředitele. Urbánek (2003) to považuje za jeden z největších nedostatků dotazníku OCDQ-RS, který zkoušel na českém vzorku. To, jak se učitelé ve škole cítí, mohou ovlivňovat jak ředitelé, tak zástupci. Záleží na tom, které aspekty školy jsou pro učitele důležitější. Proto jsem se rozhodl dát respondentům tuto

volbu. Určitě nejde o volbu z nejsnadnějších, a to i přesto, že je jednou z nejméně důležitých v tomto dotazníku. Pokud učitel má tendenci uvažovat o položkách v dimenzi „dobре-špatně“, pak může mít již u této položky pocit, že volbou jednoho vrhá nějakým způsobem špatný stín na toho druhého. Velké množství odpovědí „nevím“ či zaškrťávání možností a) i b) může znamenat celkově opatrný až alibistický postoj k šetření. Může ale také znamenat velkou míru interakce ředitele s učiteli. Někdy lze volbu ředitel vs. zástupce interpretovat také tak, že učitel si může vybrat toho, o kom bude moci vypovídat pozitivněji (nebo naopak negativněji).

V některých položkách 2 – 9 je použit místo výrazu „ředitel(zástupce)“ výraz „vedení“. „Vedení“ je použito tam, kde lze očekávat, že na daném aspektu se podílí, jak ředitel, tak jeho zástupci.

2. Způsob, jakým se mnou ředitel (zástupce) jedná, mi...	a) ...velmi vyhovuje
	b) ...většinou vyhovuje, ale v některých ohledech bych uvítal(a) změnu
	c) ...spíše nevyhovuje, uvítal(a) bych změnu

Položka 2 zjišťuje, nakolik je respondent spokojen s tím, jak s ním zástupce (ředitel) jedná. Předpokládá se, že nejčastější odpověď bude odpověď b). V rozhovoru se lze s odkazem na tyto odpovědi ptát, v jakých oblastech by respondenti změny uvítali. Volba a) je zjevně nejpozitivnější, čímž je „hromosvodem“ opatrného či alibistického postoje k vyplňování.

3. Ředitel (zástupce) vychází učitelům vstříc.	a) ano, ve většině ohledů ano
	b) jak v čem
	c) spíše ne, přizpůsobování pravidel není příliš nakloněn(a)

Položka 3 zjišťuje, nakolik má respondent pocit, že ředitel (zástupce) vychází učitelům vstříc. Alternativní uvažovaná formulace zdůrazňující subjektivnost je: „ředitel (zástupce) mi vychází vstříc.“ Klimatu školy jsou poněkud blíže emoce související se obecnějšími percepčemi. Proto jsem zvolil verzi uvedenou v dotazníku. Pokud bychom však měli důvod se domnívat, že by mohly být mezi učiteli velké rozdíly v tom, jak moc se jim vychází vstříc, bylo by vhodnější zařadit subjektivnější verzi. Volby byly zamýšleny tak, aby žádná z nich nebyla jednoznačně pozitivní. K uvedeným alternativám lze ještě připojit odpověď „ano, možná až příliš.“

4. Ředitel (zástupce) dává najevo, že mu záleží na tom, aby se učitelé cítili dobře.	a) ano, dává to najevo
	b) myslím, že mu(jí) na tom záleží, ale nedává to moc najevo
	c) nevím, zda mu(jí) na tom záleží, ale nedává to moc najevo
	d) ne, myslím, že jeho priority jsou jinde

Položka 4 zjišťuje pocit opory či péče ze strany vedení. Možné odpovědi jsou seřazeny podle sociální žádoucnosti. Zajímavé je rozhodování mezi alternativami b) a c), v němž se odráží postoj vůči vedení, popř. vůči pokusu. Přiznat mu/jí péči či nepřiznat, když ji neprojevuje?

5. Cítím, že vedení pečlivě sleduje kvalitu mé práce	a) ano, žádná má pochybení či úspěchy neprojdou bez povšimnutí
	b) ano, ale jde spíše o formální aspekty mé práce (plnění povinností)
	c) asi ano, ale nedokáži říci, jak moc
	d) myslím, že moc ne; vedení má jiné priority
6. V návaznosti na předchozí otázku, jak jste spokojeni s množstvím a kvalitou zpětné vazby od vedení ohledně kvality Vaší práce?	a) maximální spokojenost – připomínky jsou hojně a užitečné
	b) jsem vcelku spokojen(a) – připomínky jsou hojně, ale ne vždy užitečné
	c) jsem vcelku spokojen(a) – připomínky nejsou časté, ale když už, tak užitečné
	d) spokojen(a) příliš nejsem – chtěl(a) bych více zpětné vazby
	e) zpětné vazby není mnoho, ale mně to tak vyhovuje

Položky 5 a 6 se zaměřují na citlivou oblast kontroly. Nabízené odpovědi jsou emočně víceznačné. Kontrola je sice potřeba, ale většina učitelů ji nemá příliš ráda. Proto je dobré, aby v této oblasti bylo jasné, co od sebe v tomto ohledu učitelé a vedení očekávají. Nevyjasněnost v tomto ohledu může vést snadno k pocitům křivdy. Rezignace na kontrolu může vést pocitu profesní izolace či vyhoření. Absence skutečné profesionální komunikace však může také vést ke vzniku „klamného dizkurzu“, o němž píše ve svém příspěvku v tomto svazku Píšová.

7. Při řešení problémů bere ředitel (zástupce) vážně v potaz i názory a návrhy učitelů	a)vždy ano, je to jeho(její) velká přednost
	b) obvykle ano, ale jen určitých učitelů
	c) obvykle ano
	d) moc ne, ředitel (zástupce) se většinou snaží prosadit
	e) moc ne, v rozhodování by to znamenalo značné zdržení

Položka 7 se týká pocitu vlivu (empowerment). Nabízené odpovědi opět nejsou zcela jednoznačně hodnotící. Záleží ovšem na tom, jaký množstvím návrhů a vyjadřovaných názorů učitelé své vedení zahrnují. V rozhovoru lze odpovědi na tuto otázku ověřovat dotazem na to, jaké konkrétně návrhy či názory byly v poslední době vzaty v potaz a jak se to projevilo.

8. Jaký musí být učitel či učitelka, aby s ním bylo vedení školy spokojeno? Jaká vlastnost je u vás ve škole zvláště ceněna?
9. O co se podle Vás vedení školy usiluje nejvíce (co je pro něj prioritou)?

Položky 8 a 9 jsou otevřené a zaměřují se na oblast percipované image školy. Vědí učitelé, v čem se od nich očekává, že budou zvláště dobrí? Vědí v čem má být zvláště dobrá jejich škola? Jen stěží ve všem. V odpovědích na tuto otázku by se mělo projevit, nakolik jsou tato téma předmětem komunikace uvnitř školy. Je velmi obtížné formulovat kvalitní odpověď (tj. vyhnout se různým klišé a všeobjímajícím odpovědím), pokud se respondent s těmito otázkami setkává poprvé. Zde mají učitelé prostor pro to, aby se mohli „pochlubit“ svou školou, ale také sami sebou (neboť oni jsou těmi, kdo nároky na ně kladené splňují).

10. Když se mezi sebou s kolegy bavíte o práci, co je nejčastějším tématem?	a) výukové metody, postupy, co se komu osvědčilo apod.
	b) chování žáků
	c) jiné _____

Položka 10 se zaměřuje na obsah komunikace mezi učiteli. Nejobvyklejší odpověď by zde měla být odpověď b). Ta je však zároveň tou nejméně pozitivní (a ani téma samo – chování žáků – není pozitivní téma. V rozhovoru lze explorovat, zda jsou v komunikaci přítomna i konstruktivnější téma).

Otzádky týkající se vztahů mezi učiteli

11. Způsob, jakým se mnou kolegové učitelé jednají, mi...	a)...velmi vyhovuje; nemohu si stěžovat
	b) ...u většiny vyhovuje
	c) ...u někoho vyhovuje a u někoho ne, jsou v tom velké rozdíly
	d)...spíše nevyhovuje, cítím to jako problém
	e) ...vůbec nevyhovuje, něco se musí změnit, jinak to není možné
12. Učitelé se mezi sebou vzájemně stýkají i mimo školu (společné akce, výlety...).	a) ano, velmi často
	b) ano, čas od času
	c) ne, mimo školu se příliš nestýkáme
13. Není zvykem se s kolegy dělit o osobní problémy.	a) ano, osobní problémy si spíše necháváme pro sebe
	b) naopak, sdílíme i osobní problémy

Mezi dalšími zvažovanými položkami byly: „Když mám nějaký problém, mezi kolegy se vždy najde někdo, kdo mi pomůže“ nebo „Jaké panují vztahy mezi učiteli?“

Otázky zaměřené profesní aspekty

Položka 14 se zaměřuje přímo na spokojenosť s prací na dané škole; položka 15 na pocitovanou administrativní zátěž. Položka 16 je všeobecným hodnocením výkonů školy. Položka 17 je téměř lžiskórová položka s mírně projektivním nábojem – nadšených učitelů není mnoho. Položka 18 se týká integrity školy – schopnosti školy nenechat si třístit své snahy vnějšími vlivy, které nemůže ovlivnit. Položka 19 se snaží postihnout oblast vztahů s rodiči, a to prostřednictvím obsahů komunikace. Na rozdíl od otázky 10 je zcela otevřená, ale interpretační rámec je podobný. Položka 20 mapuje spokojenosť s materiálním zabezpečením. Mohla by být zařazena ještě další podobná položka týkající se materiálního zabezpečení zázemí učitelů. Očekával jsem, že z této oblasti se budou rekrutovat doplňující návrhy, jak jsou žádány instrukcí. Položka 21 se opět ptá na celkovou spokojenosť s prací na této škole, tentokrát však prostřednictvím plánů do budoucnosti.

14. Jsem rád(a), že učím právě na této škole.	a) ano, je to pro mě výhra učit právě tady
	b) na jiných školách bych byl(a) asi stejně spokojen(á)
	c) ano, jinde by to mohlo být horší
	d) naopak, myslím, že bych byl(a) spokojenější na jiné škole
15. Jsem velmi zaneprázdněn(a) povinnostmi, které bezprostředně	a) ano, mělo by se to omezit
	b) ano, ale většina těch povinností má svůj smysl
	c) není to tak zlé
16. Myslím, že naše škola dělá pro žáky maximum	a) ano, víc toho za současné situace dělat nelze
	b) jsme dobrí, ale mohli bychom být ještě lepší
	c) naše škola nepatří mezi nejlepší
	d) naše škola zdaleka nevyužívá svůj potenciál
17. Učitelé jsou pro svou práci nadšení	a) ano, většina
	b) takových je jen pár
	c) nikdo nebo skoro nikdo
18. Škola musí příliš často ustupovat nátlaku veřejnosti, rodičů, úřadů, PPP...	a) ano, mívám ten pocit
	b) ne, myslím, že ne více, než je potřeba

19. S jakými rodiči se nejčastěji stýkáte? Co je tématem vašich setkání?

20. Mám k dispozici všechny materiály pro výuku, které potřebuji	a) ano, nemohu si stěžovat
	b) spíše ano, rozumné požadavky bývají splněny
	c) spíše ne, často narázím na finanční bariéru
	d) ne, považuji to za veliký problém
21. Chcete na této škole zůstat i do budoucnosti?	a) ano, jsem rád(a), že jsem právě tady
	b) ano
	c) ne, rád(a) bych odešel(odešla) učit na jinou školu
	d) ne, chci změnit povolání

Na konci dotazníku byl volný prostor pro reflexe a myšlenky, které se respondentům vynořily při odpovídání na otázky.

Dotazník pro žáky

Položky dotazníku pro žáky jsou dvou druhů. Část položek se přímo táže na postoj žáků ke své škole. Jde o položky 3, 6, 8, 21, 26 a 27. Ostatní položky se tází na percepce různých aspektů školy, které by měly být spojeny s prožíváním emocí. Jde především o různé psychosociální potřeby, jak je formulovali různí autoři. Na potřebu pocitu bezpečí, předvídatelnosti a srozumitelnosti prostředí se zaměřují položky 1, 2, 9, 13, 15, 16 a 17. Na potřebu mít své místo v kolektivu se zaměřují položky 7, 12 a 24. Na potřebu pocitu vlastní výkonnosti a ceny se zaměřují položky 4, 5, 17, 19. Na potřebu pocitu vlivu, vlastní schopnosti zapojit se a ovlivnit chod událostí se zaměřují položky 10, 13, 14, 22. Položka 11 se zaměřuje na hodnotu vzdělání. Položka 18 souvisí s identitou a s tím, jak dobře si žák myslí, že učitelé interpretují (soudí) jeho chování. Snaží se postihnout výroky typu „Kdyby učitelé věděli..., nemysleli by si o mně...“. Pocit spravedlnosti postihují položky 13, 16 a 20. Položka 23 zjišťuje sociální oporu ze strany školy. Položka 25 se snaží zjistit, zda se žáci se svými rodiči baví o kvalitách školy.

To však je jen jeden způsob klasifikování zvolených položek. Každá položka či oblast má samozřejmě různé další konotace. Také záleží na konkrétní škole, jakým způsobem je daná oblast součástí dění v této škole. Pokus o klasifikaci podle Moosových (1991) dimenzí je uveden v tabulce 2.

Tabulka 1. Klasifikace zaměření položek dotazníku pro učitele.

pol.	<i>oblast dle Moose (1991)</i>	<i>oblast dle Hoye et al. (2000) otevřené/uzavřené klima</i>	<i>oblast dle Hoye et al. (2000) dimenze zdraví školy</i>
2	systémová – řízení	vedení – celkové hodnocení	
3	systémová – řízení / vztahová – podpora nadřízených	vedení – vstřícnost	vstřícnost vedení
4	vztahová – podpora nadřízených	vedení – vstřícnost, charisma	vstřícnost vedení
5	hodnotová – pracovní tlak, autonomie	vedení – důraz na výkon	důraz na akademický výkon / direktivnost vedení
6	hodnotová – pracovní tlak, autonomie	vedení – důraz na výkon	důraz na akademický výkon / direktivnost vedení
7	systémová – řízení, inovace	vedení – rezervovanost, vstřícnost	direktivnost vedení
8	<i>hodnotová / systémová – průhlednost</i>		
9	<i>hodnotová</i>		
10	<i>vztahová / hodnotová</i>		morálka / důraz na akademický výkon
11	vztahová	kolektiv – intimita	soudržnost
12	vztahová – soudržnost kolektivu	kolektiv – intimita	soudržnost
13	vztahová – soudržnost kolektivu	kolektiv – intimita	soudržnost
14	vztahová – angažovanost	kolektiv – duch	morálka
15	systémová	kolektiv – zatěžování	
16	vztahová – angažovanost	kolektiv – angažovanost	morálka
17	vztahová – angažovanost	kolektiv – angažovanost, duch	morálka
18	systémová – řízení	kolektiv – zatěžování	institucionální integrita
19	hodnotová		
20	systémová		materiální podpora
21	vztahová – angažovanost	kolektiv - duch	morálka

Stejně jako u položek v dotazníku pro učitele jsou nabízené alternativy nominální, v některých případech ordinální.

1. Ve škole se cítím bezpečně.	a)vždy ano b) většinou ano c) většinou ne
2. Ráno mívám strach z toho, co se mi zase ve škole stane.	a) nikdy b) tak maximálně jednou za měsíc c) skoro každý týden d) skoro každý den
3. Jsem rád(a), že chodím právě do naší školy.	a) ano b) ano, lepší školu neznám c) tohle si nemyslím d) ve škole chci zůstat, ale rád(a) bych změnil(a) třídu e) naopak, rád(a) bych chodil(a) na jinou školu
4. Učíme se spoustu zajímavých věcí.	a) ano, souhlasím b) ne, mám pocit, že těch zajímavých věcí je málo c) ne, skoro nic z toho, co se učíme mi nepřipadá zajímavé
5. Učíme se spoustu užitečných věcí.	a) ano, souhlasím b) ne, mám pocit, že těch užitečných věcí je málo c) ne, skoro nic z toho, co se učíme mi nepřipadá užitečné
Je něco, o čem se neučíte, ale o čem bys se učit chtěl(a)?	
6. Ve škole si užijeme spoustu legrace.	a) souhlasím b) jen někdy c) to bych rozhodně neřekl(a)
7. Chtěl(a) bych, abych do naší třídy lépe zapadl(a).	a) ano, moc sem nepatřím b) ne, mám zde své místo
8. Někteří žáci se v naší škole necítí dobře.	a) ano, myslím že jich je docela hodně b) ano, ale moc takových neznám c) o nich takovém nevím
Pokud ano, co mají tito žáci společného?	
9. Žáci dodržují „pravidla hry“.	a) ano b) ne, někteří porušují, na čem jsme se dohodli
10. Ve svých názorech se s většinou spolužáků shodnu.	a) ano, skoro ve všem b) ano, ale ne ve všem c) ne, jen v málo věcech d) ne, neshodnu se skoro v ničem
11. Pro žáky z naší školy, které znám, je učení velmi důležité.	a) ano, pro většinu z nich b) ne, jen pro někoho z nich c) ne, skoro pro nikoho z nich
12. Mezi spolužáky si s učením hodně pomáháme.	a) ano b) ano, jinak to ani nejde c) ne, spíše spolu soupeříme
13. Pravidla, která v naší škole platí, pokládám za férová.	a) ano b) ne, některá pravidla považuji za nespravedlivá

14. Na hodinách jsme zvyklí s učiteli hodně diskutovat.	a) ano b) ano, ale jen s pár učiteli c) ne a nechybí mi to d) ne, ale chtěl(a) bych, aby to tak bylo
15. Vím, co od nás učitelé očekávají.	a) ano b) ano, ale jen zčásti c) ne, nevím
16. Učitelé trestají pokaždé jinak přísně.	a) ano b) ne, většinou je za stejné provinění stejně přísný trest c) ne, je přesně stanoven, jaký trest následuje za jaké provinění
17. Našim učitelům se nelze zavděčit.	a) souhlasím; jen těžko b) nesouhlasím; vím, čím bych se jim zavděčil(a)
18. Učitelé toho o nás hodně vědí.	a) ano, dobře nás znají b) ano, ale v něčem o nás mají zkreslenou představu c) ne, moc dobře nás neznají
19. Učitele zajímají naše názory.	a) myslím, že ano b) to nevím c) myslím, že ne
20. Učitelé se chovají ke všem žákům stejně, nikoho neupřednostňují.	a) ano b) obvykle ano, ale jednou za čas se stane, že někomu nadřžují c) ne, některým žákům nadřžují
21. Mám s učiteli dobré vztahy.	a) ano, s většinou b) je to tak půl na půl, s některými ano s jinými ne c) ne, s většinou se nemáme moc rádi
22. Považují učitelé spolupráci mezi žáky v hodinách za dobrou věc?	a) ano a podporují nás v tom b) myslím, že ano c) ne, myslím, že spolupráci mezi žáky nepovažují za žádoucí
23. Když mám nějaký problém, ve škole se vždycky najde někdo, kdo mi s ním pomůže.	a) ano, určitě b) řekl(a) bych, že ano c) obávám se, že ne d) ne
24. Můj nejlepší kamarád(ka) se mnou chodí...	a) do stejné třídy b) do naší školy c) je odjinud d) nikoho takového nemám
25. Jsou Tví rodiče rádi, že chodíš právě na tuto školu?	a) ano b) nevím, o tom jsme se nebavili c) ne, chtěli by, abych chodil(a) na jinou d) myslím, že jím na tom tolik nezáleží
26. V čem je vaše škola lepší než jiné školy, co znáš?	
27. V čem je vaše škola naopak horší než jiné školy, co znáš?	

Tabulka 2. Klasifikace zaměření položek dotazníku pro žáky.

pol.	oblast podle Moose (1991)	oblast dle vlastní klasifikace
1		negativní emoce / bezpečí
2		negativní emoce / bezpečí
3		vztah ke škole / emoce
4	hodnotová – orientace na úkol	smysl práce / self-esteem
5	hodnotová – orientace na úkol	smysl práce / self-esteem
6	vztahová – pocit sounáležitosti	vztahy se spolužáky
7	vztahová – pocit sounáležitosti	vztahy se spolužáky / pozice
8		negativní emoce
9	systémová – průhlednost, řízení	pravidla / bezpečí
10	vztahová – pocit sounáležitosti	vztahy se spolužáky / komunikace / empowerment
11	hodnotová – orientace na úkol	akademické zaměření
12	hodnotová – soutěživost	vztahy se spolužáky / spolupráce / pozice
13	systémová – průhlednost, řízení	pravidla / spravedlnost / empowerment
14		vztahy s učiteli / komunikace / efficacy
15	systémová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / očekávání / bezpečí
16	systémová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / bezpečí
17	systémová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / očekávání / bezpečí
18		vztahy s učiteli / blízkost
19	systémová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / komunikace / self-esteem / respekt
20		vztahy s učiteli / spravedlnost
21	systémová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / emoce
22		vztahy s učiteli / očekávání
23	vztahová	sociální opora
24		vztahy se spolužáky / pozice
25		hodnocení školy
26		hodnocení školy / emoce
27		hodnocení školy / emoce

Zpětná vazba vedení školy

Interaktivní zpětná vazba je nedílnou součástí metodiky. Dalo by se říci, že jde téměř o třetí zařazenou metodu. Shrnutí výsledků z obou šetření (žáků i učitelů) není definitivním výsledkem použití této metodiky. Teprve projednáním těchto výsledků s vedením školy (popř. zástupci učitelů či žáků) se tvoří závěry celého šetření. Výsledky téměř vždy umožňují alternativní interpretace. Badatel zná tyto interpretace, vedení školy zase zná svou školu. Jen otevřenou diskuzí výsledků se lze dobrat k validním výsledkům, které budou využitelné pro další rozvoj školy. Diskuze výsledků s vedením jsou zároveň vzorkem toho, jakým způsobem přemýšlí ředitel či zástupce o oblastech, na které se šetření zaměřuje.

Při praktickém nasazení metodiky lze uvažovat i o tom, že na základě projednání prvních výstupů s vedením, bude vhodné některé části šetření zopakovat v modifikované zkonkretizované podobě.

Interpretační rámec

Zamýšlený interpretační rámec této metodiky je především kvalitativní, a to ve na dvou úrovních.

Na jedné úrovni jsou zvažovanými kvalitami *percepce různých aspektů školy* – těch, které jsou zahrnuty v dotazníkové i rozhovorové části šetření. To znamená, že při interpretaci výsledků se zaměřujeme na to, kterými z těchto aspektů školy se respondenti nejvíce zabývají, o kterých mluví, o kterých jsou zvyklí přemýšlet, které vyvolávají emoce. Pokud na určitou položku téměř všichni respondenti odpoví „únikovou“ volbou, nikdo ji neokomentuje, nikdo neodpoví vlastními slovy, nebo ji mnoho respondentů přeskočí, lze uvažovat o tom, že respondenti na toto téma nejsou zvyklí komunikovat (nemají snadno verbalizovatelnou mentální reprezentaci tohoto tématu). To však ještě neznamená, že dané téma není spojeno s intenzivními emocemi, což je nutné se pokusit ověřit při skupinovém nebo individuálním rozhovoru. Naopak téma, u nichž v dané škole velké množství respondentů zvolí odpověď vyjadřující názor, doplní jej kvalifikujícím komentářem, nebo je jejich názor natolik konkrétní, že jej nechtějí přizpůsobit nabízené možnosti a odpoví vlastními slovy, taková téma budou s velkou pravděpodobností utvářet klima školy.

Na druhé úrovni je zvažovanou kvalitou *valence hodnocení* – to, jak respondenti hodnotí vybrané aspekty školy. Interpretace intenzity toho kterého hodnocení je poměrně obtížná. Například volba extrémně kladné varianty může být dána jak upřímným přesvědčením o její pravdivosti, tak snahou ukázat školu v co nejlepším světle. Tato snaha může být projevem kladného postoje k dané škole, nebo třeba jen k určitému učiteli, ale také

úzkostnou snahou nikomu neublížit, nebo nedůvěrou v anonymitu šetření. Podobně negativní hodnocení může vycházet z upřímného přesvědčení, ale může být také drobnou provokací, testováním hranic, reakcí na aktuální událost, nebo být projevem negativního postoje k dané škole nebo škole jako instituci. Bohužel intenzitu hodnocení, zejména negativních, mohou ovlivňovat i emoce přenášené od předchozích položek. U některých dotazníků lze vidět jak se valence hodnocení u určité položky láme a dál zůstává negativní. Proto je ověření výpovědí rozhovorem tak důležité.

Uvedeným způsobem jsou interpretovány výsledky žákovského i učitelského šetření. Je zřejmé, že vzájemné porovnávání škol je v tomto interpretačním rámci možné pouze na úrovni srovnávání toho, které oblasti se vynořily jako významné.

Vzorek

Vzorek škol

Výsledky prezentované v tomto příspěvku pocházejí ze šetření na pěti moravských základných školách (ze 6 zkонтaktovaných). Vzhledem k tomu, že cílem studie bylo především ověřování metody, byly školy vybrány záměrným výběrem tak, aby byly co nejodlišnější. Ve vzorku je tak jedna menší alternativní škola, jedna velká sídlištění, jedna středně velká ze středu města, jedna velká příměstská s venkovským charakterem a jedna střední maloměstská. Šlo tedy o sérii pěti případových studií

Vzorek žáků a učitelů

Žáky pro dotazníkové šetření vybíralo vedení školy většinou ve spolupráci s třídními učiteli podle přibližně následujícího zadání:

„Vyberte prosím přibližně 15 - 20 žáků z druhého stupně. Vyberte žáky, o nichž víte, že se o školu zajímají, občas ji komentují, a to v pozitivní či negativním smyslu. Vhodními kandidáty jsou žáci, kteří mají větší možnost srovnávání, tj. ti, kteří na školu odněkud přestoupili. Vhodními kandidáty jsou také tvůrci školních časopisů či webových stránek, nebo reprezentanti školy. Pokud má škola žákovský parlament, členové parlamentu jsou také vhodními kandidáty. Přivítáme, když mezi vybranými žáky budou i všimaví kritičtí žáci. Preferováni jsou komunikativní typy, co se nic nenechávají pro sebe.“

Vedení školy bylo seznámeno s tím, že cílem šetření není vystavit škole nějaké „vysvědčení o klimatu“, ale ověřit, nakolik a jak dokáží žáci reflektovat různé oblasti klimatu. Proto bylo cílem vybrat ty, u nichž lze předpokládat, že to umí či dělají nejlépe, at' již mají tendenci školu chválit nebo hanět. Lze předpokládat, že takto vybraný vzorek bude v průměru vnímat školu pozitivněji než náhodný vzorek žáků. Výběr témat by se však náhodnému vzorku neměl příliš vzdalovat.

Většinou bylo pro dotazníkové šetření vybráno více než 20 žáků. Pro skupinový rozhovor bylo tedy nutné vybírat, nebo uskutečnit dva skupinové rozhovory. Pro skupinový rozhovor byli opět vybíráni žáci, jejichž odpovědi, zejména komentáře, či vlastní formulace, byly nejobsažnější. V jedné škole jsem se rozhodl uspořádat dva skupinové rozhovory, protože odpovědi mladších (6.,7. r.) a starších (8.,9. r.) se od sebe dosti lišily. Také jsem chtěl porovnat, jak odlišně se budou vyvíjet dva rozhovory na téže škole.

Cílovým vzorkem pro šetření s učiteli byli všichni učitelé, kteří učí žáky na druhém stupni. Rozhodnutí, zda dotazník vyplnit, či ne, bylo ponecháno na učitelích. Vedení školy většinou učitele pouze informovalo o prováděném šetření a o tom, že s ním souhlasí. Návratnost dotazníků byla kolem 75%, pouze na škole <2> to bylo jen něco málo přes polovinu. Lze předpokládat, že ti, kdo dotazníky nevyplnili, mají v průměru o něco negativnější pohled na svou školu nebo negativnější postoj k dotazníkovým šetřením (kterých bohužel není málo). Dotazníky byly administrovány dvěma způsoby. Na třech školách jsem během vyučování obcházel kabinety a učitele, kteří měli právě volno, jsem individuálně žádal o vyplnění dotazníku. Pro nepřítomné učitele jsem zanechal dotazníky v obálce u jejich kolegů s prosbou o předání a tlumočení mé prosby. Na jedné škole toto šetření proběhlo korespondenčně a na jedné jsem o distribuci dotazníků požádal zástupce ředitele. Zřejmě optimální způsob, a to hromadné předání na nějakém setkání spojené s diskuzí nad instrukcemi, se nepodařilo uskutečnit na žádné škole. Ač nejpracnější, individuální administrace dotazníků se ukázala být velmi cenná. Při těchto rozhovorech jsem obvykle narážel u dvou bodů – obrácení jejich pozornosti k instrukcím a vyvrácení mýtu o požadované objektivnosti soudů. Mnoho učitelů instrukce nechtělo slyšet, s tím, že vyplňovat dotazníky přeci umí. Bylo třeba několikrát zopakovat, že nejde o běžný dotazník a že instrukce se v mnohém liší (dopisování, vynechávání). Také přesvědčování, že tento dotazník chce právě jejich subjektivní názory, nebylo snadné.

VÝSLEDKY

Šetření mezi učiteli³

Odpovědi jsou uspořádány podle položek a podle škol. Jednotlivé školy jsou uvedeny pod číslu v lomených závorkách <1> až <5>.

Sekce Data o učiteli

Celková praxe. Průměrná doba praxe ve škole má poměrně velký rozptyl ($m_{<1>}=12$, $m_{<2>}=21$, $m_{<3>}=18$, $m_{<4>}=25$, $m_{<5>}=13$). V souvislosti s praxí lze uvažovat o dlouhodobé personální politice a o tom, že specificky se mohou cítit učitelé, kteří jsou se svou délkou praxe v menšině. Například na <4> má většina přes 20 let praxe plus 3 začátečníci (3-5 let praxe). Naopak na <1> mají nad 20 let praxe pouze 3 učitelé. Na <5> se sbor zdá být tvořen dvěma skupinami učitelů – mladí pod 10 let praxe (60%) a staří nad 20 let praxe (1/3).

Praxe na škole. Tady je průměr kolem 11 let. Porovnáním celkové praxe a praxe na škole vychází, že v průměru učitelé strávili půl až tři čtvrtě své praxe na aktuální škole. Tento údaj může sloužit dalšímu vtipování možných skupin učitelů se specifickým pohledem na školu. Například na škole <4> zde strávili všichni učitelé na plný úvazek skoro celou svou kariéru. Tito učitelé jsou doplněni staršími učiteli na částečný úvazek, kteří již vyzkoušeli mnoho různých škol. Na <1> zase učitelé s dlouhou praxí strávili pouze malou část své kariéry. Naopak mladí učitelé tu jsou většinu své krátké praxe.

Úvazek. Pouze na <4> a <1> mi odpověděli učitelé na částečný úvazek. Na <1> jsou na částečný úvazek učitelé – specialisté s dlouhou praxí.

Počet vyzkoušených škol. Průměr je mezi 2 a 3 školami za dosavadní kariéru. Nejvariabilnější zkušenosti jsou na <3> (3,3). Vzhledem k nízké průměrné délce praxe na <1>, mají tamější učitelé zkušenosti z poměrně hodně škol. Jeden učitel je extrém – na 12 let praxe 7 škol. Na <5> je průměr je 1,8. Zdá se, že tu neplatí jako jinde, že by mladší učitelé měli vyzkoušeno více škol než starší. Naopak, mladší až na jednoho nastoupili a jsou tu celou svou praxí.

³ Pokud máte čas a chuť na zajímavý úkol pro zamýšlení, přečtěte si prosím příspěvek doc. Píšové v tomto sborníku, pokuste se pomocí výroků zde uvedených vcítit do začínajících učitelů a pak se pokuste co nejupřímněji vyplnit zde popisovaný dotazník pro učitele.

Sekce Vedení

Položka 1. Volba mezi ředitele a zástupcem

Způsob odpovídání je ve všech školách úplně jiný. V <4> si učitelé nedovedli vybrat (tj. volili oba nebo nevím), v <3> je tu pro učitele především zástupce, v <2> je to půl na půl. Naopak na <1> bud' ředitel nebo nevím. <1> je malá škola, takže vedoucí funkce může z většiny naplňovat ředitel. Stejně tak je možné, že oba fungují jako tým a jejich vliv na to, jak se učitelé cítí, je rovnoměrný.

Bude možná nutné více zdůraznit, že se ptáme na to, kdo je důležitější pro respondenta. Z některých poznámek vyplývá, že se učitelé snažili posoudit, kdo z těch dvou více ovlivňuje klíma školy (a ne respondenta jako jednotlivce).

2. Jednání vedení

Jednání vedení učitelům v zásadě vyhovuje. Přibližně polovině by však uvítala nějakou změnu. Nikdo z nich však neuvedl, o jakou změnu by mělo jít. Odpověď b) lze tedy interpretovat jako spokojenosť s „drobnou výhradou“. Možná má negativní odpověď na tuto otázku (c) příliš negativní konotace. Bylo by vhodné uvést více ambivalentních alternativ, či protáhnout negativní konec škály ještě nějakou negativnější alternativou.

U všech otázek týkajících se vedení jsem v kontingenčních tabulkách zjišťoval souvislost s volbou významné osoby v první položce. Poněkud překvapivě se tato souvislost ukazovala jen výjimečně a v náznaku. U této položky se tato souvislost výrazně objevila pouze u školy <5>. Těm, kdo si zvolili ředitele, jednání vyhovuje s výhradou (b), a těm, kdo si zvolili zástupce, jednání vyhovuje velmi (a).

3. Vycházení vstříc

Všem se většinou vychází vstříc – odpověď (a) byla zdaleka nejčastější. Mohlo by se zdát, že na všech školách, které jsem dosud navštívil, se vedení opravdu snaží vycházet učitelům vstříc. Lze to však interpretovat také tak, že učitelé od svého vedení neočekávají nic, co by jim nemohlo dát. Malá variabilita odpovědí neumožňovala případné souvislosti s volbou ředitel/zástupce, aby se projevila. Asi by to chtělo natáhnout škálu k ještě vstřícnějšímu pólu, popř. použít alternativu s případkem „...možná až příliš“, aby se mohly projevit emoce. Odpověď (a) je příliš lákavá a vyhovuje příliš širokému spektru percepcí. Otázkou pro rozhovor je, v čem učitelé chtejí, aby jim vedení vycházelo vstříc.

4. Dává najevo zájem na tom, jak se učitelé cítí

Na tuto otázku odpovídali učitelé velmi podobně jako na otázku 2. Většina těch kdo zvolili alternativu (a), ji také zvolili u položky 2 a totéž platí pro volbu alternativy (b). Většina učitelů má tedy pocit, že vedení

záleží na tom, aby se cítili dobře. Bud' to vedení přímo dává najevo, nebo nedává, ale učitelé jim tento zájem stejně přičítají. Vzhledem k tomu, že alternativy (b) a (c) se liší pouze tímto „přičítáním“, lze z odpovědi na tuto položku usuzovat, jak moc je třeba zvažovat toto „atribuování dobrého“ i u ostatních položek. Variantu (c) zvolil pouze jeden učitel. Otázkou pro rozhovor je pak, jakým způsobem vedení dává najevo, že mu záleží na tom, aby se učitelé cítili dobře. Bylo by dobré, aby o tom učitelé měli poměrně konkrétní představu.

5. Kontrola práce učitelů

Mezi odpověďovými alternativami nejsou žádné jednoznačně pozitivní. V důsledku toho byly oproti předcházejícím položkám odpovědi mnohem variabilnější. Část učitelů na všech školách zvolila poněkud „idealizující“ odpověď (a) a zbytek se rozhodoval mezi přiznáním formální kontroly (b) nebo nevěděním (c). Variabilitu odpovědí na všech školách však lze interpretovat také tím, že učitelé přesně nevědí, jak je jejich práce kontrolovaná a v důsledku toho na položku odpovídají různě. Některí uvažují, jak asi probíhá, jiní jak by měla probíhat, další přemýšlí, jaká volba je očekávaná, a část přizná, že přesně neví.

Na škole <2> byla použita verze položky s alternativou „kontrola mé práce je velmi častým tématem“. Tato alternativa byla tak přitažlivá, že ji na této škole zvolili všichni učitelé. Proto byla otázka přepracována a důraz se přesunul z obsahu komunikace k percepci kontroly.

Při diskuzi položek 5 a 6 s vedením škol bylo jsem měl často pocit, že v této oblasti se vedení necítí úplně jistě či příjemně. Jakoby nepocitovali, že mají dostatečný mandát k tomu, říkat učitelům, co se jim na jejich práci líbí a co ne. Tento dojem posilují i odpovědi na položku 8 a částečně i 9, v nichž většina učitelů nevěděla, jaké charakteristiky učitele vedení zvláště oceňuje, či o jaký charakter školy se usiluje. V této souvislosti je zajímavé srovnání se zjištěním Píšové (v tomto svazku), že začínající učitelé pocitovali v této oblasti velký deficit.

6. Spokojenost se zpětnou vazbou

Jako u předchozí otázky i zde byla variabilita odpovědí vyšší než u jiných otázek. Odpovědi se někdy zdají souviset s délkou praxe. Nejčastější jsou obě alternativy s pozitivními konotacemi – (a) a (c). Pouze na škole <5> variantu (a) nikdo nezvolil. Z toho lze usuzovat na celkově malé množství zpětné vazby. Při některých rozhovorech se ukázalo, že termín „zpětná vazba“ může být pro některé učitele poněkud nejasný. Téma podob zpětné vazby je tedy vhodné zařadit do rozhovoru.

7. Vedení bere vážně názory učitelů

Opět velká variabilita odpovědí. Celkově jsou odpovědi pozitivní. Pouze jeden učitel zvolil možnost 5 (zdržení), ačkoli je podle mě docela

plauzibilní. Zůstává na zvážení, zda se ptát na všechny učitele (jak je to nyní) nebo přímo na respondenta.

8. Jaké vlastnosti učitele jsou zde ceněné?

I když velká část odpovědí obsahovala různá klišé, bylo možné v každé škole vysledovat určitá opakující se téma. Míra shody však nebyla velká, z čehož lze usuzovat, že toto téma je explicitně tématem komunikace ve škole jen zřídka. Téměř nikdo nevyužít v této položce možnosti „pochlubit se“ tím, jak vysoký nárokům na něj kladeným vyhovuje.

Například ve škole <1> bylo opakujícím se tématem ochota pracovat nad rámec svých povinností, dělat něco pro školu. Ve škole <4> se v odpovědích často vyskytovala kreativita a používání nových metod. Ve škole <5> se projevoval důraz na spolehlivost.

9. O co se vedení usiluje nejvíce.

I zde se vyskytovalo mnoho klišé, což mě po prvních zkušenostech vedlo k podtržení slova „nejvíce“ ve znění položky. Některé odpovědi totiž sdělovaly, že se vedení snaží nejvíce o všechno.

Nejčastěji se vyskytovalo téma zvyšování prestiže či zlepšování pověsti školy. Málokdy bylo uvedeno, v jaké oblasti. Ani v této otázce se učitelé svou školou příliš nechлюбili. Na škole <1> bylo specifickým tématem úsilí o zachování školy v určité podobě. Většina učitelů byla v této snaze emočně angažovaná, což zřejmě zvyšovalo kohezi sboru. Na škole <3> bylo častěji zmiňováno úsilí o udržení dobrých vztahů s radnicí a rodiči, které někteří hodnotili spíše negativně.

10. O čem se s učiteli bavíte?

Nejobvyklejší odpověď je (b) - chování. Cílem je zjistit, kolik učitelů se kromě obvyklého stěžování si baví i o tom, jak učí. To je jeden z předpokladů k tomu, aby mohli učit lépe. Možnost „jiné“ je obecně nevyužívaná. Možná je reflexe obsahu volné konverzace obtížná, ale učitelům na škole <1> tolik potíže nečinila. Nebo na některý školách v komunikaci opravdu nejsou žádná další (sdělitelná) téma spojená se školou. Jedním z mála dalších témat, které někdo zmínil na dalších školách byla „frustrace z byrokracie“. Napadlo mě, že pokud učitelé chtěli, abych jejich školu prostřednictvím jejich odpovědí viděl pozitivně a pokud obsahem jejich komunikace související se školou jsou především negativní téma (stěžování si na to či ono), byli by méně motivováni tvorit odpověď u alternativy „jiné“. Někteří z nich vskutku zaškrtli variantu (c), aniž by odpověď dále specifikovali.

Na škole <4> bylo nejčastější odpovědí současné zaškrtnutí voleb (a) i (b). To by mohlo znamenat, že na této škole jsou výukové metody

častějším tématem hovorů. Možná s tím souvisí i to, že jedině tam žáci na skupinovém rozhovoru mluvili o „dělání Daltona“.

Na <1> je mnohem více odpovědí „jiné“. Mezi zmiňovaná téma hovoru patřila budoucnost školy, program školy, duchovní témata a mimoškolní aktivity. Že se by se spolu bavili „více“ a tím pádem toho měli víc co říct?

11. Jak se mnou jednají kolegové.

Z odpovědí by se mohlo zdát, že vztahy jsou všude téměř ideální. Otázka je příliš „průhledná“ a neumožňuje projevit nespokojenost bezpečným způsobem. Je však možné, že míra styku mezi učiteli není tak velká, aby mohla vyvolat výraznou nespokojenost. Pokud mezi sebou nechťejí spolupracovat, tak většinou nemusí. A na přestávky a občasné příležitosti si vystačí s „klamným diskurzem“ (viz Píšová v tomto svazku). Na žádné škole s nijak neprojevil kvalitativní rozdíl mezi alternativami (a) a (b). Rozdíl je tedy spíš pouze kvantitativní. Pouze na škole <3> zvolili někteří učitelé variantu (c) - „...jsou v tom velké rozdíly“. Bylo by možné to interpretovat jako větší množství třenic v komunikaci, ale také tak, že vyjádření takové mírné kritiky je na této škole bezpečné; nikdo se nemusí tvářit, jako že má všechny rád.

Možné změny ve znění této položky se budou týkat zejména nalezení nějaké vhodné alternativy ke slovu „vhovovat“, které je příliš široké.

12. Stýkání se mimo školu

Variabilita odpovědí na tuto položku byla velmi nízká. Naprostá většina odpovědí zněla „ano, čas od času“. Tato alternativa byla příliš široce přijatelná a následující zřejmě příliš negativní, přestože fakticky znamenají téměř totéž. V této podobě lze tuto položku interpretovat spíše jako ordinální škálu. Bude nutné vytvořit lepší sadu alternativ.

13. Sdílení problémů

Převažují spíše odpovědi (b), tj. učitelé sdílejí osobní problémy. Jedinou školou, kde tomu tak nebylo, je škola <3>. Je zajímavé, že na této škole se podle předchozí položky učitelé více stýkají mimo školu. Vysvětlení však bude spíše spočívat v tom, že na rozdíl od ostatních škol má tato škola trochu charakter venkovské školy.

14. Jsem rád že tady učím

Tato otázka míří otevřeně na emoce a hodnocení školy a proto bylo možné očekávat jistou míru zkreslování v pozitivním smyslu. Podobně jako u položky 21 lze jen stěží předpokládat, že by učitel odpověděl negativně, pokud by to oném kolegové či vedení již nevedělo. Alternativy nebyly usporádány podle pozitivnosti hodnocení, ale učitelé se tím nenechali zmást. Variabilita odpovědí byla slušná – učitelé volili možnosti (a), (b), a

(c). Volba (d) se vyskytla pouze jednou, a to ještě současně s volbou (b). Možná by stálo za to zkousit nějak zdůraznit „právě na této škole“. Specificky odpověděli učitelé na škole <1>, kde až na dva všichni zvolili „nadšenou“ variantu (a).

15. Zaneprázdněnost nevýukovými aktivitami

Poněkud překvapivě se učitelé necítí příliš zatíženi administrativními úkoly, nebo je dělají s tím, že mají svůj smysl. Pouze na škole <1> zvolila více než polovina alternativu (a). Možným problémem je zde formulace „povinnosti, které bezprostředně nesouvisí s výukou“. Bude vhodné do znění položky přidat konkrétní příklady. Pozitivně mě překvapilo, že nikdo neuvedl poznámku v tom smyslu, že do těchto aktivit spadá i vyplňování dotazníků pro různé výzkumy.

16. Škola dělá pro žáky maximum

Většina učitelů si myslí, že by jejich škola mohla být ještě lepší, což je zřejmě realistický pohled. Ovšem těch, kdo si myslí, že za současné situace víc dělat nelze, je celých 40%. Takový pohled může být dosti demotivující. Z komunikačního pohledu na dotazníkoví testování mi není zřejmé, co vlastně respondent sděluje zaškrtnutím varianty (a). Mezi školami v nebyly v této položce velké rozdíly. Pouze na škole <2> výrazně převažovaly odpovědi (a).

17. Učitelé jsou nadšení

Nebýt školy <1>, převažovala by střízlivě realistická odpověď (b) – „takových je jen pár“. Na škole <1> zvolili všichni učitelé variantu (a) - „ano většina“. Právě tato stoprocentní shoda dodává tomuto sdělení důvěryhodnost. V kontextu předchozích odpovědí učitelů z této školy by možná byl na místě dovětek „...a musí být“. Na ostatních školách bylo jen nepatrně více odpovědí (b) než odpovědí (a).

18. Škola musí ustupovat

Polovina učitelů si myslí, že škola musí příliš často ustupovat tlakům zvenčí, a polovina si to nemyslí. Ve škole <3> si to myslí dvě třetiny, což by mohlo znamenat, že necítí, že by jejich vedení mělo dost moci k tomu, aby je dokázalo ochránit před přílivem požadavků rodičů. Položka má pouze dvě alternativy. Možná by bylo vhodné doplnit je ještě dalšími.

19. S jakými rodiči se nejčastěji stýkáte? Co je tématem vašich setkání?

Odpovědi na tuto otázku byly velmi monotónní. Daly by se shrnout do dvou slov – prospěch, chování. Odpovědi byly částečně odlišné pouze na škole <1>, kde učitelé psali, že mluví s rodiči o tom, co s dětmi dělají. Jeden učitel uvedl program třídní schůzky, který zmiňoval i poučení o vývojové psychologii a organizaci. Lze předpokládat, že i na ostatních

školách učitelé probírají některé organizační záležitosti, ale nikoho nenapadlo je napsat.

20. Materiální zabezpečení výuky

Tato položka je velmi nepřímá. Na jednu stranu ukazuje, zda učitelé mají k výuce vše, co potřebují. Odpověď ano by tedy měla být tou nejpozitivnější. Na druhou stranu je dnes k dispozici opravdu velké množství nových materiálů, po nichž může aktivní učitel toužit. Úplná spokojenost tedy může být spojována s jistou mírou pasivity.

Překvapilo mě, že téměř všichni učitelé jsou spokojeni – většina zvolila možnost (b). Budť mají školy v současné době dost peněz, nebo, a to je pravděpodobnější, se učitelé naučili vyjít s málem (rozumným) a víc nepotřebují.

21. Chtějí zůstat?

Tohle je rekapitulační otázka. Pokud by někdo chtěl odejít kvůli nespokojenosti, tento dotazník asi není médiem, jemuž by se z toho poprvé vyznal. Možná by bylo dobré vložit ještě doprostřed alternativu „to je otázkou“, vyjadřující ztrátu odhodlání zůstat, ale ještě neochotu si přiznat, že chci odejít.

Většina odpovědí jsou (a) nebo (b). Ty se liší pouze v míře vyjádřených emocí vůči škole.

Šetření mezi žáky

Odpovědi jsou uspořádány podle položek a podle škol. Jednotlivé školy jsou uvedeny pod čísly v lomených závorkách <1> až <5>.

1. Ve škole se cítím bezpečně

Tato položka je běžně zařazována do dotazníků měřících klima. Přesto právě o ní se žáci při skupinové diskuzi zmiňovali nejčastěji jako o položce, která se jim nelibí, nebo jim není příjemná. Také je možná překvapila svou přímočarostí. Vzhledem k tomu, že položka 2 zjišťuje tentýž aspekt klimatu, a tyto protesty nevyvolává, rozhodl jsem se položku 1 vyřadit. Proto byla použita pouze na škole <1>. Není však zcela zavrženihodná. Při šetření zahrnující všechny žáky školy a při podezření na šikanu má smysl ji zařadit. Její nevýhodou je průhlednost, což ji činí zranitelnou vůči záměrnému zkreslování.

2. Ráno se bojím toho, co se mi zase ve škole stane

Tato položka sice vyvolává při administraci dotazy ohledně toho, čeho se má týkat ten strach, ale v diskuzi si na ni žáci nestěžují. Není tak přímočará jako položka 1 a poskytuje žákům únikový prostor tím, že bát se

lze i zkoušení apod. Využívány jsou všechny alternativy, nejčastěji první dvě nejpozitivnější.

V komentářích žáci často připisují, čeho se bojí, nebo vysvětlují, že když se bojí, tak se nebojí násilí, ale písemek. Některé komentáře se týkají strachu ze spolužáků, popř. šikany („v této škole není šikana atd.“).

Ve škole <3> všichni šestáci odpověděli (c) nebo (d). Ostatní ročníky se bály o dost méně. V diskuzi s ředitelem školy jsme vytipovali pravděpodobnou příčinu ve zvýšeném tlaku na šestáky v této škole spočívajícím v odchodu elity na víceletá gymnázia a následném přestrukturování a spojování tříd.

3. Jsem rád, že chodím právě do naší školy

Tato centrální položka procházela neustálým vývojem. Znění se neměnilo, ale postupem času přibývaly v reakci na komentáře žáků odpověďové alternativy. V podobě uvedené zde umožňuje žákům vyjádřit pozitivní emoce vůči škole, lhostejnost i negativní emoce. Nejpozitivnější alternativa „ano, lepší školu neznám“ nebyla příliš využívána. Bylo by zřejmě vhodné zkousit ji zařadit na první místo, popř. mírně pozměnit znění. Lze předpokládat, že o lepších školách již žáci asi slyšeli, takže aby tuto možnost zvolili, musí své škole hodně fandit (atž již ve skutečnosti nebo jen v tomto dotazníku).

Položka vyvolává zajímavé komentáře, vysvětlující většinou, proč se žákům ve škole líbí. I negativní odpovědi bývají okomentovány. Položka se jeví být dobrým zdrojem témat do skupinové diskuse. Ve většině dotazníků byla zařazena jako první v pořadí.

4. Učíme se spoustu zajímavých věcí

Tato položka byla zařazena pouze jednou, a to především jako kontrast k položce následující, která se táže na užitečnost. Žáci na ni však odpovídali stejně.

5. Učíme se spoustu užitečných věcí

Spolu s položkou 4 se tato položka zaměřuje na to, jak žáci prožívají smysluplnost toho, co ve škole dělají. Žáci využívají všech odpověďových alternativ, ale často píší vlastní odpovědi nebo komentáře k volbě. Nejčastěji volili odpověď (a). Na položku reagují především žáci 8. a 9. ročníků, často v souvislosti s přijímacím řízením na střední školy a často negativně. Komentáře k volbě (a) často „omezují“ platnost tohoto přitakání do podoby „ano, ale...“. I skupinová diskuze na toto téma vázne. Pouze v kontextu přijímání na střední školy žáci angažovaně diskutují. V jiném kontextu obvykle nejsou zvyklí o tomto přemýšlet (nebo spíše mluvit).

Explicitní prostor pro doplnění, co by se chtěli učit, dostali žáci pouze na jedné škole. Většina jej využila a uvedla něco, co by chtěli – učit se o

starém Egyptě, tancovat, o elektřině, Ruštinu, sebeobranu... Zajímavější byly komentáře, uvádějící např., že „na to jsou tu přece kroužky“. Pro zkoumání klimatu školy však není tato doplňující otevřená část příliš přínosná.

6. Ve škole si užijeme spoustu legrace

Žáci obvykle souhlasí nebo odpovídají „jen někdy“. Odpověď (c) volí spíše jednotlivci. Komentáře jsou většinou v duchu „kdy a s kým“.

7. Chtěl(a) bych, abych do naší třídy lépe zapadl(a).

Alternativní formulace zněla „cítím, že do naší třídy příliš nezapadnu“. Dle očekávání odpovídala většina žáků nesouhlasně, jen přibližně 10% by chtělo lépe zapadnout. K otázce nebyly žádné dotazy, možná proto, že toto téma lze jen obtížně diskutovat ve skupině. Právě žáci, kteří měli nějaké pochyby o svém postavení ve třídě, často formulovali odpověď vlastními slovy. Tyto formulace byly poměrně rozdílné, např.: „Moc sem nepatřím, ale mám zde své místo.“; „Na minulé škole mě to víc vyhovovalo mezi děckama, ale nesnášeli mě učitelé. Tady jsem (celkem) spokojená“; „Berou mě normálně, ale nemám pevné místo, je to pokaždé jinak“. Uvažoval jsem, zda zařadit ještě další odpověďové alternativy, zejména takové, které by vyjadřovaly nezападані s pozitivními konotacemi.

8. Někteří žáci se v naší škole necítí dobře.

Většina žáků zvolila střízlivě realistickou variantu (b). U volby variant (a) nebo (c) lze většinou uvažovat o určité míře projekce či idealizace. Hodnota otázky spočívá především v otevřené části. Zde žáci uváděli jak negativní charakteristiky žáků (chování, prospěch, vzhled, etnikum...) i pozitivní (smysl pro humor, baví je učení), nebo to zdůvodňují tím, že jsou obětmi nějakého negativního chování z strany druhých (ubližování, pomlouvání, šikanování...).

9. Žáci dodržují „pravidla hry“.

U této položky mě překvapilo velké množství nesouhlasných odpovědí (b). V diskuzi se ukázalo, že žáci chápou pod „pravidly hry“ spíše obecné zásady slušného chování, než něco, co bylo dohodnuto. Proto zmiňovali lhaní, nevracení věcí apod. V této podobě jsem položku z dotazníku vyřadil. Bude nutné najít způsob, jak ve znění otázky specifikovat, že nám jde o zejména pravidla, která platí na jejich škole, ve jejich třídě. Ve stávající podobě položka zjišťovala spíše, zda se žáci chovají slušně.

10. Ve svých názorech se s většinou spolužáků shodnu.

Většina žáků volila souhlasné odpovědi (a) a (b). K položce nebyly žádné dotazy a jen málo komentářů. Jeden z komentářů byl velmi

zajímavý: „tady je totiž dovoleno mít vlastní názor“. Tento komentář byl dobrým východiskem do diskuze. Snaha o zlepšení této položky se asi bude ubírat tímto směrem. Domnívám se, že přesunutí důrazu z faktu shody/neshody na hodnocení přípustnosti či emocí spojených s rozdílností názorů, jsou pojmu klimatu bližší. Nikdo neuvedl v komentáři oblasti neshod.

11. Pro žáky z naší školy, které znám, je učení velmi důležité.

Žáci volili především možnosti (a) a (b); v rámci školy obvykle v poměru 1:2 nebo 2:1. Alternativy (a) i (c) jsou do určité míry projektivní či idealizující. Vzhledem k tomu lze položku interpretovat i jako ordinální škálu postoje ke škole.

12. Mezi spolužáky si s učením hodně pomáháme.

Žáci využívali všech nabízených alternativ (nejčastěji souhlasnou (a)) a položku hojně komentovali. Mezi školami se v komentářích vyskytly velké rozdíly. Obecně pod pomáháním žáci rozumí nejčastěji opisování a napovídání (např. „v testech, v úkolech, ale ne v normálních předmětech, M ..“). Na jedné škole jím ale mysleli i společné učení doma. Na jiné škole se zase několik komentářů zmiňovalo o pomáhání slabším. „Skupinová práce“ jim při skupinovém rozhovoru implikovala spíše odlehčení a zábavu než opravdovou práci. Komentáře byly nejčastěji typu „jak s kým“, „jak kdy“ a „ani ano, ani ne“. Je otázkou, kolik mají žáci příležitostí si s učením pomáhat, zejména ve škole. Je to zajímavé téma pro skupinovou diskuzi – kdy a jak si ve škole pomáháme s učením.

13. Pravidla, která v naší škole platí, pokládám za férová.

Ačkoli nejčastější odpověď byla volba (a), žáci volili (b). Položka rozlišuje mezi školami. Zejména na škole <5> se rozhoření žáků, patrně i v pozdějším skupinovém rozhovoru, v této položce projevilo převahou odpovědí (b). Tito žáci v diskuzi zmiňovali např. omezení pohybu po škole – zákaz vstupu do jídelny, nebo zákaz otevírání oken o přestávkách. Je zajímavé, že podobný zákaz (a to pohybu mezi patry), platí i na škole <1>, ale zde s ním v diskuzi nebylo spojeno tolik emocí.

14. Na hodinách jsme zvyklí s učiteli hodně diskutovat.

„Ano, ale jen s párem učitelů“ je odpověď kterou žáci nejčastěji volili. Pouze na škole <1> byl počet prostých „ano“ srovnatelný. Bylo by asi vhodné vyzkoušet položku formulovanou „chtěl bych s učiteli více diskutovat“. Komentářů nebylo mnoho, ale některé z nich byly zajímavé, např. „nediskutujeme ... když přijde na věc, třída mlčí“. Co si pod „diskutováním“ žáci představují, je také zajímavým námětem do skupinového rozhovoru. Při skupinovém rozhovoru mělo mnoho příspěvků formu „výstřelu“, krátkého generalizujícího výroku, na který již autor nedokázal navázat argumentem, přičemž autor mnohdy budil dojem,

jakoby on nebyl tím, kdo jej vyřkl. Výjimkou v tomto ohledu byla škola <1>, kde byla v kontrastu s ostatními školami schopnost žáků tvořivě diskutovat citelně lepší. Lze věřit tomu, že právě oni jsou s učiteli více zvyklí diskutovat.

15. Vím, co od nás učitelé očekávají.

Žáci udávají, že vědí nebo vědí zčásti. V komentářích někteří uvádějí, že „jen u některých“, nebo uvádějí, co si myslí, že se od nich očekává (dobře se chovat, učit se). Některé rozhořčené komentáře si stěžují, že učitelé od nich očekávají, že si budou pamatovat staré učivo. Ve skupinové diskuzi žáci udávají, že svým učitelům by asi udělali největší radost tím, že by se dobře učili a chovali. Pouze na škole <1> se žáci shodli, že učitelům dělá největší radost, když se žáci snaží. Tato položka by možná byla i v dotazníku vhodnější v otevřené podobě.

16. Učitelé trestají pokaždé jinak přísně.

Většina odpovědí jsou (a) a (b), odpověď (c) je příliš specifická a využili ji na každé škole jen 1 až 2 žáci. Souhlas převažoval na školách <1> a <5>. Na škole <1> však ve formulaci otázky chybělo slovo „přísně“ a žáci ve skupinovém rozhovoru udávali, že „jinak“ chápali jako různé formy trestů. Jejich výpovědi lze tedy interpretovat tak, že jejich učitelé používají různé tresty. Proto bylo do znění položky přidáno slovo „přísně“.

17. Našim učitelům se nelze zavděčit.

Většina žáků uvádí, že ví, čím se jim zavděčit. Z diskuze nad položkou 15 můžeme usoudit, že to je zřejmě dobré se učit a chovat, popř. snažit se. Velká část z odpovědí „ano“ je tedy spíše vyjádřením toho, že dělat to je těžké, než toho, že by učitelé byli vnímáni jako příliš nároční či věčně nespokojení. Právě protože tato položka mezi toto nerozlišuje, ji bude třeba nahradit.

18. Učitelé toho o nás hodně vědí.

Nejčastější odpověď je „ano, ale v něčem o nás mají zkreslenou představu“. Velká část ovšem souhlasí i bez onoho „ale“. Výraznější výskyt odpovědi (c) byl pouze na škole <5> (4 žáci z 22). Na škole <1> jsou tyto dvě odpovědi stejně časté. Tématem do skupinové diskuze je zejména to, co učitelé ne/vědí (...a proto nás ne/chápou).

19. Učitele zajímají naše názory.

Většina žáků se domnívá, že ano; a jen málo zvolilo explicitní „ne“. Pouze na škole <5> bylo odpovědí (a) i (c) stejně. Přibližně třetina neví. Komentáře kvalifikují odpovědi pomocí „jak kdy“, „jak kdo“, „jak čí“ a „jak které“. Zajímavý byl komentář „učitelé nám nedávají možnost, říkají nám děti a když se tak chováme, tak nás za to trestají“, nebo „ne ...ale my je stejně říkáme“. Odpovědi svými slovy bývají také zajímavé, např.

„záleží jaký ten náš názor je (jak moc se liší od jejich) a co soudíme (jakou věc nebo situaci, …)“, nebo „ne, protože se jim se svými názory nesvěruji, jen občas“.

20. Učitelé se chovají ke všem žákům stejně, nikoho neupřednostňují.

Polovina žáků uvedla, že učitelé jednou za čas někomu nadřžují. Třetina se domnívá, že učitelé některým žákům nadřžují. Jen málo žáků bylo ochotno se přiklonit k variantě (a) – neupřednostňují. Tato položka vypovídá o školách napohled nejméně pozitivně. V komentářích však několikrát zaznělo, že nadřžování není žáky nutně vnímáno jako negativní. Záleží na tom, komu se nadřžuje.

21. Mám s učiteli dobré vztahy.

Většina žáků vypovídá, že má s učiteli dobré vztahy. I mezi výběrovými žáky, kteří se šetření zúčastnili se však našlo několik těch, kteří s učiteli dobré vztahy nemají. V kontextu této studie to lze vnímat pozitivně, že pro šetření byli učiteli vybráni i takoví žáci. Mezi školami jsou zajímavé rozdíly v podílu nejpozitivnějších odpovědí.

22. Považují učitelé spolupráci mezi žáky v hodinách za dobrou věc?

Nejčastější odpověď jej „myslím, že ano“. Zajímavé je, že odpověď „ano a podporují nás v tom“ se vyskytla jen na třech školách. Zajímavé byly některé volně formulované odpovědi, např. „ano, máme na to určený čas 3 hodiny týdně – DALTON“, nebo z jiné školy „když děláme dalton, tak bychom neměli spolupracovat, ale spolupracujeme (většinou) a oni nechávají volný průběh“.

23. Když mám nějaký problém, ve škole se vždycky najde někdo, kdo mi s ním pomůže.

Žáci využívají všech nabízených možností, nejčastěji jedné ze dvou souhlasných (a,b). Pouze na školách <1> a <5> volili žáci ve větší míře i nesouhlasné možnosti (c) a (d). Komentáře k odpovědím často specifikují, kdo by byl tím pomáhajícím.

24. Můj nejlepší kamarád(ka) se mnou chodí...

Drtivá většina žáků udává, že má nejlepšího kamaráda ve třídě. Mnoho má více „nejlepších kamarádů“. Ve škole <1> udala téměř třetina žáků, že jejich nejlepší kamarád s nimi nechodí ani do stejné školy. Může to být dánou tím, že jde o „výběrovou“ školu, do níž se žáci sjízdí ze širokého okolí.

25. Jsou Tví rodiče rádi, že chodíš právě na tuto školu?

Tato položka byla zatím součástí dotazníku pouze na dvou školách a v každé z nich je rozložené odpovědí odlišné. Zatímco na <3> většina vypověděla, že ano, a třetina nevěděla, na <5> využili žáci všech

nabízených možností. V komentářích se na škole <5> žáci odkazovali zejména na blízké osmileté gymnázium. Na škole <3> žáci v komentářích spíše uváděli v čem je tato škola lepší, než ta na kterou chodili dříve. Tyto rozdíly lze vysvětlovat menším počtem žáků, kteří mají zkušenost s více školami.

26. V čem je vaše škola lepší než jiné školy, co znáš?

Žáci zmiňují především vybavení školy, ale také učitele, kvalitu výuky, pořádané akce, kamarády, reprezentanty. Většina odpovědí má strukturu „máme tady...“, mnohem méně má strukturu „škola je dobrá v...“. Myslím, že to odpovídá způsobu, jakým je jim škola prezentována.

Máme lepší matikářku. Myslím, že je tu hodně zajímavých kroužků, ale mohlo by jich být více. Jsou tu sportovní třídy, máme bazén a různé vybavení TV (např. kladinu).

Není tu taková šikana jako na sídláku, ale už i já jsem se s ní setkala, jinak se mi líbí i její vybavení

27. V čem je vaše škola naopak horší než jiné školy, co znáš?

Na toto otázku žáci odpovídají stejnými oblastmi jako na předcházející. Odpovědi jsou konkrétnější, častěji zmiňují jednotlivé události. Častěji uvádějí, že neví.

Je tu hodně kuřáků a takových "poloskinů", které osobně já nesnáším a navíc sou tu i takoví, co hodně šikanují. Je škoda, že nám tady nedali jako volitelný předmět technické práce. Vadí mi, že když jsem přišel do aj se zvoněním, dostal jsem poznámku do "BORDEL BLOKU" a bylo to poprvé.

Skupinové rozhovory s žáky

Na škole <1> byl skupinový rozhovor uspořádán před dotazníkovým šetřením, na ostatních školách byl uspořádán jako druhá metoda v pořadí. Na škole <4> byly uspořádány dva skupinové rozhovory. Vedení rozhovorů bylo poměrně obtížné a do budoucna bude vhodné je vést ve dvou. Velkým problémem při vedení rozhovorů bylo vyprávění epizod, zejména negativních. Pro žáky bylo často problémem vyjadřovat své názory přímo, spíše volili narrativní formu, kdy hodnocení nechali na ostatních. Vyprávěné epizody budily v ostatních potřebu říkat své podobné zážitky, což se někdy vyvinulo v záplavu historek, která se obtížně zastavovala. Zastavení bylo často možné jen za cenu přechodu k dalšímu tématu, což znamenalo, že některé aspekty opuštěného tématu zůstaly neprodiskutované.

Skupinový rozhovor na škole <1> byl první nejen tím, že byl jako jediný proveden před dotazníkovým šetřením, ale byla to vůbec první skupinový rozhovor v této studii. Při zpětném hodnocení byl oproti ostatním skupinovým rozhovorům v mnohém odlišný. Žáci měli více odpovědí na otázky, než na jiných školách. Věděli, že jejich škola je

specifická (šlo alternativní školu), a byli schopní diskutovat o tom, v čem odlišnost spočívá, v čem je to pro ně výhodné a v čem nevýhodné. Bylo zřejmé, že tato téma pro ně nejsou neznámým tématem konverzace. Mluvili o tom, jak musí svou školu obhajovat mezi vrstevníky („nejsme škola pro zaostalé nebo líné děti, jak si někteří myslí“). Chlubili se, že jejich škola jim naopak v některých ohledech poskytuje velmi dobrou přípravu do budoucnosti. Uváděli i negativní rysy školy (např. zaostávání v jazycích), ale oproti jiným školám vyslovení těchto názorů nebylo „protrahováno“ všemi těmi, kteří v tu chvíli pocítili, že oni si to myslí také. Svou školu žáci považovali za chudou a jmenovali různé oblasti, kde se to projevuje – nemají tělocvičnu, dresy, některé učebnice. Na druhou stranu se rádi pochlubili tím, co mají, např. pingpongovými stoly na chodbě, okolo kterých se vždy o přestávce tlačilo spousta hráčů. Jinde ty stoly měli také, ale žáci se jimi nechlubili a hrát jsem viděl pouze dva – asi nebyly tak populární. V diskuzi o vztazích mezi žáky a učiteli jsem se dozvěděl, že učitelům nejvíce záleží na tom, zda se snaží. V následné diskuzi, proč a oč se vlastně ve škole snaží se mezi názory objevil také podle mého názoru poměrně vyspělý názor, že se „snaží taky proto, aby to ty učitele bavilo“. Oproti ostatním školám se při diskuzi o tom, jak se zavděčit učitelům, téměř nevyskytovaly úšklebky či ironické poznámky. Žáci také spontánně mluvili o tom, jak se noví učitelé přizpůsobují výukovým zvyklostem jejich školy. Odlišné bylo také to, že žáci se v diskuzi poměrně hodně obraceli na sebe navzájem, tzn. veškerá diskuze neprobíhala skrze moderátora. Za 50 minut rozhovoru jsme stihli probrat poměrně velké množství témat.

Na škole <2> proběhl skupinový rozhovor ihned po vyplnění dotazníkové metody. Rozhovor nebyl příliš úspěšný, nepodařilo se mi žáky vyburcovat z pasivity. Možná byla na škodu také přítomnost učitele ve vzdáleném rohu společenské místnosti, kde šetření probíhalo. V dotaznících bylo poměrně mnoho komentářů, ale nikdo své komentáře neřekl nahlas. Po ukončení rozhovoru přišli dva žáci a své komentáře mi sdělili soukromě. Skoro se zdálo, že se mladší žáci starších bojí, nebo že se před nimi stydí.

Na škole <3> proběhl skupinový rozhovor se šesti žáky vybranými z těch, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Původně jich bylo vybráno 10, ale čtyři z nich chyběli. Žáci nebyli v rozhovoru příliš aktivní, možná je skupina 6 již příliš malá a oni se navzájem neznali. Mluvily hlavně dvě deváťačky a ostatní jen souhlasili, nebo doplňovali

Při diskuzi o tom, kdo to má ve škole těžké, mluvili o případech šikany. Vyslechl jsem vyprávění jedné žačky o tom, jak byla šikanována a jak se to vyřešilo. O šikaně mluvili překvapivě bez zábran, byť šikanou někdy označovali i projevy „běžné,“ jednorázové agresivity některých spolužáků. Ptal jsem, jak vycházejí s integrovanými žáky, kterých mělo být

na škole poměrně hodně. Žáci nevěděli, co jim vlastně je a moc je neznali („moc hubenej“, „furt v ozdravovně“).

Školu chválili i haněli, ale bylo třeba je hodně povzbuzovat. Pověst prý má škola takovou, že „zde naučí, ale je tu hodně šikany“. Kladem školy je její vybavení, tím se chlubili nejvíce. Jsou tu prý lepší lidé, než na jiných školách. V čem lepší, to už jsem se nedozvěděl. Stěžovali si na nedostatky ve výuce němčiny. Možná by s tím mohli něco dělat, ale to by museli hodně zpracovat (dohánět), tak to radši „flákaj“. Žáci s pomocí SRPŠ pořádají diskotéky, které jsou velmi populární. Rodiče pomáhají organizovat různé akce.

Dva skupinové rozhovory, které proběhly na škole <4>, si byly velmi podobné. Bylo obtížné je přimět k vykreslení nějakého pozitivního obrazu školy. Jako by pro ně bylo těžké se svou školou pochlubit. Ať již jsme vyšli od kteréhokoli aspektu školy, vždy jsme skončili u konkrétních učitelů a katastrofických historek. Žáci uhýbali od dotazů směřujících na to, jak se cítí ve škole, a převáděli je na to, jak je ovlivňují učitelé. Ani přímé pobídky ohledně uměleckého či jazykového zaměření školy nepomohly. Žáci naopak říkali, že zaměření školy ubírá peníze na ostatní věci (např. fasáda). Také si stěžovali na školníka a boje o třídní zvířátka. Můj celkový dojem byl, že jsou toho plní. Pokud mají pozitivní vztah ke své škole, pak je nedokází vyjádřit, nebo takový skupinový rozhovor pro ně není vhodným prostředím pro jeho vyjádření. Anebo, dokud je ty špatné věci nenechám říci, nebudou mít v hlavě místo pro ty dobré. Myslím, že takové skupinové rozhovory by bylo dobré ještě jednou zopakovat, aby žáci měli čas se po vychrhlené kritice zklidnit a mohli začít přemýšlet o pozitivech.

Je zajímavé, že vedení školy mělo s žáky podobnou zkušenosť v žákovském parlamentu. Proto byla téma související s interakcí žáků a učitelů z jednání vyloučena a žákovský parlament má dnes spíše charakter dobročinné organizace (organizace dobročinných sbírek, patronát nad zvířetem v ZOO).

Na škole <5> měl skupinový rozhovor podobný průběh, jako na škole <4>. Rozdíl spočíval v tom, že žáci měli konkrétnější představu, o důvodu svého rozhořčení. Bylo jím přerušení činnosti žákovského parlamentu v souvislosti se změnou ředitele školy. Ačkoli lze z jejich popisu usuzovat, že jim dřívější parlament dával jen minimální moc a neumožňoval soustavnější „poslanecké“ úsilí (konal se nepravidelně, pro každé setkání se nově volili zástupci tříd), žákům toto fórum (které bylo snad jen gestem) chybělo. Měli pocit, že s nimi vedení školy přestalo komunikovat. Možná i proto se velká část diskuze točila kolem pravidel a jejich smyslu. Klady a zápory školy byly nejvíce posuzovány prizmatem vybavení školy. Vybavení bylo podle žáků na jednu stranu velmi dobré (odborné učebny, tělocvična, bazén, jídelna), na druhou stranu vybavení tříd bylo staré.

Toužili také po skříňkách, které by nahradily šatny, ač věděli, že takové skříňky by stály hodně peněz. Podobně jako na škole <4> se nedokázali nebo nebyli ochotni svou školou pochlubit.

DISKUZE

Popisovaná metodika pro diagnostiku klimatu školy kombinující dotazníkovou metodu s rozhovory není v principu ničím novým. Naopak je v jistém smyslu krokem zpět od kvantitativních dotazníkových metod, které se popisovaná metodika pokouší dekonstruovat a ověřovat existenci jevů (postojů, percepcí, s nimiž jsou hypoteticky spojeny emoce), které tyto metody již kvantifikují. Autoři těchto metod před lety prováděli podobná šetření jako je toto (přehled viz např. Chavez, 1984, nebo Frazer, 1998). Bohužel výsledky jejich kvalitativních sond jsou přenositelné jen z části. Přitom z teorie je jen obtížné odhadnout, z které části jsou přenositelné a které ne. Právě o to se popisovaná metodika pokouší – snaží se získat žákovské a učitelské percepce různých aspektů školy, přičemž se však snaží získávat i indikátory toho, že dotazované percepce neexistují, nebo existují pouze v nějaké rudimentární či preverbální podobě.

Na rozdíl od jednorázově administrovaných dotazníku se snaží navrhovaná metodika využít formativního vlivu prvně administrované metody. Některé aspekty školy, které snadno posuzují žáci třebas škol v USA, nejsou i při vynikajícím převodu (překladu) položek, našim žákům zcela vlastní. Příkladem může být *bezpečí*. Naši žáci, a nejen oni, ještě nejsou zvyklí dělit školy na více či méně bezpečné. Jsou schopni se nad školou z tohoto pohledu zamyslet a nějak odpovědět, ale přijde jim to zvláštní. Podobně, i když ne v takové míře, vnímají žáci otázky na „pravidla“ či „soupeření“. U učitelů je takovou oblastí kontrola jejich práce. V těchto oblastech může mít navrhovaná metodika výrazně formativní vliv. Představuje respondentům aspekty školy, nad nimiž se mohou explicitně zamýšlet a které mohou při následném rozhovoru (nebo dotazníku) vyjádřit. V kontextu školního klimatu je výhodou, že se o takové své poznatky mohou podělit se svými kolegy, či spolužáky. Při šetření tak získáme reflektovanější výpovědi, které jsou podobnější těm, jaké bychom dostali, kdyby byl daný aspekt součástí respondentovy mentální reprezentace školy.

Existuje možnost, že díky formativnímu efektu kladených otázek se může dočasná atmosféra ve škole změnit. Může se změnit i dlouhodobější klima školy. Potlačované, či neverbalizované emoce se mohou při šetření vynořit, což může představovat problém, zejména u negativních emocí. Skupinový rozhovor je tedy nutné moderovat tak, aby tyto projevené emoce zůstaly pod naší kontrolou a aby je bylo možné využít (dříve či později) v případném intervenčním programu. V tomto smyslu je tedy

zádoucí provádět šetření klimatu touto metodikou tehdy, když je škola odhodlána na svém klimatu dále pracovat.

V současné podobě je navrhovaná metodika převážně kvalitativní. Je tedy možné pracovat s tím, kdo a jak odpověděl. Frekvence odpovědí lze mezi školami porovnávat jen s nejvyšší opatrností. Cílem této fáze vývoje metodiky bylo (a stále ještě je) zorientovat se v tom, prostřednictvím jakých pojmu žáci a učitelé školu vnímají a hodnotí, tj. jaké jsou prvky, z nichž se skládá jejich mentální reprezentace školy, a které z těchto pojmu (aspektů) lze považovat za atribut klimatu školy. Je možné, že postupným vývojem se i tato metodika vyvine natolik, že alespoň v některých aspektech bude poskytovat kvantitativní ukazatele klimatu. Výhledově by však stále měla zůstat kombinací dotazníku a rozhovoru. Výhoda této kombinace spočívá nejen v tom, že více metod skýtá vyšší míru validity a reliability (triangulace), ale také v tom, že školu je v rámci takového šetření nutné navštívit několikrát. Lze tedy pracovat s formativními vlivy metod.

Dosavadní výsledky jsou mírně optimistické, ředitelé škol své školy v závěrech šetření poznávali a v každé škole se vynořilo jiné vůdčí téma. Na druhou stranu je nepříznivé zjištění, že žáci i učitelé nejsou zvyklí o mnohých z uvedených tématech hovořit, atž již se jim říká klima nebo ne. V některých školách tak základní otázkou při interpretaci výpovědí bylo nikoli, jak svou školu respondenti vnímají, ale jestli jsou jejich percepce verbalizované či vědomé. Předkládaná metodika má jen omezenou možnost pomoci respondentům přivést do vědomí a verbalizovat něco, co si předtím uvědomovali jen na úrovni pocitů. Z etických důvodů to ani není žádoucí, zejména u žáků. Na každé škole tak bylo na základě šetření jmenovat přibližně dvě základní téma/oblasti utvářející klima školy.

Ještě mnoho práce budou vyžadovat dotazníky, zejména způsob administrace, instrukce. Učitelé i žáci zatím velmi málo využívali možnost položku odmítnout. Pokud jim nějaký aspekt nebyl zcela vlastní, volili častěji nějakou bezpečnou či neutrální volbu. Při usuzování na významnost jednotlivých oblastí pak je k dispozici o jeden indikátor méně. Dalším rysem dotazníkové metody, který je v současné fázi spíše jen v náznaku, je flexibilita dotazníku. K tomu, aby bylo možné předem označit některé položky za nepotřebné pro danou školu a vyřadit je z dotazníku (a tím zefektivnit čas respondentů), jsou potřeba jednoduché indikátory, objektivní informace, které lze zjistit od jednoho informátora při první návštěvě školy, nebo z dalších zdrojů (např. internetu). zatím jsem tedy uplatňoval princip flexibility v opačném smyslu, tj. přidáváním otázek na specifické aspekty konkrétní školy. V tomto smyslu se rýsuje možnost využití informací z žákovského parlamentu. Ten může být modelem způsobu komunikace mezi žáky a učiteli.

Metoda skupinového rozhovoru se ukázala být velmi cennou součástí metodiky. Mnohdy pouze díky rozhovorům bylo možné interpretovat odpovědi a komentáře z dotazníků. Na druhou stranu, skupinový rozhovor s žáky může být velmi náročný na management, tím více, čím méně je strukturovaný. Proto by pro praktické nasazení bylo vhodné mít připraveny dva rozhovorové plány – jeden méně strukturovaný a jeden více. Explicitní diskuze o tom, jaké emoce prožívají žáci ve škole, je poměrně citlivé a pro skupinovou diskuzi málo vhodné. V tomto ohledu bude třeba se více opírat o dotazník a vylepšit položky týkající se prožívaných emocí a vztahu ke škole. Rozhovory s učiteli zatím nebyly součástí šetření a velmi chyběly. Této části bude ještě nutné věnovat mnoho práce.

Dalším rysem metodiky, který ještě není aplikován v dostatečné míře, je identifikace skupin s homogenními percepциemi školy. U učitelů se to poměrně dařilo, v některých školách byli takovou skupinou např. mladší učitelé, učitelé na částečný úvazek, či učitelé z určitého kabinetu. Právě u učitelů však vedení školy i učitelé sami mají poměrně dobrou představu o různých názorových skupinách či klikách ve sboru. Taková zjištění jim pak mohou posloužit spíše jako informace, zda takové rozdělení týká i oblastí zjišťovaných diagnostikou klimatu. U žáků se to dařilo méně, protože dotazník obsahoval pouze jednu položku, která nezjišťovala klima, a to ročník. Ta někde dobře rozlišovala, ale byla osamocená. Při celoškolním šetření (ne pouze na vzorku 20 žáků jako v této studii) by bylo vhodné pokusit se o žácích nashromáždit co nejvíce údajů, na jejichž základě by se mohly konstituovat homogenní názorové skupiny – pohlaví, zájmy (sport), socioekonomický statut, prospěch apod.

Metodika zatím téměř nepostihuje percepce rodičů, pouze náznakem zprostředkováně přes žáky. Domnívám se, že formát šetření (skupinový rozhovor a dotazníkové šetření) bude možné úspěšně rozšířit i na ně. Do budoucích šetření bude vhodné postupně zařazovat některé ze standardizovaných metod převzatých ze zahraničí pro zmapování obsahové validity metodiky. Pro tyto účely lze použít dotazníky zjišťující explicitně klima či atmosféru (např. Hoyův OCDQ, viz např. Urbánek, 2003). Vhodnější však možná budou úzeji zaměřené metody na zjišťování dobře vymezených konstruktů aplikovaných na školní skupiny, např. kolektivní efficacy učitelů (Goddard, 2002) nebo u žáků např. akademické sebepojetí, copingové strategie, rizikové chování, výkonová motivace.

Literatura

- Aldridge, J., Fraser, B. J., Huang, T.-C. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia. *Journal of Educational Research*, 93, 48-62.
- Fischhoff, B. (1991). Value elicitation: Is there anything there? *American Psychologist*, 46, 835-847.
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1, 7-33.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: the development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 97-110.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Hennessy, E., Heary, C. (2001). *Using focus group discussion with children: A comparison of three age groups*. Poster presented at the Biennial Meeting of SRCD, Minneapolis, Minnesota, April 19-22, 2001. dostupné z www: <http://www.ucd.ie/psydept/research/child/focusgroup/focusgroup.html>.
- van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 6, 1002-1019.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (2000). *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climate*. Arlington Writers, Ltd.
- Chavez, R.C. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 54, 2, 237-261.
- Ježek, S. (2001). *Klima školy a kultura školy jako sociálně psychologický problém*. Diplomová práce, FF MU Brno.
- Ježek, S. (Ed.) (2003a). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- Ježek, S. (2003b). Možnosti konceptualizace školního klimatu. In S. Ježek (Ed.). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- Johnson, B., Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School level environment questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4, 325-344.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., Kranch, D. A., Zimmerman, K. J. (1999). The development of a university version of the Charles F. Kettering climate scale. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 2, 336-350.
- Kollárik, T. a kol. (1983). *Škála skupinovej atmosféry*. Psychodiagnostika Bratislava.
- Lundquist, P., Kjellberg, A., Holmberg, K. (2002). Evaluating effects of the classroom environment: Development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 289-293.
- Mareš, Jiří (2003). Diagnostika sociálního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- 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.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. (česky Boskovice: Albert, 2001).
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori, C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage.

- Schimmack, U. (2002). Frequency judgements of emotions: The cognitive basis of personality assessment. In P. Sedlmeier, T. Betsch (Eds.), *Etc., Frequency processing and cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwartz, N. (1999) Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54, 93-105.
- Tourangeau, R., Rasinski, K. (1988). Cognitive processes underlying context effects in attitude measurement. *Psychological Bulletin*, 103, 299-314.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., Rasinski, K. (2000). The psychology of survey response. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urbánek, P. (2003). K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In S. Ježek (Ed.). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- Vogt, D. S., King, D. W., King, L. A. (2004). Focus Groups in Psychological Assessment: Enhancing Content Validity by Consulting Members of the Target Population. *Psychological Assessment*, 16, 231-243.
- Wallace, J., Venville, G., Chou C.-Y. (2001). "Cooperate is when you don't fight": Students' understandings of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 5, 133-153.
- Watson, D. (1988). The Vicissitudes of Mood Measurement: Effects of Varying Descriptors, Time Frames, and Response Formats on Measures of Positive and Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 128-141.
- Watson, D., Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.

Příloha 1. Rozhovorové schéma pro skupinový rozhovor s žáky jako první metoda

Emoce přímo – uvedení k emocím

Jak se cítíte ve vaší škole? (Jaké pocity máte ve škole?)

Myslíte, že se někteří žáci cítí jinak? (že by mi odpověděli jinak) (např. prospěch, parta...)

Chodíte do školy rádi/neradi? Kdy?

Cítíte jste se v jiných školách jinak?

Jak se obvykle cítíte ráno, když přicházíte do školy? ... a když odcházíte?

Jaká u vás ve škole panuje atmosféra?

Na co se těšíte, netěšíte?

Partikulární téma

Jasnost a spravedlivost pravidel

Víte, co se smí a nesmí? Co? Máte stanovena nějaká pravidla, u kterých nevíte proč platí?

Považujete pravidla za spravedlivá/nespravedlivá.

Vztah ke škole a image školy

Jakou má vaše škola pověst?

V čem vyniká nebo naopak pokulhává?

Jste rádi, že chodíte právě do této školy?

Kvůli čemu byste školu změnili?

Podílíte se nějak na tom, jakou má vaše škola pověst?

Čím to, že je vaše škola taková, jaká je?

Vztahy s učiteli

Zajímají se učitelé o to, jací jste? o vaše názory?

Kdybyste měli nějaký problém, spolehnete se na učitele, že vám s ním pomohou?

Dávají učitelé přednost nějakým žákům? ...typům žáků?

Co stačí k tomu, aby byl žák u učitelů oblíbený?

Vztahy se spolužáky

Jaké jsou mezi žáky vztahy? Kazí je něco?

Stýkají se mezi sebou žáci různých tříd? (komunikují mezi sebou na skupině)

V čem mezi sebou spolupracujete a v čem soupeříte?

Komu pomáháte a komu ne? Spolehnete se na pomoc?

Rodiče

Jsou vaši rodiče rádi, že chodíte do téhle školy?

Co se jim na ní líbí a co nelíbí?

Podílí se vaši rodiče nějak na běhu školy? Pomáhají s něčím?

Prototypy

- ideálního žáka podle učitelů a jeho opaku

- žáka (ne)oblíbeného v kolektivu

Příloha 2. Relativní frekvence odpovědí na položky dotazníku – učitelé

V tabulkách jsou uvedeny relativní frekvence (%) jednotlivých odpovědí na položky 1-21 v jednotlivých školách (1-5). Ve školách <1> a <2> byla procenta počítána ze základu 10 učitelů, ve škole <3> ze 13, ve škole <4> ze 12 a ve škole <5> ze 16 učitelů.

p1	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	40	8		38
b		50	62	33	44
c	40		15	25	6
a,b	20	10	15	42	13

p2	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	60	46	83	50
b	50	40	46	17	44
c	10				6
bez volby			8		

p3	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	70	90	77	92	75
b	30	10	8	8	19
c			8		6
bez volby			8		

p4	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	30	70	62	75	44
b	70	30	31	25	50
c					6
bez volby			8		

p5	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	100	38	42	31
b	50		8	17	56
c	10		31	33	6
d			8	8	6
c,d			8		
bez volby			8		

p6	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	20		31	33	
b			8		19
c	50		46	33	69
d	10		8	17	6
e				17	6
b,c	10				
bez volby	10		8		

p7	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	100	31	58	
b	10		23	8	19
c	30		23	33	69
d	20		15		6
e				6	
bez volby			8		

p10	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	10	10		17	
b	40	60	69		81
c	10				6
a,b		20	23	83	6
b,c	20	10	8		
a,b,c	20				6

p11	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	80		8	42	19
b	20	90	54	58	81
c		10	31		
b,c			8		

p12	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a			23		6
b	80	90	77	100	88
c	20	10			6

p13	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	20	20	69	25	38
b	70	80	31	67	56
bez volby	10			8	6

p14	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	70	100	38	50	31
b	10		15	42	13
c	10		46	8	44
b,d					6
bez volby	10				6

p15	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	50	10	23		13
b	40	50	23	50	50
c	10	40	54	50	38

p16	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	70	31	50	19
b	60	30	46	50	75
d			15		
c,d			8		
bez volby					6

p17	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	100	30	38	42	50
b		70	62	50	44
c					6
bez volby				8	

p18	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	50	50	62	33	38
b	50	50	31	50	63
a,b				8	
bez volby				8	8

p20	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	30	50	46		13
b	60	50	46	92	81
c	10			8	
d			8		
bez volby					6

p21	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	70	60	46	17	50
b	20	40	46	83	38
d	10				
bez volby				8	13

Příloha 3 – Relativní frekvence odpovědí na položky dotazníku – žáci

V tabulkách jsou uvedeny relativní frekvence (%) jednotlivých odpovědí na položky 1-25 v jednotlivých školách (1-5). Ve školách <1> byla procenta počítána ze základu 26 žáků, ve škole <2> z 21, ve škole <3> z 31, ve škole <4> z 21 a ve škole <5> z 22 žáků.

p01	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	23				
b	73				
vlastní	4				

p02	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	31	48	26	38	59
b	65	24	45	14	14
c	4	14	16	24	14
d		14	3	10	
vlastní				10	14

p03	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	81	90	77	81	64
b			16		9
c	12	5	3	5	5
d					9
e		5	3		9
c,e	4				
vlastní	4			14	5

p04	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	73				
b	23				
vlastní	4				

p05	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	73	62	65	52	36
b	15	24	23	19	23
c	4	14			23
b,c					5
vlastní			13	29	14
chybí	8				

p06	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	73	57	58	57	59
b	23	38	35	24	41
c	4	5	3	5	
a,b			3		
vlastní					14

p07	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	8	14	6	14	
b	92	81	84	86	95
vlastní		5	10		5

p08	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	15	24	6	5	9
b	73	57	52	57	55
c	12	19	35	29	36
vlastní				6	10

p09	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	23				
b	69				
chybí	8				

p10	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	27	24	10	24	27
b	65	71	74	71	55
c	8	5	13		5
d					9
vlastní			3	5	5

p11	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	58	33	39	57	23
b	42	48	58	33	59
c		10		10	14
a,b		10			
vlastní			3		5

p12	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	81	43	39	57	32
b		48	26	14	23
c	8		13	14	41
a,b		5			
vlastní	8	5	23	14	5
chybí	4				

p13	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	54	76	61	67	32
b	38	19	35	29	64
vlastní	8			5	5
chybí		5	3		

p14	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	38	14	10	19	14
b	54	71	81	62	73
c	4		10		5
d	4	14		5	9
a,b				5	
vlastní					10

p15	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	46	38	61	48	23
b	46	48	39	33	32
c	8	14		10	36
a,b				5	
vlastní				5	9

p16	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	58	38	42	38	64
b	31	57	45	48	27
c	8	5	3	5	
vlastní	4		3	10	9
chybí			6		

p17	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	38	38	16	29	50
b	46	52	65	57	32
c		5			
vlastní		5	16	14	18
chybí	15		3		

p18	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	46	33	29	19	18
b	46	52	58	67	50
c		5	3		18
a,b	4				
b,c		5			
vlastní	4		10	14	14
chybí		5			

p19	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	62	57	45	48	27
b	27	19	35	24	18
c	8	14	6	14	27
a,b					5
a,c					5
b,c	4				
vlastní		10	13	14	18

p20	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	23	33	3	19	5
b	42	33	71	48	55
c	31	33	19	29	41
vlastní			3	5	
chybí	4		3		

p21	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	85	67	74	57	45
b	12	24	23	33	36
c	4				14
a,b		5			
vlastní		5	3	10	5

p22	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
1	19	14		10	
2	65	57	55	57	55
3	12	14	32	19	32
8		10	6	14	14
9	4	5	6		

p23	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	54	62	42	48	18
b	31	33	55	38	41
c	15	5	3	5	23
d					14
a,b				5	
b,c					5
vlastní				5	

p24	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	65	71	71	67	45
b		10			14
c	27	5	10	14	
d					14
a,b		10	13	5	18
a,c	4		3		5
b,c				5	
vlastní		5	3	10	5
chybí	4				

p25	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a			61		23
b			35		36
c					18
d					9%
a,b					5%
vlastní			3%		9%

PŘEHLED KVANTITATIVNÍCH METOD PRO DIAGNOSTIKU PSYCHOSOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY

Jiří Mareš

Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Počet metod umožňujících zjišťovat sociální klima školy se každoročně rozrůstá. Zájemci o jejich případné využití však mají v zásadě tři možnosti: vyhledávat pracně jednotlivé články nebo sáhnout po přehledových studiích (např. Anderson, 1982, Sackney, 1988, Freiberg, 1999, Mareš, 2003) či hledat v přehledech různých diagnostických metod (např. Lester, Bishop, 2000). Ty první sice uvádějí potřebné detaily, ale vypovídají jen o jedné či dvou metodách. Ty druhé zase zmiňují více metod, ale v obecné rovině, nezacházejí do detailů. Ty třetí poskytují detailní přehled, ale o různých jiných pedagogicko-psychologických tématech; jen malá část metod se vztahuje ke klimatu školy. Ani jedna z těchto tří možností není pro potenciální uživatele dostačující.

Vyvstává tedy potřeba přehledně uspořádaného přehledu (příručky), který by stručně, avšak relativně úplným způsobem představil všechny dostupné metody pro diagnostiku klimatu školy. Zatím se zdá, že i když byly publikovány dílčí přehledové studie, ve světové literatuře takový přehled-příručka není zatím k dispozici.

Pokusíme se tuto mezeru vyplnit a umožnit českým a slovenským uživatelům zorientovat se v dostupných metodách a vybrat si tu, která je pro jejich účely nejvhodnější.

STRUKTUROVÁNÍ VÝKLADU

Má-li být příručka přehledná, je zapotřebí zvolit vhodná hlediska, podle nichž by byl výklad každé metody jednotně strukturován. Uživatelům to usnadní orientaci v každé jednotlivé metodě a zároveň umožní snadnější vzájemné srovnávání různých metod.

Inspirovali jsme se obdobnými příručkami, zejména pak publikacemi: Hersen a Bellack (1988), McDowell a Newell (1996), Lester a Bishop (2000). Dospěli jsme k těmto třinácti hlediskům:

1. Název metody
2. Autor a rok vzniku, příp. rok modifikování metody
3. Účel metody
4. Respondenti
5. Pojmový základ metody
6. Popis metody:
7. Ukázka metody
8. Vývoj metody, příp. další vývoj metody
9. Psychometrické charakteristiky metody:
10. Reliabilita
11. Validita
12. Alternativní formy metody
13. Normy, referenční standardy
14. Komentář
15. Literatura

V našem přehledu jsou metody **řazeny abecedně** podle svého originálního názvu.

Academic Setting Evaluation Questionnaire (ASEQ)

Autor a rok vzniku: Fernandez, Mateo (1993)

Účel metody: pro vysoké školy

Respondenti: vysokoškolští učitelé

Pojmový základ metody:

Popis metody: metoda má 33 položek, na něž se odpovídá pomocí sedmistupňové škály. Zjišťuje 3 proměnné: 1. spokojenost s pracovními podmínkami, 2. sociální klima školy, 3. vztahy mezi učiteli a studenty.

Ukázka metody:

I feel supported by my colleagues in the activities I carry out as a faculty member.

The academic context encourages my professional work.

There is satisfactory academic communication among the members of my department.

My human relationship with my departmental colleagues favors my academic /professional activity.

Teacher selection systems are suitable.

Teacher activity control systems are appropriate.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Původní verze metody obsahovala 69 položek. Byla ověřována u 748 vysokoškolských učitelů. Faktorová analýza identifikovala 6 faktorů (nespokojenost s institucí, sociální klima vysoké školy, vztahy mezi učiteli a studenty, fungování obslužných středisek na vysoké škole, učitelova autonomie, hodnocení katedry a fakulty). Druhá verze byla zkrácena na 59 položek, třetí verze zredukována na 33 položek.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,87-0,89

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000: 146), ale bez klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Fernandez, J., Mateo, M.A.: The Development and Factorial Validation of the Academic Setting Evaluation Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1993, 425-435.

Fernandez, J. et al.: Evaluation of the Academic Setting in Spain. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 1995, 133-137.

Mateo, M.A., Fernandez, J.: Evaluation of the Setting in Which University faculty Carry Out Their Teaching and Research Functions: The ASEQ. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 1995, 329-334.

Comprehensive Assessment School Environment - School Climate Survey (CASE-SCS)

Autor a rok vzniku: Task Force on National Association on Secondary School Principals (1986)

Účel metody: pro 2. a 3. stupeň školy

Respondenti: žáci, učitelé, rodiče

Pojmový základ metody:

Popis metody: Metoda je součástí většího celku, baterie nazvané *Comprehensive Assessment of School Environment*. Celá baterie zjišťuje 34 proměnných týkajících se vstupů, průběhu a výstupů dění ve škole. Pro skórování odpověďových archů a interpretaci výsledků je k dispozici speciální počítačový program.

Subtest věnovaný školnímu klimatu (CASE-School Climate Suvey) obsahuje 55 položek, které zjišťují 10 proměnných školního klimatu.

Ukázka metody:

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,63 až 0,92; reliabilita typu test/retest činila 0,62-0,92.

Validita: příručka neuvádí údaje o validitě

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář:

Literatura:

National Association on Secondary School Principals: Comprehensive Assessment of School Environment (CASE). Reston, Author 1986.

Dutch Checklist for the Assessment of the Quality of Classroom and School Climate

Autor a rok vzniku: Creemers, Reezigt (1999)

Účel metody: pro 2. stupeň základní školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: klima školy, efektivita práce školy, kognitivní a afektivní dimenze, chování učitelů, systém školy

Popis metody: metoda obsahuje čtyři dimenze (školní plán pedagogické efektivity, fyzikální prostředí, učitelovo chování, systém školy). Každá dimenze je zkoumána pomocí dvou až pěti obecnějších otázek (celkem jde o 13 obecnějších otázek); každá obecnější otázka je rozvedena do 3 až 11 detailních položek. Celkem má metoda 71 položek. Na každou položku se odpovídá dichotomicky ano-.ne.

Ukázka metody: Dimension A: School plan for effectiveness

Does your school pursue the following cognitive student outcomes?

curiosity and willingness to learn; dedication to learn; a positive, critical attitude; taking initiative; independent studying; concentration; high motivation

Does your school pursue the following affective student outcomes?

student responsibility for own learning, social behavior, fellow students, the environment; social functioning: showing solidarity, being interested in others, being able to play and work together, showing respect and tolerance, social skills; values: development of a individual set of values in rational way, show courtesy and being friendly; the acceptance of one's and others' feelings; the acceptance of one's own restrictions

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Metoda byla odvozena ze čtyř dotazníků pro měření sociálního klimatu v holandských základních školách (Brandsma, Bos, 1994). Zmíněné čtyři dotazníky byly původně vytvořeny pro inspekční účely.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita:

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Creemers, Reezigt, 1999: 40-43), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Brandsma, H.P., Bos, K.T.: Vastselling en wardering van het pedagogisch klimaat in basisscholen. (Assessment and evaluation of the educational climate in elementary schools). Eschende, Universiteit Twente 1994.

Creemers, B.P., Reezigt, G.J.: The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 30-47. ISBN 0-7507-0642-2.

Effective School Battery (ESB)

Autor a rok: Gottfredson (1984)

Účel metody: pro 2. a 3. stupeň školy

Respondenti: žáci, učitelé

Pojmový základ metody:

Popis metody: metoda má 118 položek; zjišťuje jednak 12 proměnných týkajících se žáků a dále 6 proměnných klimatu školy: 1. pocit bezpečí ve škole, 2. jasnost pravidel, 3. spravedlnost pravidel, 4. ohled na žáky, 5. možnost ovlivňovat dění ve škole žáky, 6. plánování a aktivity vedoucí ke zlepšení školy.

Na některé položky se odpovídá dichotomicky ano-ne; na jiné položky pomocí třístupňové škály

Ukázka metody:

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,62 až 0,85

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář:

Literatura:

Gottfredson, G.D.: The Effective School Battery. Odessa, Psychological Assessment Resources 1984.

Gottfredson Associates, Inc. Elliot City, USA. Podrobnosti dostupné na:
<http://www.gottfreson.com>

Welsh, W.N.: Effects of Student and School Factors on Five Measures of School Justice Quarterly, 18, 2001, 4: 911-947. ISSN 0741-8825.

Effective School Function Inventory (ESFI)

Autor a rok vzniku: Carter, Michael (1995)

Účel metody: pro 2. a 3. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: učitelovo vnímání klimatu školy, způsob vedení lidí ve škole, učitelovo chování, výsledky žáků, vliv komunity na dění ve škole

Popis metody: metoda má 39 položek, na něž se odpovídá pomocí čtyřstupňové škály. Zjišťuje 6 proměnných: 1. suportivně-kolegiální interakce, 2. facilitace v dosahování cílů při vyučování a učení, 3. vedení, které respektuje morálně principy, 4. používané výukové strategie, 5. připravenost učitelů na inovace, 6. facilitace profesionálního rozvoje.

Ukázka metody:

5. When major curriculum changes are required for improving student outcomes, small, focused efforts rather than large-scale efforts are most effective.

6. Professional standards are a part of the principal's leadership practice.

At this school the moral dimension in leadership is a powerful factor as a basis for school leadership practices.

Our school is more community than an organization.

Leadership is an attitude that informs or direct behavior, rather than a set of discrete leadership skills or qualities, whether innate or acquired.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Metoda vychází z úvah o efektivním fungování školy, zejména z prací Browna (1971), Millera (1992) a Stoddarda (1992). První verze metody byla ověřována u 101 běžných učitelů. Výzkum pak proběhl u 124 vynikajících učitelů z 18 škol. Faktorová analýza nabídla 4 až 8 faktorové řešení. Nakonec byl zvolen šestifaktorový model.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,60-0,75

Validita: konstruktová validita je relativně nízká

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000: 215-216), ale bez klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Brown, G.I.: Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education. New York, Viking Press 1971.

Carter, J., Michael, W.B.: The Development and Validation of an Inventory of Effective School Functioning. Educational and Psychological Measurement, 55, 1995, 811-817.

Miller, R.: What Are Schools For? Holistic Education in American Culture. Brandon, Holistic Education Press 1992.

Stoddart, L.: Redesigning Education: A Guide for Developing Human Greatness. Tucson, Zephyr Press 1992.

Houston Independent School District-Community Survey (HISD CS)

Autor a rok vzniku: Stevensová, Sanchezová (1999)

Účel metody: určena pro 1., 2. a 3. stupeň školy

Respondenti: lidé, kteří žijí a pracují blízko školy (členové komunity)

Pojmový základ metody:

Popis metody: metoda má 19 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 3 proměnné: 1. škola jako člen komunity, 2. jistota a bezpečí žáků ve škole, 3. prostředí pro výuku.

Ukázka metody:

5. People from community (other than parents) are asked to help the school.
6. The principal supports neighborhood activities.
7. The school provides adequate supervision for students before and after school.
8. Students are well behaved at this school.
9. The school grounds are kept clean.
10. Students show respect for the people who live and work near the school.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Metoda byla vyvíjena na základě studia literatury a požadavků regionu. Staví na hypotéze, že klima školy je důležitým indikátorem efektivity práce celé školy. Metoda byla administrována relativně velkému počtu členům komunity ve třech po sobě jdoucích letech: 11 322 osob, 4 214 osob a 4 033 osob (návratnost dotazníků klesala z 38 % na 22 %).

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita:

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci Stevens, Sanchez (1999: 139-140), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Stevens, C.J., Sanchez, K.S.: Perceptions of Parents and Community Members as a Measure of School Climate. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 124-147. ISBN 0-7507-0642-2.

Houston Independent School District- Parent Survey (HISD PS)

Autor a rok vzniku: Stevensová, Sanchezová (1999)

Účel metody: určena pro 1., 2. a 3. stupeň školy

Respondenti: rodiče

Pojmový základ metody: efektivní škola, klima školy, výukové prostředí, škola jako člen komunity, školní klima vnímané rodiči, školní klima vnímané komunitou

Popis metody: metoda má 39 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 4 proměnné: 1. prostředí pro výuku, 2. výukový proces, 3. komunikace, 4. administrativní aspekty.

Ukázka metody:

20. School staff respond promptly to my concerns.
21. Teacher expect my child to work hard.
22. The school helps my child understand his or her school performance.

I have access to the principal/ administrator.

The school tell me what my children are expected to learn.

Parents are asked to help the school make plans or decisions.

The principal/ administrator provides opportunities for parental input.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Metoda byla vyvíjena na základě studia literatury a požadavků regionu. Staví na hypotéze, že klima školy je důležitým indikátorem efektivity práce celé školy. Metoda byla administrována relativně velkému počtu rodičů během tří po sobě jsoucích let: 197 009 osobám, 183 028 osobám, 290 450 osobám. Návratnost dotazníků klesala z 48 % na 18 %.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita:

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci Stevens, Sanchez (1999: 131-134), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Stevens, C.J., Sanchez, K.S.: Perceptions of Parents and Community Members as a Measure of School Climate. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 124-147. ISBN 0-7507-0642-2.

Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ)

Autor a rok: Hall, George (1999)

Účel metody: pro školy 2. a 3. stupně

Respondenti: učitelé, ředitelé škol

Pojmový základ metody: klima školy, kultura školy, inovace, facilitace změn, styl užívaný facilitátorem změn, ředitel jako tvůrce klimatu školy

Popis metody: metoda má 30 položek, na něž se odpovídá pomocí šestistupňové škály. Zjišťuje 6 proměnných: 1. sociální/neformální chování, 2. formální/smysluplné chování, 3. důvěra k ostatním, 4. účinnost administrativy, 5. přístup bez vize (ze dne na den), 6. vize a plán změn.

Zkoumá tři facilitátorské styly: iniciátor, manažer, osoba stavějící na odezvě

Ukázka metody:

21. Knows very little about programs and innovations
22. Is skilled at organizing resources and schedules
23. Has an incomplete view about the future of his or her school
24. Attending to feelings and perceptions is his or her first priority
25. Explores issues in a loosely structured way
26. Chats socially with teachers
27. Delays making decisions to the last possible moment

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: U začátků metody stáli G.Hall a R. Vandenberghe, kteří se zajímali o to, jak ředitelé škol spolu s učiteli zavádějí inovace do škol. Vytvořili pracovní verzi metody obsahující 77 položek. Pracovní verze byla administrována 657 učitelům v USA a 900 učitelům v Belgii a Holandsku. Získané údaje byly podrobeny faktorové analýze.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,76 až 0,88

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy: K dispozici jsou podrobné pokyny pro skórování a percentilové normy (Hall, George, 1999: 183-184).

Komentář. Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Hall, George, 1999: 181-182), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Hall, G.H., George, A.A.: The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 165-185. ISBN 0-7507-0642-2.

Inviting School Safety Survey (ISSS)

Autor a rok vzniku: Purkey, Fuller (1995), Lehr, Purkey (1997), Shoffner, Vace (1999)

Účel metody: pro 2. a 3. stupeň školy

Respondenti:

Pojmový základ metody

Popis metody: metoda má 24 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 4 proměnné: 1. oceňování práce učitelů, 2. strach a absence pocitu bezpečí, 3. stres a každodenní starosti, 4. pozitivní postoj ke školnímu prostředí a komunitě školy

Ukázka metody:

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,61 až 0,73

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář:

Literatura:

Shoffner, M.F., Vace, N.A.: Psychometric Analysis of the Inviting School Safety Survey. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 32, 1999, 2: 66-74.

Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools (OCDQ-RS)

Autor a rok vzniku: Kottkamp, Mulhern, Hoy

Účel metody: pro 2. stupeň školy

Respondenti: učitelé, ředitelé

Pojmový základ metody: organizační klima školy, otevřené klima, uzavřené klima

Popis metody: metoda má 34 položek, na něž se odpovídá pomocí čtyřstupňové škály. Zjišťuje 5 proměnných: 1. ředitelovo vstřícné chování, 2. ředitelovo direktivní chování, 3. učitelovo angažované chování, 4. učitelova frustrace, 5. učitelovo přátelské chování.

Ukázka metody:

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,71-0,91

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: existuje pracovní česká verze metody OCDQ-RS (Lašek, 1994)

Literatura:

Lašek, J.: Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. Pedagogická revue, 47, 1994, 1/2: 43-50.

Organizational Climate Index (OCI)

Autor a rok vzniku: Stern (1970)

Účel metody: pro vyšší školy a pro vysoké školy typu *college*

Respondenti: studenti, učitelé

Pojmový základ metody: vztah jedinec–prostředí, psychologické aspekty prostředí, tlak prostředí, tlak typu beta (jedincova privátní interpretace tlaku), konsensuální tlak beta (kolektivně sdílená interpretace tlaku a událostí v instituci), uspokojování jedincových potřeb

Popis metody: metoda má 80 položek, na něž se odpovídá dichotomicky ano-ne. Zjišťuje 6 faktorů prvního rádu: 1. intelektuální klima, 2. suportivnost, 3. uspořádanost, pravidelnost, 4. existence výkonových standardů, 5. praktičnost, 6. kontrola impulzivity. Dále zjišťuje 2 faktory druhého rádu: 1. tlak na vývoj a rozvoj, 2. řídící a kontrolující tlak. Obecně lze říci, že metoda diagnostikuje, nakolik jsou v rámci dané školy saturovány jedincovy potřeby. Autor vychází ze 30 potřeb postulovaných H.A. Murrayem. Předpokládá, že ve škole jsou lidé vystaveni určitým psychosociálním tlakům, které je třeba znát.

Ukázka metody:

22. The administrative staff are often joked about or criticized. 23. Most activities here are planned carefully. 24. People here speak up openly and freely. 25. People here are not only expected to have ideas but to do something about them. 26. Good manners and making a good impression are important here. 27. The activities of charities and social agencies are strong supported.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Metoda OCI byla koncipována jako univerzální metoda pro různé typy organizací, aby zachytila psychologické klima, které v nich převládá.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: koeficient KR-20 u delší verze se pohybuje od 0,23 do 0,87. To naznačuje, že některé škály musí být používány a interpretovány velmi opatrně, nejsou příliš konzistentní.

Validita: zjišťovala se statistická významnost rozdílů mezi průměrnými skóry dvou typů tlaků v různých typech organizačních prostředí

Alternativní formy metody: existují dvě verze metody – delší má 300 položek, kratší 80 položek

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000: 77), ale bez klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Meyer, D.E.: The Relationship of Organizational Climate to Burnout Among Faculty in Selected Community Colleges in the Midwest. (Ed.D. Dissertation). Oklahoma State University 1988.

Stern, G.G.: People in Context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry. New York, Wiley 1970.

Stern, G.G. et al.: The Organizational Climate Index. Syracuse, New York. Evaluation and Research Association 1970.

Organizational Climate Index

Autor a rok vzniku: Hoy, Smith, Sweetland (2002/2003)

Účel metody: určeno pro 3. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody:

Popis metody: metoda má 27 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 4 proměnné: 1. vztah mezi školou a komunitou (zranitelnost instituce), 2. vztah mezi ředitelem a učiteli (kolegiální vedení sboru), 3. vztahy mezi učiteli (profesionální chování učitelů), 4. tlak na žákovské výkony

Ukázka metody:

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,87 až 0,94

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář:

Literatura:

Hoy, W.K., Smith, P.A., Sweetland, S.R.: The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. High School Journal, 86, 2002/2003, 2: 38-49. ISSN 0018-1498.

Organizational Culture Assessment Inventory (OCAI)

Autor a rok vzniku: Steinhoff, Owens (1988)

Účel metody: pro 1. a 2. stupeň

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: kultura školy, organizační kultura školy, historie škole, hodnoty školy, mýty o škole, tradice školy, rituály ve škole

Popis metody: Jde o *kvalitativní* metodu, která se zajímá o šest tematických okruhů: 1. historii školy jako instituce, 2. hodnoty a očekávání, které ve škole existují, 3. historky a mýty o škole, 4. kulturní normy v dané škole, 5. tradice, rituály a oslavы ve škole, 6. hrdinové v dané škole.

Ukázka metody:

3. People who work in schools very often tell stories – perhaps mythical, or apocryphal, or humorous—that help to explain what life in them is really like.

Briefly describe a common story that is likely to be told to a newcomer by an “old hand” in your school to impress upon the individual “how things are really done around here”.

7. People often use metaphors to succinctly describe complex ideas. For example, when we say that a school is a “well-oiled machine”, that metaphor makes clear what that particular school is *really* like in the eyes of the people who work it.

In this sense, considering the descriptions that you have already written, what *one best* metaphor would you use to complete the following sentences:

My school is ... Please explain why you chose this metaphor.

The principal in my school is ... Please explain.

The typical teacher in my school is ... Please explain why you chose this metaphor.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Metoda byla vytvořena proto, aby pomohla odpovědět dvě základní otázky: Které základní faktory vytvářejí metaforu organizační kultury dané školy? Lze tyto faktory objektivněji zachytit a zhodnotit? Metoda byla ověřena u učitelů 8 základních škol.

Psychometrické charakteristiky metody: nejsou pro tento typ metod relevantní.

Alternativní formy metody: neexistují

Referenční standardy: výzkum zjistil čtyři typy metafor pro organizační kulturu školy: 1. rodina - domov, tým, děloha; 2. moderní doba – stroj, úl, zrezavělý stroj; 3. kabaret – cirkus, balet, divadlo; 4. horror, noční můra.

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000: 99-100).

Literatura:

Steinhoff, C.R., Owens, R.G.: The Organizational Culture Inventory: A Metaphorical Analysis of Organizational Settings. Paper presented at annual conference of American Educational Research Association 1988.

Owens, R.G., Steinhoff, C.R.: Towards a Theory of Organizational Culture. Journal of Educational Administration, 27, 1989, 1: 6-16.

Organizational Health Index – Elementary Schools (OHI-E)

Autor a rok vzniku: Hoy, Tarter (1997)

Účel metody: pro 1. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: klima školy, zdravé klima, pohoda ve škole (*wellness*)

Popis metody: metoda má 37 položek, na něž se odpovídá pomocí čtyřstupňové škály. Zjišťuje 5 proměnných: 1. učitelova afiliace, 2. kolegiální vedení lidí, 3. vliv zdrojů, 4. integrita instituce, 5. důraz na akademické aspekty.

Ukázka metody:

25. Select citizen groups are influential with the board.
26. The principal looks out for the personal welfare of faculty.
27. Teacher express pride in their school.
28. Teachers identify with the school.
29. The school is open to the whims of the public.
30. A few vocal parents can change school policy.
31. Students try hard to improve on previous work.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Bylo provedeno několik pilotních studií, které měly zlepšit stabilitu identifikovaných faktorů a konzistentnost subškál. Výzkumný vzorek zahrnul 78 elementárních škol v New Jersey (odpovídá přibližně našemu 1. stupni ZŠ).

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,89-0,95

Validita: obsahová validita byla zajištěna postupy, jež byly součástí vývoje dané metody; konstruktová validita byla prokázána faktorovou analýzou.

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000:72), ale bez klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Hoy, W.K., Tarter, C.J.: The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change. Thousand Oaks, Corwin Press 1997.

Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M)

Autor a rok vzniku: Hoy, Tarter (1997)

Účel metody: pro 2. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: klima školy, zdravé klima, pohoda ve škole (*wellness*)

Popis metody: metoda má 45 položek, na něž se odpovídá pomocí čtyřstupňové škály. Zjišťuje 6 proměnných: 1. učitelova afiliace, 2. kolegiální vedení lidí, 3. alokace zdrojů, 4. integrita instituce, 5. důraz na akademické aspekty, 6. vliv ředitele školy.

Ukázka metody:

34. The principal is able to work well with the superintendent.

35. The principal is willing to make changes.

Teachers have access to needed instructional material.

Teachers in this school are cool and aloof to each other.

Teachers in this school believe that their students have the ability to achieve academically.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Bylo provedeno několik pilotních studií, které měly zlepšit stabilitu identifikovaných faktorů a konzistentnost subškál.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,93-0,96

Validita: obsahová validita byla zajištěna postupy, jež byly součástí vývoje dané metody; konstruktová validita byla prokázána faktorovou analýzou. Výzkumný vzorek zahrnul 86 škol 2. stupně v New Jersey.

Alternativní formy metody: nejsou

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000:72-73), ale bez klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Hoy, W.K., Hannum, J.W.: Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly* 33, 1997, 2909-311.

Hoy, W.K., Tarter, C.J.: *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change*. Thousand Oaks, Corwin Press 1997.

Organizational Health Index – Secondary Schools (OHI-S)

Autor a rok vzniku: Hoy, Tarter (1997)

Účel metody: pro 2. a 3. stupeň

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: klima školy, zdravé klima, pohoda ve škole (*wellness*)

Popis metody: metoda má 44 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 8 proměnných: 1. integrita instituce, 2. vliv ředitele, 3. ohleduplnost ředitele, 4. aktivní jednání ředitele, 5. alokace zdrojů, 6. morální aspekty sboru, 7. soudržnost pracovníků školy, 8. pozitivní zaměření školy

Ukázka metody:

Teachers are protected from unreasonable community and parental demands.

The principal gets what he or she ask for from superiors.

The principal is friendly and approachable.

The principal asks that faculty members follow standard rules and regulations.

Extra materials are available if requested.

Teachers do favors for each other.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Bylo provedeno několik pilotních studií, které měly zlepšit stabilitu identifikovaných faktorů a konzistentnost subškál. Výzkumný vzorek zahrnul 78 sekundárních škol v New Jersey (odpovídá přibližně našim školám 2. a 3. stupně nebo víceletým gymnáziím).

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,87-0,93

Validita: obsahová validita byla zajištěna postupy, jež byly součástí vývoje dané metody; konstruktová validita byla prokázána faktorovou analýzou.

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy: Postupy pro skórování a percentilové normy jsou uvedeny v práci (Hoy, Feldman, 1999: 92-94).

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Hoy, Feldman, 1999:100-101), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Hoy, W.K., Feldman, J.A.: Organizational Health Profiles for High Schools. In:

Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 84-102. ISBN 0-7507-0642-2.

Hoy, W.K., Tarter, C.J.: The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change. Thousand Oaks, Corwin Press 1997.

Perceived Control at School Scale (PCSS)

Autor a rok vzniku: Adelman (1986)

Účel metody:

Respondenti: žáci

Pojmový základ metody: žákovský pohled na školu, žákovo vnímaní kontroly a řízení ve škole

Popis metody: metoda má 16 položek, na něž se odpovídá pomocí šestistupňové škály. Zjišťuje 5 proměnných: 1. osobní vliv/rozhodování, 2. autodeterminace žáka, 3. sociální faktory negativně působící na autonomii, 4. žákův pocit bezmocnosti, 5. věcné faktory negativně působící na žákovskou autonomii.

Ukázka metody:

1. You have a say in deciding about what the rules should be ?
7. You have a choice about what you are doing or learning?
12. You are able to change something if you don't like it?
16. People don't treat you fairly?

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Metoda byla ověřována u dvou vzorků: u 107 žáků se speciálním vzděláváním, 113 žáků běžných škol.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,69; reliabilita typu test/retest po 2 týdnech činila 0,55.

Validita: souběžná validita byla zjištována korelováním s metodou Locus of Control (Nowicki-Strickland)

Alternativní formy metody

Normy, referenční standardy

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000: 176-177) včetně klíče k jeho vyhodnocování.

Literatura:

Adelman, H.S. et al.: An Instrument to Assess Students Perceived Control at School. Educational and Psychological Measurement, 46, 1986, 1005-1017.

Quality of School Life Scale (QSL)

Autor a rok vzniku: Epstein, McPartland (1977)

Účel metody: pro 1., 2. a 3. stupeň (pro 4.-12. postupný ročník)

Respondenti: žáci

Pojmový základ metody: život školy, podmínky života školy, reagování žáků na školu obecně, na školní práci, na učitele

Popis metody: metoda má 27 položek, na něž se odpovídá třemi způsoby: na 14 položek dichotomicky (ano-ne), na 9 položek výběrem z několika nabídnutých alternativ, na 4 položky pomocí likertovské škály. Metoda zjišťuje 3 proměnné: 1. spokojenost se školou, 2. zaujetí školní prací, 3. vztahy mezi žákem a učiteli .

Ukázka metody:

I like school very much.

Most of the time I not want to go to school.

The school and I are like:

good friends – fiends – distant relatives –

strangers – enemies

Work in class is just buys work and a waste time.

In class, I often count the minute till it ends.

In my classes I get so interested in an assignment or project that I don't want to stop work.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Výzkumný vzorek zahrnoval 1 060 žáků základních škol a 3 206 žáků sekundárních škol v Marylandu. Faktorová analýza pomocí s rotací varimax identifikovala čtyři faktory: spokojenost se školou, zaujetí školní prací; vztahy mezi žákem a učiteli se rozdělily do dvou faktorů. Další výzkumy a srovnávání výsledků však autory přivedly k rozhodnutí pojímat posledně zmíněné dva faktory jako jediný.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,80-0,89.

Validita: Souběžná a diskriminační validita byly zjištovány pomocí obdobných dotazníků, odpověďmi na otevřené otázky, diskusemi ve skupinách, výkonovými testy.

Alternativní formy metody

Normy, referenční standardy

Komentář: : Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000: 221), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Epstein, J.L., McParland, J.M.: Quality of School Life Scale. Chicago, Riverside Publishing 1976.

Epstein, J.L., McParland, J.M.: Administration and Technical Manual for the Quality of School Life Scale. Baltimore, John Hopkins University 1977.

Epstein, J.L., McParland, J.M.: Concept and Measurement of the Quality of School Life. American Educational Research Journal 13, 1976, 1: 15-30.

School Functioning Index (SFI)

Autor a rok vzniku: Birnbaum et al. (2003)

Účel metody: pro 2. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody

Popis metody: metoda má 9 položek, které zjišťují numerická data o škole. Zjišťuje se jediná proměnná - fungování školy a ta se jemněji nečlení.

Ukázka metody

Vývoj metody, příp. další vývoj metody

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,88

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář:

Literatura:

Birnbaum, A.S., Lytle, L.A., Perry, C.L. et al.: Developing a School Functioning Index for Middle Schools. Journal of School Health. 73, 2003, 6: 232-241. ISSN 0022-4391.

School Level Environment Questionnaire (SLEQ)

Autor a rok vzniku: Fisher, Fraser (1990)

Účel metody: pro 1. a 2. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: prostředí školy, psychosociální dimenze prostředí, učitelem vnímané prostředí školy

Popis metody: metoda má 56 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 8 proměnných: 1. opora pro žáky, 2. afiliace, 3. profesionální zájem, 4. pocit volnosti v učitelském sboru, 5. spoluúčast na rozhodování, 6. inovace, 7. adekvátnost zdrojů, 8. pracovní vypětí .

Ukázka metody:

There are many disruptive, difficult students in the school.

I seldom receive encouragement from colleagues.

Teachers frequently discuss teaching methods and strategies with each other.

I am often supervised to ensure that I follow directions correctly.

Decisions about the running of the school are usually made by the principal or small group of teachers.

It is very difficult to change anything in this school

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Metoda vychází z obecně koncipovaného dotazníku *Work Environment Scale* H. Moose. Obsahuje tři základní dimenze: vztahovou dimenzi, dimenzi osobního rozvoje, dimenzi udržování a měnění systému. Metoda byla ověřena u tří vzorků učitelů z 10 základních škol v Tasmanii.

Důraz byl kladen na to, aby metoda zjišťovala vztahy mezi učiteli navzájem, vztahy mezi učiteli a žáky, fungování instituce (např. rozhodování).

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,70-0,91.

Validita:

Alternativní formy metody: existují dvě formy dotazníku - aktuální forma a preferovaná forma

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Fraser, 1999: 81-82), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Fisher, D.L., Fraser, B.J.: Validity a Use of the School Level Environment Questionnaire. Paper presented at American Educational Research Association 1990. ERIC ED 318 757.

Fisher, D.L., Fraser, B.J.: School Climate and Teacher Professional Development. South Pacific Journal of Teacher Education, 19, 1991 1: 15-30.

Fraser, B.J.: Using Learning Environment Assessment to Improve Classroom and School Climates. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 65-83. ISBN 0-7507-0642-2.

School Participant Empowerment Scale (SPES)

Autor a rok vzniku: Short, Rinehart (1992)

Účel metody: 2. a 3. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: klima učitelského sboru, podíl učitele na rozhodování školy

Popis metody: metoda má 38 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 6 proměnných: 1. podíl učitele na rozhodování, 2. odborný růst, 3. status ve sboru, 4. vnímaná vlastní kompetence, 5. autonomie učitele, 6. vliv učitele ve sboru.

Ukázka metody:

I am able to teach as I choose.

I participate in staff development.

I make decisions about the selection of other teachers for my school.

I have opportunity for professional growth.

I have respect of my colleagues.

I feel that am involved in an important program for children.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Základem metody byl výpovědi učitelů o tom, nakolik mají možnost ovlivnit dění ve škole a v učitelském sboru. Výsledkem bylo 110 položek, z nichž bylo vybráno 75 položek, které reprezentovaly proměnné, o nichž se píše v odborné literatuře. Výzkum proběhl u 211 učitelů různých sekundárních škol. Velikost učitelského sboru na zkoumaných školách se pohybovala od 70 do 125 učitelů.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,81-0,89

Validita

Alternativní formy metody: existuje pracovní česká verze metody SPES (Mareš, 1997).

Normy, referenční standardy

Komentář: : Plné znění dotazníku je k dispozici v práci (Mareš, 1997), včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Mareš, J.: Škála o dění ve škole – SPES (česká verze). Hradec Králové, Lékařská fakulta UK 1997, 2 s.

Short, P.M., Rinehart, J.S.: School Participant Empowerment Scale. Auburn, Auburn University 1992.

Short, P.M., Greer, J.T., Michael, R.: Restructuring School Through Empowerment. Journal of School Leadership, 1991, 1: 5-25.

Teachers' Lounges Questionnaire

Autor a rok vzniku: Ben-Peretz, Schonmann, Kupermintz (1999)

Účel metody: pro 1.a 2. stupeň

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: klima školy, klima učitelského sboru, učitelské teritorium, sborovna, profesionální komunita ve škole

Popis metody: metoda má čtyři základní části. Část A obsahuje 20 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Část B obsahuje 10 položek na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Část C zjišťuje demografická data. Část D je vyhrazena volným odpovědím a poznámkám. Část A zjišťuje tři proměnné: 1. sociální funkci sborovny, 2. regulativní funkci sborovny, 3. pracovní funkci sborovny.

Ukázka metody:

Part A: Characteristics of teachers' lounges

- Pleasant atmosphere
- Expansive space
- A great deal of information communicated
- Noisy
- Humor
- Overflowing with students
- Competitive environment

Vývoj metody, příp. další vývoj metody:

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,64-0,74

Validita:

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Plné znění metody je k dispozici v práci Ben-Peretz, Schonmann, Kupermintz (1999: 162-164) včetně klíče k vyhodnocování.

Literatura:

Ben-Peretz, M., Schonmann, S., Kupermintz, H.: The Teachers' Lounge and its Role in Improving Learning Environments in Schools. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 148-164. ISBN 0-7507-0642-2.

Škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole

Autor a rok vzniku: Národní centrum podpory zdraví (Havlínová, 1998)

Účel metody: pro 1., 2. a 3. stupeň školy

Respondenti: učitelé

Pojmový základ metody: zdravá škola, zdravé klima školy, pohoda věcného prostředí, pohoda sociálního prostředí, pohoda organizačního prostředí

Popis metody: metoda má 27 položek, na něž se odpovídá pomocí devítistupňové škály. Zjišťuje jedinou dimenzi - kvalitu mezilidských vztahů. Uvádí se, že položky mezi sebou silně korelují a ve faktorové analýze sytí jediný faktor (Havlínová, 1998: 101).

Ukázka metody:

3. Je zde atmosféra podpory a důvěry.
4. Je zde dobrá, otevřená komunikace.
5. Pocity se dávají najevo a mluví se o nich.
6. Problémy se pokládají za normální a konstruktivně se projednávají.
7. Každý ví, že může přispět svými nápady a dobré nápady se realizují, ať pocházejí od kohokoli.
8. Lidé cítí, že jsou respektováni a oceňováni.
9. Výtky nebo kritika jsou zaměřeny na problém, nikoli na vlastnosti člověka.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Metoda byla vytvořena v Národním centru podpory zdraví ČR 1995.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita:

Validita:

Alternativní formy metody: lze hodnotit aktuální klima školy a minulé klima školy (před 2-3 roky)

Normy, referenční standardy: nejsou k dispozici

Komentář: Plné znění metody je k dispozici v práci Havlínová (1998: 102).

Literatura:

Havlínová, M. (Ed.) Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál 1998. 275 s. ISBN 80-7178-263-7.

Teacher Involvement and Participation Scale (TIPS)

Autor a rok vzniku: Russell (1992)

Účel metody: pro 1., 2. a 3. stupeň

Respondenti: učitelé, vedení školy

Pojmový základ metody: rozhodování o škole, podíl učitelů na rozhodování, sdílené řízení

Popis metody: metoda má 50 položek, na něž se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Zjišťuje 8 proměnných: 1. cíle školy, vizi školy, 2. standardy uplatňované ve škole, 3. kurikulum a výuka, 4. rozhodování o financích, 5. učitelský sbor, 6. aktivity, 7. facilitace, 8. rozvoj učitelů.

Ukázka metody:

1. The school's goals are consistent with my vision of this school.
4. Teachers contribute to the standards set for discipline in the school.
9. Teachers monitor the effectiveness of curricula.

Vývoj metody, příp. další vývoj metody: Na základě studia literatury o sdíleném řízení byl vytvořen soubor položek. Dotazník byl ověřován na pěti školách. Dvě školy se vyznačovaly vysokou úrovní podílu učitelů na řízení školy, dvě nízkým podílem a jedna průměrným podílem učitelů na řízení školy.

Psychometrické charakteristiky metody:

Reliabilita: Cronbachovo alfa 0,71-0,92

Validita: obsahová validita byla zjištěvána týmem expertů, přičemž pro zařazení položky byla požadována 80 % shoda.

Alternativní formy metody:

Normy, referenční standardy:

Komentář: Ukázka dotazníku (jen 22 položek) je k dispozici v práci (Lester, Bishop, 2000: 107-108), včetně klíče k vyhodnocování celého dotazníku.

Literatura:

Conley, S.C., Bachrach, S.B.: From School-Site Management to Participatory School-Site Management. Phi Delta Kappan 71, 1990, 539-544.

Russell, J. J. et al.: How Do You Measure Shared Decision Making? Educational Leadership, 50, 1992, 1: 39-40.

ZÁVĚRY

Naše studie se pokusila shromáždit, jednotným způsobem zpracovat a nabídnout odborné veřejnosti přehled kvantitativních metod pro diagnostiku školního klimatu.

Celkový záměr se podařilo naplnit jen částečně, předkládáme tedy údaje o 24 metodách.

Hledání v odborné literatuře, v bibliografických databázích a na internetu vedlo k tomu, že jsme získali především metody anglosaského původu, převážně pak metody používané v USA. Ty jsou v databázích, publikacích a příručkách evidovány a jsou o nich k dispozici podrobnější údaje. Relativně málo jsou v našem přehledu zastoupeny metody vyvinuté v evropských zemích (výjimkami jsou Nizozemí a Česká republika). Mnohé evropské metody v dostupných databázích chybějí.

Prestože jsme zvolili pro detailnější charakteristiku používaných metod jen 13 nejběžnějších kritérií, prakticky u žádné metody se nám nepodařilo shromáždit všechny potřebné údaje. Budť proto, že dostupné texty jsou po formální stránce nekompletní (ale chybějící údaje zřejmě někde existují) nebo proto, že autoři některé charakteristiky vůbec nezjištěvali (údaje chybějí i v původních pramenech). Z přehledu jsme vyřadili dalších 10 metod, u nichž chybělo příliš mnoho detailnějších údajů. Snažíme se je různými cestami dohledat.

Mnozí uživatelé budou postrádat plné znění metody; bude jim vadit, že v našem textu jsou jen ukázky. Chceme jim připomenout, že ve vyspělých zemích se přesně dodržují autorská práva a není možné (bez souhlasu autora, vydavatele, bez příp. zaplacení správních poplatků, spojených s oficiálním překladem a užíváním metody v nových podmínkách) s metodou, za níž stojí roky vědecké práce, libovolně nakládat.

Chceme také zdůraznit, že ani po případném souhlasu autora s vyzkoušením metody v podmínkách českých škol není vyhráno. Převod zahraniční metody do nového sociokulturního prostředí má svá vědecká pravidla, která není možné obejít tím, že metoda zadá k překladu „někomu, kdo umí dobře anglicky“ a tento český překlad se administruje žákům a učitelům v českých školách. Pro vyhodnocení „české verze“ dotazníku se pak použije rozdělení položek (otázek) do těch skupin proměnných, které jsou uvedeny v původní americké, britské, holandské či jiné práci. Právě popsaný postup je naprosto chybný a vede k řadě zkreslení s vážnými důsledky pro badatele i pro zkoumané školy.

Jsme si vědomi toho, že vyhledávání v tištěné verzi přehledu je pro zájemce poněkud složité, a proto připravujeme internetovou verzi tohoto přehledu. Kromě snadnější dostupnosti má internetová verze výhodu i v tom, že se dá průběžně doplňovat, rozšiřovat a prezentované údaje jsou aktuální.

Literatura

- Anderson, C.S.: The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research* 1982, 368-420. ISSN 0034-6543.
- Freiberg, H.J.(Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999, 230 s. ISBN 0-7507-0642-2. (a)
- Hersen, M., Bellack, A.S.: *Dictionary of Behavioral Assessment Techniques*. New York, Pergamon Press 1988. ISBN 0-08-031975-0.
- Lester, P.E., Bishop, L.K.: *Handbook of Test and Measurement in Education and the Social Sciences*. 2nd edition. Lanham, Scarecrow Press 2000. ISBN 0-8108-3863-X.
- Mareš, J.: Diagnostika sociálního klimatu školy. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003: 32-74- ISBN 80-86633-13-6.
- McDowell, I., Newell, C.: *Measuring of Health. A Guide to Rating Scales and Questionnaires*. New York, Oxford University Press 1996. ISBN 0-19-510371-8.
- Sackney, L.: *Enhancing School Learning Climate: Theory, Research and Practice*. Saskatchewan, Saskatchewan School Trustees Association, Report No. 180, 1988, 145 s.
- Talbert J.A., McLaughlin. M.W.: Assessing the School Environment: Embedded Context and Bottom-Up Research Strategies. In: Friedman, S.L., Wachs, T.D.: *Measuring Environment Across the Life Span*. Washington, American Psychological Association 1999: 197-227. ISBN 1-55798-567-7.

ODDÍL 3

EMPIRICKÉ STUDIE

KLIMA ČESKÉ ŠKOLY: POHLED RODIČŮ ŽÁKŮ POCHÁZEJÍCÍCH Z ETNICKÝCH MENŠIN

Jiří Mareš¹, Eva Švarcová²

¹Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

²Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Vztah mezi rodinou a školou se stává důležitým tématem nejen praktických každodenních úvah učitelů a ředitelů, ale též svěbytným výzkumným tématem (viz např. Rabušicová, 2004, Štech, 2004).

Ukazuje se, že rodiče mohou být ke spolupráci se školou vedeni přinejmenším dvěma základními motivy: bud' spolupracují se školou v zájmu lepší péče o své děti, o jejich výchovu a vzdělávání nebo spolupracují se školou proto, aby škola jako instituce prosperovala a rodiče mohli ovlivňovat její chod. První možnost označuje Rabušicová (2004) jako výchovné partnerství, druhou jako sociální partnerství.

S: Štech upozorňuje na jiné aspekty problému: ve škole probíhá svěbytná socializace dítěte a škola a rodina hledají, jaké místo mohou v tomto nelehkém procesu zaujmout. Zřejmě je třeba zaangažovat rodiče na rozvoji žáka a současně si s nimi vyjasnit, které pojetí koordinovaného působení školy a rodiny rodiče preferují. Štech uvádí tři pojetí, k nimž ve svém výzkumu dospěl: alternativní (škola by měla přistoupit k vnější diferenciaci žáků, rozdělit je do proudu praktického a studijního), komplementární (rodina by měla doplňovat úsilí školy, doučovat, procvičovat), nahrazující pojetí (u velmi schopných žáků prý škola neučí myslit v souvislostech, pracovat s množstvím pramenů, nerozvíjí metakognitivní činnosti a rodiče musí tuto činnost suplovat).

V těchto a dalších úvahách se implicitně pracuje s předpokladem, že rodiče jsou příslušníci majority. Jsou identifikováni s kulturou dané země, umí jednat s učiteli, ovládají dobře vyučovací jazyk atd. Se vstupem naší republiky do Evropské unie se však situace začíná proměňovat. Do škol přicházejí žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština, pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí, nemají své vlastní školy se svým specifickým vyučovacím jazykem a musí se vyrovnat s „českou školou“. Rodiče musí „nějak“ spolupracovat se školou, která je pro ně cizí institucí, nezřídka **odlišnou svým sociálním klimatem** od škol, na něž byli zvyklí ve své zemi. Učitelé musí spolupracovat s rodiči, o jejichž postojích, zvycích a očekávání mnoho nevědí. Na obou stranách mohou účinnou spolupráci znesnadňovat nevhodná očekávání až předsudky, jazykové bariéry, pocity nepochopení až neochoty u druhé strany. Stojí tedy za to prozkoumat tyto nové skutečnosti podrobněji.

ZAČLEŇOVÁNÍ MENŠIN DO MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI

S určitým zjednodušením můžeme rozlišit čtyři hlavní cesty, jimiž se majoritní společnost vyrovnává s menšinami: používá asimilaci, integraci, separaci či marginalizaci. Protože nám jde o *začleňování* příslušníků menšin do majoritní společnosti, budeme se věnovat jen prvním dvěma.

Sociální **asimilace** nutí příslušníky menšin, aby se postupně vzdávali svých specifických charakteristik (sociálních, kulturních, apod.) a snažili se splynout s majoritní společností. Výsledkem má být relativně homogenní „neroztržená“ společnost, z níž zmizely rozdíly komplikující její život, zmenšily se potenciální rozpory mezi jejími členy. Problémem bývá, že se menšiny nechtějí vzdát své kultury, svých zvyků, svého jazyka. Majoritní společnost používá k prosazení asimilačních změn škálu donucovacích postupů. To vyvolává u minorit odpor a v některých příslušnících menšin probouzí radikalismus ústící až v přímé střety s vládnoucí mocí.

Druhou cestou je sociální **integrace**. Ta vychází z myšlenky, že všechny sociální, kulturní, etnické, náboženské aj. skupiny jsou si rovny; není vyšších a nižších, hlavních a podřadních skupin. Specifika jsou cenná, různost obohacuje lidi navzájem a obohacuje také společnost jako celek. Svébytné rozdíly by se neměly omezovat či likvidovat (pokud neohrožují ostatní), nýbrž by se měly zachovat a jejich rozvoj by měla společnost podporovat.

Příkladem snahy o sociální integraci a vytváření multikulturní společnosti je snaha zajistit příslušníkům menšin školní vzdělávání v jejich *mateřském jazyce*. Zmiňme zde zkušenosti spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko (Extra, Yagmur, 2002). Vzdělávací politika této spolkové země vychází z těchto předpokladů:

- Výuka v mateřském jazyce přispívá k udržení a rozvíjení osobních kontaktů i sociálních vazeb se zemí, odkud příslušníci menšiny pocházejí.
- Výukou v mateřském jazyce dává majoritní společnost najevo veřejný zájem o minority, ukazuje, že je pro ni důležité jazykové a kulturní bohatství dětí a jejich rodičů.
- Děti, které se naučily správně mluvit a psát ve svém mateřském jazyce budou schopny se lépe učit jazyk majority, tj. v daném případě němčině.
- Podpora multilingvismu je důležitá jak z kulturního, tak z ekonomického hlediska.

Výuka v mateřském jazyce^{*)} běží až do konce 6. třídy a předpokládá se, že žáci budou schopni mluvit a psát s ohledem na sociální kontext,

^{*)} V samotném Severním Porýní-Vestfálsku nejede o zanedbatelné počty žáků. Např. tureckých žáků bylo ve šk. roce 1999/00 87000, italských žáků 8000, arabských žáků 5500, řeckých 5300, španělských 3100, portugalských 3000, chorvatských 2000.

budou vnímat k multikulturnímu pojetí občanství země, v níž žijí, i k multikulturními pojetí Evropy. Druhým jazykem je němčina.

Klima ve zmiňovaných školách se vyznačuje specifickými rysy. Žáci jsou ve školách vedeni k tomu, aby se naučili:

- cenit si kulturní rozmanitosti
- dívat se na své kulturní zvyky a tradice nejen z pohledu své minority, ale také z pohledu jiných lidí
- porozumět chování jiných, odlišných lidí a vhodným způsobem řešit problémy, které vyplývají z vzájemného neporozumění různých kultur
- konkrétní strategie a techniky, jež usnadňují řešení konfliktů pramenících z odlišných očekávání, zájmů a hodnot
- jednat s ohledem na lidská práva a bojovat proti diskriminaci minorit
- pokud jde o muslimské děti, měly by znát historii islámu a islámské tradice, aby byly schopny žít ve společnosti, v níž dominuje křesťanství a získaly i znalosti o fungování sekularizované společnosti.

Americké výzkumy (např. Roscigno et al., 2001) upozorňují, že bilingvální výuka přináší pedagogický i kulturní efekt jen na začátku školní docházky, v počátečních ročnících základní školy. Snahy o její pokračování ve vyšších ročnících anebo zahajování této výuky ve vyšších ročnících působí kontraproduktivně, neboť pro jazykové minority vytváří dojem gheta či směřování na neperspektivní vzdělávací dráhu.

PROBLÉMY DĚTÍ Z MENŠINOVÉHO PROSTŘEDÍ

Socializace dětí probíhá nejen doma, ale i ve škole. Naprostá většina dětí i dospívajících touží po tom, aby je vrstevníci brali mezi sebe, aby přináleželi k určité skupině, se stali členy určitého společenství, do party. Ryan a Deci mluví o důležité potřebě člověka „někam patřit“.

Z. Matějček připomíná, že období od osmi či devíti let do dvanácti či třinácti let je pro děti dobou maximální extroverze, dobou vrcholícího kolektivního života. V tomto období dítě nejpřálivěji pocituje svou „méněcennost“, pokud se od průměru vrstevnické skupiny jakkoli vzdaluje a pokud si myslí, že má (třeba jen zdánlivě) nedostatky ve schopnostech, dovednostech a ceněných znalostech. Jen výjimečně je dětmi oceňován (na rozdíl od rodičů a učitelů) školní prospěch. Děti více cení tělesnou zdatnost a obratnost, ale i kamarádskou obětavost, sdílnost, věrnost. O přijetí nositele jakýchkoli odlišností nerozhoduje v tomto věku ani tak autorita rodiče nebo učitele, ale výrazným způsobem „hlas lidu“, mínění vrstevníků. Názor toho společenství, do něhož dítě vstoupilo v předchozím období a které dozrálo k určité svébytnosti. Mínění dětského společenství je ovlivňováno stanoviskem „vůdčích“ osobnosti. Pokud tyto vůdčí

osobnosti byly vystaveny v předchozím období jen negativním vlivům, existuje nebezpečí, že budou nepříznivě ovlivňovat celé společenství dětí. Jestliže převáží vliv těch, kteří šli cestou tolerance a akceptování zvláštností minorit, pak negativní postoj těch „nepřipravených“, „nevychovaných“ dětí se v širším měřítku neuplatní (Matějček, 2003).

Lze tedy říci, že pro žáka, ať už patří k majoritě či minoritě, je *přijetí* školní třídou a komunitou školy mimořádně důležité. Žáci, kteří zažívají pocit, že je pozitivně orientovaná třída vzala mezi sebe, že je akceptuje, jsou motivovanější pro učení, více se snaží a bývají ve škole spokojenější. Právě uvedené okolnosti příznivě ovlivňují jejich učení. Zpravidla se zlepšuje žákův výkon i žákovy školní výsledky (Osterman, 2000). Současně je třeba říci, že přijetí jedince skupinou není snadnou záležitostí; často se musí jedinec nejprve přizpůsobit požadavkům „vrstevnické kultury“. Tj. hodnotám, které skupina uznává, chování, které oceňuje, praktiky, které přitom provozuje. Ozerman připomíná, že za přijetí skupinou někdy jedinec platí *drastickými změnami* kulturních hodnot, norem, postupů, zejména v období školní docházky na druhém stupni základní školy a na středních školách. Dodejme, že tím spíše to platí pro příslušníky menšin, kteří usilují o akceptování ze strany svých nových spolužáků.

PROBLÉMY RODIČŮ Z MENŠINOVÉHO PROSTŘEDÍ

Běžně se předpokládá, že jsou to právě rodiče, kteří usnadňují svým dětem zvládání zátěžových situací, spojených se změnou sociálního prostředí, se vstupem do školy, se změnou školy apod. V případě přistěhovalců, politických uprchlíků, ekonomických běženců, cizinců čekajících na rozhodnutí o asylu, je situace složitější. Rodiče, kteří mají plnit roli sociální opory pro své děti, jsou ve složité situaci a sami by potřebovali pomoc. Děti těchto rodičů mohou být vystaveny určitým rizikům, především nevhodnému zacházení různého typu od zanedbávání výchovy až po velmi tvrdou výchovu. Proto by práce s rodinami, které radikálně změnily svůj kulturní kontext a snaží se adaptovat na nové podmínky, měla být vedena speciálně připravenými profesionály, kteří jsou schopni např. rozlišit tradované výchovné praktiky od týrání dětí (Roer-Strier, 2001).

Rodiny přistěhovalců, uprchlíků, asylantů změnou sociálního prostředí ztratily svou původní zemi, svou kulturu, zaměstnání, svou osobní síť sociálních vztahů. Ocitly se v novém prostředí, přičemž jejich aktuální životní situace rozhodně neodpovídá jejich očekávání. Zažívají (často spolu s dětmi) opakovaná jednání se sociálně významnými představiteli

hostitelské země: policisty, úředníky, sociálními pracovníky, lékaři, právníky, učiteli. Tato jednání nebývají vždy příjemná, rodiče se při nich nesetkávají s velkou vstřícností, se snahou pochopit specifickost jejich problému. Jak čas běží, problémy obvykle narůstají, místo aby ustupovaly.

Mohou vzniknout situace, kdy rodiče mají starosti s budoucností, se získáním práce a nemají čas se dětem příliš věnovat. Nebo naopak, protože nemohou sehnat práci, věnují se až příliš svým dětem, omezují je, kontrolují každý jejich krok.

Z pedagogického pohledu vznikají problémy několikerého typu. Především je to rozdíl, který se netýká jen přistěhovalců: rozdíl mezi hodnotami preferovanými doma v rodině, hodnotami preferovanými učiteli a spolužáky ve škole a konečně hodnotami preferovanými v běžném životě a ve sdělovacích prostředcích. Dále je to specifický rozdíl mezi výchovnými tradicemi té kultury, z níž rodina pochází a výchovnými tradicemi majoritní společnosti. Připomeňme třeba rozdíl v tom, co se pokládá za běžné výchovné postupy, co za odměnu a co za přiměřený trest.

PROBLÉMY S UPLATŇOVÁNÍ ROVNOPRÁVNOSTI MENŠIN

Při úvahách o práci s menšinami ve škole nelze obejít ideu rovnoprávnosti všech skupin žáků a ideu rovného přístupu ke vzdělávacím příležitostem. Jde o ideje, které jsou deklarovány ve všech vyspělých státech, ale přesto ve skutečnosti přetrvává nerovný přístup (Verma, 2003).

Sama kategorie rovnoprávnosti má nejméně tři podoby, které je obtížné uplatnit najednou (Saunders 1989, cit. podle Verma, 2003: 21):

- formální rovnoprávnost znamená rovnost občanů (tedy i žáků) před zákonem
- rovnoprávnost v přístupu k příležitostem značí, že všichni občané (tedy i žáci) mají mít stejnou příležitost k tomu, aby realizovali své potenciality, naplnili své možnosti, rozvinuli své schopnosti
- rovnoprávnost výsledků je analogická závodu, v němž jsou závodníci vystaveni různé zátěži tak, aby nakonec všichni protrhli cílovou pásku ve stejném okamžiku; na výkonnější závodníky jsou kladený větší požadavky, na méně výkonné menší.

Mají-li být prosazeny všechny tři podoby rovnoprávnosti, pak musí být prosazována, nebo alespoň podporována určitá forma „pozitivní diskriminace“ osob, které jsou (at' už z jakéhokoli důvodu) znevýhodněny.

Pro většinu škol se nejeví myšlenka pozitivní diskriminace v obecné poloze jako problém. Je snadné ji deklarovat, ale praktická realizace je – pokud se bere vážně – ve škole velmi komplikovaná.

Verma (2003) upozorňuje na tři typické rozpory. Jedním z nich je rozpor mezi formální rovnoprávností žáků a rovnoprávností v přístupu žáků ke vzdělávacím příležitostem. Co má dělat učitel s početnou třídou, když mezi žáky existují výrazné rozdíly v předpokladech pro učení, ve znalostech a dovednostech i v učební motivaci? Formální rovnoprávnost by vyžadovala, aby ke všem přistupovat přibližně stejně, zatímco rovnoprávnost k přístupu ke vzdělávacím příležitostem vyžaduje, aby věnoval speciální pozornost jednak žákům z různých důvodů znevýhodněným, jednak žákům nadaným.

Druhý rozpor spočívá v prosazování rovnoprávného přístupu ke vzdělávacím příležitostem a rovnoprávnosti výsledků. Není možné zaručit, aby ve škole každý rozvinul své potenciality, aby dosáhl svého maxima a zároveň zaručit, aby všichni končili stejně. Někdo potřebuje k rozvinutí svých možností více času, druhý méně.

Třetí rozpor vyplývá ze snahy prosadit rovnoprávný přístup ke vzdělávacím příležitostem a současně dodržet formální rovnoprávnost. Má-li učitel rozvinout potenciality různě disponovaných žáků, nemůže s nimi jednat přibližně stejným způsobem.

Řešení těchto rozporů nelze nechat na vládách, ale je záležitostí konkrétních postupů ve školách, prosazovaného klimatu školy. V daném případě spočívá především na učitelích- skutečných profesionálech. V pluralitní třídě by učitel měl (Verma, 2003:26):

- být si vědom etnický i kulturně rozrůzněné společnosti, v níž pracuje
- být připraven fungovat jako nástroj změny při vytváření rozmanité, pluralitní a přitom harmonické společnosti
- uvědomovat si své předsudky a překonávat je
- být schopen odhalit diskriminaci a zasáhnout
- připravit děti a dospívající na život v pluralitní společnost
- uvědomit si hodnotu učitelského působení, které respektuje aspirace všech dětí a dospívajících a pomáhá realizovat jejich šance na maximální využití jejich schopností.

Tento úvahou uzavíráme obecnou část naší studie. Dílčí případ komplikované pedagogické problematiky práce s menšinami předkládá naše empirická sonda.

EMPIRICKÁ SONDA

Mnohé výzkumy se věnují tomu, jak se adaptují na nové sociální prostředí ve škole **děti** z etnických, náboženských aj. menšin a které problémy přitom zažívají.

Velmi málo je však studií, které by se zajímaly o to, jak vnímají, prožívají a hodnotí majoritní školu a její sociální klima **rodiče** žáků patřících k minoritě.

V České republice je nyní mnoho rodičů a dětí z národnostních menšin. Bez nároku na úplnost připomeňme, že jsou tu Rusové, Ukrajinci, Bělorusové, Arméni, Kazaši, Bulhaři, Rumuni, Maďaři, Indové, Lybijci, Íranci, Kubánci, Vietnamci.

Cílem naší empirické sondy bylo zjistit od rodičů: 1. jaké jsou podle jejich názoru nejčastější bariéry mezi rodiči z etnických minorit a českou školou, 2. jak hodnotí český školský systém ve srovnání se školským systémem ve své zemi, 3. jaké jsou podle jejich názoru rozdíly ve spolupráci rodiny se školou v ČR a v jejich zemi.

Použitá metoda. Vzhledem k věcné i jazykové složitosti zkoumaného problému byla zvolena metoda rozhovoru. Používaly se převážně otevřené otázky, které byly v případě nejasnosti odpovědí dál konkretizovány zpřesňujícími dotazy. Tazateli byli studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Respondenti. Respondenti byli vybíráni cíleně podle příslušnosti k dané národnostní menšině. Výběrový soubor tvořilo 35 osob z vietnamských rodin, 16 osob z ukrajinských rodin, 6 osob z rumunských rodin, 4 osoby z ruských rodin, 3 osoby z běloruských rodin, 3 osoby indických rodin, 2 osoby z bulharských rodin, 2 osoby z maďarských rodin. Po jedné osobě byly zastoupeny arménská rodina, íránská rodina, kazašská rodina, kubánská rodina, lybijská rodina. Odděleně byly zpracovány údaje nejen pro rodiny jednotlivých národnostních menšin, ale i pro rodiny národnostně smíšené.

Pro účely tohoto sdělení jsme vybrali jedinou národností menšinu, která byla v našem vzorku zastoupena nejpočetněji. Šlo o **35 rodičů – Vietnamců**.

Vietnamské kulturní tradice

Vietnamci se považují za hrdý a statečný národ. Přikládají značný význam rodině, její soudržnosti a těsným příbuzenským vztahům včetně vzdálenějších příbuzných. Náboženské vyznání je relativně pestré: buddhismus vyznává 55% obyvatel, konfuciánství 30%, animismus 10%, křesťanství 5-7% obyvatel. Právě konfuciánství akcentuje rodinný život a

hodnotu rodinné pospolitosti. Odtud plyne tradice prokazovat úctu rodičům, učitelům a starším sourozencům.

Trvalou tradicí je uctívání předků. V domácnosti bývá instalován „oltář“ se specifickou výzdobou, jejíž kořeny jsou náboženské (animismus, totemismus, šamanismus apod.). Pro Vietnamce jsou nejvýznamnějším svátkem v roce oslavy Nového roku - Tet. Řídí se lunárním kalendářem, a proto oslavy probíhají zpravidla na přelomu ledna a února.

Je třeba zdůraznit, že se liší život Vietnamců ve své mateřské zemi od života Vietnamců v enklávě či diaspoře. Vietnamci žijící ve své vlasti jsou velmi tolerantní a otevření. Naopak Vietnamci žijící v cizině, obklopeni majoritní společností, vytvářejí uzavřenou komunitu. Snaží se tím chránit svoji identitu, svoji kulturu a nepodléhat cizím vlivům. Určitou roli zde hraje i značná odlišnost jazyků, nedokonalé zvládnutí jazyka majoritní společnosti i předsudky části české společnosti vůči Vietnamcům (viz označení „rákosníci“).

Způsoby chování

Tradovaná pravidla slušného chování Vietnamcům velí neobtěžovat ostatní lidi svými stížnostmi a problémy. Přímé a veřejné upozornění na nedostatky druhého není považováno za upřímnost, ale za neslušnost. Pokud je třeba poukázat na chybu druhého, řeší se situace s osobou „výše“ postavenou, tedy nepřímou cestou. Jsou to zvyklosti, které se výrazně odlišují od evropských, a proto může docházet k mnoha nedorozuměním mezi českými učiteli a vietnamskými rodiči.

Při rozhovorech o spolupráci nebývá důležité, aby ten druhý znal celou pravdu, znal ji přesně a do všech detailů; hlavní je, aby z rozhovoru pochopil, že s ním chce mluvčí spolupracovat. Přímá a ostrá argumentace je považována za velmi nevhodnou a to i mezi mladými lidmi navzájem. Na rozdíl od evropských zvyklostí se nepovažuje za vhodné ani přesvědčování toho druhého, ani projevování emocí při přesvědčování. Afekt do vietnamské společenské rozmluvy nepatří. Tradice velí chovat se klidně a umírněně, nemluvit otevřeně o problémech.

U Vietnamců plní úsměv trochu jinou roli, než u Evropanů. Kromě vyjádření radosti a veselosti, bývá používán jako svébytný způsob zvládání nepříjemných situací nebo nesnází. Úsměvem se jedinec snaží zmírnit fakt, že se svými problémy někoho jiného obtěžují. Usměv také vyjadřuje omluvu v případě, že Vietnamesec mluvčímu nerozumí. Odtud plyne řada nedorozumění ve styku s majoritou: Vietnamcův úsměv ve vážné situaci bývá interpretován jako nedostatek inteligence (vůbec mu nic „nedochází“), nebo snaha zlehčovat vážnou situaci či dokonce jako pokus o výsměch příslušníkům majority.

Vztahy mezi Vietnamem a Československem

Vietnamští občané začali přijíždět do Československa v padesátých letech minulého století, hned po navázání diplomatických vztahů mezi oběma státy. Nejprve to byly (v rámci mezinárodní pomoci válkou postiženému Vietnamu) skupiny dětí a sirotků. Později – v rámci kulturních dohod - to byly skupiny učňů a studentů. Od konce šedesátých let už přijíždělo kolem 2 000 vietnamských občanů ročně. Na začátku osmdesátých let žilo v Československu již 30 000 vietnamských občanů.

Od 90. let do přicházejí do České republiky Vietnamci již z jiných důvodů než za studiem a jejich zaměření se obrací k obchodu. Reagují na proměny české společnosti, kdy se stává módou návrat k orientu a jeho náboženským tradicím, pití čaje, konzumování specifické zdravé stravy, užívání vonných tyčinek. Zvyšuje se poptávka po orientálních oděvech, špercích, uměleckých předmětech, po orientální hudbě a hudebních nástrojích. To vše spolu se zájmem lacino nakoupit běžné spotřební zboží dalo vzniknout stánkovému prodeji, tržištěm a později větším tržnicím, v nichž se uplatňují právě vietnamští obchodníci.

Výsledky a diskuse

Bariéry mezi školou a příslušníky menšiny. První otázka zjišťovala, na které bariéry nečastěji narážejí vietnamské **děti** v české škole. Z pohledu vietnamských rodičů byly na prvném místě jazykové problémy dětí. Konkrétně dětem činil nejvíce problémů český pravopis (96 %), česká výslovnost (62 %), zatímco čtení českých textů vyvolávalo problémy jen v 15 % případů.

Jazykové problémy – jak se dalo čekat – jsou u vietnamských žáků relativně časté. Zmiňovalo je 81 % rodičů. Rovněž pořadí konkrétních obtíží se příliš neliší od obtíží kterýchkoli cizinců pobývajících v České republice. Český pravopis je pro cizince velmi náročný. Česká výslovnost činí problémy téměř dvěma třetinám vietnamských žáků. Záleží však na věku, kdy se dostávají do kontaktu se svými českými vrstevníky; v raném věku se odlišnější jazyk zvládá lépe.

Diskutabilní je, zda akcent na jazykové bariéry odráží skutečné pořadí problémů, anebo je pro vietnamské rodiče přijatelným typem odpovědi, aby nemuseli mluvit o jiných, závažnějších a nepříjemnějších bariérách, s nimiž se jejich děti ve škole setkávají. Poskytnuté odpovědi mohla ovlivnit výše zmíněné vietnamské tradice neobtěžovat ostatní lidi svými stížnostmi, anebo běžná snaha kterýchkoli respondentů produkovat sociálně přijatelné či dokonce sociálně žádoucí odpovědi.

Druhá otázka zjišťovala, na které bariéry nečastěji narážejí vietnamští **rodiče** ve styku s českou školou. Také u nich jsou na prvním místě

jazykové problémy – uvedlo je 91 % vietnamských rodičů. Rodiče nemohou podle svých představ pomáhat dětem s domácími úkoly (57 % odpovědí). Závažnější jsou ovšem pro rodiče jiné situace – kdy dobře nerozumějí, co po nich škola chce a učitelé zase nechápou, co jim rodiče chtějí sdělit (54 %), nebo situace, kdy se rodiče musí k něčemu vyjádřit, rozhodnout o něčem, co se týká jejich a oni si nejsou jisti, zda dobře pochopili, o co škole jde (23 %). Specifické obavy z komunikace s učitelem sdělilo 14 % respondentů.

Kromě zmiňovaných jazykových bariér uváděli rodiče na druhém místě nedostatek služeb, nabízených školou pro pomoc s dětmi (69 %). Na třetím místě figurovala rodiči vnímaná uzavřenosť českých lidí vůči cizincům (31 %). Na čtvrtém místě s 12 % se objevovaly projevy rasové diskriminace ze strany majority a na pátém místě zmiňovali vietnamští rodiče odlišné zvyky české společnosti (8 %).

Jazykové problémy vietnamských rodičů jsou jistě reálnou a relativně frekventovanou bariérou ve styku s českým prostředím. Tím spíše vyvstávají ve své naléhavosti ve chvílích, kdy po nich škola vyžaduje závažné rozhodnutí a oni nerozumějí podstatě dotazu.

Vietnamští rodiče si zřejmě uvědomují svoji nedostačivost v pomoci dětem ve školních záležitostech a uvítali by širší paletu služeb nabízených školou. Česká škola – čest výjimkám – obvykle zaujímá stanovisko, že záležitostí rodiny, aby si problémy dětí snažila vyřešit sama. Cizinci jsou v mnoha našich školách spíše výjimkou než pravidlem a budovaná školní poradenská pracoviště se zatím zaměřují na české žáky. Avšak i kdyby existovaly specializované služby pro rodiče a žáky jiných etnik, neznamená to, že jsou problémy vyřešeny. Pro mnohé děti a dospívající je obtížné dát najevo, že potřebují pomoc, a proto pomoc – s ohledem na předpokládané reakce spolužáků – odmítají. Pro odborníky to znamená mluvit s „odmítáčem“, dodat mu argumenty pro to, aby mohl sám sobě i ostatním zdůvodnit vyhledání pomoci. Aby mohl vykročit za rámec své osobní sociální sítě a shledal jako „potenciálně ospravedlnitelné“, že vyhledal profesionální pomoc. Strategie, které budou žáky „odmítáče“ přesvědčovat, musí být ovšem přesně zacílené, respektovat zvláštnosti dospívajících a ještě být kulturně citlivé (Grayson, Miller, 1997). Zkušenosti jiných autorů ukazují, že dospívající musí také překonat obavy z toho, že se stává předmětem zájmu profesionálů – překonat *stigma concerns* (Deane, Chamberlain, 1994).

Není úplně jasné, zda četnost uváděných projevů rasové diskriminace (14 %) odráží skutečný stav věcí, anebo je zkreslena vlivy, které jsem diskutovali výše.

Hodnocení českého školského systému. Třetí otázka zjišťovala, nakolik se liší český školský systém od školského systému ve Vietnamu. Podle názoru dotázaných rodičů je český systém (z hlediska osnov, vyučovacích metod a nároků na žáky) pro 52 % respondentů velmi náročný, pro 22 % respondentů přiměřeně náročný a pro 5 % respondentů není náročný.

Zdá se, že téměř polovina vietnamských rodičů je s českou školou relativně spokojena, zatímco druhé polovině se zdá česká škola velmi náročnou. U dotazů tohoto typu jsou ovšem respondenti nutenci srovnávat obtížně srovnatelné jevy. Souhrnná čísla navíc „zprůměrovávají“ vietnamské a české školy. Nevíme, jak se navzájem liší školy ve Vietnamu, jak se navzájem liší osobní zkušenosti rodičů s vietnamskými školami a konečně nevíme, na čem rodiče postavili svůj hodnotící soud o české škole, když si sami nevyzkoušeli roli žáka v české škole.

Podle rodičů se žáci v hodinách nemohou příliš projevovat, učitelé jim dívají malý prostor (18 % respondentů) a výuka probíhá příliš rychlým tempem; je uspěchaná a učitel nemá čas pořádně učivo procvičit (13 % respondentů).

Výhrady uvedeného typu, nejsou specifické pro danou menšinu, neboť je vyslovují i rodiče českých žáků. Není ani jisté, zda v tomto případě připomínky vyplýnuly ze srovnávání vietnamských a českých škol, anebo jde spíše o rodičovské reprodukování stanovisek vietnamských žáků vůči způsobu výuky v českých školách.

Rozdíly ve spolupráci rodiny se školou v ČR a v jejich zemi. Čtvrtý dotaz zjišťoval, v čem vidí vietnamští rodiče rozdíly ve spolupráci mezi rodinou školou v ČR a ve Vietnamu. Museli ovšem stavět na svých osobních zkušenostech v roli žáků a nikoli rodičů, neboť jejich děti ve Vietnamu do školy tenkrát nechodily. Respondenti konstatovali, že podle jejich názoru je spolupráce se školou velmi dobrá (61 % všech respondentů), přibližně na stejném úrovni jako ve Vietnamu (39 % respondentů).

Celkem 60 % rodičů by uvítalo těsnější spolupráci školy s rodiči, hlavně při práci s dětmi. Přibližně 9 % vietnamským rodičům nevyhovuje spolupráce prostřednictvím rodičovských schůzek, dalším 8 % nevyhovuje komunikace prostřednictvím žákovských knížek. Celkem 11 % rodičů se školou z různých důvodů nespolupracují vůbec.

Zjištěné údaje nejsou příliš překvapující. Vyjadřují globální rodičovské dojmy z české školy a to dojmy v zásadě příznivé. Znovu se objevuje potřeba větší pomoci rodině ze strany školy, tedy zřízení profesionálně provozované péče o děti minorit. Nemusí jít zřejmě jen o pomoc ve studijních záležitostech, ale také pomoc při začleňování do dětských kolektivů s korektivní supervizí ze strany dospělých, aby se zabránilo případným excesům.

Naše sonda je prvním přiblížením se složité problematice. Jsme si vědomi toho, že prezentujeme jen agregované údaje, které stírají zajímavá specifika; ta by lépe zachytily kazuistiky. Ve zpracování dat však pokračujeme a pokusíme se odborné veřejnosti předložit detailnější pohled.

Musíme také dodat, že vietnamská komunita má nejen své kulturní zvláštnosti, ale také své pedagogické zvláštnosti. Velmi si cení vzdělání, vede své děti k angažování se ve školní práci, v pravidelné přípravě na vyučování. Vietnamské děti – poté co zvládly český jazyk – nepatří ve svých třídách k ousiderům. Naopak jejich velmi dobrý prospěch i chování jim může paradoxně komplikovat život ve školní komunitě dospívajících českých žáků.

Literatura

- Closs, A., Stead, J., Arshad, R. et al.: School Peer Relationships of "Minority" Children in Scotland. *Child: Care, Health and Development*, 27, 2001, 2: 133-148. ISSN 0306-98885.
- Deane, F.P., Chamberlain, K.: Treatment Fearfulness and Distress As Predictors of Professional Psychological Help-Seeking. *British Journal of Guidance and Counselling*, 22, 1994, 2: 207-217. ISSN 0306-98885.
- Extra, G., Yagmur, K.: Language Diversity in Multicultural Europe. Comparative Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School. *Discussion Paper No. 63*. Paris, UNESCO 2002, 60 s.
- Grayson, A., Miller, H. et al.: Identifying Barriers to Help-Seeking: A Qualitative Analysis of Students' Preparedness to Seek Help from Tutors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 1998, 2: 237-253. ISSN 0306-98885.
- Matějček, Z.: Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte. In: Smékal Vl. (Ed.) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno, Barrister a Principal 2003: 65-70. ISBN 80-85947-82-X.
- Osterman, K.F.: Students Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70, 2000, 3: 323-367. ISSN 0031-3815.
- Rabušicová, M.: Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika* 54, 2004, 4: 326-341. ISSN 0031-3815.
- Roer-Strier, D.: Reducing Risk for Children in Changing Cultural Contexts: Recommendation for Intervention and Training. *Child Abuse and Neglect*, 25, 2001, 231-248. ISSN 0145-2134.
- Roscigno, V.J., Vélez, M.B., Ainsworth-Darnell, J.W.: Language Minority Achievement, Family Inequality, and the Impact of Bilingual Education. *Race and Society*, 4, 2001, 69-88. ISSN 1090-9524.
- Štech, S.: Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika* 54, 2004, 4: 374-388. ISSN 0031-3815.
- Verma, G.K.: Rovnoprávnost a vzdělávání: Multikulturní přístup z Velké Británie. In: Smékal Vl. (Ed.) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno, Barrister a Principal 2003: 19-27. ISBN 80-85947-82-X.

KLIMA ŠKOLY Z POHLEDU ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE: DVĚ KVALITATIVNÍ SONDY

Michaela Pišová

Fakulta humanitních studií

Univerzita Pardubice

Snaha o uchopení a pochopení fungování školy a jejích zvláštností probíhá v zahraničí již desítky let. Na teoretickém i empirickém výzkumu tohoto fenoménu participuje celá řada vědních oborů – uvedeme alespoň sociální a pedagogickou psychologii, sociologii i filosofii výchovy, didaktiku, školní management, školní etnografii a celou řadu dalších. Fungování školy jako instituce je zároveň vždy zakotveno v širším společenském kontextu, ve specifickém kulturním rámci dané společnosti a jeho historických souvislostech. Specifika kulturních rámců ostatně přímo ovlivňují i přístup ke zkoumání daného fenoménu – srovnejme např. odlišnosti anglosaského a evropského kontinentálního pedagogického myšlení. Tato fakta spolu s komplexním a multidimenzionálním charakterem zkoumaného fenoménu a tudíž i metodologickou náročností jeho zkoumání jsou přičinami dosud do jisté míry přetravávající koncepční i terminologické ‘roztríštěnosti’ výzkumného pole.

Česká odborná pedagogická a psychologická veřejnost začala problematice fungování školy jako instituce věnovat hlubší pozornost přibližně v posledním desetiletí. Odborná literatura dokumentuje řadu pokusů o uchopení daného fenoménu a jeho bližšího poznání v našem kontextu (Zelinová a Zelina, 1993; Lašek, 1995, 2001; Sekera, 1994; Mareš a Křivohlavý, 1995; Grecmanová, 1997a, b; Obdržálek, 1998; Mareš, 2000, 2001; Pol a kol., 2001; Chráska, Tomanová, Holoušová, 2003; Ježek, 2004 aj.). Tyto práce, zejména pak příspěvky J. Mareše, M. Pola a spolupracovníků, H. Grecmanové a dalších v posledních dvou uvedených sbornících *Klima současné české školy* (2003) a *Psychosociální klima školy* (2004), výrazně přispely ke konceptualizaci problematiky, k vymezení klíčových pojmu (tj. prostředí školy, klima školy, atmosféra, kultura či étos školy) a k ujasnění diagnostických postupů a jejich metodologie.

Centrálním pojmem ve většině uvedených prací se stává pojem **klima školy**. Pro jeho přesnější vymezení odkazujeme na první díl tohoto sborníku; konkrétně pro tento text považujeme za nosné sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické pojetí klimatu školy, jehož pracovní definici nabídlo J. Mareš (2004, s. 38-39). Shrňme zde jen stručně základní charakteristiky tohoto jevu:

- je komplexní a multidimenzionální, tj. zahrnuje patrně infinitní množství různých proměnných, jejichž váha a míra obecnosti je různá (z tohoto pohledu se klima školy jeví spíše jako zastřešující termín),
- je v délečobém horizontu relativně stabilní, ovšem v čase se dynamicky proměňuje,
- spoluvtváří jej celá řada aktérů (především vedení školy, učitelé – jednotlivci i skupiny, případně učitelský sbor, dále žáci opět jako jednotlivci i sociální skupiny, ostatní pracovníci školy, rodiče a širší komunita, orgány i jednotliví pracovníci státní správy atd.),
- je subjektivně vnímaný, prožívaný a interpretovaný, tzn. zpravidla odlišně jednotlivými účastníky či skupinami účastníků, přičemž subjektivní interpretace mají většinou silnou hodnotící funkci,
- vztahuje se k aspektům kognitivním, emocionálním, behaviorálním (konativním) i vztahovým,
- je dvoj- či více směrný, tj. zároveň ovlivňuje charakteristiky subjektů, které jej spoluvtvářejí.

KLIMA ŠKOLY Z POHLEDU ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE

V tomto příspěvku jsou představeny dvě výzkumné sondy, které postihly subjektivní percepce klimatu školy jednou specifickou skupinou aktérů, a to začínajícími učiteli. Jak upozornil J. Mareš (2004, s. 59), je to právě pohled jedince, jenž vstupuje do instituce zvenku, který lze pro diagnostiku klimatu školy považovat za zvláště užitečný. Nově příchozí, v našem případě začínající učitel, není zatím součástí systému, nezatížen zaběhnutou rutinou vnímá a hodnotí klima školy jinak, než ti, kteří jej po delší dobu spoluvtvářejí, je schopen lépe postihovat zvláštnosti dané školy. Jeho pohled je ovšem ovlivněn nejen osobnostními charakteristikami, ale i sociologickými proměnnými, zejména věkem, životní zkušeností i specifiky profesní iniciace jako etapy životního cyklu (podrobně k výzkumu profesní dráhy a její fáze začínajícího učitele Píšová, 1999, Píšová, 2004).

Obě výzkumná šetření staví na využití metod kvalitativního výzkumu. Možnosti i limitace kvalitativního výzkumu jsou dobře známé: vycházíme-li z výše uvedené charakteristiky klimatu školy jako subjektivně vnímaného fenoménu, dává kvalitativní metodologie možnost hlubšího vzhledu do zkoumaného jevu, detailního popisu a vysvětlování, čehož lze při hromadném sběru dat jen těžko dosáhnout. Vzhledem ke komplexnosti a mnohoúrovňovosti pojmu klima školy je stále otevřená otázka hlavních

indikátorů klimatu (at' již subjektivních či tzv. objektivních), kterou by mohla významným způsobem pomoci objasňovat 'zakotvená teorie' (grounded theory). Problémem samozřejmě zůstává zobecnitelnost výstupů.

Z uvedeného jasně vyplývá, že obě sondy si nekladou za cíl uchopit pojem klima školy v celé jeho šíři a komplexitě, ale pouze přispět k současnému stavu jeho poznání dílčím způsobem, tedy z hlediska metodologického využitím kvalitativních metod pro diagnostiku klimatu školy, z hlediska konkrétních nálezů pak omezením jejich platnosti na jednu konkrétní zkoumanou jednotku aktérů.

První sonda

První výzkumná sonda nebyla primárně orientována na šetření klimatu školy. Jednalo se o pedeutologický výzkum, jehož cílem byla identifikace klíčových problémů začínajících učitelů na základě jejich subjektivních percepcí. Fenomén klimatu školy se však v rámci šetření 'vynořil' jako novici vnímaná zásadní objektivní determinanta jejich profesního rozvoje.

Podrobně je tento empirický výzkum zpracován v publikaci *Novice Teacher* (Píšová, 1999). Zde se proto omezíme na stručný popis metodologie šetření a shrnutí výstupů šetření pro oblast klimatu školy.

Výzkum probíhal ve dvou fázích. V první fázi byly uplatněny kvalitativní metody, následně byly výstupy ověřovány dotazníkovým šetřením. První fáze zahrnovala:

1. obsahovou analýzu reflektivních deníků začínajících učitelů,
2. rozhovor,
3. reflexi a analýzu úrovně sebeřízení.

Reflektivní deníky zachycovaly dění a reakce začínajících učitelů na toto dění v období dvou týdnů 've třídě' i 've sborovně'. Závěrem respondenti provedli celkovou analýzu a vyhodnocení vlastních subjektivních percepcí. Následné rozhovory s respondenty vycházely z obsahové analýzy těchto deníků a sloužily k doplnění, zpřesnění a prohloubení informací. Rozhovory byly semistrukturované, trvaly 25 – 50 minut a všichni respondenti vyjádřili souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovorů pro potřeby další analýzy. Kromě toho respondenti provedli časový snímek: po dobu jednoho týdne sledovali a zaznamenávali svůj celodenní program.

Tato fáze výzkumu proběhla v první polovině školního roku. Analýza získaných dat (materiál obsahoval více než 600 stránek textu reflektivních

deníků, 38 hodin audiozáznamů) a interpretace závěrů sledovala zejména kritéria frekvence výskytu a deklarovaného stupně důležitosti. Získané výstupy pak byly ověřovány pomocí dotazníkového šetření.

Respondenty v první fázi šetření byli absolventi tříletého jednooborového studia učitelství anglického jazyka, kteří si v kombinovaném magisterském studiu na Univerzitě Pardubice dále zvyšovali svoji kvalifikaci. Z celkového počtu 32 respondentů (28 žen, 4 muži) 30 pracovalo na plný úvazek, zbývající 2 na částečné úvazky. Působili v různých typech institucí (13 na základní škole, 12 na střední škole, 7 v soukromých institucích), a to i přesto, že ukončené tříleté studium bylo koncipováno pro učitelství na základní škole. Výzkum probíhal v rámci atestací studentů ve studijním předmětu didaktika anglického jazyka.

Ve druhé fázi výzkumu byl dotazník administrován 139 absolventům obdobných studijních programů z pěti vysokých škol (Praha, Brno, Olomouc, Liberec a Opava). Dotazník se zaměřoval na percepce pracovního a sociálního prostředí ve škole (zklima školy), sebehodnocení a profesní sebepojetí. V příloze 1 je uvedena část dotazníku týkající se klimatu školy v původním znění. Návratnost dotazníků činila pouze 26,6% (celkem tedy 37 navrácených ze 139).

Obě fáze výzkumu byly – vzhledem ke specializaci respondentů, tj. studiu učitelství anglického jazyka – plně realizovány v anglickém jazyce (dále uváděné výroky respondentů byly pro tento text přeloženy do češtiny). Vzhledem k tomu, že jazyk hraje ve výzkumu velmi citlivou roli, by jiště tento fakt zasluhoval samostatný výzkum, který je ovšem již mimo rámec tohoto sdělení.

Jaká zjištění v oblasti klimatu školy sonda přinesla? Jako závažné byly identifikovány následující kategorie:

1. systém a styl řízení školy

1.1 před nástupem začínajícího učitele do školy

Ze šetření vyplynulo, že příprava novice na vstup do školy byla vážně podceňována. Vstupní pohovory popisovali začínající učitelé jako formální, vypovídali, že nebyli včas seznámeni s pracovními podmínkami a neměli explicitní příležitost seznámit se s pracovištěm, s učitelským sborem. Sami však v tomto ohledu zůstávali pasivní a tyto informace aktivně nevyžadovali nebo nevěděli jak. Při deficitu ve znalostech příslušné školské legislativy (a tudíž i vlastních práv a povinností) na straně noviců se tak zvyšovalo riziko tzv. 'profesního nárazu' či 'šoku z reality' (Veenman, in Šimoník, 1995, s. 8). Nedostatečnou přednástupní přípravou

byla prodloužena i délka adaptačního období, které je poznamenáno nejistotou a silnou emocionální zátěží. Lze tedy říci, že díky tomu, co bychom mohli označit jako nedostatečnou přednástupní přípravu, mnoho noviců začíná učit, aniž by měli zcela jasno v tom, jaká je jejich pozice ve škole, či co se od nich očekává. Tím se také prodlužuje adaptační období, které je poznamenáno pocity nejistoty a úzkosti a silnou emoční zátěží (výsledky šetření uvedly průměrně 10, resp. dle dotazníků 5 týdnů). Novic není uveden do explicitně strukturovaného týmu učitelů, ale spíše do neformálního kolektivu učitelů, jehož strukturu musí sám odhalit a najít si v ní svou sociální niku. Pro mnoho z nich to může být velmi obtížné a mohou mít tendenci se stahovat do bezpečí svých tříd a kabinetů, či do bezpečí „bezpečných“ konverzačních témat.

Pro ilustraci uved’me některé komentáře noviců:

„Byli milí, protože nutně potřebovali angličtináře. Ředitel řekl, že doufá, že naše spolupráce bude dobrá, a pak jsme mluvili obecně o dětech.“

„Byla jsem příliš vyděšená na to, abych se na něco ptala.“

„Prvním problémem byl pro mne podpis smlouvy. Nevěděla jsem, že mám nárok na smlouvu na dobu neurčitou; podepsala jsem na deset měsíců – a teď nemám ani práci na léto ani jasnou perspektivu po prázdninách.“

„Abych řekla pravdu, neznám přesně svá práva a ... možná ... vlastně ani své povinnosti. Mám ten trvalý hrozný pocit, že jsem něco zanedbala.“

1.1 po nástupu do školy

Začínající učitelé v našem šetření měli jen omezený přístup k informacím, jejich participace v rozhodovacích procesech, které se týkaly jiných záležitostí než jejich vlastního vyučování, byla nízká. Je ovšem třeba zdůraznit, že sami respondenti tuto možnost nevyhledávali, nechtěli se aktivně na rozhodování podílet. To je přirozená reakce na pocitovaný nedostatek informací o škole a své pozici v ní popsaný v předchozím odstavci. Zdokumentovány byly různé styly řízení školy, od demokratického až po autokratický, přičemž preferován byl styl demokratický s akcentem na politiku ‘otevřených dveří’ ředitelny (West-Burnham, 1995, s. 27). Základní identifikovaná role ředitele školy byla role manažera ve smyslu tzv. transakčního řízení (Fullan, 1997), tzn. zajištění vnějších podmínek pro klidnou práci učitelů. Ve vztahu k rozhodování v celoskolských záležitostech bylo respondenty typicky používáno ONI (JÁ resp. MY jen 5x).

„Nevím, jestli mám vůbec právo se k tomu vyjadřovat.“

„To není moje věc. ... Není to v mojí kompetenci.“

„Ředitel vidím vlastně jen na poradách, pokud něco potřebuju, mohu jít za zástupcem. Ředitel má na starosti jiné věci než výuku.“

2. učitelský sbor - kolegové

Naši respondenti vnímali ve většině případů mezilidské vztahy 've sborovně' jako nedobré, poznamenané životními historiemi, které oni sami neznali – jako poměrně rigidní a konzervativní sociální klima. Toto zjištění samo o sobě není nikterak překvapivé; dokládá ovšem, že začínající učitelé nebyli na tuto situaci připraveni, obtížně se s ní vyrovnávali mimo jiné i proto, že postrádali podporu (viz dále bod 4.): nikdo jim spontánně pomoc či informace nenabídl. Komunikace členů učitelského sboru byla spíše na úrovni společenské než profesní – M. Eraut (2002, s. 373) použil pro tento druh komunikace termín 'klamný diskurs' (*deceptive discourse*), tj. komunikace vyvinutá většinou neuvědoměle učitelem za účelem uspokojit své sociální potřeby a přitom neprozradit nic, co by mohlo vést ke kritice. Taková komunikace se skládá z prověřených, „bezpečných“ témat. Její klamnost spočívá v tom, že v ní vlastně nedochází ke sdělování informací či řešení problémů; spíše má emočně podpůrnou funkci.

Mezi dalšími faktory, které negativně ovlivňovaly procesy profesního rozvoje respondentů, byly uváděny: věk a pohlaví kolegů (feminizace profese), přetíženost prací a nedostatek času, aspekty architektonické a ergonomické (např. absence sborovny) atd. Tato fakta ilustrují následující vybrané výroky:

„První dny jsem se docela bála. Byl to uzavřený kroužek úplných cizinců a já - outsider. Kontakty jsem navazovala pomalu a opatrně. Trvalo to celé měsíce.“

„Ze šedesáti učitelů jsem byl představen jen pěti. Když jdu po chodbě, snažím se odhadnout, kdo je kdo.“

„Asi v každé instituci s tak vysokou úrovní osobních kontaktů se musí člověk vyrovnávat s rivalitou, žárlivostí, klikami atd. Nikdy nevíte, co se bude dít, když zavřete dveře.“

„Jsem tady zdaleka nejmladší – možná ani nejde o věk, ale o životní styl. Veškeré diskuse ve sborovně jsou o rodinách, dětech a nákupech. Jako svobodná a bezdětná tam prostě nepatříte.“

„Ve škole jsou dva muži – ředitel a já. Utíkám ze sborovny, jak to jen jde; všechny ty ženy středního věku mě trochu děsí.“

„Je to velká škola a lidé se o přestávkách 'schovávají' ve svých kancelářích. Pořád ještě většinu z nich - jejich jména, předměty ani třídy – neznám.“ (po 5 měsících!)

3. sdílená profesní hodnotová orientace

Zásadní roli v subjektivních percepích sociálního klimatu sboru u začínajících učitelů hrála sdílená profesní hodnotová orientace:

„Pro většinu lidí tady je učení jen nějaké zaměstnání.“

„Učím ráda, s dětmi vycházím dobře, ale budu šťastnější bez těch jejich bojů o moc.“

„Když zůstanu tady, ztratím všechny ideály.“

„Tahle škola není o vzdělávání – a moji žáci jsou součástí celého systému.“

Tyto percepce by mohly vyvážit pozitivní, vedením školy explicitně propagovaný a alespoň formálně přijímaný, ideální obraz učitelské profese a dané školy. Jak již bylo uvedeno výše, „klamný diskurs“, který by také mohl mít protektivní funkci, je obsahově spíše mimoprofesní. Je možné, že se zde objevila prázdná trhlina po odstranění některých „socialistických“ mýtů o roli učitele a funkci školy. Postmoderní společnost příliš nenapomáhá opětovnému tvoření (zejména pozitivních) mýtů, a tak toto břemeno spočívá především na vedení školy.

Právě tyto negativní percepce uvedlo více než 70% respondentů v kvalitativní fázi šetření jako důvod pro zvažování změny pracoviště (8 z 32 respondentů bylo dokonce pevně rozhodnuto odejít ze školství). Následné ověřovací dotazníkové šetření přineslo částečně pozitivnější výsledky, ale i zde si 21 z 37 respondentů nebylo jistlo, zda má na své ‚první škole‘ setrvat. Diskrepance mohla být ovšem způsobena časovým odstupem mezi kvalitativním a dotazníkovým šetřením, dále také rozdílným ‚osobním dosahem‘ šetření (v první fázi se, patrně na rozdíl od dotazníků, byli nuceni vyjádřit i ti, kteří již na učitelskou profesi vnitřně rezignovali a byli rozhodnuti profesi opustit – viz též nízká návratnost dotazníků).

4. podpora profesního rozvoje začínajícího učitele, (konstruktivní zpětná vazba, spolupráce)

Naši respondenti bolestně postrádali konstruktivní zpětnou vazbu ve vztahu ke své pedagogické činnosti. Až na několik málo výjimek ve školách neexistoval systém uvádění do praxe (resp. jen formální, na úrovni „*Přijďte, když budete něco potřebovat.*“) ani systém hodnocení učitelů. Potřebnou podporu profesního růstu nemohl začínajícím učitelům poskytnout ani nízký počet hospitací v jejich vyučovacích hodinách (průměrný počet 2 hodiny). Jejich vyhodnocení pak bylo z jejich pohledu nedostatečné a aprobatice hospitujících odlišné (hospitovali většinou ředitelé škol nebo jejich zástupce). Vyskytly se dokonce i komentáře typu:

„Nechci špiclovat, ale musel jsem přijít – inspekce by se mohla zajímat o hospitace. Hodina byla OK.“

Pojem, který se jeví být logicky spojeným s podporou procesů profesního učení, je spolupráce učitelů (v současnosti je tato problematika široce diskutována mimo jiné v souvislosti s konceptem 'znanostní společnosti' a z něj vyplývající potřeby celoživotního učení, se školou jako 'učící se organizací', s výzkumem efektivních škol apod.). Výstupy našeho šetření ovšem naznačily, že se od roku 1975, kdy Lortie hovořil o 'privatismu' (s. 56) jako dominantním rysu klimatu školy a definoval „normy kolegiálních vztahů jako permisivní spíše než mandatorní“ (s.194), příliš nezměnilo. Naši začínající učitelé spolupráci postrádali a situaci vnímali rozhodně spíše jako vnučenou izolaci než jako prostor pro rozvoj autonomie:

„Můžu si dělat, co chci, nikoho to nezajímá.“

„Nemám žádné informace, jestli se jim líbí, jak učím ... někdy se bojím, že jim nestojím za to.“

„Kéž by někdo přišel a řekl mi, co dělám dobře a co špatně. Doopravdy je ale důležité, jestli jsem ve třídě, není tam rámus a je zapsáno do třídnice.“

5. zvládací strategie

Odborná literatura nabízí různé typologie zvládacích orientací (a konkrétních zvládacích strategií) začínajících učitelů (Lacey, 1977, in Ball, Goodson 1985, Humphreys, 1993 aj.). Naši novicové se ve většině řadili k typům orientovaným konfrontačně/nekompromisně, přičemž navíc prokazovali tendenci vlastní omezenou zkušenosť generalizovat, vztahovat ji k celému školskému systému a jeho institucím. Jejich výsledný negativní postoj byl formulován např. takto:

„Pro mne naše školy ... většinou ... nemají absolutně nic společného s opravdovým životem. Jako továrny produkující vědomosti.“

„Když začnu pracovat s dětmi, dokud jsou malé, můžu uplatňovat humanistické postupy. Ty starší jsou už tak ovlivněny systémem a kulturou školy ... člověk už nemůže moc změnit.“

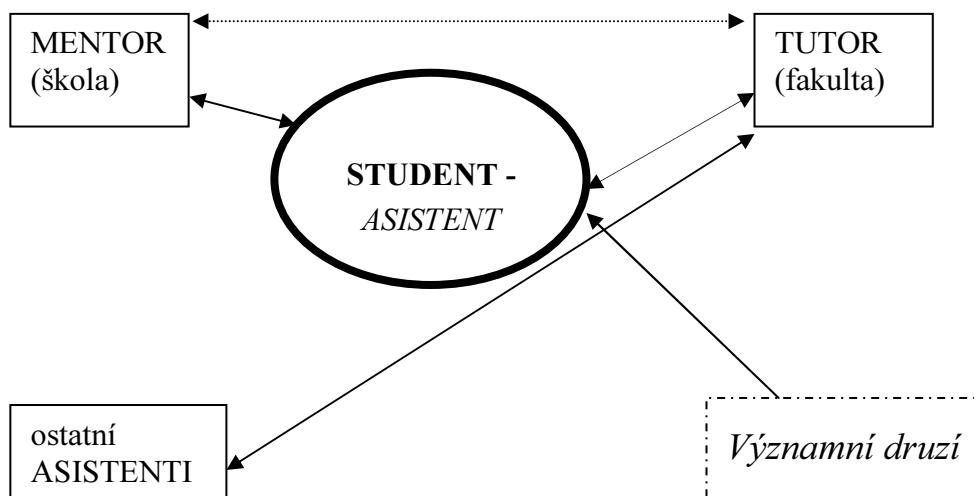
„Odcházím ze školství. Nevěřím, že ve státních školách to může být lepší. Nakonec se i děti přizpůsobí tradičnímu systému a nedá se s nimi pracovat tak, jak by člověk chtěl.“

VYUŽITÍ VÝSTUPŮ PRVNÍ SONDY

První sonda byla zaměřena na šetření negativních aspektů v klimatu školy. Její závěry sloužily mimo jiné jako zpětná vazba pro studijní program přípravného vzdělávání učitelů, kterým nás výzkumný vzorek z první fáze výzkumu prošel. Identifikace klíčových problémů našich absolventů po nástupu do školy přispěla ke koncipování nového modelu přípravného vzdělávání učitelů na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice. Centrální komponentou jeho modulů profesní přípravy se stala roční souvislá pedagogická asistentská praxe, tzv. klinický rok.

Tento model (a zejména klinický rok) byl podrobně popsán jinde (Píšová, Černá, 2002, Píšová, 2004 aj.). Zde se omezíme pouze na stručný popis konkrétních strategií a nástrojů, které byly do klinického roku 'zabudovány' za účelem eliminace či zmírnění těch negativních jevů v oblasti klimatu školy, na které lze z pozice univerzitního pracoviště alespoň částečně dosáhnout. Za důležitou považujeme především vícezdrojovou podporu procesů profesního rozvoje – včetně procesů profesní socializace (viz obrázek 1). Studenti - asistenti dlouhodobě a úzce spolupracují s uvádějícími učiteli – mentory ve škole, přitom však zůstávají v trvalém kontaktu s fakultou a jejími učiteli, jejichž role se ovšem kvalitativně mění směrem k tutorskému přístupu.

Obrázek 1: Zdroje podpory asistenta a směry spolupráce



Dalším zdrojem podpory jsou samozřejmě také ostatní studenti – asistenti (předpokládá se, že vzájemné konfrontace zkušeností z různých institucí mohou snižovat nebezpečí generalizace vlastních negativních percepcí). Přednástupní příprava na klinický rok, tj. přípravné návštěvy ve škole a představení se uvádějícímu učiteli formou prezentace vlastního profesního portfolia, jsou přitom samozřejmé. Problematicke reflexe fungování škol jsou rovněž věnovány první dva ze šesti reflektivních

projektů, které studenti - asistenti v průběhu klinického roku zpracovávají. První z nich využívá techniky klinického psaní: reflektivní deníky vedené po dobu 4 týdnů jsou zaměřeny právě na fungování školy jako instituce. Druhý projekt je pak zaměřen na zvýšení úrovně sebepoznání a seberízení, využívá reflektivních technik dotazníku a rozhovoru. Výstupem projektů 1 a 2 je příprava a prezentace kulturní koláže: *Moje škola a já v ní*, tedy grafického ztvárnění subjektivně vnímaného sociálního prostředí a vlastní pozice v něm, které je verbálně komentováno a případně diskutováno s vrstevnickou skupinou. Právě tyto prezentace a následné diskuse byly základem naší druhé výzkumné sondy.

DRUHÁ SONDA

Druhá výzkumná sonda již byla přímo zaměřena na subjektivní percepce klimatu školy. Grafické zpracování posterů i jejich prezentace byly nestrukturované, prezentace s následnou diskusí trvaly 10 – 17 minut a byly se souhlasem respondentů zaznamenávány na video. Získané videozáznamy prezentací byly podrobny obsahové analýze.

Výzkumný vzorek tvořilo 19 studentů asistentů (3 muži a 16 žen), kteří svůj klinický rok plnili na 18 základních a 1 střední škole. Ačkoli je klinický rok koncipován jako pouze asistentská praxe, většina, tj. 17 asistentů, na svých školách dostalo možnost na základě částečného pracovního úvazku nebo dohody o provedení práce vyučovat předmět své specializace, anglický jazyk (ať již jako povinný, nepovinný, či volitelný předmět). Průměrná výše úvazku byla 9,7 hodiny týdně. Na základě tohoto faktu je jejich zkušenosť do jisté míry srovnatelná se zkušenosťí respondentů v první sondě.

Ve zprávě o výsledcích obsahové analýzy vycházíme ze struktury výstupů první sondy, z identifikovaných klíčových kategorií.

1. Systém a styl řízení školy

Přednástupní fáze nebyla respondenty zmiňována, což vzhledem k výše uvedeným krokům, které jsou součástí klinického roku, není překvapivé. V dalších aspektech však subjektivní percepce systému a stylu řízení škol v obou sondách dosáhly poměrně vysoké shody: uváděn byl opět limitovaný přístup k informacím a zejména pocit značné svázanosti systémem příkazů a norem:

„Je tu to hlavní, co musím absorbovat, s čím se musím smířit – příkazy, zákazy, pravidla, nařízení – to mne svazuje.“

„Všechno je uspořádané, zorganizované, jasné – a tohle jsem já (odkaz na poster) – vykulená, zírající, překvapená – ne šokovaná, jen

překvapená. (odkaz na poster - pod ženskou vykulenou hlavou je svázané tělo) Všechnen sbor je svázaný množstvím předpisů, norem - a taky rozpočtem ...proto například v jazykové laboratoři není ani video. Jste v řetězech, i když chcete dát žákům to nejlepší, nemůžete. Někdy se to ani nezdá - ve srovnání s předpisy - důležité.“

„Ředitelnu a zástupcovnu jsem nakreslila jako 'mozek školy', ve sborovně máme schránky, kam dostávám pokyny - musíme to pořád kontrolovat ... na to někdy zapomínám.“

Pouze 7 komentářů se týkalo role vedení školy, zejména ředitelů: většinou byla vnímána opět jako role manažerská, ve dvou případech byl ředitel uváděn jako přímý zdroj podpory profesního rozvoje asistentů. Nečastěji uváděným stylem vedení je styl autokratický:

„Ředitelka je 'ta důležitá' - každý se jí bojí.“ (odkaz na poster - označena symbolem královské koruny)

„Když jsem už skoro dokončila tenhle poster, uvědomila jsem si, že jsem zapomněla na vedení školy. Rozhodla jsem se hlavně ředitele zobrazit takto (odkaz na poster - velké oko), jako Velkého bratra, který vás sleduje – 'Big Brother is watching you'.“

„Ryba smrdí od hlavy - pokud se nezmění vedení, zůstane i tahle škola stejná.“ (odkaz na poster - ředitel jako přísný muž v taláru, který na prstech vypočítává příkazy a zákazy)

„Ředitel je sice příjemný, ale hrozně přísný - je to spíš boss nebo manažer, který je vydává pokyny, co se má udělat - ale bohužel ne adresně, nikdy nikoho neurčí, takže všichni dělají všechno. Naštěstí je sbor zodpovědný a spolehlivý.“

2. Učitelský sbor - kolegové

I když ve srovnání s první sondou bylo vnímání sociálního klimatu učitelského sboru vyváženější, tj. frekvence výskytu negativních percepcí nepřevyšovala výrazně komentáře pozitivní, respondenti poukazovali na výskyt 'klik', skupinkaření a vzájemné rivalry ve svých sborech (rovnej Humphreys, 1993, s. 53); často se jednalo o předmětově nebo generačně se vymezující skupiny. V jejich rámci také naši respondenti nejdříve navazovali vztahy – podle Balla a Goodsona (1985, s. 9) jsou však tyto vertikální vztahy spíše zdrojem sociální podpory než expertní pomoci. K dalším reflektovaným aspektům klimatu učitelského sboru patřila komunikace (rovnej výše tzv. 'klamný diskurs') a věk kolegů. Na rozdíl od první sondy nehrály podstatnou roli pro respondenty genderové faktory, ovšem mnohem větší důležitost přikládali faktorům ekologickým – fyzickému prostředí školy, které na základě frekvence výskytu komentářů je ve zprávě vyděleno jako samostatná kategorie. Uvedeme opět některé vybrané ilustrativní komentáře:

„Jsme celá škola jedna velká rodina.“

(odkaz na poster – zobrazena metafora: škola jako strom; na kmeni datel) „*Datel je lékařem stromů, a léčení by tahle sborovna potřebovala – zejména v mezilidských vztazích.*“

„V naší škole jsou dvě skupiny učitelů, v každé z nich menší 'kliky' (odkaz na poster – škola zobrazena jako fotbalové hřiště, učitelé jako oddělené trsy teček na dvou polovinách) *Já vlastně nepatřím do žádné z nich, jsem outsider.*“ (odkaz na poster – figurka symbolicky jen zavěšená ve středovém kruhu hřiště)

„Škola je rozdělená na dvě části, které se nemají rády - učitelé z primární školy říkají, že ti druzí nemají potuchu, jak těžké je pracovat s malými dětmi, učitelé z druhého stupně je obviňují, že žáky pro ně špatně připravili. Je to přímo hmatatelné a zřejmě z rady důkazů - např. při poslední akci v našem malém školním kině seděli primární učitelé napravo, učitelé z vyššího stupně spolu nalevo a mezi nimi bylo několik řad volných míst (a samozřejmě přední řady volné, jako když přijdou žáci). Já patřím spíš k těm 'vyšším, i když jsem o to neusilovala, tzn. že skoro nekomunikuji a tudíž také neobservuji u malých. Komunikace je strašně komplikovaná - pro každý stupeň je jeden zástupce, já musím za mentorem, ten za zástupcem, ten pak vyřizuje dál - ale ne vždy ochotně a už vůbec ne úspěšně.“

„Znám lépe asi tři učitele - angličtináře a samozřejmě svého mentora, ostatní skoro ne.“ (odkaz na poster - škola zobrazena jako jablíčko, ve kterém jsou červíci)

„Jsou zde jen dva učitelé angličtiny - moje mentorka a já, s ostatními se stýkáme málo.“

„Zpočátku to bylo opravdu těžké - nebyla jsem zvyklá jednat s tak starými lidmi. Ještě ke všemu mi nabízeli tykání - bylo to frustrující.“

„Máme velkou sborovnu , kde se vaří káva; pravidelně se tam učitelé scházejí na svačinku a většinou si stěžují a stěžují a stěžují - na všechno - na žáky, rozvrh, učebnice, kolegy Takže si mohou vyměňovat názory, ale většinou spolu souhlasí.“ (viz výše – tzv. 'klamný diskurs')

3. Sdílená profesní hodnotová orientace

Je až překvapivé, že se tato kategorie v prezentacích posterů prakticky nevyskytovala. Komentována byla pouze preference statického postoje, tj. obavy z vnucených změn a nechutě k nim, a to ve spojení s připravovaným přechodem k Rámcovému vzdělávacímu programu:

„Učitelé se pořád musí přizpůsobovat novým požadavkům.“

„...a pak jsou tu vynucené změny shora, které všechny znervózňují - tak všichni chápou RVP.“

Můžeme se – ovšem pouze na úrovni hypotéz – domnívat, že možnost vlastní volby instituce, ve které jsou povinnosti klinického roku jednotlivými asistenty plněny, i poskytnutá systémová podpora profesního rozvoje do určité míry snížily zejména emocionální zátěž adaptačního období. Rovněž může hrát roli fakt, že v roli asistenta je dosud v čase vzdálené skutečné vlastní rozhodování o volbě profese i instituce, časový horizont je studijním programem omezen na 'pouhý' jeden rok.

4. Podpora profesního rozvoje začínajícího učitele, (konstruktivní zpětná vazba, spolupráce)

Jak již bylo uvedeno, do procesů profesního učení v průběhu klinického roku byla jejich vícezdrojová podpora systémově zabudována. Hlavním zdrojem konstruktivní zpětné vazby ve škole má být mentor. Stanoveny jsou rovněž konkrétní požadavky na hospitace, přesněji na minimální rozsah strukturovaných pozorování asistentů mentory, případně dalšími kolegy či vedením školy (a samozřejmě možnost pozorování u jiných kolegů pro asistenty).

Komentáře k posterům i jejich grafická úprava potvrdily, že spolupráce s mentorem – případně i s menší skupinou učitelů stejného předmětu (zde anglického jazyka) funguje (jde nejen o pozorování, ale i o týmové vyučování či společné plánování a přípravu didaktických materiálních prostředků). Nebyly zaznamenány pocity vnučené izolace, ale naopak vzrušující autonomie asistentů. Opět se však potvrdily meze spolupráce – asistenti nevidí školu jako 'spolupracující instituci', kolegiální vztahy jsou ohrazené na malou skupinu jedinců blízkého profesního smýšlení, (srovnej Little, 1990, s. 174 – 181).

„Mentorka je pro mne důležitá, nebojím se ptát a už i sama se snažím přijít s něčím novým.“

„Ostatní kolegy příliš nepotkávám, většinou jen učitele angličtiny - s těmi se dělíme o materiály, rozebíráme to, co děláme a tak.“

„Mám podporu od mentora i dalších kolegů – je to sdílení. Jsem ale nezávislý, tedy aspoň potud, pokud neporušuji pravidla hry.“

„Jsem v kabinetě s mentorkou, což trochu pomáhá komunikaci. Ale pomáhá mi několik jiných.“ (odkaz na poster - cca 5 lidí, a to i ředitel, zobrazeno jako podpůrná skupina; každý z nich má jinou roli)

5. Zvládací strategie

I obsahová analýza prezentací posterů potvrdila, že profesní iniciace je – slovy Balla a Goodsona (1985, s. 11) - proces „sociálně konstruovaný a individuálně prožívaný.“ Na rozdíl od první sondy naši asistenti projevovali spíše konformní, pragmatickou zvládací orientaci (podle Laceyho, 1977, ibid. s. 15, šlo zejména o dvě základní strategie –

strategické přizpůsobení a internalizované podřízení /*strategic compliance, internalised adjustment*/). Patrně i na základě konfrontace vlastních zkušeností se zkušenostmi ostatních asistentů se neobjevily případy generalizace vlastní špatné zkušenosti, která v první sondě vyústila v negativní vztah k školskému systému jako celku a jeho institucím. Procesy zvládání profesní iniciace komentují např. výroky:

„Do té školy jsem chodila jako žák, takže jsem se tak cítila, i když jsem tam vstoupila v jiné roli. Moji bývalí učitelé mi nabízeli tykání, to bylo hrozné - nevěděla jsem ani, jak se vlastně cítit. Když jsem vstoupila do třídy, měla jsem jasný pocit, že patřím do lavice, ne před tabuli. Tohle trvalo 2 měsíce, na konci října se to zlomilo – asi protože dost učím. Teď už se cítím ne jako žák, ale jako asistent a trochu jako učitel ... doufám, že na konci června už tu bude jen učitel.“

„Jsem ráda, že jsme koláž dělali až teď – po prvním měsíci by vypadala úplně jinak – všechno bylo nové, lidi, budova, ... a já jsem byla opravdu nejistá a hodně nervózní. Musela jsem si hledat svoji cestu a svoje místo.“

„Je to 'never ending voyage of discovery'- nikdy nekončící cesta objevování.“

Poslední výrok nám připomene Hubermanovu (1993) charakteristiku etapy profesního startu, podle které k němu patří dvě tendence – přežití a objevování. Aspekt objevování lze vidět jako pozitivní fenomén (vědomí přináležitosti k profesní skupině, růst pocitu profesní 'hrdosti' apod.).

6. Ekologie školy

Výše jsme uvedli, že na základě frekvence výskytu komentářů bylo třeba fyzické prostředí školy ve druhé sondě uvést jako samostatnou kategorii. Ačkoli jsou faktory jako velikost školy, tj. počet žáků a učitelů, architektura školy apod. obvykle zařazovány mezi tzv. objektivní indikátory klimatu školy (Mareš, 2004, s. 44), z výroků našich respondentů vyplývalo, že i tyto aspekty byly jimi různě vnímány a interpretovány: například umístění učitelů ve společné sborovně bylo komentováno jak pozitivně – jako prostor pro sdílení a výměnu zkušeností, tak negativně – jako nedostatek soukromí. V těchto případech byla pro řadu respondentů zvláště důležitá existence vlastního teritoria, tzv. 'bezpečné zóny'. Další výroky se týkaly vybavení školy i jejího umístění v konkrétním prostředí:

„Tohle je moje místo ve škole, moje teritorium, tady si mohu dělat, co chci. Je to poněkud chaotická místnost, dělím se oni s dvěma kolegy, jeden je tělocvikář - takže je tu všechno, i horolezecká lana. Máme dobré vybavení - dost kopírek, knihovnu pro žáky i učitele, na chodbách pro žáky pingpongové stoly, basketbalové koše, fotbalové prostory, máme i místnost, kde se scházejí (neformálně) učitelé.“

(odkaz na poster – obrázek jablíčka) „*Tohle je moje bezpečná zóna - jazyková laboratoř mojí mentorky.*“

„*Jsme malá vesnická škola, máme jednu společnou sborovnu, což je bezvadné - pomáhá to komunikaci.*“

„*Když vejdete do školy, jsou všude nástěnky a všechny potřebné informace, taky úspěchy a odměny školy i jednotlivých žáků. Hned uvidíte nápisy jako 'Pojďte nás navštívit, jsme jednička!'*“

„*I když jsme ve velkém městě, škola je v klidném prostředí.*“ (odkaz na poster - park, stromy, listy)

„*Prostředí školy ovlivňuje všechno dění - jsme malinká vesnická škola přímo v přírodě, o přestávkách, ale i někdy v hodinách jsme venku, na školní zahradě nebo v lese - vyrábíme věci ze dřeva, chodíme na houby.*“

7. Další faktory

Upozorněme ještě na další faktory, které se oproti první sondě asistentům jevily jako důležité pro jejich vnímání klimatu školy. Jako nástroj zlepšování klimatu školy byly respondenty uváděny společné celoškolní akce (sportovní dny, den zvířat, sběr papíru, výměnné zájezdy, výlety a exkurze, oslavy svátků, např. Halloween apod.). Nejen v této souvislosti 5 respondentů explicitně jmenovalo rodiče jako další skupinu aktérů, kteří spolu tvářejí klima školy, např.:

„*Našich akcí se účastní i rodiče - například sportovního dne, sběru papíru.*“

„*Jsou tu 3 hlavní skupiny - žáci, učitelé a rodiče.*“

„*Ředitel školy klade velký důraz na účast rodičů na dění školy.*“

Závěrem

S vědomím omezení daných specifický výzkumného vzorku i zvolené metodologie šetření lze konstatovat, že porovnání výstupů obou kvalitativních sond přineslo shodu ve vnímání váže některých kategorií, tj. v našem případě především negativních aspektů klimatu školy. Jednalo se zejména o tyto kategorie: systém a styl řízení školy, učitelský sbor – kolegové a jejich hodnotová orientace, podpora profesního rozvoje a spolupráce. V rámci těchto širších kategorií pak byly identifikovány užší, konkrétní indikátory školního klimatu.

Obě sondy zároveň naznačily možnosti i limitace využití kvalitativní metodologie pro diagnostiku školního klimatu. V tomto směru stojí za zmínku zaznamenaný vliv výzkumné metody na formát výpovědí respondentů. Po obsahové stránce nebyly shledány zásadní rozdíly mezi

první a druhou sondou; využití posterů, tedy určité grafické zkratky, však zcela zřejmě ovlivnilo způsob prezentací a v nich obsaženého popisu jevů. Oproti formulacím v reflektivních denících a v rozhovorech 'z očí do očí', které byly využity v první sondě, se ve 'veřejných' prezentacích před vrstevnickým publikem podstatně více uplatňoval humor (např. opravdová obava a nejistota před prvním 'rodičákem' byla vyjádřena v posteru použitými vystríženými titulky jako: *Povstaňte, rodiče přicházejí. Zachraň se, kdo můžeš. Fotr je lotr.*) Hojně se vyskytovalo využití symbolů a metafor, např.

ŠKOLA jako

- JABLÍČKO (i s dobře ukrytými červíky);
- STROM, např. jako strom na podzim, u kořene sekera - škola se příští rok zavírá; nebo jako strom i s kořeny a plody (kořeny stromu představují příčiny dění, koruna to, co je vidět, tj. zdravá i shnilá jablíčka, která představují kolegy i žáky)
- FOTBALOVÉ HŘIŠTĚ - komentář: „Protože všechno je tu o soutěži - učitelé mezi sebou, žáci mezi sebou, dokonce učitelé a rodiče, taky škola s jinými školami. I tady funguje žárlivost - moje škola je výběrová, jazyková a ostatní školy se bojí, že jim vezme nejlepší žáky, tak jí házejí klacky pod nohy.“
- PŮDORYS / PLÁN budovy s následujícími komentáři:

„Škola vůbec není organizovaná a přehledná - proto jsem pro poster zvolil tento přístup. i když to vypadá jako 'evakuační plán'; pomohlo mi to ujasnit si myšlenky, zkáznit myšlení, zanalyzovat situaci. Heslem naší školy je naopak volnost, volnost, volnost, nezávislost ... ale je to trochu zmatek.“

„Škola je hrozně 'barevné' místo, ale zorganizované, přehledné – proto mám plán školy, ale v co nejvíce barvách.“

- PTÁK jako symbol svobody a rozletu

Podobně byl prezentován vlastní profesní vývoj asistentů:

„Tahle řeka se všemi zákrutami, která se jmenuje Kristiánka, to je můj vývoj. Moje pocity vyjadřuje barva (odkaz na poster - mění se odstíny: šedá, černá, modrá, nakonec dokonce červená)

„Já jsem tady ten klaun s balónky, v nich je to, co mám na mysli , tedy moje problémy. Tenhle klaun je na překážkové dráze, překonává mnoho překážek – to jsou třeba autorita, disciplína, plnění úkolů – a všechno probíhá v čase (odkaz na poster – obrázek stopek), na všechno jsou deadliny (termíny).

„*Můj profesní vývoj – to je tady ta 'Cesta za snem'.*“ (odkaz na poster – vystrížený titulek z časopisu)

I přes limity, které jsou také dány omezenou zkušeností s využitím metod kvalitativního výzkumu v diagnostice klimatu školy, se ukazuje, že v souvislosti se zvyšující se potřebou a důrazem na zkoumání tohoto fenoménu mají podobné sondy své opodstatnění a mohou přinést konkrétní, byť dílčí, nálezy.

Literatura

- BALL, S.J., GOODSON, I.F. (Eds.) Teachers' Lives and Careers. London : The Falmer Press, 1985. ISBN 1-85000-030-1.
- BALL, S.J.; GOODSON, I.F. Understanding Teachers: Concepts and Contexts. In BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (Eds.) Teachers' Lives and Careers. London : The Falmer Press, 1985, s. 1-26. ISBN 1-85000-030-1.
- DAVIES, B. et al. Educational Management for the 1990s. Harlow : Longman, 1990, s. 24-38. ISBN 0582060397.
- ERAUT, M. Menus for Choosy Diners. Teachers and Teaching: theory and practice, August / November 2002, Vol. 8, Numbers 3 / 4, s. 371-378. ISSN 1354-0602.
- FULLAN, M. *What's worth fighting for in the principalship?* New York : Teachers College Press, c1997. ISBN 0807737054.
- GRECMANOVÁ, H. Typy školskej klímy a jej vplyvy. Pedagogická revue, 49, 1997a, č. 5/6, s. 258-266. ISSN 1335-1982.
- GRECMANOVÁ, H. Faktory prostredia ovplyvňujúce školskú klímu. Pedagogická revue, 49, 1997b, č. 7/8, s. 364-369. ISSN 1335-1982
- JEŽEK, S. (Ed.) Psychosociální klima školy. Brno : MSD, 2004. ISBN 80-86633-13-6.
- HUBERMAN, M. The Lives of Teachers. (1st published in Switzerland 1989 in French) English translation, London : Cassell, New York: Teachers' College Press, 1993. ISBN 0-304-32596-1.
- HUMPHREYS, T. A different kind of teacher. New York : Cassell 1993, London : Cassell 1995. ISBN 0-304-33090-6.
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Olomouc : Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. New York / Philadelphia / London : The Falmer Press, 1990, s. 165-189. ISBN 1-85000-672-5.
- LITTLE, J.W. Teachers as Colleagues. In LIEBERMAN, A. (Ed.) Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. New York / Philadelphia / London : The Falmer Press, 1990, s. 165-189. ISBN 1-85000-672-5.
- LAŠEK, J. Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. Pedagogická revue, 47, 1995, č. 1/2, s. 43-50. ISSN 1335-1982.
- LAŠEK, J. Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LORTIE, D. Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago : University of Chicago Press, 1975. ISBN 0-226-49351-2.

- MAREŠ, J. Sociální klima školy. Pedagogická revue, 52, 2000, č. 3, s. 241-253. ISSN 1335-1982
- MAREŠ, J. Sociální klima školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (Ed.) Psychosociální klima školy. Brno : MSD, 2004, s. 32-74. ISBN 80-86633-13-6.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.
- OBDRŽÁLEK, Z. Vplyv manažementu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. Pedagogická revue, 50, 1998, č. 4, s. 323-328. ISSN 1335-1982.
- PÍŠOVÁ, M. Novice Teacher. Sci. Pap. University of Pardubice, Series C, Supplement 1, 1999. ISSN 1211-6629. ISBN 80-7194-205-7.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. Klinický rok. In ŠVEC, V. (Ed.) Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002, s. 187-192. ISBN 80-7302-039-4.
- PÍŠOVÁ, M. Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora. Brno : Masarykova univerzita, 2004 (habilitační práce).
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; VÁCLAVÍKOVÁ, E.; ZOUNEK, J. Hledání pojmu kultura školy. Pedagogika, 52, 2002, č.2, s. 206-218. ISSN 3330-3815.
- SEKERA, J. Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994.
- ŠIMONÍK, O. Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVEC, V. (Ed.) Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002. ISBN 80-7302-039-4.
- ZELINOVÁ, M.; ZELINA, M. Tvorivost' riaditeľa pracovná klíma v škole. Pedagogická revue, 45, 1993, č. 1/2, s. 80-89. ISSN 1335-1982
- WEST-BURNHAM, WEST-BURNHAM, J. Human Resource Management in Schools. In DAVIES, B. et al. Educational Management for the 1990s. Harlow : Longman, 1990, s. 24-38. ISBN 0582060397.

Příloha 1.

NOVICE TEACHER'S REFLECTION QUESTIONNAIRE

This questionnaire aims to facilitate the development of novice teacher's self-reflection in various spheres of both professional and personal life. In this way, the author hopes to facilitate your professional development. The items in the questionnaire are derived from the results of a small-scale qualitative research where the sample of respondents included novice teachers - graduates from the TEFL programme at the University of Pardubice.

This questionnaire comprises the necessary background information about your workplace and the processes of your socialisation into its culture. The questionnaire is anonymous, and full discretion is assured.

Please, tick / mark the appropriate boxes, or fill in your responses.

YOUR WORKPLACE AND SOCIALIZATION EXPERIENCE

1. TYPE OF EDUCATIONAL INSTITUTION

primary school

secondary school

other (please specify)

2. SIZE OF EDUCATIONAL INSTITUTION

number of pupils / students

number of teachers

3. LOCATION

city

town

small village

4. TEACHING LOAD (lessons per week)**Additional duties**

form master

teaching subjects for which you are not qualified

other (please specify) _____

5. PRE-ENTRY PREPARATION**job interview**

not held at all

only brief and formal

sufficiently informative

observation at school before taking up the position

none

short and formal

sufficient opportunity to learn about school climate

(code of conduct, organisation of building, meeting
colleagues, etc.)**job description / other informative documents**

not provided at all

only formal ones

sufficiently informative

6. LEADERSHIP OF YOUR SCHOOL**characteristics of the displayed leadership style**

autocratic

democratic / participative

laissez-fair

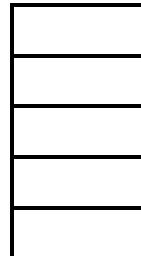
other (please specify) _____

headmaster accessibility / approachability

low  high

indicate all of the following **leadership roles** which are displayed by your senior management team (head, deputy heads)

manager



leading professional

advisor

assessor of teachers

protector (from external environment)

other (please specify) _____

indicate **your access to information** and **decision making** concerning everyday operations as well as whole school affairs

low  high

summative evaluation of headmaster's impact on your induction

negative  positive

7. COLLEAGUES

your perception of **the first encounters with the staff** of your school (proper introduction, acceptance, being shown round, etc.)

intimidating  warm welcome

length of **initial confusion / anxiety**
(if any)



factors affecting the pace of adapting

	positive	negative
size of school		
organisation of school building		
age of colleagues		
gender issues		
lack of time / work overload		
other (please specify)		

your current attitude towards the climate / staff culture

full identification (member of the team)	
reasonably happy	
outsider / social outcast	

your coping strategies

conforming	
confronting	
other (please specify)	

8. PROFESSIONAL SUPPORT AND AFFIRMATION**provision of a structured support scheme (a mentor)**

YES
NO

number of observations in your classes**observed by:**

headmaster	
deputy head/s	
mentor / experienced professional	
colleague	
others (please specify)	

provision of constructive feedback on lessons observed and on other professional issues

low  high

your main source of professional support and advice (e.g. mentor, other experienced colleague, other young colleague/s, etc.)



level of your **appreciation of professional autonomy**

low  high
(craving reassurance) (enjoying independence)

degree of perceived **respect from colleagues**

low  high
(open disrespect) (full respect, affirmation)

9. ASSESS YOUR OWN ROLE IN THE SOCIALISATION PROCESSES

passive  proactive

Would you like to be a member of this staff in five years' time?

definitely NO  definitely YES

Příloha 2.



ODDÍL 4

TERMINOLOGIE

TÉMA ŠKOLNÍHO KLIMATU VE FRANKOFONNÍCH ZEMÍCH

Klára Kolofíková

Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie

Tato stat’ vznikla se záměrem udělat si představu o tom, jakým způsobem je pojímáno a v jakých souvislostech zkoumáno téma školního klimatu ve frankofonních zemích (kromě Francie bude pojednávat zejména o Švýcarsku a Kanadě). Informace zde obsažené vycházejí pouze z internetových zdrojů, nemapují kompletně veškeré dění okolo školního klimatu v těchto zemích. Článek slouží jako prvotní sonda do této oblasti a předpokládáme, že budeme zjištěná fakta dále upřesňovat a rozpracovávat.

Klíčové pojmy

Zde nabízíme malý přehled francouzských pojmu, pod kterými se můžou skrývat informace o školním klimatu.

Climat scolaire je nejužívanější slovní spojení, znamená „školní klima“ a jeho denotace je v podstatě stejná jako v češtině. Občas narazíme na zaměnitelný pojem *climat de l’école* („klima školy“).

Obecnějšími pojmy jsou *environnement scolaire* a *milieu scolaire* – oba znamenají „školní prostředí“ a klima je jen jednou jejich součástí. První výraz je trochu užší a může se týkat prostředí fyzického, sociálního, edukačního, struktury školy apod., druhým se může myslet školní prostředí i v abstraktním slova smyslu (např. teorie organizace aplikovaná na školní prostředí). Tyto pojmy mohou být upřesněny tak, aby bylo zřejmé, zda se týkají oné dimenze, kterou hledáme (např. *environnement socioéducatif* – socioeducační prostředí, *environnement interne* – vnitřní prostředí).

Pojmy *atmosphère scolaire* a *culture scolaire* mají mezinárodně shodný význam (atmosféra a kultura školy). Mohou být vztaženy ke klimatu.

Poněkud specifickým se jeví výraz *personnalité de l’école*. Slovo *personnalité* znamená „osobnost“, případně „osobitost“, v této souvislosti bude pravděpodobně označovat „specifického ducha“ školy, pod kterým může být klima zahrnuto. Výraz se ale vyskytuje méně často.

Výzkum školního prostředí

Frankofonní země jsou výrazně orientovány na proces vzdělávání po všech stránkách. At' už jde o možnosti studia, vědecký výzkum této oblasti, problémy školství a projekty jejich řešení nebo psychologii žáků, všechno jsou to oblasti, na které se klade velký důraz a jsou předmětem zájmu odborníků. Tomu odpovídá i podoba institucí, které odborníky na vzdělávání vychovávají, sdružují a podporují v činnosti.

Příznačné je, že v těchto zemích je úzce spojena teorie s praxí, co se školství týče. Akademické diskuse odtržené od reality zde příliš neprobíhají, naopak představitelé různých profesí, od psychologů přes teoretiky vzdělávání až po samotné učitele, mají tendenci spolupracovat na výměně informací i na výzkumu a poznatky aplikovat v různých projektech s cílem zlepšit současný stav.

Na téémř každé univerzitě najdeme fakultu „věd o vzdělávání“, která se nekryje s naší pedagogickou fakultou, protože nevychovává učitele, ale právě teoretiky a výzkumníky. Pokud někde nemají tuto fakultu, mají alespoň katedru s tímto zaměřením, která mívá v organizační struktuře univerzity úzké vazby na sekci psychologie. Toto propojení uvedených věd v systému univerzitního vzdělání odráží i reálnou situaci v praxi: psychologové a pedagogové se vzájemně doplňují. Obecně je ve frankofonních zemích značně rozvinutá aplikovaná psychologie a na druhé straně teorie vzdělávání, což vytváří styčné body mezi těmito disciplínami a umožňuje spolupráci ve výzkumu i praktické intervenci.

Na univerzitě v Montrealu existuje sekce tzv. „psychoedukace“ (*psychoéducation*), která vzdělává odborníky, jejichž polem působnosti a zájmu je právě onen průsečík psychologie a věd o vzdělávání. *Psychoéducateur* tedy zkoumá téma, která souvisí se školou a vzděláváním a přitom mají psychologická východiska, např. problémy s učením, adaptace žáků na školu, školní neúspěch nebo předčasné opuštění školy, násilí a drogy ve školách, konflikty a jejich řešení apod. Do jejich kompetencí spadá i výzkum školního klimatu.

Objasnění tohoto stavu považujeme za důležité proto, že jsou to ve velké většině právě odborníci z oblasti věd o vzdělávání, potažmo psychoedukace, kteří v rámci své činnosti řeší téma školního klimatu. Psychologové se jako vědci v této oblasti zřejmě příliš neangažují, pokud nejde o sekci aplikované psychologie a její výzkumné týmy, které mohou na projektu školního klimatu pracovat. Instituce školních psychologů v praxi se to samozřejmě netýká.

Co se zkoumá?

Spolupráce mezi obory je tedy rozvinutá a v praxi fungující, což ovšem nemění nic na tom, že školní klima jako takové není téměř u nikoho ohniskem jeho profesionálního zájmu na delší dobu. Až na několik výjimek je školní klima zmiňováno a případně zkoumáno jen jako jeden z faktorů ovlivňujících jiná, pro tyto vědce naléhavější téma. Výzkumy zaměřené přímo na školní klima mají dočasný charakter, odvislý zřejmě od grantu poskytnutého tou či onou institucí.

Uvedeme zde několik témat souvisejících se školním prostředím, která patří na vědeckém poli mezi ty nejfrekventovanější a nejdůkladněji zkoumaná. V jejich rámci je školní klima často zmiňováno právě jako jeden z atributů, který na ně může mít vliv nebo s nimi zkrátka nějak souvisí.

Snad nejčastěji řešený problém je násilí ve škole (*violence*). Frankofonní země se snaží jít cestou prevence, proto zkoumají násilí ze všech možných hledisek, pořádají různé konference a semináře, kde dochází k výměně poznatků mezi obory, a vymýšlejí různé projekty, které zavádí do škol a očekávají od nich zlepšení aktuálního stavu.

S tématem násilí souvisí obrovský rozmach školní mediace (*médiation scolaire*). Zejména ve Francii jde o populární způsob, jak řešit konflikty a předcházet jim ve školním prostředí. Tento boom je ovšem na úkor jasnosti informací – jednotlivé zdroje se neshodují ani na definici mediace, ani na její náplni. Jisté je, že ve škole působí speciálně vyškolení mediátoři, jimiž jsou často samotní žáci, ale také učitelé nebo osoby zvenčí, kteří svými dovednostmi při vzniku konfliktu zabraňují, aby došlo k násilí, a pomáhají konflikt urovnat. Také mohou být užiteční při prevenci konfliktů. Např. žáci-mediátoři mohou při komunikaci se svými kamarády prezentovat jiné úhly pohledu na věc či možnosti řešení problému a tím pozitivně ovlivňovat postoje ostatních.

Dalšími tématy jsou školní úspěšnost (*efficacité de l'école*), neprospěch žáka (*échec scolaire*), předčasné opuštění školy (*abandon scolaire* nebo *décrochage*), adaptace žáků na školní prostředí a možné problémy (*adaptation scolaire*) a také problematika žáků ze znevýhodněného prostředí (*milieu défavorisé*).

Kde se něco děje?

Co se týče internetu, naprostá většina informací o školním klimatu ve francouzštině pochází překvapivě ze švýcarských a kanadských zdrojů. K samotné Francii jsme nenašli téměř žádné odkazy. Je nepraviděpodobné, že by Francouzi užívali pro stejné jevy jiné termíny než ostatní frankofonní země. Vysvětlení této informační mezery by mohlo spočívat v tom, že

právě Francie se v současnosti na vědecké i popularizační rovině hodně zabývá školní mediací (a také násilím). Je možné, že v rámci teoretického rozpracovávání konceptu školní mediace se řeší i otázky dotýkající se školního klimatu nebo s ním aspoň úzce související, ale samotný termín „klima“ není na pořadu dne a je mediací upozaděn, i když odborný zájem neustále krouží v jeho blízkosti.

Ve Švýcarsku i ve francouzské Kanadě se školním klimatem zabývají vědci, rekrutovaní převážně z již zmíněných „věd o vzdělávání“. Jedná se většinou o profesory, kteří působí na těchto fakultách či katedrách v rámci univerzit. Výzkumné týmy mají různou životnost: některé existují poměrně dlouhodobě a zabývají se různými tématy z dané oblasti, jiné se po dokončení výzkumného projektu či po vypršení grantu rozpadají a zakládají se nové, aktuálně potřebné týmy. Tak i výzkum školního klimatu, pokud je klima vůbec hlavním tématem, je většinou omezen na trvání konkrétního projektu. Na druhou stranu může takových drobnějších projektů proběhnout za krátký čas více. Nejdůležitějšími univerzitami, co se týče odborníků a výzkumných týmů zabývajících se školním prostředím, jsou univerzita v Montréalu, v Neuchatelu, v Lausanne a v Luxembourgu, případně v Ženevě.

Dalším zdrojem projektů kromě univerzitních výzkumných týmů jsou různé asociace, sdružení a organizace odborníků z této oblasti. Těchto spolků existuje mnoho, každý trochu jinak zaměřen, a určitě ne všechny organizují vědecký výzkum. Problém je, že z internetových zdrojů lze jen těžko usoudit, jaká je skutečná náplň činnosti těchto skupin a jaký reálný vliv ve své oblasti mají. Nejproduktivnější se zdají Švýcaři:

- SSRE – Société suisse pour la recherche en éducation (švýcarská společnost pro výzkum ve vzdělávání) – je dále strukturovaná na jednotlivé sekce. Vydává časopis „Revue suisse des sciences de l'éducation“ (švýcarská revue věd o vzdělávání). Je členem ASSH (Academie suisse des sciences humaines et sociales – švýcarská akademie humanitních a společenských věd) a EERA (European Educational Research Association).
- SRED – Service de la recherche en éducation (servis výzkumu ve vzdělávání)
- CROTCES – Conference romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires (sdružuje ředitely středních škol, pořádá tematické semináře)
- FORRES – Formation romande pour les responsables d'établissements scolaires (sdružuje představitele školských zařízení vůbec) atd.

V Kanadě funguje SCÉÉ (Société canadienne pour l'étude de l'éducation – kanadská společnost pro studia ve vzdělávání) na podobném principu.

Z organizací takového typu mohou tedy také vycházet podněty k výzkumům, shánění grantů a pořádání tematických konferencí a seminářů na aktuální téma. To ovšem nevylučuje, že odborníci sdružení v těchto společnostech nejsou stejně tak vědecky činní i na své mateřské univerzitě.

A co školní klima?

Jak už bylo řečeno, o školní klima většině vědců nejde v prvním plánu, proto jsme uznali za vhodné zmínit i ty zdroje, které pojednávají o klimatu jako vedlejším tématu nebo jako činiteli ovlivňujícím jiné jevy.

Snad jedinou výjimkou mezi vědci je profesor Michel Janosz z univerzity v Montréalu (sekce psychoedukace), který se výzkumem školního klimatu zabývá systematicky několik let, i když se věnuje stejnou měrou i jiným, souvisejícím oblastem. M. Janosz sestrojil vlastní dotazník na zjišťování školního klimatu QES (Questionnaire sur l'environnement socioéducatif)⁴. Dle Janoszova názoru do té doby neexistoval žádný validizovaný frankofonní nástroj na výzkum školního prostředí. Janosz vychází ze dvou starších zdrojů: Moosův a Trickettův Classrom Environment Scale a Gottfredsonův Effective School Battery. Janosz ve své koncepci definuje školní klima jako tu součást socioeducačního prostředí, která se vztahuje k hodnotám, postojům, citům a vztahům (dalšími složkami jsou fyzické a organizační prostředí). Koncept školního klimatu rozpracovává do pěti dimenzi - klima vztahové, edukační, spravedlnosti, bezpečí a příslušnosti (identifikace), ve kterém se ostatní čtyři promítají. Klade si otázku, jak do klimatu intervenovat, a jako odpověď vytváří sadu osmi charakteristik školního prostředí, které se ovlivňovat dají, přičemž u každé z nich předpokládá vliv na některé z pěti dimenzi školního klimatu.

Zdá se, že QES se stal ve frankofonních zemích docela populární. Janosz sám jej použil např. ve výzkumu vlivu školního klimatu a stupně školy na školní výsledky žáků (30 tisíc žáků z 54 středních škol). Vliv obojího se potvrdil.

QES byl využit i v projektu univerzity v Neuchatelu (skupina aplikované psychologie) v roce 2002 s názvem „Klima ve škole“ (QES byl validizován na švýcarské prostředí). Výzkum pod vedením profesorky

⁴ Janosz, M. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, vol. 27, No. 2.

Janique Sangsue zjišťoval vliv klimatu na pocitovanou míru stresu, na míru spokojenosti se školou, na vnímané násilí a na školní výkony žáků. Výsledky ukazují, že dobré klima snižuje míru stresu, zvyšuje spokojenost, snižuje výskyt násilí a zlepšuje výsledky žáků. Zajímavé je, že žáci hodnotili klima hůř než učitelé.

Profesor Luc Brunet z univerzity v Montréalu je odborníkem na psychologii organizace a práce a klimatem se zabývá hlavně v tomto vztažném rámci. V teoretickém článku „*Climat organisationnel et efficacité*“ (organizační klima a úspěšnost) volně aplikuje model klimatu organizace na školní prostředí, aniž by to nějak zdůvodňoval. I ve svých východiscích kombinuje poznatky teorie organizace s těmi ze školního prostředí a neustále těká mezi oběma koncepty. Škola je pro něj zkrátka typ organizace a pokud v organizaci klima vytváří šéf svým přístupem k zaměstnancům, pak (aplikováno na školu) ve školském zařízení je to záležitost přístupu ředitele a toho, jak jeho praktiky vnímají učitelé. Žáci v této teorii hrají podružnou roli. Brunet vychází ze dvou zdrojů: OCDQ Halpina a Crofta (1963) – koncept otevřeného a uzavřeného klimatu organizace, a POS Likerta (1972) – klima autoritativní versus participativní. U obou zdrojů (v Brunetově podání) se taktéž volně přechází mezi teorií organizace a teorií školního prostředí.

Nejčastěji se o školní klima „v druhém plánu“ zajímají lidé, jejichž hlavní oblastí profesní orientace je školní násilí. profesor Eric Débarbieux, Švýcar, platí za expertsa ohledně tématu násilí, a on sám se často zmiňuje o klimatu jakožto proměnné, která může významným způsobem míru násilí ovlivňovat. Spolu s Yvesem Montoyou stáli za vznikem pětiletého projektu (1995 – 2000), jenž zjišťoval vývoj a projevy násilí na více než 200 francouzských školách. Projekt byl garantován OEVS (Observation européenne de la violence scolaire). Dotazováno bylo 30 tisíc žáků a 1500 dospělých. Třemi zjištovanými indikátory byly oběti násilí, pocit nebezpečí ve škole a hodnocení školního klimatu. Následně Débarbieux spolu se socioložkou Catherine Blaya získali od Evropské komise kontrakt na projekt „*Amélioration du climat scolaire dans huit pays européens*“ (zlepšení školního klimatu v osmi evropských zemích) v roce 1999.

Podobně jako Débarbieux i profesoři Alain Clémence z univerzity v Lausanne a Georges Steffgen z univerzity v Luxembourgu se věnují výzkumu školního násilí, v rámci něhož je zajímá školní klima jako vlivná proměnná.

Nakonec se zmíníme o několika konferencích, které proběhly v roce 2003 a na kterých se hovořilo také o školním klimatu. Tyto příklady dokreslují představu, v rámci jakých témat se školní klima ve frankofonních zemích řeší.

14. 5. 2003 se v Québecu konala 2. světová konference o násilí ve škole. Georges Steffgen přednesl prezentaci na téma „Efekt školního klimatu na násilí žáků: role učitele“.

17. – 19. 9. 2003 měl CROTCES seminář v Tramelanu na téma „Předčasné opouštění školy a školní klima“. Mezi účastníky byl Michel Janosz jako expert přes klima, ale i přes opouštění školy a školní násilí; Andrée Duval, hovořící o klimatu jakožto edukačním potenciálu školy a představující plán intervence, založený na analýze výzkumů klimatu na více než 100 středních školách v Québecu; a Marc Thiébaut, Švýcar zabývající se teorií organizace a mediací, který prezentoval adaptaci kanadského nástroje na zjišťování klimatu.

27. – 28. 11. 2003 proběhlo na univerzitě v Luxembourgu symposium s názvem „Violences et climat scolaires“ (násilí a školní klima). Mezi organizátory byli Catherine Blaya a Yves Montoya, úvod a závěr obstaral Eric Débarbieux, který zde měl svůj referát o mikroskopických formách násilí ve škole.

Závěrem

Školní klima je tématem příliš specifickým na to, abychom mohli získat z internetových zdrojů ucelenější informace o situaci ve frankofonních zemích. Pokusili jsme se zde naznačit alespoň přístup a hlavní téma odborníků z oblasti „věd o vzdělávání“, kteří se svým profesionálním zaměřením k problematice školního klimatu blíží, každý z jiné strany. Také z obecnějších informací o povaze výzkumu ve školství můžeme usoudit na některé zvláštnosti, kterými se frankofonní země odlišují od situace v České republice.

ANGLICKO-ČESKÝ TERMINOLOGICKÝ SLOVNÍČEK POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S KLIMATEM ŠKOLY – 2. ČÁST

Jiří Mareš

A

academic self-concept – školní sebepojetí, sebepojetí související se školou

acceptable behavior at the school – akceptovatelné chování ve škole, přijatelné chování ve škole

acceptance of mediocrity – ztotožnění se s průměrností, snaha “nevypočovat”

actual school – skutečná škola, skutečný stav školy; na rozdíl od → *ideal school*

antihero - antihrdina

antistudent sentiments – protistudentské smýšlení, názory, postoje

avoidance of innovation – vynýbání se inovacím

B

backmarker –outsider, jedinec bez šancí

behavioral norms in school – normy chování ve škole

buddy – 1. kamarád, 2. hovor. kámoš, “brácha”, 3. chlapec

C

celebration – 1. oslava, slavnost, 2. ocenění, (příznivé) ohodnocení

ceremony – 1. ceremoniál, obřad, 2. zvyklost, chování předepsané etiketou

childhood culture – kultura dětství

children's perspective of school – dětské vidění školy, dětský pohled na školu

child's school experience – zkušenost dítěte se školou

child-school interface - styčná plocha mezi dítětem a školou, “rozhraní” mezi dítětem a školou

class loyalty – (žákova) loajálnost vůči třídě, oddanost třídě, poslušnost vůči třídě

cliqueness – vytváření klik, přítomnost klik

closing rituals – závěrečné rituály, rituály uzavírající určitou etapu (života ve škole)

cocurricular activity – mimoškolní vzdělávací aktivita, která se započítává do studia (např. účast na konferenci, exkurze)

collective expectation – kolektivní očekávání, hromadné očekávání

commemorative event – vzpomínková událost, událost na paměť někoho, něčeho

contemporary tone of the school – aktuální naladění školy

context of schooling – kontext vzdělávání

contextual problem – kontextový problém, problém vyplývající z kontextu

collegiality – kolegialita, kolegiální chování

course track – studijní plán/program

crowd – 1. tlačenice, 2. dav, houf, 3. parta, klika

crowding – (subjektivně vnímaná) omezenost prostoru, naplněnost prostoru; liší se od → *spatial density*

cultural cohesion – soudržnost kultury, kulturní integrita

cultural patterns – kulturní rysy, prvky, vzorce

culture shaping – formování kultury

curricular time – kurikulární čas, časová dimenze kurikula

D

daily routine – každodenní, rutinní praxe; obvyklý, běžný postup

demandingness - náročnost

demeanor – 1. chování, vystupování, 2. způsoby

department community – 1. komunita učitelů vyučujících tentýž vyučovací předmět, 2. komunita pracovníků katedry (na vysoké škole)

despondent culture – pokleslá kultura

directive regime – direktivní systém řízení

disaffected behavior – vzpurné chování, provokující chování

disciplining -ukázňování

discontent - nespokojenosť

dislike of school – averze vůči škole, odpor vůči škole

disorganization – dezorganizace, rozpad

disruptive behavior – rušivé chování, vyrušování

district culture – kultura školského obvodu

disturbed child – neklidné dítě (ve smyslu doložené diagnózy); na rozdíl od → *disturbing pupil*

disturbing pupil – vyrušující žák; na rozdíl od → *disturbed child*

dogmatic behavior – dogmatické, netolerantní chování

E

ecology of school – ekologie školy

educational attainment – prospěch ve škole, školní prospěch

educational establishment – vzdělávací instituce

educational garage sale – “pedagogický výprodej”, nabízení zastaralých poznatků

educational machinery – edukační mašinérie, továrna na vzdělávání

egg-carton school – škola podobná (svou koncepcí) platu na vejce

embedded school context – zakotvený školní kontext (termín Talbertové a McLaughlina); škola viděná v hierarchii různých kontextů, od konkrétní školy až po hodnoty a normy celé společnosti

established negotiative environment

experiential environment – prostředí umožňující zkušenostní učení

ex-pupil – bývalý žák

F

faculty retreat – místo, kam se mohou uchýlit učitelé k odpočinku

favouritism – protěžování, nezaslužené zvýhodňování

fighting – pranice, rvačka

flexischool – flexibilní škola

floor space – podlažní prostor (např. školy)

folkway – skupinové chování a/nebo myšlení

frontrunner – premiant, nejlepší

G

gloom – 1. smutek, beznaděj, 2. skleslost, deprese

H

hall of honor – síň slávy, síň (školních) tradic

hallway - chodba

high-expectancy pupil – žák s vysokým očekáváním, žák od něhož se toho hodně očekává; na rozdíl od → *low-expectancy pupil*

high-track class - kurs/předmět pro nadané žáky; na rozdíl od → *low-track class* –

homecoming ceremony – slavnost (ples) při příležitosti ukončení studia na amerických středních školách

I

ideal school – ideální škola, ideální stav školy; na rozdíl od → *actual school*

important environment – důležité prostředí, prostředí důležité pro daného jedince či skupinu

ineffective tradition – nefunkční tradice

informal interaction – neformální, neoficiální, přátelská interakce

initiation rituals – přijímací rituály

insider's view of school – pohled zasvěceného člověka na školu

involvement – 1. zapojení, zaangažovanost, 2. účast, participace, 3. nadšení, zapálenost pro něco

J

just environment – spravedlivé, férové prostředí

K

key stories – klíčové příběhy (vypravované ve škole)

L

lack of leadership – absence (účinného) vedení

liked environment – oblíbené, preferované prostředí

lingo – žargon, hantýrka

lounge – 1. hala, 2. sborovna

low-expectancy pupil - žák s nízkým očekáváním, žák od něhož se toho očekává málo; na rozdíl od → *high-expectancy pupil*

low-track class; kurs pro méně nadané žáky; na rozdíl od → *high-track class*

M

malcontented pupil – nespokojený žák

memorial ceremonies – vzpomínkové slavnosti

micro-setting of school – mikroprostředí školy

minischool -miniškola

mission of the school – poslání školy

mockery - výsměch, posměch

molar ecological environment – molární ekologické prostředí (pojem zavedený Bakerem)

morale of the place – 1.morálka tohoto místa, pracoviště, 2. morálka této instituce

N

name-calling - nadávání

naysayer – nesouhlasící jedinec, protestující jedinec (zejména v dotaznících)

negative culture – negativní kultura, kultura stavějící na negativních hodnotách

negative group - negativní skupina, skupina stavějící na negativních hodnotách

negative subculture - negativní podskupina, podskupina stavějící na negativních hodnotách

negative tradition

negotiative environment – dojednané prostředí

nickname - přezdívka

non-friend - nekamarád

non-problematic behavior – bezproblémové chování

nonrandom seating – záměrný zasedací pořádek

(ve třídě)

norms of collegiality – normy kolegiality

O

objective individual environment – objektivní individuální prostředí; na rozdíl od → *subjective individual environment*

open day ceremony – den otevřených dveří

organizational anxiety – sdílená úzkost mezi pracovníky organizace

organizational culture – organizační kultura, kultura dané organizace

organizational practices – zaběhané zvyklosti, postupy

overt behavior – 1. otevřené chování, 2. zjevné, manifestované chování

P

pep rally – shromáždění lidí, jehož účelem je vzbudit nadšení pro určitou věc

place identity – identita místa (snaha mít “své stálé místo”)

playground behavior – chování na hřišti

positioning – pozice, zaujímání (určité) pozice; termín Harrého jako dynamický protějšek statičtějšího pojmu role)

positive culture – pozitivní kultura

preschool staff – pracovníci předškolní výchovy

previous school – předchozí škola

privacy-seeking – vyhledávání soukromí

private world – privátní svět, soukromý svět; na rozdíl od → *public world*

psyche of the school – duše školy

psychosocial environment – psychosociální prostředí

public world – veřejný svět; na rozdíl od → *private world*

pupil compliance – tendence žáka vyhovět požadavkům

pupil solidarity – žákovská solidarita

pupil's manageability – zvládnutelnost žáků

pupils' report – žákova výpověď (např. o škole)

pupils' theory of school – žákova (subjektivní, implicitní) teorie o škole

R

real-life setting – podmínky reálného života

reinforcement of culture – posilování kultury

reputation – reputace, pověst

residential school – internátní škola

residual problem – reziduální problém; zbývající, zbytkový problém

responsive environment – vnímavé, citlivé prostředí

rough-and-tumble – (závažná) rvačka, bitka

rumormonger – klevetník, pomlouvač, šířitel drbů

S

saboteur – sabotér, ničitel, škůdce

sad school – neradostná, bezútěšná, ponurá škola

school affairs – záležitosti školy

school architecture – architektura školy, školní architektura

school assembly – celoškolní setkání žáků s učiteli

school banner - prapor školy (často s heslem)

school benefactor – 1. patron školy, 2. sponzor školy

school boundary – hranice školy (materiálně i přeneseně)

school breaktime – přestávky ve škole

school-endemic factor – faktor specifický pro tuto školu

school governance structure – struktura systému dohledu nad školou

school history – historie školy

school homepage – domácí stránka školy (na internetu)

schooling – 1. výuka, vyučování, 2. školní docházka, 3. scholarizace

school policy – 1. přístup dané školy, koncepce dané školy, 2. školní politika

school process – školní proces, proces odehrávající se ve škole

school push – tlak školy

school rally – školní shromázdění

school regime – režim školy, způsob řízení školy

school sector – sektor škol (sektor veřejných nebo soukromých škol)

school spatial boundaries – prostorové hranice školy

school stories – historky týkající se školy, příběhy o škole

school storyteller – vypravěč historek o škole

school subject – vyučovací předmět

school symbols – symboly školy

school temporal boundaries – časové hranice školy

school tour – prohlídka školy (návštěvníky)

school tradition – tradice školy, školní tradice

school uniform – školní uniforma

school values – hodnoty dané školy

school vision – vize, idea, záměr školy

self-contained organization – soběstačná organizace, samostatná organizace

sense of community – pocit společenství

shared language – společný jazyk

shouting – křik, vykřikování

social stereotype – sociální stereotyp

space requirements (of educational activity) – prostorové nároky, požadavky na prostor (pro pedagogickou činnost)

spatial density – naplněnost prostoru, „nahuštěnost“ prostoru (ve fyzikálním smyslu); liší se od → *crowding*

spatial environment of learning – prostor pro učení, prostředí pro učení

spatial proximity – prostorová blízkost

spirit of caring – pečovatelský duch

spirit of camaraderie – kamarádský duch

stress-inducing environment – stresující prostředí

structured learning environment – strukturované prostředí pro učení

student accomplishment – výsledky žáků

student tracking – difenciace žáků

student work – žákovská práce

subenvironment – subprostředí, dílčí prostředí, část prostředí

subjective individual environment – subjektivní individuální prostředí; na rozdíl od → *objective individual environment*

subjective reality – subjektivní realita, subjektivně vnímaná realita

successful school – úspěšná škola

superachiever – premiant, vynikající, nadprůměrný žák

T

teacher bias - 1. učitelův předsudek, 2. předpojatost učitel vůči něčemu či někomu

teacher's action zone – učitelova akční zóna (ve třídě); ta část prostoru v učebně, kam se soustřeďuje učitelova činnost, zatímco jinou část učebny opomijí

teacher's insistence – učitelovo trvání na něčem, vyžadování něčeho

teacher's pet – učitelův oblíbenec, miláček; preferovaný žák

teasing – posmívání se (někomu), utahování si (z někoho)

territoriality – teritorialita, snaha hájit své území

toxic culture – toxická kultura, zhoubná kultura

toxic school – 1. otravná škola, 2. nezdravá, škodlivá, zhoubná škola

transitional negotiative environment

transition ritual – rituál při přechodu z jednoho typu školy na druhý

U

unwilling to work – neochota pracovat

unwritten rules – nepsaná pravidla

W

winning organization – úspěšná organizace

withdrawn pupil – uzavřený, nespolečenský, samotářský žák

worksheet – pracovní list

worrying behavior – neklidné, ustarané chování, chování vyjadřující obavy

Y

yardstick – kritérium, měřítko, standard

yearly patters – (hovor.) každoroční žvanění, kecy (v rámci slavnostních proslovů)