

# **PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY**

**I.**

**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.

ISBN 80-86633-13-6

## OBSAH

<i>Stanislav Ježek</i>	
Možnosti konceptualizace školního klimatu .....	2
<i>Jiří Mareš</i>	
Diagnostika sociálního klimatu školy.....	32
<i>Helena Grecmanová</i>	
Klima školy v německé pedagogické literatuře.....	75
<i>Jiří Mareš</i>	
Zamyšlení nad pojmem klima školy.....	87
<i>Jiří Mareš, Marie Rybářová</i>	
Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy .....	99
<i>Petr Urbánek</i>	
K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů .....	123
<i>Jan Mareš</i>	
Sociální prostředí školy a jeho prezentace ve virtuálním prostředí internetu .....	135
<i>Jiří Mareš</i>	
Anglicko-český terminologický slovníček pojmu souvisejících s klimatem školy .....	143

*In the space of 126 years the Mississippi has shortened itself 242 miles. Therefore ... in the Old Silurian Period the Mississippi River was upward of 1 300 000 miles long ... 742 years from now the Mississippi will be only a mile and three quarters long. ... There is something fascinating about science. One gets such wholesale returns of conjecture out of such a trifling investment of fact.*

Mark Twain

## Předmluva

Dostáváte do rukou sborník prací o psychosociálním klimatu školy. Jde o jeden z výstupů prvního roku tříletého grantu GA ČR na toto téma a je to tedy jakási zpráva o počátku naší badatelské cesty.

Práce v tomto sborníku jsou především teoretické, terminologické a metodologické. Je to proto, že současná literatura, která s výrazem *klima školy* nějakým způsobem pracuje, obsahuje především empirická zjištění a k integraci (a následné aplikaci) těchto poznatků je nutný nějaký jednotící teoretický rámec. Ten však zatím neexistuje. **Jedním z cílů naší práce tedy bylo ukázat, jakými způsoby lze klima školy teoreticky uchopit.**

Klima je zatím stále ještě více pouhým slovem než přesně vymezeným termínem či snad teoreticky zakotveným pojmem. O psychosociální klima či prostředí školy se zajímají odborníci z různých oborů a každý z nich si s sebou přinesl kousek „své“ teorie, terminologie, metafor, motivací apod. Zatím si mezi sebou příliš nerozumí. **Druhým z našich přání proto je, aby tento sborník implicitně fungoval jako jakýsi mezioborový překladový slovník.** Pozorný čtenář brzy zjistí, že není klima jako klima a že za první pohled odlišná slova jako klima, prostředí, kultura či percepce mohou z úst jediného autora v určitém kontextu znamenat totéž.

Ví se, že klima školy, ať již si ho nadefinujeme jakkoli, ovlivňuje chování a prožívání všech zúčastněných, a to zase zpětně ovlivňuje klima. To však je poněkud triviální zjištění, pokud se to vůbec dá nazvat zjištěním. Že v dobrých, příjemných podmínkách se v průměru budou lidé cítit lépe, pracovat lépe a dosahovat ve většině ukazatelů lepších výsledků, to nás také neposune o mnoho vpřed. Abychom postoupili vpřed, je třeba se pokusit **formulovat hypotézy o tom, jakým způsobem se toto vzájemné ovlivňování odehrává – i o to se v uvedených pracích pokoušíme.**

Autori prací v tomoto sborníku byli požádáni, aby své texty psali o něco méně rigorózně, než bývá ve vědě zvykem, a to z toho důvodu, aby se nestalo, že se zde nějaká myšlenka neobjeví jen proto, že autor si jí není tak docela jist, neví jak ji ověřit nebo se mu ji nedáří zaintegrovat do textu. Naleznete zde tedy myšlenky jak dobré (alespoň doufáme), tak průměrné, naivní, či zcela zcestné (snad jeden z určitého pohledu). V tomto smyslu je tento sborník „nahý“ – nepředstírá jistotu, ukazuje, jak se teprve učíme zacházet s tak mnohotvarým jevem, jakým prostředí školy a klima jako jeho podmnožina je.

Stanislav Ježek

# MOŽNOSTI KONCEPTUALIZACE ŠKOLNÍHO KLIMATU

*Stanislav Ježek*

Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie

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

Proč tomu tak je?

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

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

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

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

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

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

### **Analogie s konceptualizací osobnosti**

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

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

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

## **POJETÍ PROSTŘEDÍ**

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

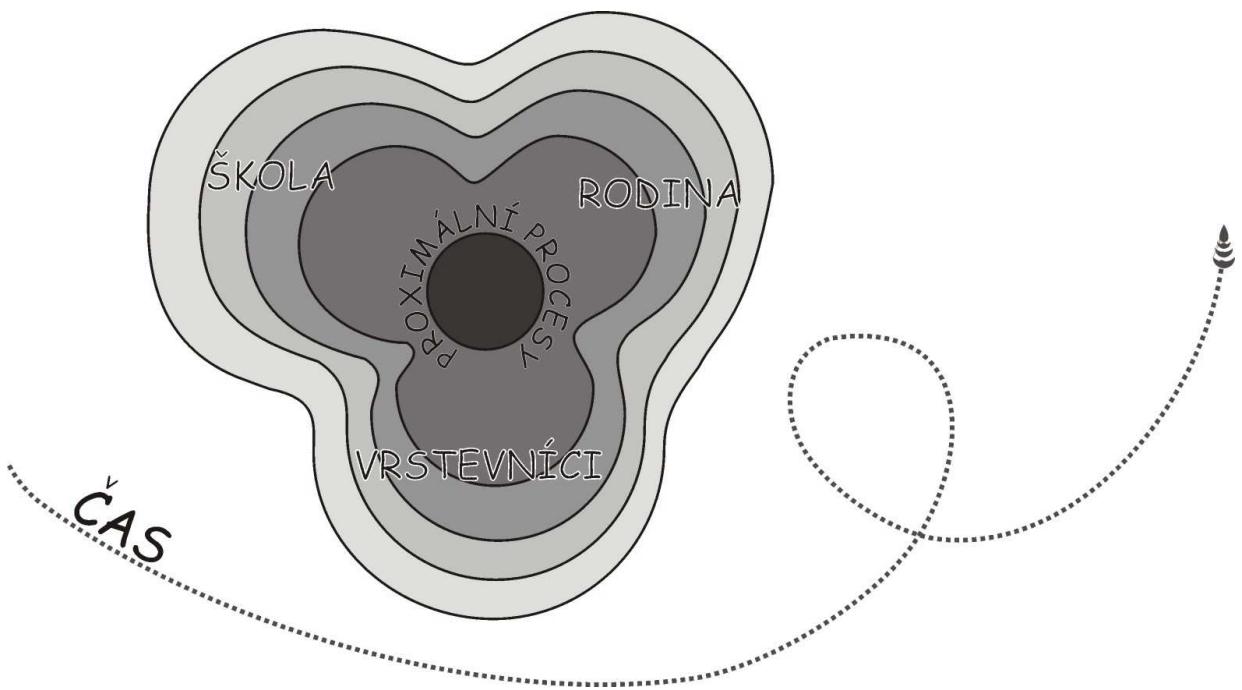
### **Bronfenbrennerův bioekologický model**

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

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

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

Obr. 1. Bronfenbrennerův model



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

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

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

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

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

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

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

## Nedostatky, doplňky

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

---

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

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

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

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

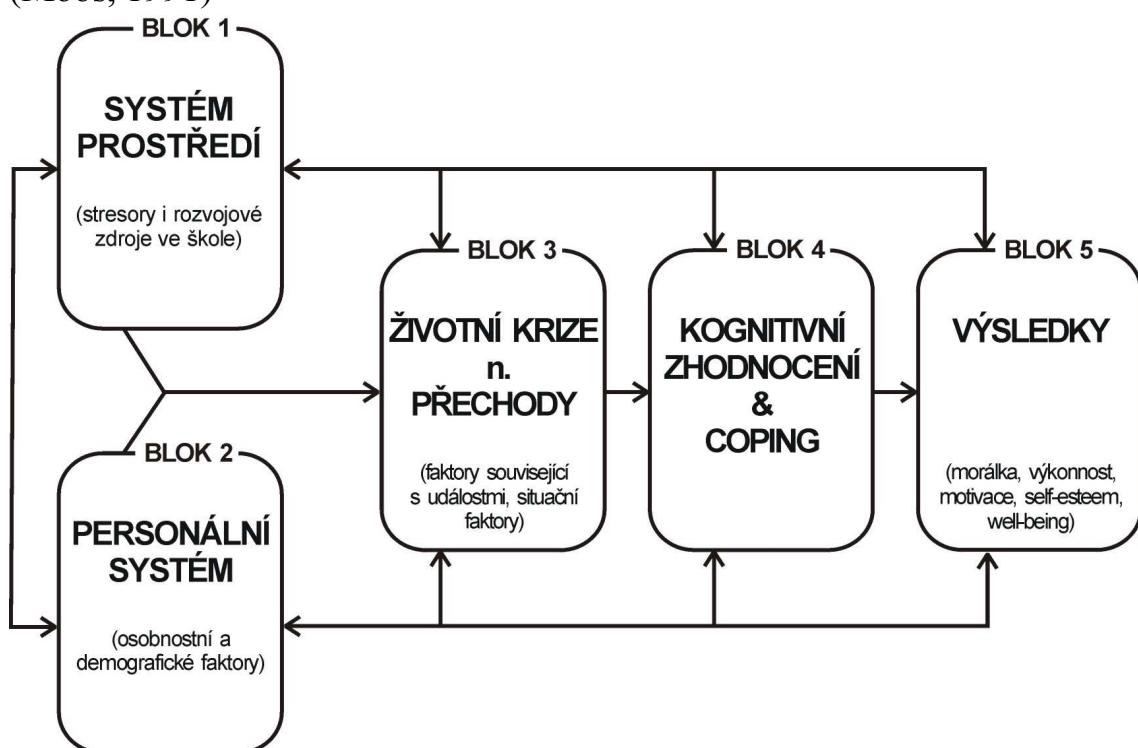
Na závěr bych chtěl ještě uvést Bronfenbrennerovo významné metodologické tvrzení ohledně svého bioekologického modelu: „[Tento model vychází] z uvědomění si, že různé složky tohoto ekologického modelu nelze zkoumat všechny najednou v rámci jedné analýzy. Místo toho je třeba je zkoumat v malých kombinacích,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

## Integrovaný pojmový rámec Rudolfa Moose

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

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

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



## **Ekologický model Lawtona a Nahemowa**

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

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

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

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

## Taxonomie prostředí

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

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

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

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

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

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

## SPECIFICKÁ POJETÍ KLIMATU

### Moosovo pojetí

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Otevřenost školy a zdraví školy - Hoy a spolupracovníci**

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

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

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

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

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

### **Pojetí klima jako otevřené/uzavřené osobnosti školy**

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

#### **Charakteristiky kolektivu, učitelského sboru**

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

## **Charakteristiky chování ředitele (vedení)**

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

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

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

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

Chování učitelů: kolegiálnost, vřelost, angažovanost

Chování ředitele: podpora, direktivnost, zatěžování

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

## **Klima jako vlastnost zdravé školy**

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

---

<sup>4</sup> Není to tedy zdravá škola v tom smyslu, v jakém se toto slovní spojení používá například v rozsáhlém projektu zdravých škol, kde je o zdravé škole jako organizaci, ale o zdraví lidí ve škole.

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

### Úkolové potřeby sociálního systému

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

### Potřeby související s údržbou systému

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

### Růstové a rozvojové potřeby

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

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

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

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

## **Model nároků vs. rozhodovací volnost (demand – control)**

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

## **Dynamická pojetí**

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

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

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

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

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

## CaMaPe<sup>5</sup>

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

---

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

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

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

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

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

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

## Eklekticismus

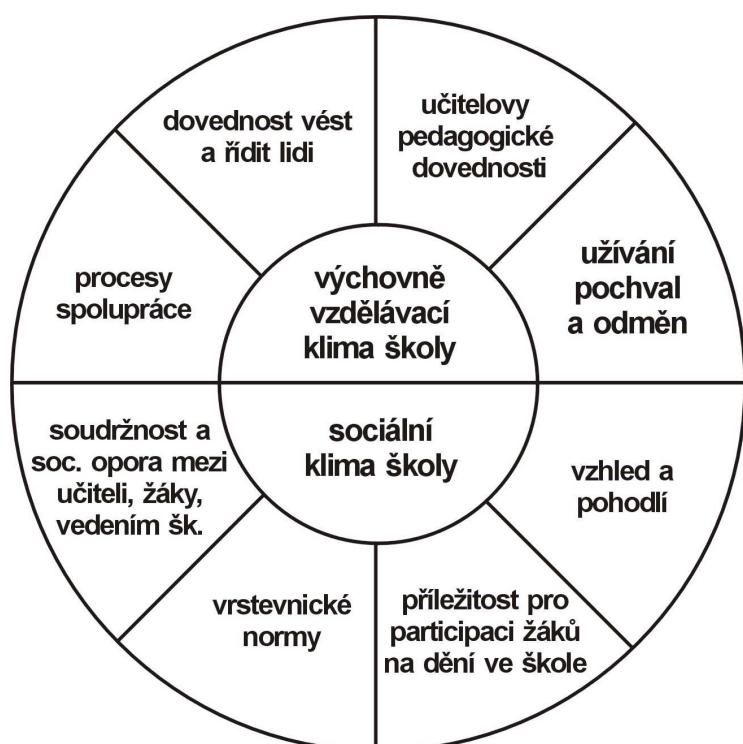
Paula Jorde-Bloom (1991) se zabývá organizačním klimatem v institucích pečujících o děti. Termín klima užívá jako zastřešující termín pro různé aspekty prostředí organizace, včetně fyzických, které ovlivňují jak plnění cílů organizace, tak spokojenost zaměstnanců. Jde o extrémně eklektické a nekoncepční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

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

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

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

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



## **Efektivita školy (school effectiveness)**

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

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

## **Percepční pojetí**

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

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

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

---

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

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

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

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

## Klima vhodné k...

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

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

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

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

## **Klima a interpersonální proměnné**

### **Klima dobré pro utváření a uchovávání identity**

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

### **Klima uspokojující vývojové potřeby**

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

### **Klima konstruktivistické**

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

## **Klima podporující změnu**

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

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

## Netradiční pojetí Mumfordovo

Pro aktuální genezi emocí formulovali nezávisle na sobě James a Lange teorii, že emoce se neprojevují svými fyziologickými koreláty, ale že je to vlastně úplně naopak, že fyziologické pochody se projevují prožíváním, kterému říkáme emoce. Lewis Mumford (1968, cit. dle Rasmussen et al, 2003) se pokusil o něco podobného. Podle něj by se naše uvažování nemělo ubírat směrem, jak (pozitivní či negativní) klima působí na jedince, ale přesně naopak. Podle něj lidé s pozitivními lidskými a sociálními vlastnostmi jsou tím, co vytváří pozitivní klima. A pokud po pozitivním klima toužíme, měli bychom se ve svém bádání zaměřit na to, jak těchto pozitivních vlastností u lidí dosáhnout. Ve světle všeho, co již zde bylo napsáno, je zřejmé, že toto je velmi omezené pojetí klima a že fenomén klima musíme vnímat kauzálně obousměrně, tj. klima způsobující i způsobované, nebo spíše složitě zpětnovazební. Přesto bych zde rád zmínil jedno zásadní pozitivum tohoto jednosměrného pohledu na klima, jako jevu způsobovaného a nikoli působícího. Při tomto pohledu na věc jsou působícím agens *lidé, jednotlivci* a nikoli systémy, komunikace či jiné konstrukty. Z tohoto pohledu mají lidé takové klima, jaké si zaslouží, a chtejí-li ho mít jiné, musí se o to usilovat především oni sami. Právě tento prvek vlastní aktivity jednotlivce samozřejmě spojené se zodpovědností se často vytrácí ze složitých systémových pojetí klima, jakkoli jsou tato složitá řešení vědecky správnější. Pro jakékoli pokusy o změnu klima k lepšímu však je pocit vlastní agence, self-efficacy, přesvědčení, že já jako jedinec mohu na klima něco změnit základním předpokladem toho, že se pro to také skutečně pokusím něco udělat. Dnes již tradiční analytikovo psudodiagnostické konstatování, že špatné klima<sup>7</sup> je důsledkem v organizaci vázne komunikace mezi odděleními a důsledkem toho není v organizaci dobré klima, je typickým příkladem možná vědecky správného popisu situace, který však implikuje spíše: Njmeme někoho, kdo nám vyladí komunikační kanály, vypracuje jakýsi thought-flow (jako analogie cash-flow) a my se tím pak budeme řídit. Jinými slovy, my pracovníci počkáme, až někdo změní ten špatný systém, jehož je špatné klima produktem, a my se pak do opraveného systému zapojíme. Věřím, že v mnoha školách může být hlavním důvodem nepříjemného klima samotný pocit, že ho nemohu nijak ovlivnit, stejně jako spoustu dalších věcí ve škole. Jedním z anglických obtížně přeložitelných termínů, které popisují

---

<sup>7</sup> V praxi spíše např. vysoká fluktuace, nízká výkonnost apod.

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

## NÁVRH RÁMCE PRO KONCEPTUALIZACI KLIMATU

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

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

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

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

---

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

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

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

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

### **Strukturní rámec**

Struktura pojetí klimatu se skládá ze tří obecných oblastí otázek

1. Jaká je jednotka zkoumání?

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

2. Jaké jsou konstituující jevy?

*kognitivní* – mentální reprezentace, kognitivní/percepční schémata, přesvědčení

*emoční* – emoce související se školou

*behaviorální* – způsoby chování ve škole, komunikace

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

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

3. Jak zohlednit změny v čase?

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

### **Funkční rámec**

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

### **Problém jednotky zkoumání**

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

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

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

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

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

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

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

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

Tytéž skutečnosti převrácené a převedené do „řeči dotazníků“:

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

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

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

### **Problém konstituujících jevů či indikátorů klimatu**

Nejčastěji je klima definováno sdílenými percepčemi různých prvků či jevů v prostředí školy. Někdy není zcela zřejmé co se myslí pojmem „percepce“, jestli způsoby vnímání (např. percepční schémata), výsledky vnímání (např. mentální reprezentace) nebo třeba hodnocení (ta vůbec nejčastěji<sup>10</sup>). Kromě převážně kognitivních způsobů reflexe prvků či jevů v prostředí školy bychom se jistě měli zajímat i o afektivní/emoční reflexe či reakce. Emoce jsou jistě zastoupeny v hodnocení, avšak pouze implicitně.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## Problémy s časem

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

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

## Funkční rámec

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

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

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

## ZÁVĚR

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

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

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

## Literatura

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

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

# DIAGNOSTIKA SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY

**Jiří Mareš**

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové  
Ústav sociálního lékařství

Měření nemůže být lepší než konstrukt,

o němž uvažujeme, že ho změříme.

(Schwarzer a Knollová, 2003)

## ÚVOD

Zájem o kategorii, která se nazývá klima školy, u nás v posledních letech vzrůstá (Mareš 2001 (a), Havlíčová, 1998, Grecmanová, 1998, 2000, speciálně zaměřené konference\*), v zahraničí rozhodně neslábne už přinejmenším 25 let. Přesto nelze říci, že dnes už jde o kategorii jasnou, dobře zakotvenou teoreticky i empiricky. Naopak, jsme svědky toho, že sice v zahraničí přibývá empirických výzkumů, zkoumajících klima školy v souvislosti s efektivitou výchovně-vzdělávací práce nebo v souvislosti s výskytem negativních jevů mezi žáky (násilí, šikana, konzumování omamných a psychotropních látek), ale *bez hlubších teoretických i metodologických úvah* o tom, co je to vlastně klima školy. Autoři často vezmou „některou“ z hotových diagnostických metod nebo si vytvoří metodu vlastní a zkoumají klima školy v podobě, v níž to zvolená metoda umožňuje. V závěrech, kdy referují o zjištěných výsledcích, pak obvykle hovoří o klimatu školy obecně. To je - mimo jiné – jeden z důvodů, proč jsou stovky nálezů o klimatu školy obtížně srovnatelné a obtížně zobecnitelné.

Nebylo by vhodné, abychom tyto chyby u nás opakovali. Praktická diagnostika i autodiagnostika klimatu školy, jakož i vědecké výzkumy klimatu školy jsou důležité a budou se u nás provádět čím dál častěji. Je tedy na odbornících, aby nabídli odborné veřejnosti *kvalitní metodologii*. Jinak praxe sáhne po „nějakých“ zahraničních metodách, přeloží je do češtiny, nebude je standardizovat vzhledem k našim podmínkám a bude „nějak měřit“ klima v našich školách (at’ už tradičních nebo experimentujících, alternativních atd.). Výsledky budou vydávány za obraz skutečného stavu „našeho školství“ a podle povahy zjištěných údajů budou

---

\* V lednu 2003 zorganizovala Česká pedagogická společnost v Olomouci celostátní konferenci s názvem *Klima současné školy*, na níž odeznělo 40 referátů

autoři studií bud' alarmovat veřejnost anebo budou dokazovat, že to s našim školstvím není tak zlé...

Dobrat se kvalitní metodologie zkoumání klimatu školy není snadné, neboť bylo sice publikováno mnoho dílčích empirických studií, ale syntetizujících prací je relativně málo. Patří k nim především rozsáhlá přehledová studie Andersonové (1982), prakticky zaměřený přehled Sackneye (1988), monografie Freiberga a spoluautorů (Freiberg, 1999).

Naše **přehledová studie** si klade tyto **cíle**: 1. zmapovat historické kořeny výzkumů sociálního klimatu školy, hlavní teoretické přístupy a možné typologie, 2. popsat a analyzovat důležité proměnné a jejich indikátory, 3. diskutovat zvláštnosti vnímaného a reálného klimatu, pozitivního a negativního klimatu, 4. podat přehled kvantitativních diagnostických metod, 5. podat přehled kvalitativních diagnostických metod, 6. diskutovat metodologické aspekty diagnostikování školního klimatu.

## HISTORICKÝ KONTEXT

Dříve, než se pokusíme o vymezení pojmu, je užitečné připomenout, odkud se tento pojem vzal, kde všude jsou jeho zdroje a jak se zpočátku vyvíjel. Bez historického exkurzu je obtížné pochopit současný stav a občasné reminiscence. Zdá se nám, že v případě „klimatu školy“ existují jisté paralely s genezí a dalším vývojem jiného zajímavého pojmu, jímž je „kvalita života“, který nemá jen dimenzi pohoda-well being (Rapley, 2003). Nejvýraznější paralelu bychom zřejmě našli v jednom ze základních psychologických pojmu – v pojmu „osobnost“.

Výborná přehledová studie Andersonové začíná vtipným konstatováním historických souvislostí: výzkum klimatu školy je nepochybně nevlastním dítkem jak výzkumů organizačního klimatu, tak výzkumů efektivity práce školy; po obou výzkumných paradigmatech zdědilo teorii, nástroje i metody jejich použití. Nehledě na tyto rodinné vztahy, může být výzkum školního klimatu odlišen jako svébytná oblast bádání (Andersonová, 1982: 368).

Sama při pátrání po historických kořenech rozlišuje tři prameny, z nichž výzkum školního klimatu čerpá: a) podnikatelský kontext, b) kontext terciárního školství (*colleges*), c) kontext klimatu školní třídy.

Domníváme se, že výzkumy školního klimatu mají těch kořenů více. Pokusili jsme se je zpracovat do přehledové tabulky (tab.1).

Tab.1 Předpokládané kořeny výzkumů sociálního klimatu školy

Označení přístupu	Teoretický pohled na školu	Typičtí představitelé
metaforický	škola jako organizace vyznačující se specifickými kvalitami	Halpin, Croft (1963) Milles (1969)
školní efektivity	škola jako socializační instituce produkovající žáky určitých kvalit	Creemers (1994), Stringfield (1994)
ekonomický	škola jako výrobní podnik	Averch, Carroll, Donaldson et al. (1974)
organizačně psychologický	škola jako fungující organizace	Anderson (1970), Anderson, Tissier (1973)
Sociologický	škola jako kulturní systém sociálních vztahů	Brookover, Erickson (1969), Reavis (1979)
sociálně ekologický	škola jako ucelený ekologický systém fungující v určitém prostředí	Barker (1965), Moos (1974, 1979)
sociálně psychologický	škola jako sociální instituce vyvolávající sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické procesy	řada autorů

Tab. 1. pokračování

Klíčové pojmy	Používané metody	Poznámka
„osobnost“ <sup>**</sup> je u jedince totéž, co „klima“ u organizace „zdraví“ školy jako organizace	rozhovor, dotazník	Klima může být (analogicky jako osobnost) otevřené nebo uzavřené. Zdravá org. nejen přežívá ve svém prostředí, ale aktivně zvládá náročné úkoly a dále se rozvíjí.
plán činnosti školy, kurikulum, kvalita výuky, čas, přiležitost, pravidla, socializace žáků, výkony žáků, postoje žáků	výkonové testy, postojové dotazníky, inspekční zprávy	
vstupy, výstupy, finanční, personální a materiální zdroje, technologické postupy, vynaložené náklady, čas	ekonomické metody, zejména analýza dat vykazovaných o provozu školy	Příliš se nediskutuje o tom, kdo je vlastně „zákazníkem“. Intuitivně se předpokládá, že u mladších žáků jsou jimi rodiče, u starších studenti sami.
cíle organizace, organizační vztahy, způsob kontroly a řízení, způsob motivování, formální a neformální struktury	metody čerpající z psychologie práce a organizace, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky	U tohoto proudu výzk. dochází k překrývání s výzkumy opírajícími se o pojem „kultura školy“. Přitom nejde vždy o promyšlené navazování.
sociální systém, sociální vztahy, milieu, hodnoty, normy, očekávání, hodnocení	sociologické metody, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky, sociometrie	
prostředí, sociální vztahy, udržování systému	kombinace klinických a sociálních metod	
vnímání, prožívání, hodnocení, postoje, spolupráce, soutěžení, vyučování, učení, spokojenost	metody sociální psychologie a pedagogické psychologie	

\*\* Autoři ovšem zúžili obsah tohoto pojmu jen na jednu její dimenzi, na otevřenosť-uzavřenosť (mysli).

Sám pojem „klima“ školy vznikl jako metafora a byl zřejmě přebrán z meteorologie a klimatologie. Tam klima značí převládající ovzduší v určité oblasti, přičemž teplota, vlhkost, tlak vzduchu, množství srážek, směr a síla větru atd. se po delší časové období pohybují v předem odhadnutelném rozmezí, přiliš se nemění a spoluurčují podmínky pro život lidí.

Metaforický přístup láká autory dodneška, takže když chtěli Freiberg a Stein přiblížit čtenářům ústřední pojem „klima“, začali úvodní kapitolu monografie větou: školní klima je vlastně srdcem a duší školy (Freiberg, Stein 1999: 11).

S. Ježek při diskusi nad tímto přehledovým článku upozornil na fenomenologický základ pocitů, které v lidech vznikají při delším pobytu ve škole nebo při opakováném styku se školou. Lidé se snaží v těchto pocitech vyznat, hledají pro ně vysvětlení, shrnují do určité představy. Vědečtí pracovníci se aktérů vyptávají především na tyto představy. Předmětem bádání se pak stává subjektivní *interpretace* zmíněných pocitů aktéry samotnými, než pocity samotné. Představy jsou často verbalizovány pomocí metafor, jež odkazují na jevy, které u lidí vyvolávají analogické pocity, prožitky.

Množství přístupů ke zkoumání klimatu školy s sebou přineslo i množství termínů, které autoři používají. V odborné literatuře jsme jich našli více než dvacet (tab.2)

Nejde však jenom o termíny samotné. Důležité jak, jak jsou uspořádány, jaké jsou jejich vzájemné vztahy. Zde je jeden z neuralgických bodů výzkumů školního klimatu, neboť často *nejde* o promyšlený a koherentní systém **odborných pojmu**, ale o výčet výrazů, které s klimatem školy „nějak“ souvisejí. Tyto výrazy nebývají exaktně definovány a autoři je používají v „přibližném“ významu, což způsobuje, že tentýž výraz je chápán dosti odlišně a zasazován do odlišných kontextů u různých autorů. Není řídkým jevem, že dokonce týž pojem u stejného autora je používán v různých významech. Nejde však jen o povrchní přístup, kdy použitý výraz je „vymezen“ obsahem zvoleného konkrétního dotazníku nebo o nekonzistentnost v používání téhož pojmu. Dalším důvodem je značně rozdílné vědecké zázemí autorů, rozdílná výzkumná tradice disciplin, které jsou jejich doménou a tedy rozdílný diskurs. Podrobnější výklad hlavních přístupů je uveden ve speciální kapitole tohoto sborníku.

Tab.2 Termíny, které se používají v souvislosti s klimatem školy

Termín v angličtině	Možný český ekvivalent	Poznámka
behavioral setting	behaviorální prostředí, podmínky; prostředí pro chování;	Moos
circumstances	okolnosti	
conditions	podmínky	
ecology	ekologie	Tagiuri
environmental pressures	environmentální tlaky, požadavky prostředí	Pace, Stern v návaznosti na Murrayovu teorii potřeb
esprit de corps	jednotný duch	Perry (1908)
field	pole	
general „we-feeling“	obecný pocit vzájemnosti, sounáležitosti	Nwankwo
group sub-culture	skupinová subkultura	Nwankwo
interactive life of the school	interaktivní život školy	Nwankwo
organizational climate of school	organizační klima školy	Hoy, Feldman
psychosocial characteristics of school	psychosociální charakteristiky školy	
school atmosphere	atmosféra školy	Perry (1908)
school bonding	(citové) vazby ke škole	Maddox, Prinz (2003)
school climate	klima školy	
school culture	kultura školy	
school environment	prostředí školy	
school ethos	étos školy	Rutter, Severní Irsko
school learning environment	prostředí pro školní učení	
school life	život školy	
school milieu	personální (demografické) složení školy	
school social system	sociální systém školy	
school spirit	duch školy, identifikace se školou	Wynne
school working environment	pracovní prostředí školy	James, Jones
situation	situace	Moos
settings	prostředí	Moos

Spektrum možných přístupů je pochopiitelně bohaté. Např. Havlíková (1998) rozlišuje tři základní podoby **školního prostředí**: věcné (tj. pracovní, odpočinkové, hygienické), sociální (klima školy, klima učitelského sboru, klima třídy), organizační (režim dne, zdravá výživa, aktivní pohyb).

Purkey (1978), Purkey a Novak, 1996) rozlišují pět podob **školního prostředí**: lidi, prostory, pravidla chování, pedagogické programy, procesy (včetně postojů a hodnot).

Našim klíčovým pojmem je ovšem klima školy. Jak toto klima definovat?

## Pracovní definice klimatu školy

V této studii budeme preferovat sociálně psychologický a pedagogicko-psychologický pohled na sociální klima školy. Tento úhel pohledu akcentují definice typu:

Klima školy je relativně stálá *kvalita vnitřního prostředí* školy vyznačující se těmito znaky: a) **prožívají** ji ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři), b) ovlivňuje jejich chování, c) může být popsána v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít (Sackney, 1988: 4).

Klima školy je *vnímané fyzikální i psychologické prostředí* školy, včetně vztahů uvnitř skupin aktérů i mezi těmito skupinami: vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, komunita. Týká se řízení výukových i mimovýukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole. Klima školy ovlivňuje rozvíjení školních i společenských hodnot u žáků školy (Kelley et al., 1986).

Klima školy je soubor agregovaných indikátorů (objektivních i subjektivních), které vyjadřují *celkový pocit nebo dojem*, který člověk o dané škole nabývá (Ellis, 1988).

Klima školy je relativně stálá *kvalita celé školy*, kterou zažívají její subjekty. Charakterizuje jejich kolektivní percepci rutinního chování, ovlivňuje jejich postoje a chování ve škole (Hoy, Feldman, 1999: 85, Hoy, Miskel, 1996).

Charakterizovali jsme klima školy jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát (Mareš, 2001 a). Důraz je zde kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku a na procesuálnost.

Z metodologického pohledu ovšem zůstává problémem, jak k tomuto souhrnnému pohledu dospět. Můžeme k němu dojít přes jedincovo „ustálené vnímání“ (za předpokladu, že toto vnímá je relativně stabilní) anebo budeme hledat skupiny osob, jejichž vnímání je alespoň svou strukturou přibližně stejné. Naznačená úvaha zřejmě neplatí pro celé klima, neplatí obecně, ale musíme ji vztáhnout na jednotlivé aspekty klimatu školy

a na určité skupiny osob, které klima školy vnímají „přibližně stejně“. V duchu Poláčkova obratu z knihy Bylo nás pět - „my hoši, co spolu mluvíme...“.

Poté, co jsme rámcově vymezili své výchozí pozice, může přejít k hlavnímu tématu přehledové studie, jímž je diagnostika klimatu.

## DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLY

Uchopit klima školy není snadnou záležitostí. Mnohokrát zmiňovaná přehledová studie Andersonové užívá pro tuto činnost tři zajímavé metafore. Říká, že ke zkoumání klimatu školy lze přistoupit ze tří pozic.

Z pohledu zastánců první pozice je klima něco jako *albatros*: je vidět, ale obtěžuje. Všimneme si ho, když začne být nepříjemné. Klima je tedy možný, ale nepříliš žádoucí objekt studia. Přináší víc komplikací, než užitku.

Z pohledu zastánců druhého přístupu je klima něco jako bájní *jednorožec*. Klima je zde žádoucím objektem studia, ale je nemožné ho chytit, je nepolapitelný. Za tímto mytologickým zvířetem se někteří lovci honí, je však pro ně jen nadějí, snem, který se nemůže nikdy naplnit.

Třetí skupina badatelů vidí klima jako možný a současně žádoucí objekt studia. Přestože si uvědomuje obtížnost studia klimatu školy, současně chápe, že holistický přístup dovoluje se přiblížit složité realitě více, než parciálnost a separovanost dosavadních přístupů. Neúspěchy dosavadních výzkumů připisuje primitivním modelům, neadekvátním metodickým postupům, zkoumáním příliš mála proměnných anebo chybně zvolených proměnných. Doufá, že další bádání se bude podobat bájnemu ptáku *Fénixovi*, který povstal z popela a opět vzlétl vzhůru (Andersonová, 1982: 371-372).

## Úrovně zkoumání klimatu školy

Přestože se v odborných debatách, v článcích i v monografiích mluví o klimatu školy, ne vždy autoři pečlivě rozlišují, na které úrovni školského systému se právě pohybují a které ukazatele byly vzaty za základ klimatu školy.

V kapitole o měření a zlepšování školního klimatu uvádějí Freiberg a Stein (1999: 15) graf, který prezentuje ohodnocení školního klimatu v *jednotlivých státech USA*. Název tedy specifikuje úroveň zkoumání – jde o žebříček všech států Unie (v r.1997 byl na tom nejlépe Vermont s 87 body a nejhůře Utah s 61 body). Teprve pečlivější pročtení výkladového textu přivede čtenáře k poznání, co se v grafu míní „klimatem školy“. Jde o agregovaný údaj, který vznikl ze čtyř indikátorů: průměrný počet žáků ve

třídě, dále počet žáků připadajících na jednoho učitele ve třídách na 2. stupni, organizace školy a bezpečnost žáků ve škole. Tyto indikátory mohou jen těžko vystihovat bohatost pojmu „klima školy“, jak o něm diskutujeme v této přehledové studii.

Obecně vzato, můžeme uvažovat o třech hlavních úrovních zkoumání klimatu školy: mikroúroveň, mezoúroveň a makroúroveň.

Zajímá-li nás jedna škola a její klima, pak se pohybujeme na **mikroúrovni** zkoumání klimatu. Jít pod tuto úroveň (a omezit se jen na ni) by znamenalo, že nepůjde o klima celé školy, ale o klima její části, např. jen učitelského sboru či jen školních tříd. Jako výchozí bod na cestě ke zkoumání klimatu celé školy je naopak užitečné.

Zajímá-li nás situace v celém státě, chceme-li se dozvědět něco obecnějšího o klimatu škol stejného typu na základě reprezentativního šetření, pak zřejmě půjde (v rámci naší republiky) o **makroúroveň** zkoumání klimatu.

**Mezoúroveň** zkoumání klimatu už nemusí být tak jednoznačná. Může být definována spíše teritoriálně (např. krajem), spíše administrativně (např. školským obvodem), typem školy (např. soubor středních odborných škol). Může být definována i jinými kritérii, kupř. realizovaným výchovně-vzdělávacím projektem, typem zřizovatele, typem komunity, v niž působí, složením žáků, kteří do školy docházejí atp.

Andersonová upozorňuje na dvě známé, ale metodologicky zanedbávané skutečnosti. Za prvé: výzkumy školního klimatu málodky berou v úvahu *rozdílnost úrovní* klimatu a pokud ano, ještě vzácněji teoreticky zdůvodňují, proč byla zvolena právě tato úroveň zkoumání a nikoli jiná. Za druhé: poznatky získané zkoumáním školního klimatu na jedné úrovni se nedají jednoduše zobecňovat či extrapolovat na úrovni zbývající (Andersonová, 1982: 386).

## Typy školního klimatu

Máme-li měřit podoby klimatu, měli bychom si ujasnit, s kterými typy se můžeme v praxi setkat a které typy klimatu je schopna disponibilní metoda vůbec detektovat. Podle toho bychom měli volit další postup. Andersonová (1982) uvádí mj. tato hlediska:

- podle míry konzistentnosti: koherentní a nekoherentní klima (koherentní klima je jasné, účelné, dobře sdělitelné, konsenzuální atd.)
- podle míry otevřenosti: klima otevřené a uzavřené
- podle výraznosti: klima robustní a nerobustní
- podle aktérů: klima navozované žáky, navozované učiteli a navozované vedoucími pracovníky školy

- podle preferovaného zaměření školy: klima orientované na instrumentální přístup, na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj
- podle zdravotních dopadů: klima zdravé a nezdravé.

Ze svých zkušeností můžeme doplnit ještě další hlediska. Klima lze ještě třídit:

- podle časového hlediska: klima aktuální, minulé (retrospektivní), budoucí (prospektivní)
- podle preferovanosti, žádoucnosti: klima aktuální (výchozí) a klima preferované, které by jedinec či skupina přáli
- podle dynamiky: klima jako stav, klima jako proces
- podle specifičnosti: klima generické (společné pro většinu škol) a klima specifické (pro určitou školu či typ školy)
- podle možnosti vhledu ze strany externích osob: klima zjevné (poznatelné zvnějšku), klima skryté (poznatelné jen zevnitř)
- podle komunity, v niž škola funguje: klima školy velkoměstské, městské, vesnické
- podle programu, který škola provozuje: klima tradiční školy, klima alternativní školy
- podle vztahu školy ke změně: klima příznivé pokusům o změnu školy, klima neutrální vůči změnám, klima nepříznivé pokusům o změnu školy
- podle vztahu školy k participaci rodičů: klima příznivé k participaci rodičů na chodu školy, klima neutrální, klima nepříznivé
- podle funkce ve výzkumném projektu: klima jako závisle proměnná, klima jako nezávisle proměnná.

## Proměnné klimatu školy

Pokud máme měřit tak složitý jev, jímž je klima školy, bývá snaha ji rozčlenit na soubor dílčích proměnných.

Andersonová (1982) navrhla jedno z možných řešení. Vyšla (v souladu s teorií Tangiuriho) z dělení klimatu do čtyř dimenzí, *skupin* proměnných. Každou z nich potom jemněji specifikovala pomocí proměnných, jež byly v období, kdy svou přehledovou studii psala, známy a vyzkoušeny. Každou proměnnou lze dále charakterizovat pomocí určitých indikátorů (viz tab.4).

Tab. 4. Proměnné užívané pro diagnostiku školního klimatu (modifikovaně podle Andersonová, 1982: 388-404)

<b>Dimenze/složky klimatu</b>	<b>proměnná</b>	<b>příklady indikátorů</b>
ekologie školy	charakteristiky školní budovy	např. stáří budovy, architektonické řešení budovy, udržování budovy, výzdoba prostor
	velikost školy	např. celkový počet žáků dané školy, členění na malé, střední a velké školy apod.
zázemí školy (milieu)	formální charakteristiky učitele	např. úroveň vysokoškolského vzdělání, průměrný roční příjem, délka pedagogického působení na téže škole
	morální kvality učitelů	postoje k práci, učitelský morální hodnoty, účast ve stávkách učitelů
	formální charakteristiky žáků	např. socioekonomické postavení rodičů, žákův etnický původ
	morální kvality žáků	např. žákův pocit odcizení, žákovo školní sebepojetí
sociální systém školy	organizační struktura šk.	
	výchovně-vzdělávací program, jímž se škola řídí	např. program umožňující rozvoj žáků, způsob hodnocení žáků; flexibilita, otevřenost ke změně, inovované kurikulum, čas skutečně věnovaný výukovým aktivitám
	diferenciace žáků	např. vytváření homogenních či heterogenních skupin žáků (podle schopností, výkonnosti, věku atp.)
	vztah mezi vedením školy a učiteli	např. harmonický vztah mezi vedením školy a učiteli; izolace vedení či učitelského sboru; učitelský pohled na ředitele školy
	podíl učitelů na rozhodování o chodu šk.	např. podíl jednotlivců či skupinové rozhodování
	dobrá vzájemná komunikace	např. mezi učiteli a žáky, získávání zpětnovazebních informací
	vztahy mezi učiteli a žáky	např. při školních i mimoškolních aktivitách, zapojování žáků do rozhodování
	příležitost pro zapojování žáků	otevírání prostoru pro zapojování žáků do různých aktivit ve škole, vedení žáků k přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí
	vztahy mezi učiteli navzájem	např. přátelství, spolupráce
	vztah mezi školou a komunitou, v niž škola působí	např. vztah vedení školy a rodičů, vztah učitelů a rodičů, vztah vedení školy a místní samosprávy
	zapojení dalších osob do výuky	např. přímé vyučovací povinnosti řediteli školy, zaangažovanost ředitele na práci se žáky při výuce i mimo ni; zapojování rodičů do výuky vybraných témat

Tab. 4. pokračování.

kultura školy	zaangažovanost učitelů na rozvoji žáků	např. učitelova ochota pomáhat žákům či naopak učitelova neochota něco pro žáky udělat, učitelův postoj, že je všechno zbytečné
	normy vyznávané žáky	např. žákovský pocit, že může něco se svým životem udělat; žákovské aspirace, žákovský postoj k vyhledávání pomoci, žákovská ochota pomáhat spolužákům v nouzi
	důraz na spolupráci	např. vyznávání individuální práce, soutěžení či naopak skupinové a týmové práce
	očekávání	např. očekávání učitelů a vedení školy vůči žákům, vysoká-nízká očekávání, sebesplňující předpověď; očekávání vedení školy vůči učitelskému sboru;
	důraz na školní záležitosti	např. tlak na učení se, kázeň při výuce, školní úspěšnost
	pochvaly a odměny	např. dobré známky, veřejné pochválení za výkon, odměna za dobré chování
	pravidla chování	např. jasná a vnitřně konzistentní pravidla, podíl žáků na jejich tvorbě
	konsensus	např. konsensus mezi vedením školy a učitelským sborem ohledně výchovně-vzdělávacího programu školy, inovace kurikula, pravidel chování; konsensus mezi učiteli a žáky ohledně hodnot preferovaných školou, pravidel chování; shoda mezi všemi pracovníky školy na dobrých výsledcích školy
	jasné cíle	např. jasně definované a kontrolovatelné cíle školy pro vedení, učitele i žáky

Tolik rámcový přehled proměnných, jejichž pomocí lze podle Andersonové zkoumat klima školy. V tab.4 jsou uvedeny příklady různých indikátorů. Pokusme se je utřídit.

## Objektivní a subjektivní indikátory klimatu školy

Při studiu klimatu školy můžeme vycházet z různých indikátorů kvality školního klimatu. Některé z nich jsou relativně nezávislé na osobním mínění, názoru aktérů, jiné naopak v sobě zahrnují individuálně či skupinově různorodé způsoby vnímaní, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole děje. První skupinu můžeme s jistým zjednodušením označit jako objektivní indikátory, druhé pak jako subjektivní.

Podívejme se některé příklady. Mají spíše ilustrovat zvolený přístup, nikoli poskytnout úplný výčet možností (tab.5).

Tab. 5 Objektivní a subjektivní indikátory klimatu školy

<b>Typ indikátorů</b>	<b>Příklad indikátoru</b>	<b>Autor, který s ním pracuje nebo navrhuje pracovat</b>
objektivní indikátory	stáří školní budovy	Rutter
	intenzita osvětlení v prostorách školy	Freiberg, Stein
	počet žáků školy (velikost školy)	Astin, Holland, Birnbaum
	sociální složení žáků školy	Brookover
	průměrný počet žáků ve třídách	Edmonds, Frederiksen
	kvalifikační struktura učitelského sboru	McDill, Rigsby
	průměrný roční příjem učitele	McDill, Rigsby
	počet hodin skutečně věnovaný výuce	Brookover
subjektivní indikátory	spokojenost	Ellet, Walberg
	vnímaná sociální opora	Fraser
	afiliace	Fraser
	pocit přátelství, otevřenosti, nadšení u učitelů	Hoy, Feldman
	vnímaný vliv ředitele na dění ve škole	Hoy, Feldman
	pocit bezpečí ve škole	Gottfredson
	spravedlnost pravidel	Gottfredson
	porozumění	Sinclair
	vztahy mezi žákem a učitelem	Epstein, McParland
	pocit svobody, volnosti v učitelském sboru	Fisher, Fraser

Jednou z mála metod, která se opírá převážně o *objektivní* indikátory, je SFI – *School Functioning Index* (Birnbaum, Lytle, Perry et al., 2003). Metoda staví na třech skupinách proměnných: zdroje, které jsou dostupné učitelům a žákům, stabilita školní populace (žáků i dospělých), školní výkon jako prvek, který přispívá k socializaci žáků.

Většina metod diagnostikujících klima školy pracuje převážně se *subjektivními* indikátory klimatu. Z toho plynou dva závěry: autoři se častěji přiklánějí (at' už promyšleně nebo intuitivně) k vymezování klimatu školy jako *vnímaného* klimatu; při konstrukci metod je potřeba věnovat zvýšenou pozornost jejich měřícím charakteristikám (v případě kvantitativních metod zejména validitě a reliabilitě, v případě kvalitativních metod zase charakteristikám jiným). Jinak budeme pracovat s nekvalitními nástroji a získané údaje nás nebudou opravňovat ke korektním závěrům.

## **KLIMA VNÍMANÉ A KLIMA REÁLNÉ**

Výše uvedené definice a předchozí odstavec akcentují klima školy, které je subjektivní: vnímané, prožívané a hodnocené. Jaké je však klima „ve skutečnosti“? Otázka tohoto typu napadá některé čtenáře i některé řediteli, učitele a inspektory.

Domníváme se, že to není šťastně položená otázka. Jenak proto, že si lze těžko představit „klima školy“ bez lidí, kteří ho vytvářejí, bez vedení

školy, bez učitelů a bez žáků. Ti všichni současně klima spoluvytvářejí, v *sociálním* klimatu žijí a pracují, na sociální klima reagují, o sociálním klimatu vyprávějí dalším lidem, kteří v něm přímo nežijí. Pokud bychom chtěli zachytit „reálné klima“ a omezit na minimum subjektivní vlivy, museli bychom pojem klima zúžit na pár objektivních ukazatelů o budově, jejích parametrech architektonických, ergonomických, hygienických, na pár výkaznických ukazatelů o fungování školy, ale uniklo by nám, jak se v tomto prostředí cítí lidé, jimž je určeno.

Dále to není šťastně formulovaná otázka proto, že ani pohled vnějšího „nezaujatého pozorovatele“ nemusí vést k poznání reálného klimatu. Pokud přijde do školy někdo zvenku, snaží se klima poznat; zachycuje však klima aktuální, momentální, nezná jeho historii, jeho vývojové peripetie. Jistě není zatížen mezilidskými vztahy a jejich dopady, stojí mimo vnitřní dění. Může klima zkoumat, ale vidí jen to, co mu aktéři ukáží. Dozví se jen to, co mu o klimatu jeho aktéři chtějí sdělit a dále to, v jakém světle mu klima vylíčí. Také jeho pohled není a nemůže být úplný. Je to také vnímané klima, ale klima vnímané někým zvenčí.

Přikláníme se proto ke stanovisku dvou zkušených badatelů. Andersonová (1982) ve své přehledové studii konstatuje: data založená na vnímání klimatu jsou běžně akceptována jako přímé indikátory normálního klimatu. Halpin a Croft (1963) formulují závažnější argument: aktuální chování je méně důležité než chování vnímané, protože *vnímání je to, co řídí jedincovy reakce* (zvýrazněno námi).

Vztah objektivních podmínek a jejich subjektivního vnímání a prožívání není jednoduchý: dobré podmínky → dobrý pocit, špatné podmínky → špatný pocit. Tab. 6 přibližuje čtyři základní možnosti.

Tab. 6 Vztah objektivních podmínek a jejich subjektivního prožívání (podle Zapf, 1984: 25, Rapley 2003: 31)

objektivní podmínky	subjektivní pohoda	
	dobrá	špatná
dobré	pohoda	disonance
špatné	adaptace	deprivace

Jednoduchý vztah mezi podmínkami a jejich subjektivním prožíváním jsme právě zmínili. Zajímavější jsou další dva případy.

Varianta, kdy jsou podmínky spíše nepříznivé, ale u jedince převládá dobré naladění, pohoda, je v tabulce označena výrazem *adaptace*. Někdy se označuje také jako paradox spokojenosti. Existence těchto osob je dalším důvodem proto, abychom se neomezovali jen na zachycování objektivních indikátorů klimatu, ani nehledali jen podobu „reálného“ klimatu. Co to

může být za osoby, které jsou spokojené navzdory nepříznivým podmínkám? Exaktní výzkumy zatím neexistují, ale můžeme se pokusit o pravděpodobnostní odhad. Půjde zřejmě o osoby, které mají vysokou nezdolnost ve smyslu proměnné, kterou A. Antonovski nazývá *sense of coherence*. Tyto osoby dokáží úspěšně zvládat zátěžové situace, nacházejí smysl v tom, co dělají, umějí se radovat z maličkostí. Věří si, umí postřehnout kladné aspekty života, čerpají sociální oporu ze svého okolí a sami jsou oporou druhým; chtějí být prospěšní, pomáhají druhým. Dokáží kolem sebe vytvářet ostrůvky „pozitivní deviace“.

Neméně zajímavá je též varianta, kdy jsou objektivně vzato podmínky dobré, ale u jedince převládá špatné naladění, nespokojenost. V tabulce je zmíněná varianta označena výrazem *disonance*. Mohli bychom ji také nazvat nespokojencovo dilema. Podle obvyklých měřítek by měl být spokojen, snad i šťasten, ale není. Pozitiva bere jako samozřejmost. Stále v něčem nachází chyby; at' se podaří cokoli, stále mu to není dost dobré. Nikoli proto, že má neobyčejně vysoké nároky, ale spíše proto, že se vyžívá v hledání nedostatků kolem sebe, v kritizování. Neumí poznat a vychutnat období, kdy je mu vlastně dobré. Teprve až se jeho životní podmínky zhorší, si to zpětně uvědomí.

## DOPADY KLIMATU ŠKOLY

Doposud jsme mluvili o důležitosti poznávání klimatu školy, aniž jsme výslovně uvedli, proč je poznávání důležité. Nezávisle proměnnou je určitá podoba školního klimatu, závisle proměnnou jsou charakteristiky žáků a učitelů.

Obvykle se zkoumá vliv klimatu školy na žáky: na jejich kognitivní výsledky a jejich chování. Škola neprodukuje jen výkonové ukazatele, známky, vysvědčení. Klima školy rozvíjí (nebo brání rozvoji) žákovské tvořivosti (Furman, 1998). Dalším, nikoli zanedbatelným výstupem dění ve škole, je spokojenost žáků. O spokojenosti běžných žáků se školou, s vyučovacími předměty, se studiem, s životem máme už relativně dost údajů. Vzácnější jsou studie, které zjišťují spokojenost extrémních skupin žáků. Jedněmi z nich jsou žáci talentovaní. Srovnávací studie (Ash, Huebner 1998) konstatovala, že talentovaní žáci 2. stupně základní školy se zřejmě neliší od svých běžných spolužáků v míře spokojenosti s rodiči, s kamarády, se školou. Liší se však tím, že na celkové životní spokojenosti se právě spokojenost se školou, se klimatem konkrétní školy, kterou navštěvují, podílí *daleko výrazněji*. Zdá se, že pro rozvoj jejich nadání je neobyčejně důležitý pocit pohody plynoucí z dobrého klimatu školy, kterou navštěvují.

Méně často se studuje vliv klimatu školy na učitele. Např. učitelovo vnímání školy jako specifického pracovního prostředí (Moos, 1987), učitelovo očekávání vůči žákům a zdrojům, které mohou od školy očekávat (Entwistle, Hayduk, 1988), důvěra učitelů vůči řediteli, kolegům, žákům a rodičům (Hoy, Smith, Sweetland (2002/2003).

Freiberg a Stein formulují vliv klimatu školy mnohem šíře a akcentují především pozitivní dopady. (O pozitivním klimatu budeme mluvit podrobněji v dalším oddíle této studie.) Říkají: klima vyjadřuje kvalitu školy, která pomáhá každému jednotlivci zažít pocit, že má hodnotu, že si ho lidé váží a současně mu pomáhá vytvářet vědomí, že někam patří, že je něco kolem něj, jehož on je součástí. Klima školy může pěstovat jeho odolnost nebo v něm posilovat úsilí vzdorovat rizikovým faktorům v životě člověka, který pracuje a učí se v instituci, která se nazývá škola.

## POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ KLIMA ŠKOLY

Mnoho pracovních definic školního klimatu je koncipováno jako definice neutrální, nehodnotící. Jsou použitelné jak v případech, kdy nás zajímá klima příznivé, tak v případech, kdy se musíme zabývat klimatem nepříznivým.

V poslední době se však přístupy k měření školního klimatu polarizují. Na jedné straně jsme svědky zájmu o **pozitivní klima školy**.

Klima školy můžeme definovat jako kvalitu školy, která vytváří zdravé prostředí pro učení; kultivuje v dětech a rodičích jejich sny a aspirace. Stimuluje učitelovu tvořivost a nadšení, rozvíjí všechny další pracovníky školy (Freiberg, Stein, 1999).

Obdobně Hoy a Feldman (1999) říkají: zdravá škola je taková škola, v níž jsou všechny její složky (institucionální, manažerské a technické) v harmonii. Škola sladuje instrumentální a expresivní potřeby svých subjektů, zvládá rušivé vnější vlivy a zaměřuje svoji energii k poslání, které má. Ve zdravé škole panují zdravé vztahy mezi učiteli, vedením školy a administrativními pracovníky. Taková škola soustředuje svoji energii na dosažení instrumentálních cílů týkajících se výkonu a intelektového rozvoje žáků, stejně tak i expresivních cílů týkajících se emočního rozvoje žáků.

K diagnostice pozitivního klimatu proto vyvinuli dotazník organizačního zdraví školy OHI - *Organizational Health Inventory* (Hoy, Feldman, 1999). Má 44 položek a dokáže odlišit zdravé a nezdravé klima školy, neboť k němu byly vypracovány pracovní normy: Vzorek tvořily školy ve státě New Jersey. Dotazník je určen pro 2. stupeň základních škol a vyplňují ho anonymně učitelé.

Pozitivní klima školy z pohledu žáků zjišťuje jiná metoda. Už její název je vstřícný: *Inviting School Safety Survey* (Purkey, Fuller, 1995, Lehr, Purkey, 1996, Shoffner, Vacc, 1999). Má screeningový charakter a dovoluje rámcově zachytit vybrané faktory, které u žáků saturují (nebo naopak ohrožují) jejich potřeby bezpečí a jistoty ve škole.

Výzkumy pozitivního klimatu probíhají také v rámci dlouhodobého mezinárodního projektu Světové zdravotnické organizace nazvaného Zdravá škola. M. Havlíková upozorňuje, že klima ve školách podporujících zdraví by mělo odpovídat důležité zásadě: lidé v těchto školách by měli usilovat o to, aby jejich chování vyjadřovalo humanistické postoje jednoho ke druhému - úctu, důvěru a snášenlivost; uznání, účast a empatii; otevřenosť v komunikaci, vůli ke spolupráci a pomoci druhému (Havlínová, 1998: 94).

Tschannen-Moranová a Hoy (2000) se do hloubky věnovali jediné proměnné, která patří ke klíčovým pro vznik a udržení pozitivního klimatu školy – studovali pojem „důvěra“. Upozorňují, že škola má mj. vyrovnávat šance dětí a to nelze dělat bez důvěry. Mají-li se dosáhnout pedagogické cíle, nelze to učinit bez důvěry rodičů ke škole, důvěry učitelského sboru k vedení školy a naopak, důvěry žáků v učitele, jakož i důvěry učitele k žákům. Otevřené a zdravé klima školy kultivuje důvěru všech aktérů, podporuje spolupráci a dobré meziliskdě vtahy.

Výzkumy pozitivního klimatu čerpají ještě z jiného zdroje. Je jím hnutí, které nese název pozitivní psychologie. Jeho představitelé vystoupili před odbornou veřejnost v r. 2000 v monotematickém čísle časopisu *American Psychologist* (podrobnosti viz Mareš, 2001 b).

Mimo jiné se zajímají také o vliv sociálního prostředí na optimální fungování jedince i sociálních skupin. Jde dávnou ideu, která se ovšem obtížně empiricky ověřuje. Badatelé, kteří se věnují aplikaci pozitivní psychologie na lidské prostředí, připomínají tři obtíže: první spočívá v tom, že se environmentální kontext lidského jednání obtížně operacionalizuje; druhá je v tom, že v řadě zemí dominuje idea individualismu, důraz na to, že jedinec sám je odpovědný za své chování; třetí spočívá v tom, že diagnostika prostředí se zdá málo perspektivní, neboť kontext se může jevit jako záležitost statická, fixní anebo příliš obtížně změnitelná (Rasmussen et al., 2003). Přesto přibývá výzkumů, které si všimají pozitivních charakteristik sociálního prostředí. Badatelé se snaží identifikovat ty charakteristiky, které usnadňují rozvoj osobnosti. Jako příklady „ekobehaviorální“ analýzy pozitivních aspektů školního prostředí uvádějí citovaní autoři dvě metody: *Code for Instructional Structure and Student Academic Response* – CISSSAR (Grenwood, Delquardi, Hall, 1978) a TIES –II (Yseeldyke, Christenson, 1993). Posledně zmíněná metoda je charakterizována níže, v oddíle o smíšených metodách).

Existuje i druhý pól výzkumů. Souběžně s tím, jak se komplikují vztahy ve společnosti, jak se zhoršují podmínky pro práci žáků a učitelů, stoupá zájem o hlubší poznání **negativního klimatu školy**. Espositová (1999) dokonce formulovala hypotézu, že klima školy může být pro optimální vývoj dětí potenciálním rizikem; dá se prý očekávat, že klima školy bude interagovat s ostatními riziky, které s sebou přináší městské prostředí, příslušnost k menšině, neostatečné vzdělání rodičů, nízký příjem rodičů, ba i život v bídě.

Jiný badatelský směr představují výzkumy negativního chování žáků přímo ve škole (méně často negativní chování učitelů). Pozornost se soustředí na projevy nekázně, na šikanu, násilí, agresi ve školách.

Zřejmě má pravdu Welsh (2001), když upozorňuje, že bychom měli rozlišovat několik aspektů negativních jevů ve škole: 1. referování žáků a učitelů o výskytu negativních jevů v dotaznících, 2. vnímání a prožívání negativních jevů, porozumění negativním jevům žáky a učiteli, 3. zachycený a doložený výskyt negativních jevů v dané škole, 4. úřední výkazy o výskytu negativních jevů, 5. žákovo sebehodnocení vlastního nevhodného či problémového chování.

Zpravidla se pro poznání těchto jevů volí jednoúčelové anonymní dotazníky vyplňované žáky a učiteli, příp. se vedou rozhovory se žáky a učiteli. Otázkou je validita takto získaných dat. Existují pochopitelně úřední výkazy o výskytu „negativních jevů“ u žáků, at' už je zpracovává vedení školy, pověření učitelé, školní psychologové anebo sociální pracovníci, zdravotníci, policie či meziresortní komise. Ty však zachycují jen malou část reálně probíhajících jevů.

Proto je užitečné, zkoumat negativní jevy na škole v širším kontextu, v kontextu celkového klimatu školy. Jedním z nemnoha výzkumů tohoto typu byl výzkum Welshe (2001), který použil dotazník ESB – *Effective School Battery* (Gottfredson, 1984). Závisle proměnnou byl žákovský pocit bezpečí ve škole, nezávisle proměnných bylo více; pokud jde o klima školy, vybral jich autor pět: jasnost pravidel, spravedlnost pravidel, ohled na žáky, možnost žáků ovlivňovat dění ve škole, plánování a aktivity vedoucí ke zlepšení školy. Výzkum ukázal, že rozdíly mezi školami byly statisticky významné ve čtyřech z pěti nezávisle proměnných (nevýznamná byla jen spravedlnost pravidel). Pomocí těchto čtyř „klimatických“ proměnných bylo možné předpovídat pocit bezpečí u žáků na školách. Autor uzavírá svůj výzkum konstatováním: konstrukt „klima školy“ je užitečným nástrojem pro vysvětlování negativních jevů ve škole a nabízí školám adresné preventivní a intervenční aktivity.

Další výzkumy konstatují, že šikanování a týrání žáků *není* zřejmě determinováno velikostí školy, rasovým složením žáků školy či zvláštností komunity, v níž se škola nachází. Případy šikanování spolužáků mají v

celosvětovém měřítku přibližně tento trend: počínají v primární škole, svého vrcholu dosahují zpravidla v sekundární škole (náš druhý stupeň ZŠ) a pozvolna klesají v terciální škole, tedy naší střední škole (Banks, 1997). Detailní studie naznačují, že realita bude ještě složitější, neboť ve hře může být sebepojetí jednotlivých žáků, pojetí svého etnika, projevy delikventního chování žáků i mimo školu atd. (Ross, 1995).

Objevují se detailní výzkumy, které se zajímají o různé projevy šikanování dětí a dospívajících ve škole a zejména o to, zda klima školy tomu brání či nebrání. Připomeňme např. studii o prožívání klimatu britské školy žáky pocházejícími z Jordánska (Johnson, Johnson, 1999). Žákům jiného etnika zejména vadilo, že mají méně příležitostí zapojit se do dění školy, do rozhodování ve třídě, nemívají důvěru svých spolužáků, málokdy se jich někdo zastane. Není tedy divu, že u nich je velký rozdíl mezi klimatem, které by si ve škole přáli a klimatem, které aktuálně prožívají. Analogické situace se zřejmě vyskytuje i v našich školách.

Často přehlíženým problémem na vyšších stupních škol bývá sexuální obtěžování mezi dospívajícími (Kopels, Dupper, 1999). Podle autorů vidělo u vrstevníků nebo zažilo na vlastní kůži od vrstevníků takové obtěžování ve škole relativně vysoké procento žáků. Autoři upozorňují, že ani postižení, ani učitelé (kteří byli na zmíněné jednání upozorněni) nevědí, jak by měli reagovat.

Přibývá i výzkumů, které se soustředí na závažné *zdravotní* důsledky nevhodného klimatu na školách. Jde o výzkumy zabývající se problémy s pitím alkoholu u dospívajících (Coker, Borders, 2001) a výzkumy stopující kořeny střílení po učitelích a spolužácích na některých amerických školách (Twemlow, Fonagy, Sacco et al., 2002).

Tolik zamýšlení nad vybranými typy školního klimatu a jejich souvislostmi. Nyní už je čas se věnovat přímo diagnostice klimatu.

## KVANTITATIVNÍ DIAGNOSTICKÉ METODY

V diagnostice sociálního klimatu školy od samého počátku dominovaly kvantitativní metody. Většina autorů se snažila od sedmdesátých let zkonstruovat dotazníky, které by zachytily proměnné, které byly považovány za důležité pro poznání klimatu školy.

Konstruování dotazníku probíhalo obvykle třemi způsoby: deduktivně (proměnné i jednotlivé položky byly odvozovány od určité teorie, např. od organizačního klimatu školy), nebo induktivně (na základě rozhovorů se žáky, učiteli, vedením školy, rodiči či pozorováním života školy se vytvořil dotazník a z jeho položek se pomocí faktorové analýzy dospělo k určitému souboru proměnných) anebo eklekticky (vzaly se hotové dotazníky, z nich se vybraly některé proměnné a některé položky - a tak se vytvořil dotazník nový). Objevil se také „asociační“ přístup: zajímavý název či zajímavé hledisko spustilo u badatelů řetězec asociací; vygenerovaly se určité položky a od nich se dospělo k dalším proměnným.

Tab. 7 přibližuje nejběžnější dotazníky a posuzovací škály pro diagnostiku klimatu školy. Tam, kde to bylo možné, jsme se pokusili zjistit i jejich psychometrické parametry. Metody jsou řazeny abecedně podle svého názvu.

Metody uvedené v tab. 7 jsou použitelné pro jednorázovou diagnostiku určitých dimenzí, složek klimatu. Žádná z nich nepokrývá klima školy v plné šíři a lze si jen těžko představit kvantitativní metodu, která by to dokázala a přitom byla únosná pro respondenty.

Lze si však uvažovat i o jiném, zatím málo používaném diagnostickém postupu. Je jím **víceúrovňová diagnostika**. Výchozím předpokladem je myšlenka, že nemusíme jít při prvním vyšetření do velkých detailů. Naopak – podobně jako je tomu v medicíně – nejprve lze nasadit metody screeningového charakteru. U těch proměnných, kde klima školy nijak výrazně nevybočuje z tolerovatelného rozmezí, již dál v diagnostice nepokračovat. Naopak tam, kde screeningové metody signalizují něco nezvyklého, výrazněji odlišného, přejít k hlubším sondám. Použít rozsáhlejší, mnohem podrobnější diagnostické metody. Zmapovat právě tu oblast, která je pro danou školu specifická, odlišuje ji od ostatních.

Tab. 7. Dotazníky a posuzovací škály pro diagnostiku sociálního klimatu školy

Název (zkratka), autor/ří	počet položek	Způsob odpovídání	Zjištované proměnné	$\alpha$	Pozn.
Effective School Battery (ESB), Gottfredson (1984)					
	118	na některé položky anone; na jiné položky pomocí třístupňové škály	12 proměnných týkajících se žáků, 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	0,62 – 0,85	pro 2. stupeň školy
Elementary School Environment Survey (ESES), Sinclair (1970)					
			5 proměnných: 1. praktičnost, 2. společenství, 3. porozumění, 4. slušnost, 5. vzdělanost		pro 1. a 2. stupeň školy
High School Characteristics Index (HSCI), Stern (1970)					
			4 proměnné: 1. výrazná kontrola a řízení, 2. výrazná intelektuální orientace školy, 3. aktivity školy, 4. negativní postoje		pro 3. stupeň školy
Houston Independent School District-Community Survey (HISD CS), Stevensová, Sanchezová (1999)					
	19	pětistupňová škála	3 proměnné: 1. škola jako člen komunity, 2. jistota a bezpečí žáků ve škole, 3. prostředí pro výuku		pro 1., 2. a 3. stupeň školy
Houston Independent School District- Parent Survey (HISD PS), Stevensová, Sanchezová (1999)					
	39	pětistupňová škála	4 proměnné: 1. prostředí pro výuku, 2. výukový proces, 3. komunikace, 4. administrativní aspekty		pro 1., 2. a 3. stupeň školy
Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ), Hall, George (1999)					
	30	šesti-stupňová škála	6 proměnných: 1. sociální-neformální chování, 2. formál-ní smysluplné chování, 3. důvěra k ostatním, 4. účinnost administrativy, 5. přístup bez vize (ze dne na den), 6. vize a plán změn tři styly: iniciátor, manažer, osoba stavějící na odezvě	0,76 – 0,88	ředitelé škol 2. a 3. stupně

Tab. 7. pokračování

Název (zkratka), autor/ří	počet polo- žek	Způsob odpovídání	Zjištěvané proměnné	$\alpha$	Pozn.
The Charles F. Kettering School Climate profile (CFK), Kettering					
	40	čtyřstupňová škála	8 proměnných: 1. respekt 2. důvěra 3. vysoká morálka 4. příležitost k zapojení do dění 5. kontinuální školní a sociální pokrok 6. soudržnost 7. ?? 8. péče		
Inviting School Safety Survey (ISSS), Purkey, Fuller (1995), Lehr, Purkey (1997), Shoffner, Vacc (1999)					
	24	pětistupňová škála	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	0,61 – 0,73	pro 2. a 3. stupeň školy
My School Inventory (MSI), Anderson (1973)					
			5 proměnných: 1. spokojenost, třenice, 3. soutěživost, 4. soudržnost, 5. obtížnost		
Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), Halpin, Croft (1973)					
	64		8 proměnných: 1. překážky, 2. osobní přátelství, 3. odmě- řenost, 4. ohleduplnost, 5. důraz na výstupy, 6. tah, 7. neangažovanost, 8. esprit		pro 1. a 2. stupeň školy
Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools (OCDQ-RS), Kottkamp, Mulhern, Hoy					
	34	čtyřstupňová škála	5 proměnných: 1. ředitelovo vstřícné chování 2. ředitelovo direktivní chování 3. učitelovo angažované chování 4. učitelova frustrace 5. učitelovo přátelské chování	0,71 – 0,91	pro 2. stupeň školy
Organizational Climate Index, Hoy, Smith, Sweetland (2002/2003)					
	27	pětistupňová škála	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	0,87 – 0,94	pro 3. stupeň školy

Tab. 7. pokračování

Název (zkratka), autor/ří	počet polo- žek	Způsob odpovídání	Zjištované proměnné	$\alpha$	Pozn.
Organizational Health Inventory (OHI), Hoy, Feldman (1999)					
	44	pětistupňová škála	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	0,87 – 0,93	pro 2. stupeň školy
Pupil Control Behavior (PCB), Willover (1977)					
			jedna dimenze: kontinuum od humanistického klimatu po poručnické		
Pupil Control Ideology in the School (PCI), Willover, Eidell, Hoy (1967)					
	20	likertovská škála, počet stupňů neuveden	jedna dimenze: kontinuum od humanistického klimatu po poručnické	0,77	
Quality of School Life (QSL), Epstein, McParland (1976)					
			3 proměnné: 1. spokojenost se školou, 2. zaujetí školní prací, 3. vztahy mezi žákem a učiteli		pro 1., 2., a 3. stupeň škol
Robustness Semantic Differential Scale (RSD), Licata, Willow, Ellett (1978)					
			jedna dimenze s krajními póly: dramatizování dění (produkovaní napětí, ovzduší přísnosti, náročnosti) – poklidnost dění		
School Climate (SC), Taylor, Tashakkori (1995)					
	32	šesti-stupňová škála	6 proměnných: 1. ředitelovo řízení školy 2. kázeň žáků 3. kolegialita ve sboru 4. absence překážek narušujících výuku 5. kvalita komunikace ve sboru		
Social Climate Scales (SCS), Griffith (1999)					
	38	čtyřstupňová škála	4 proměnné: 1. sociální jednání - instrumentální 2. sociální jednání - expresivní 3. sociální uspořádání - instrumentální 4. sociální uspořádání - expresivní	0,69-0,84	

Tab. 7. pokračování

Název (zkratka), autor/ří	počet polo- žek	Způsob odpovídání	Zjištované proměnné	$\alpha$	Pozn.
School Climate Survey (SCS-M), Kelley et al. (1986)					
	46	pětistupňová škála	9 proměnných: 1. vztahy učitel-žáci, 2. vedení školy, 3. klid na učení a bezpečnost žáků ve škole, 4. zaměření žáků na učení, 5. vztah školy rodiny		materšká šk., 1. a 2. stupeň školy
School Functioning Index (SFI), Birnbaum et al. (2003)					
	9	numerická data	fungování školy, nečlení se na proměnné	0,88	2. stupeň šk.
School Learning Climate Assessment Instrument (SLCAI), Brookover, McIntyre, Schweitzer, Slawski (1984)					
School Level Environment Questionnaire (SLEQ), Fisher, Fraser (1991), Fraser (1999)					
	56	pětistupňová škála	7 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	0,64 – 0,92	1. a 2. stupeň školy
School Participant Empowerment Scale (SPES), Short, Rinehart (1992)					
	38	pětistupňová škála	6 proměnných: 1. učitelův podíl na rozhodování 2. odborný rozvoj 3. sociální status ve sboru 4. vnímaná účinnost pedagogické práce 5. učitelova autonomie 6. učitelův vliv na chod školy	0,81 – 0,89	1., 2. a 3. stupeň školy
School Survey (SS), Coughlan (1970)					
			10 proměnných: 1. budova a její zařízení, 2. materiální podmínky a vybavení školy, 3. finanční pořídky, 4. služby poskytované školou, 5. administrativní zajištění provozu, 6. pracovní zátěž, 7. vztah mezi školou a komunitou, 8. vztah ke dozorčím orgánům, 9. názory na vzdělávací programy, 10. výkony a rozvoj		
Škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole, Národní centrum podpory zdraví (Havlínová, 1998)					
	27	devítistupňová škála	jedna dimenze – kvalita mezilidských vztahů	údaje neuvedeny	1., 2. a 3. stupeň

$\alpha$  - Cronbachův koeficient vnitřní konzistence škály

## KVALITATIVNÍ DIAGNOSTICKÉ METODY

Ne všechny aspekty klimatu školy se dají kvantifikovat, ne všechny subtilní odstíny klimatu lze zachytit sítěm dotazníků. Proto se hned od počátku rozvíjely i kvalitativní metody zkoumání klimatu školy.

**Rozhovor.** Je jednou z nejpřirozenějších metod pro respondenta a současně nejnáročnějších metod pro tazatele. Dá se použít u žáků všech věkových kategorií, dá se použít u všech pracovníků školy i u osob, které se školou spolupracují. Je náročný na čas tazatele i respondenta, je náročný i na záznam odpovědí. Pro hlubší poznání klimatu se dá použít rozhovor polostandardizovaný, kdy je část otázek pevně dána a zbytek se improvzuje podle respondentových odpovědí. Obvykle jde o rozhovor jednoho tazatele a jednoho respondenta.

Hernandez-Gantes et al. (1995) sledoval pomocí rozhovoru vliv školního klimatu na spokojenosť žáků a jejich volbu další životní dráhy. V rozhovoru byly identifikovány tyto důležité aspekty klimatu školy: vstřícnost sociálního klimatu školy vůči žákům; možnost volby v rámci kurikula školy; prostředí, které neohrožuje žákovo učení ve škole, ale naopak napomáhá učení; kultura učitelova chování vůči žákům; náročnost učitelů na žáky.

Při zkoumání klimatu školy se také používá rozhovor či beseda s cíleně vybranou skupinou respondentů – *focus group* (Freiberg, Stein, 1999, Freiberg, 1999 c). Podstatou cílených skupinových rozhovorů je předpoklad, že společenství lidí povzbudí účastníky k větší aktivitě, sníží jejich nesmělost či obavy. V dialogu se snadněji odkryje spektrum názorů a reagování na stanoviska jiných umožní zachytit nejen odlišné názory, ale též argumenty, které za nimi stojí.

**Pozorování.** Při zkoumání klimatu školy se obvykle používá standardizované pozorování. Vycvičený pozorovatel má k dispozici pozorovací arch, má předepsány položky, kterých si má ve škole či ve vyučovací hodině všímat. Má předepsán celkový čas pozorování, někdy i intervaly, v nichž se má pozorovat, má předepsána pravidla, kterými se musí při pozorování řídit. Pozorované děje popisuje a do jisté míry i hodnotí. Výsledkem pozorování je vyplněný pozorovací arch, s nímž se dále pracuje.

Zpravidla jde o pozorovatele, který do školy přichází zvenku, není spoluaktérem klimatu školy, i když svou přítomností chování učitelů (méně už žáků) přece jen ovlivňuje.

Pozorování jdoucí do hloubky poskytuje údaje, které běžné dotazníky nezachytí. Např. Reynolds (1976) použil toto pozorování v případech, kdy se zajímal o problémové chování žáků na různých školách.

**Etnografické pozorování.** Kromě standardizovaného pozorování se při výzkumu uplatňuje specifická podoba pozorování, při němž pozorovatelé se stávají součástí života školy. Navštěvují školu několikrát týdně po dlouhé období, řádově roky a nejsou pak bráni ani žáky, ani učiteli jako „cizí prvek“. Podobají se etnografům, kteří žijí léta s domorodci v jejich prostředí, aby hlouběji poznali jejich běžný život, jejich zvyky a obyčeje. Z této analogie vznikla tzv. školní etnografie, kterou u nás reprezentuje Pražská skupina školní etnografie (Kučera, Rendl, Klusák, Štech, Bittnerová, Škaloudová aj.). Jejich pozorování škol, školních tříd a učitelů přináší neobvyklé pohledy na fungování školy. Rozsáhlý terénní materiál je postupně zpracováván do podoby výzkumných zpráv a dílčích publikací.

**Žákovské deníky.** Velmi zajímavým zdrojem poznání školního klimatu jsou deníky, které si vedou někteří žáci. V přirozené časové posloupnosti zde bývají zachyceny nejen události ve škole, ve třídě, v učitelském sboru, které autor deníku považuje z určitého hlediska za zajímavé či důležité, ale také osobní stanovisko pisatele deníku, příp. stanovisko dalších aktérů (ovšem v interpretaci autora deníku). Jde obvykle o neprofesionální záznam, často pořizovaný z „vnitřní potřeby“ pisatele, pro privátní účely. Zpravidla autor nepočítá s tím, že by jeho zápisby četl někdo cizí, nebo že by posloužily pro odborné účely.

**Metoda nedokončených vět.** S. Ježek (2000) ve své práci využil principu žákovského doplňování neukončených vět. Jako podnětový materiál zvolil jedinou větu: *Naše škola je ....* A žáci ji měli doplnit desetkrát. Kromě konvenčních asociací se mezi žákovskými formulacemi objevily i výroky diagnosticky velmi cenné.

**Žákovské výroky.** Jedná se o systematické sbírání žákovských výroků ve škole a o škole. Tato činnost má u nás dlouholetou tradici. V posledních letech se jí věnuje zejména bývalý ředitel základní školy V. Richter. Sbírá především výroky humorného charakteru, které vypovídají (často s kouzlem nechtěného) o dětském vnímání školy, učitelů, rodičů i o dětském způsobu uvažování. Z jeho sbírky vyjímáme (Richter, 1998):

*Ve škole máme jednoho ředitele, paní učitelky a jednoho pána, kterému říkáme pan školník*

*Škola má pro mne velký význam. Mám tam kamarády a neprší tam.*

*Co znamená pro rostlinu hnůj, to znamená pro děti škola..*

*Proč se říká, že nás škola naučí, když se neučíme pro školu, ale pro život?*

*Já bych se ráda do školy pěkně oblékala, ale ony by mne potom učitelky za trest vyvolávaly.*

*Naše škola je pěkná, vzdušná a mimo zkoušení se v ní pěkně dýchá.*

*Do školy chodím rád. Naučím se tam všechno, z čeho budu jednou v životě zkoušený.*

*Domácí úkol jsme psal ve škole, protože škola je mi druhým domovem.*

*Ve škole se nesmí lhát, protože se už dost lze venku.*

*Škola je budova, ve které sedí chudáci děti.*

*Do školy bych chodil ještě raději, kdyby tam chodili jiní učitelé.*

*Disciplína je, když na nás třídní křičí, abychom nekřičeli.*

*Náš školník má na žactvo úplně nevyvážený pohled. V září nám říká miláčkové, v říjnu pak už syčáci.*

*Otlučená škola na začátku prázdnin je mnohem krásnější, než čistě opravená 1. září.*

*Do školy chodím rád, protože mne učí se rvát se životem.*

**Žákovské kresby.** Ani dotazníková šetření, ani rozhovory nemusí vyhovovat všem žákům. Čím jsou žáci mladší, tím je pro obtížnější formulovat své postřehy, verbalizovat své pocity. Dotazníky se stávají pro žáky nižších ročníků (tj. do 3. třídy včetně) nevhodnou metodou a přece bychom se potřebovali dozvědět, jak oni vnímají klima školy. Přirozenou metodou je pro ně kresba.

Instrukce typu: Nakresli, jak to obyčejně vypadá u vás ve škole při vyučování (nebo varianty: o přestávce ve třídě, o přestávce na chodbě, v šatně po vyučování, ve školní jídelně) otevírá prostor pro vyjádření toho, co kolem sebe žák vidí a co z toho považuje za důležité. Součástí instrukce může být pokyn, aby žák napsal u hlavních nakreslených prvků, co to je nebo kdo to je. Vyplatí se však doplnit kresbu ještě rozhovorem nad kresbou. Ten pomůže objasnit nejen méně srozumitelné detaily, ale také ozřejmí celkový dojem žáka z dění, jehož bývá svědkem, aktérem, někdy i obětí.

Kresba je použitelná také u žáků na druhém stupni základní školy, neboť jim znemožňuje odhadnout (na rozdíl od znění dotazníku), co zadavatele přesně zajímá a jaký typ odpovědi se asi očekává.

Spontánní žákovské *karikatury spolužáků* se mohou stát prostředkem, jak zpřehlednit sociální stratifikaci školní třídy. Postavy sice neodpovídají fyziognomii dotyčného, ale jsou charakterizovány příslušnými rekvizitami typickými pro sociální zařazení či zájmovou orientaci jedince (Bittnerová, 2000). Analogické přístupy jsou známy u studentů středních škol a jsou prezenzovány na maturitních tablech.

**Fotografie pořízené žáky.** Fotodokumentace toho, co se žákům ve škole líbí a co se jim nelibí, dovoluje lépe pochopit, jak zejména mladší děti vnímají a prožívají prostředí školy a sociální klima školy (Schratz, Steiner-Löffler, 1998 a, 1998 b). Základem není vyhlášení nějaké rozsáhlé akce či školní soutěže, nýbrž tým 4-5 žáků, který si žáci utvoří sami. Tým si pod vedením zkušeného učitele rozdělí sociální role, připraví plán postupu, rozdělí úkoly (fotoaparát může být jen jeden). Podle předem

připraveného scénáře žáci chodí po škole a fotografují to, co je na dění ve škole zaujalo. Fotografické momentky potom zpracují do podoby posteru. Napíší slovní komentář k fotografiím a poster prezentují ve třídě či ve společných prostorách školy.

**Videozáznamy dění ve škole.** Obdobně jako fotografické momentky popsané výše, mohou žáci pomocí videokamery zachycovat zajímavé situace ve škole, které vypovídají o určitých aspektech klimatu školy. Mohou to být záběry pořízené tak, že zachycené osoby vědí, že jsou snímány, ale (při vynalézavosti žáků) to mohou být momentky natočené „skrytou kamerou“.

Na rozdíl od amatérských záběrů typu „Neváhej a toč!“ má odborně pořízený videozáznam jinou funkci. Může posloužit jako prostředek stimulovaného vybavování (*stimulated recall*). Videozáznam např. navozuje výpovědi učitele o zamýšlených a realizovaných činnostech, důvodech určitých akcí, umožňuje též dalším pozorovatelům zaujmout argumentované hodnotící stanovisko k interakci učitel-žáci (Clark, Petersonová, 1986), umožňuje opakovaný rozbor z řady hledisek, umožňuje dokumentovat a archivovat záznam o dění ve škole.

**Učitelské deníky.** Pro diagnostiku jsou užitečné deníky jedince, který vstupuje do školy – už zaběhnuté instituce - zvenku, jako „nově příchozí“. Ať už v roli čerstvého absolventa učitelství či učitele přicházejícího z jiné školy. Právě proto, že ještě není „aklimatizován“ na chod dané instituce, vnímá a hodnotí klima školy jinak, než ti, kteří v něm žijí „ponoření“ už delší dobu, zvykli si na jeho zvláštnosti. „Nově příchozí“ nebývá zatížen provozní slepotou (viz výroky typu: takhle se to u nás dělalo odjakživa) a může lépe postihnout specifika dané školy, její přednosti i slabá místa. Ne do všeho vidí hned, některé souvislosti pochopí až po čase.

Obdobně jsou zajímavé deníky těch učitelů či ředitelů, kteří usilují o změnu ve škole, o dílcí či podstatnější inovaci. Pokus o inovaci obvykle narušuje zaběhané stereotypy a klima školy se pak vyjeví v novém světle.

**Analýza oficiálních produktů.** O klimatu školy vypovídají mj. oficiální hodnotící stanoviska učitelů (zápis do žákovských knížek, stanoviska k chování problémových žáků apod.), zápis z pedagogických rad školy, metodických sdružení pro jednotlivé předměty.

Specifickou skupinu tvoří dokumenty, které vznikají společnou prací vedení školy i učitelského sboru a určují pravidla pro chod celé školy. Nemusí jít jen o varianty školního řádu, ale též o další pravidla určující organizaci života školy: způsoby odměňování, trestání, soutěžení, spolupracování s dalšími institucemi apod.

**Analýza vybavení a výzdoby školy.** Jde o posouzení funkčnosti a estetického vzhledu společných prostor, v nichž žijí a pracují učitelé i žáci.

Zkoumá s např., zda jde o zakoupenou výzdobu (sochy, obrazy, mozaiky, tapiserie, reprodukce uměleckých děl, plakáty) anebo výzdobu, na které se svými pracemi podíleli učitelé a žáci. Zjišťuje se, zda vybavení školy umožňuje žákům o přestávkách aktivní pohyb (žíněnky, ribstoly na chodbách, přístup na školní hřiště, na prolézačky o větších přestávkách). Studuje se, zda jde o výzdobu stálou nebo obměňovanou,

**Další kvalitativní metody.** Pro *retrospektivní poznávání* klimatu školy u určitého období a jeho proměn v čase by bylo možné použít (pochopitelně po pečlivé přípravě badatele samotného) rovněž **historického přístupu**.

Nabízí se zde množství dokumentačního materiálu: inspekční zprávy, ročenky škol, almanachy, vzpomínky absolventů, vzpomínky učitelů a ředitelů aj. Ne všechny mají stejnou dokumentární hodnotu, ne všechno se odehrálo přesně tak, jak pamětníci líčí, ale specifika jednotlivých období by se zřejmě dala z materiálu vytěžit.

Kromě toho stojí za zvážení také využití uměleckých děl (krásné literatury, filmu apod.). Vždyť docházka do školy, střetávání dospívajících s převládajícím režimem školy, konflikty žáků i rodičů s učiteli a vedením školy, laskavé i humorné příběhy ze školy, to všechno do jisté míry vypovídá o klimatu, které v dané době zřejmě dominovalo.\*<sup>)</sup> Přestože v řadě případů jde o *uměleckou licenci*, domníváme se, že základní charakteristiky klimatu školy (byť ve zkratkovité a leckdy vyostřené podobě) lze identifikovat.

## SMÍŠENÉ DIAGNOSTICKÉ METODY

V reálném životě i v dobře navrženém výzkumném projektu těžko vystačíme jen s jedním typem metod. Je užitečné kombinovat kvalitativní a kvantitativní přístup, abychom lépe postihli složitost reality a nevýhody jedné metody kompenzovali výhodami druhé.

Příkladem smíšeného přístupu je Inventář pro zjišťování kvality klimatu třídy a klimatu školy v holandských základních školách - *Checklist for the Assessment of the Quality of Classroom and School Climate in Dutch Elementary Schools* (Brandsma, Bos, 1994, Creemers, Reezigt, 1999). Inventář má čtyři relativně samostatné části, přičemž pro každou se data získávají jiným metodickým postupem: 1. plán školy, jak zvyšovat efektivitu pedagogické práce (pokyn zní: analyzovat podle doporučené osnovy školní dokumentaci), 2. prostředí školy (projít školu, pozorovat a

---

\*<sup>)</sup> Zmiňme jen namátkou: B. Němcová: Pan učitel, F. Šrámek: Stříbrný vítr, E.M. Remarque: Na západní frontě klid, K. Poláček: Bylo nás pět, J. Drda: Vyšší princip, populární anglická publikace Sbohem pane profesore apod.

analyzovat vnitřní prostředí a organizaci života školy), 3. chování učitelů (pozorovat průběh vyučovací hodiny po dobu 30 minut), 4. systém chodu školy (vést polostandardizovaný rozhovor s ředitelem školy).

Jiným příkladem je Škála výukového prostředí – *The Instructional Environment Scale II*, zkráceně TIES II (Ysseldyke, Christenson, 1993), která kombinuje rozhovory s aktéry, dotazníkové šetření a pozorování.

## VYBRANÉ METODOLOGICKÉ PROBLÉMY

Právě jsme zmapovali hlavní metody, jichž lze využít k diagnostice školního klimatu. Vybrat si určitou metodu a hned ji použít v praxi, to by nebyl ten správný postup. Nejprve je třeba seznámit se s řadou metodologických problémů, které použití metod přináší a rozhodnout, jaké řešení je v daném případě nevhodnější.

**Účel zkoumání klimatu.** Klima školy se dá studovat z mnoha důvodů. V zásadě můžeme rozlišit tři.

Diagnostika klimatu školy jako rutinní šetření, jehož cílem je zmapovat aktuální stav, aby na něj mohla navázat potřebná opatření. Diagnostiku obvykle provádí někdo mimo školu a „nastavuje škole zrcadlo“. Zjištěné klima školy je porovnáváno s jinými školami, se stavem v regionu, příp. s normou, pokud existuje. Výsledky se sdělují vedení školy a nadřízeným orgánům.

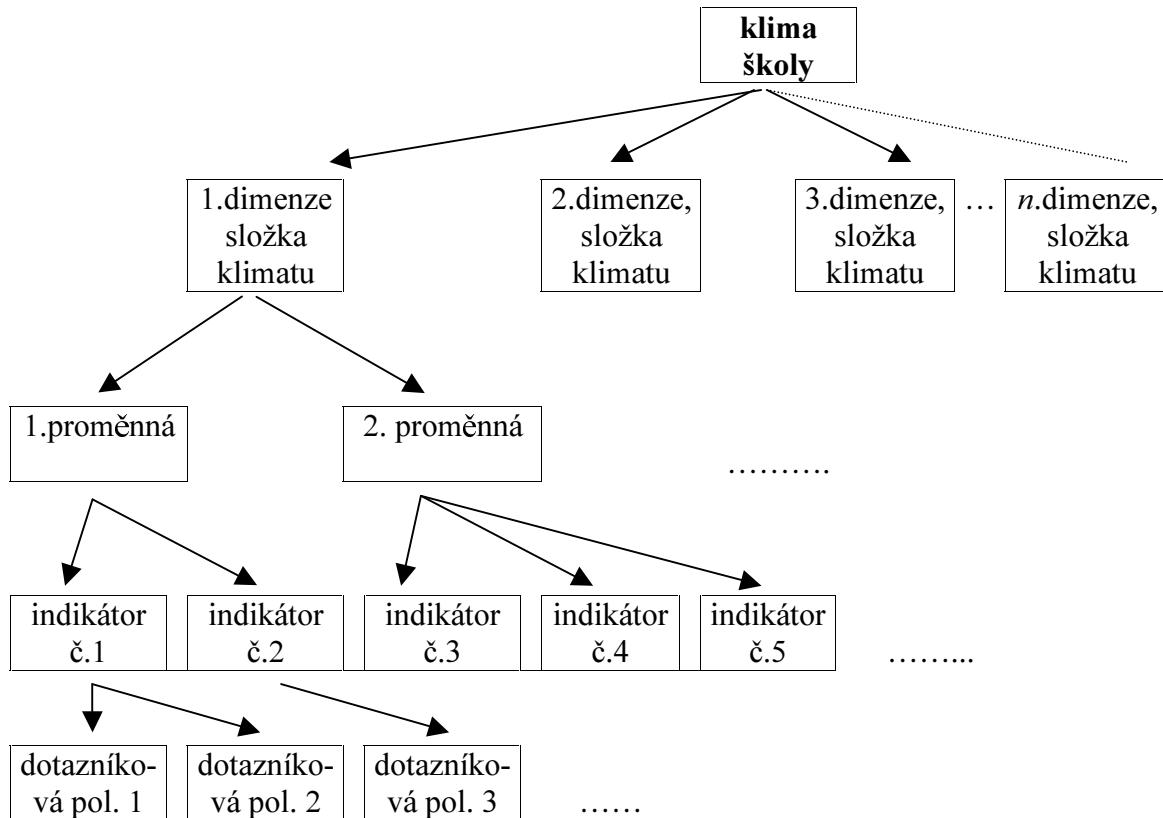
Autodiagnostika klimatu školy je šetření, které si provádí škola sama pro vlastní potřebu. Obvykle ho organzuje vedení školy ve spolupráci s učitelským sborem a rodiči. Škola sama chce vědět, jak na tom je a co by mohla vlastními silami podniknout ke zlepšení kvality své práce. Zjištěné klima je porovnáváno s cíli, které si škola klade, se směrem, jímž se chce sama ubírat. Může posloužit k poznání toho, nakolik byla účinná ta opatření, která byla v minulosti přijata. Výsledky se sdělují učitelskému sboru, rodičům.

Výzkum klimatu školy je šetření prováděné vědeckými pracovníky. Zde už se používají rozsáhlejší, podrobnější postupy, nasazuje se více metod, vedou se rozhovory s aktéry. Zkoumají se vztahy mezi proměnnými, ověřují se nové výzkumné metody, zdokonalují se metody dosavadní, hledají se nové, výstižnější modely. Výsledky se publikují ve vědeckých časopisech. Škola se dozví jen hlavní údaje.

Další variantou by mohla být diagnostika klimatu v případě problémových nebo krizových situacích, které musí škola řešit. Bez znalosti subjektivního vidění situace celkové školy je řešení obtížné, ne-li nemožné.

**Hledání adekvátního modelu.** Zatím se zdá, že by mohl být použitelný pětiúrovňový model školního klimatu (obr. 3). Ten ovšem popisuje pouze obecnou hierarchickou strukturu, ale nic neříká ani o váze jednotlivých složek, ani o počtu vzájemných vztahů, ani charakteru vztahů, ani o směru působení.

Obr. 3 Pětiúrovňový model školního klimatu



Ilustrujme si tento hierarchický model alespoň jedním příkladem. Dejme tomu, že ke strukturování výchozího pojmu „klima školy“ použijeme dimenze/složky klimatu podle Tangiuriho. Jsou to: ekologie, personální zázemí, sociální systém a kultura školy. Třetí v pořadí, „sociální systém“ bude *dimenzi č.3*. Ta se bude skládat z 11 proměnných a 9. *proměnnou* jsou „vztahy mezi učiteli navzájem“. Tato proměnná bude definována pomocí několika *indikátorů*, jedním z nich bude „spolupráce mezi učiteli“. Na indikátor „spolupráce mezi učiteli“ se bude ptát několik *položek dotazníku*.

Další úvahy se odvíjejí od toho, zda předpokládáme, že entity tvořící 2. a 3. úroveň hierarchického modelu (tedy dimenze a proměnné) lze chápout jako **aditivní**, jak se často děje. Řečeno s Andersonovou (1982) autoři předpokládají, že každá z nich ovlivňuje žákovské výsledky samostatně, nezávisle na druhých; výsledný efekt pak vzniká kumulací těchto separátních vlivů. Tato představa neodpovídá realitě, neboť

jednotlivé proměnné rozhodně nejsou vzájemně nezávislé, ale v praktické diagnostice se přístup tohoto typu stále ještě udržuje.

Druhá představa je složitější. Předpokládá, že proměnné nejsou všechny stejné, některé jsou „blíže“ žákovským výsledkům a jejich vliv je silnější, jiné jsou „vzdálenější“ a jejich vliv je slabší. Navíc nemusí působit jen přímo, ale také zprostředkovaně, tím, že nejprve ovlivní jinou proměnnou a ta teprve zapůsobí na žákovské výsledky. Zde už se proměnné chápou **mediačně**, ale jejich působení bývá uvažováno převážně jako jednosměrné. Tato představa je poněkud bližší realitě.

Třetí přístup je považován za mnohem vhodnější. Označuje se jako **interakční**. Všechny proměnné se podle něj ovlivňují a to ne jednosměrně (at' už přímo nebo zprostředkovaně) ale obousměrně, navzájem. Některí autoři mluví i o simultánnosti vlivů a předpokládají, že všechny důležité proměnné mohou být ve výzkumném projektu najednou závisle proměnnými i nezávisle proměnnými.

Hledání vhodných výzkumných modelů a statistických metod pokračuje, neboť v případě klimatu školy (a jiných podobně složitých sociálních jevů) lze těžko předpokládat např. lineárnost vztahů mezi proměnnými, neměnnost vztahů v čase, jen kauzalitu nikoli účelovost chování apod. Potíže také činí skutečnost, že u řady proměnných jde o agregované údaje, vzniklé zprůměrováním relativně velkého počtu (leckdy rozdílných) pohledů na zkoumané jevy, přičemž studované proměnné nemusejí mít normální rozdělení.

**Hranice zkoumaného systému.** Klima školy, jak už sám název napovídá, se týká školy jako instituce a jevů s ní spojených. Kde jsou však hranice toho, co ještě je a co už není klimatem školy? Tato klíčová kategorie navozuje dojem, že jde o *fuzzy* množinu, neostrou množinu. Nahlédneme-li do publikovaných prací, zjistíme, že se do klimatu školy započítává např. rozsah zadávaných domácích úkolů z pohledu rodičů (Stevensová, Sanchezová, 1999: 131), klima panující ve sborovně (Ben-Peretzová et al., 1999), úroveň hluku zjišťovaná ve společných prostorách školy, např. v jídelně (Freiberg, 1999: 213), problémy s dopravou vedoucí v blízkosti školy (Stevensová, Sanchezová, 1999:140), chování žáků školy vůči občanům, kteří žijí blízko školy (Stevensová, Sanchezová, 1999:139). Jde tedy o situaci, kdy se na centrální části *fuzzy* množiny shodne většina badatelů. Směrem k okrajům množiny shody ubývá a velmi široké pojetí klimatu zastávají už jen jedinci.

**Aktéři, kteří se podílejí na vzniku klimatu.** V běžných definicích figurují obvykle čtyři hlavní aktéři: ředitel školy, vedení školy, učitelé, žáci. Ve skutečnosti je aktérů mnohem více a je třeba o nich uvažovat nejen jako jednotlivcích, ale také jako o sociálních skupinách s proměnlivým složením.

Nejde tedy jen učitele, ale o učitelský sbor a jeho podskupiny; nejde jen o žáky, ale o školní třídu a její podskupiny, školní třídu s jedním učitelem (a každý z učitelů vytváří společně se žáky poněkud jiné klima), školní třídu a sestavu vyučujících, kteří v ní působí; nejde jen o vztahy mezi paralelními třídami téhož ročníku, ale také mezi jednotlivými ročníky („bažanti“ a „mazáci“). Na klimatu školy se podílejí také sestavy žáků a učitelů volitelných předmětů a ty se liší od stabilních tříd, dále sestavy zájmových a sportovních kroužků s jejich vedoucími atd. Klima škol ovlivňují svou ochotou či neochotou také administrativní pracovnice školy, školník, údržbář aj. Do klimatu školy zasahují – at' už přímo nebo zprostředkováně – také rodiče žáků, pracovníci státní správy a místní samosprávy. Rodiče především tím, že působí na percepci svých dětí (at' už s děti příjmou jejich názor nebo s ním vnitřně polemizují) a na percepci školy širší komunitou, jíž sdělují „své zkušenosti“ s danou školou.

**Posuzovatelé klimatu školy.** Jejich okruh je relativně široký. Ponecháme-li stranou badatele-profesionály, pak můžeme nalézt velmi zajímavý výčet možných posuzovatelů klimatu u Stevenové a Sanchezové (1999). Autorky uvádějí: žáky, učitele, vedení školy, rodiče, administrativní personál školy, školníky, údržbáře, pracovnice školní jídelny či bufetu, obchodní partnery školy, osoby žijící a pracující v okruhu působnosti školy (žijící v dané komunitě). Kupodivu nezmiňují absolventy školy, ani školní poradenské pracovníky, např. školního psychologa, školního speciálního pedagoga.

**Proměnné ovlivňující posuzování klimatu školy.** Výše jsme uvedli, že k diagnostikování klimatu školy lze použít jak objektivních, tak subjektivních indikátorů. V případě subjektivních indikátorů posuzují jednotlivé proměnné a jejich indikátory jednak sami aktéři, spolutvůrci klimatu, jednak osoby, které přicházejí do kontaktu s danou školou. Jinak řečeno: dostáváme obrázek o **vnímaném** klimatu, nikoli klimatu „reálném“. Tento problém jsme diskutovali výše. Nabízí se však otázka: Co všechno může ovlivnit vnímání, prožívání a hodnocení klimatu posuzovatelů?

Především je to jejich **sociální role**, kterou v dané škole nebo vůči škole zastávají. Jinak bude posuzovat klima školy ředitel, jinak zástupce ředitele, řadový učitel, učitel-výchovný poradce, jinak řadový žák, jinak člen žákovské samosprávy, jinak školník, jinak pracovník školní inspekce.

Dále jsou ve hře **sociologické proměnné** jako je pohlaví posuzovatele, jeho věk a životní zkušenosti. Jinak bude klima posuzovat žák a žákyně, učitel a učitelka; žák nižšího ročníku, žák posledního ročníku, absolvent školy; jinak začínající učitel, učitel středního věku a učitel předdůchodového věku; ředitel, který se právě ujal funkce a ředitel, který tuto funkci vykonává dlouhou dobu.

Konečně jsou ve hře **osobnostní zvláštnosti** posuzovatelů. Zmiňme zde nejen tendenci k určitým chybám (chyba shovívavosti, chyba přísnosti, tendence nevybočovat od průměru), ale také zvláštností sociální percepce, postojů ke škole a druhým lidem, očekávání vůči škole a druhým lidem, kauzální atribuce v případech úspěchu i neúspěchu, vstřícnost či naopak hostilita, flexibilnost či rigidnost atd.

Andersonová (1982: 387) se zamýslí nad **přesnosti vnímání** klimatu různými posuzovateli. Pokud existují rozdíly mezi různými skupinami posuzovatelů (což zřejmě existují), potom si klade otázku: Čí pohled na školní klima je přesnější? Domníváme se, že jde nešťastně položenou otázku, na kterou se nedá odpovědět, neboť není vhodně formulována. Pokusíme se o metaforu. Vyjdeme z toho, že jde o „pohled“ na složitě tvarovaný „objekt“. Pozorovatel, který stojí na jeho úpatí vidí z něho něco jiného, než pozorovatel stojící nahoře. Pozorovatel dívající se na objekt zepředu, vidí něco jiného, než pozorovatel dívající se z boku či ze zadu; pozorovatel, který je uvnitř vidí něco jiného, než pozorovatel venku. Pozorovatel, který prošel všechny jeho vnitřní prostory vidí něco jiného, než pozorovatel stojící ve vstupní prostoře atd. Tedy: výpovědi o složitém objektu se liší a přitom jde stále o týž objekt.

Důležitější je, abychom věděli, které proměnné je účelné nechat posoudit určité skupiny posuzovatelů a které nikoli. Nakolik je jejich sociální role, okruh životních i školních zkušeností opravňuje k posouzení dané proměnné a do jaké hloubky mohou seriózně tuto proměnnou vůbec posoudit. Např. vztahy uvnitř učitelského sboru jistě posoudí do větší hloubky sami učitelé, žáci jen okrajově. Spolupráci školy s rodiči mohou lépe posoudit rodiče i učitelé, než administrativní pracovnice školy či školník.

Jiný metodologický problém se týká **typických rozdílů** ve vnímání a posuzování. Z výzkumů interpersonálního chování učitelů vůči žákům víme, že existují rozdíly mezi tím, jak vnímají a posuzují toho chování učitelé a jak jejich žáci. Obecně se dá říci, že statisticky významné rozdíly existují: učitelé vnímají sami sebe příznivěji, vidí se „v lepším světle“, než je vidí jejich žáci. Jedním z důvodů je učitelé a žáci mají sledují rozdílné cíle; liší se však i mírou vhledu a porozumění pedagogickým situacím. Učitelé se hodnotí příznivěji mj. v těchto proměnných: přímá interakce se žáky, diferencování mezi žáky, stimulování jejich badatelské aktivity (Fraser, 1986), orientování žáků na úkoly, navozování pořádku a vysvětlování pravidel chování (Fraser, Wubbels, 1995), interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky (Wubbels, Brekelmansová, Hooymayers, 1992).

**Cíle zkoumaného systému.** V předchozím textu jsme několikrát zmiňovali, že škola je instituce, která má své poslání, své cíle. Jsou dány v několika úrovních obecnosti počínaje celospolečenskými cíli (vychovat

občany určitých kvalit), přes cíle dané typem školy (základní, zvláštní, střední škola; střední všeobecně vzdělávací, střední odborná škola atd.), cíle dané výchovně-vzdělávacím programem, k němuž se daná škola jako celek hlásí; cíle, které stanovuje vedení školy spolu s učitelským sborem pro daný školní rok, cíle stanovené osnovami jednotlivých předmětů a konče cíli, které si stanovuje konkrétní učitel.

Kromě těchto oficiálních cílů sledují své *vlastní cíle* také jednotliví žáci, skupiny žáků, celé třídy, učitelé, skupiny učitelů atd. Jde tedy o cílesměrné chování „prvků systému“, přičemž jednotliví aktéři sledují nejen velké množství cílů, ale cílů vzájemně rozdílných, někdy rozporných. (Ponechme stranou, nakolik jsou tyto cíle reálné a nakolik jsou plně uvědomované). Klima školy je výslednicí tohoto rozdílného usilování, přičemž žádnému z aktérů se nedáří naplnit své cíle bezezbytku. Fyzikálně řečeno jde o skládání vektorů, přičemž podoba výsledného vektoru, tj. jeho směr i jeho hodnota, se v čase proměňují.

Tato úvaha chtěla jen upozornit, že při zkoumání klimatu školy bychom se měli zajímat nejen o jednání aktérů a prožívání tohoto jednání, nýbrž také o jejich krátkodobé i dlouhodobé cíle, o aspirace aktérů, o aliance zavírané pro dosažení těchto cílů, o konflikty, které vznikají a plodí nespokojenosť s klimatem.

**Změny klimatu školy v čase.** Už ze samotné podstaty vymezování klimatu je zřejmé, že jde o převládající naladění života školy po delší dobu, řádově roky. Obvykle charakterizujeme klima spíše jako celek.

Většina výzkumů školního klimatu se zajímá o stav klimatu v určitém časovém okamžiku. Badatelé žádají po jedinci či skupině, aby se pokusili zachytit jeho celkovou podobu, shrnutou do průměrného ukazatele za delší časové období. Jedinec má uvést, jak se třeba učitel *obvykle* chová, co *často* preferuje. Přitom je zřejmé, že mnohé indikátory nemají konstantní hodnotu v čase: vztahy mezi učitelem a žáky podléhají výkyvům, vztahy mezi učiteli navzájem se zlepšují či zhoršují, vliv některých učitelů ve sboru slabne či stoupá, ředitel se vůči členům učitelského sboru nechová stále stejně. Obdobná situace je také u žáků: s postupem do vyšších ročníků se proměňují normy uznávané školní třídou, ve třídě se odehrají události, které změní vzájemné vztahy mezi žáky i vztahy žáků k některým učitelům atd. Běžné diagnostické metody se neptají po některém z vývojových trendů (trend se v zásadě nemění, ukazatel má klesající trend, má stoupající trend). Neptají se ani po klíčových událostech, které z pohledu účastníku asi způsobily změnu trendu.

Naprostá většina prováděných výzkumů jsou výzkumy jednorázové, transverzální. Téměř se neobjevují výzkumy longitudinální. K výjimkám patří např. studie Espositové (1999), která sledovala po tři roky klima školy, v níž byli výrazně zastoupeni žáci žijící v rizikových podmínkách.

Dále longitudinální výzkum kvality školního života z pohledu australských středoškoláků (Moková, Flynn, 2002) a longitudinální výzkum kvality školního života z pohledu finských žáků základní školy (Malin, Linnakylae, 2001).

Přesto se dá říci, že stále přesně nevíme, jaká je *vnitřní dynamika* klimatu školy. Které proměnné klimatu jsou stálejší v čase, které jsou proměnlivější a jak tyto změny navzájem souvisejí? Má klima obecně nějaký svůj „vnitřní vývoj“, probíhají v něm nějaké „spontánní“ změny? Může mít škola nějaké „samočistící schopnosti“ nebo je třeba v případě náznaků nepříznivého vývoje neváhat a ihned zasahovat? Které nepříznivé události systém ještě „ustojí“, zvládne a které už jsou mimo jeho autoregulační možnosti?

Platí tyto úvahy pro školní klima obecně nebo jen pro některé typy klimatu?

Kromě těchto zásadních změn existují pochopitelně i změny malé, dílčí, trvající jen krátce, změny jen přechodné. Navrhli jsme pro ně označení **atmosféra školy**. Jejich časová dimenze se pohybuje od desítek minut, přes hodiny až po dny. Připomeňme např. atmosféru školy o velké přestávce; atmosféru školy při zahájení nového školního roku, atmosféru školy při rozdávání vysvědčení; atmosféru školy při úmrtí učitele nebo žáka atd.

**Změny posuzovatelů klimatu v čase.** Právě jsme proklamovali důležitost longitudinálních výzkumů. Jde o výzkumy, které probíhají v delším čase, aby zachytily proměny různých aspektů klimatu. Přitom se zapomíná na skutečnost, že i osoby, které kvalitu klimatu vnímají, prožívají a hodnotí, se samy proměňují v čase. Přesněji řečeno proměňují se jejich standardy posuzování. Psychometricky vzato jde jednak o změny uvnitř každého posuzujícího jedince, jednak o změny mezi těmito jedinci navzájem. Tyto změny se snažili definovat Golembiewski, Bilingsley a Yeager (1976) a rozlišili tři typy. Nazvali je změny alfa, beta a gama.

Změna *typu alfa* představuje tradiční chápání změny. Předpokládá se, že hodnoty oscilují kolem určitého základního, empiricky známého stavu. Ten je stanoven konstantně kalibrovaným měřícím nástrojem určeným k zjišťování konstantní konceptuální oblasti.

Změna *typu beta* předpokládá se, že hodnoty oscilují kolem určitého základního, empiricky známého stavu. Situace je však komplikována tím, že některé intervaly měrného kontinua, které mělo zjišťovat konstantní konceptuální oblast, byly rekalibrovány. Příkladem může být trojí měření: před tím, než začneme intervenci, bezprostředně po skončení intervence a s delším časovým odstupem od skončení intervence. Intervence sama mohla ovlivnit názory posuzovatelů, rekalibrovat jejich standardy (např. změnit pro jedince či skupinu význam výrazů, které zakotvují posuzovací

škálu, význam některých výrazů použitych v nabídnutém tvrzení), takže druhé a třetí měření se už neopírá o stejné „vnitřní standardy“ jako měření první.

Změna *typu gama* předpokládá, že došlo k redefinování nebo rekonceptualizaci některé měřené oblasti. Změnil se úhel pohledu, hledisko nebo vztahový rámec, v jehož kontextu je zkoumaný jev jedincem či skupinou vnímán a klasifikován; změnilo se to, co se považuje za relevantní aspekt určité části reality. Jinak řečeno: mění se najednou dvě dimenze standardů. Jednak okruh témat, kterých si jedinec či skupina všímá (obsahová změna) a pořadí závažnosti témat (hierarchie hodnot daného jednotlivce či skupiny).

Posledně zmíněná změna gama je změnou zásadní, hlubokou a může výrazně zkreslit údaje, které jsme získali opakováním zadáním stejného měrného nástroje s nevysloveným předpokladem, že jde jen o změnu typu alfa.

**Ovlivňování klimatu školy.** Klima školy je složitý systém, který má – jak naznačují výzkumy – značnou setrvačnost v čase. Změny se navozují obtížně a jejich realizace obvykle trvá dlouho. Objevují se návody, jak postupovat, pokud chceme klima školy změnit k lepšímu (např. Stringfield, 1999, Freiberg, 1999 b,c).

Přesto je třeba si klást obecnější otázky.

Kdo může způsobit změnu klimatu školy? Za jak dlouho? Na jak dlouho?

Musí být hybatelem změny vždy jeden hlavní aktér nebo vlivná skupina aktérů?

Co může klima školy rozkolísat? Mohou nastat situace, kdy tradiční aktéři změny (vedení školy, učitelé, výzkumníci, pracovníci školské správy) nebudou mít události pevně v rukou? Touto otázkou se ptáme po „mimořádných situacích“, mezních situacích, při nichž dochází ke změně relativně rychle, zdánlivě skokem. To, co bylo dlouho skryto pod povrchem každodenních událostí, najednou vyvstane s velkou naléhavostí. Příkladem může být v Československu přelom let 1989/1990, kdy vnější společensko-politické změny změnily klima většiny škol.

Existují i jiné situace, které rychle mění klima školy: období, kdy se tzv. optimalizuje síť škol, kdy vzrůstá vnější tlak na slučování škol a školská správa má snahu některé školy úplně zrušit. To byly příklady vnější tlaků.

Jsou však i případy, kdy se škola sama rozhodne pro změnu „zevnitř“ a přihlásí se jako celek k některému inovačnímu proudu. Dejme tomu k hnuti zdravá škola (Havlínová, 1998), nebo obecná škola, občanská škola, waldorfská škola atd. Také zde se klima začíná proměňovat a to

zpravidla nestejně rychle v jednotlivých složkách klimatu. Ne všechny školy, které se pokusily inovovat svou práci a tedy i své klima, v prosazování a udržování změn vytrvají. Přibývá škol, které časem rezignují, neboť mj. širší sociální prostředí nedoceňuje, co tyto pracovníci těchto škol vlastně dělají „navíc“.

## ZÁVĚRY

Přehledová studie se věnovala vybraným aspektům diagnostiky školského klimatu. Opřela se o dostupné české a slovenské práce, ze zahraničních čerpala nejvíce z anglofonní oblasti: autorů u USA, Velké Británie, Kanady, Austrálie, ale také z Holandska, Finska, Izraele. Stranou ponechala německé a francouzské autory.

Studie identifikovala sedm badatelských tradic, z nichž vychází současné zkoumání klimatu školy (nepočítáme-li oblast, která se u nás nazývá školský management). Ponechala stranou podrobnější rozbor hlavních teoretických přístupů, které jsou předmětem jiné studie. Přiblížila proměnné, které jsou - podle literatury – diagnosticky cenné a uvedla jejich možné indikátory. Na konkrétních výzkumech doložila zvláštnosti vnímaného a reálného klimatu, jakož i klimatu pozitivního a negativního.

Těžiště výkladu spočívalo v přehledu diagnostických metod. Podařilo se shromáždit údaje o 26 dotazníkových metodách určených ke kvantitativnímu pohledu na klima školy. Studie zmapovala i spektrum používaných kvalitativních metod a navrhla některé další, teré zatím nejsou běžné. Zmínila i metody smíšené.

Poslední část studie se soustředila na metodologické otázky, zejména na účely zkoumání klimatu, hledání adekvátních modelů, stanovení hranic zkoumaného systému, aktérů a spolutvůrců klimatu školy. Diskutovala proměnlivost klimatu v čase, změny na straně posuzovatelů v průběhu. Dotkla se i otázek ovlivňování klimatu, i když problematika intervence nebyla předmětem této studie.

Naše přehledová studie – jakkoli je relativně rozsáhlá – ukázala, že diagnostika školního klimatu je stále ještě záležitost metodologicky nedopracovaná. Velký počet empirických studií (založených na dotaznících rozdílné kvality) přináší sice množství dílčích nálezů, ale dospívá k nim postupy, které nejsou podrobovány kritičtější reflexi. Akcent na praktickou získaných údajů využitelnost zatím převažuje nad metodologickou seriózností celého postupu. Přehledová studie v tomto smyslu jen „zmapovala terén“ a nastolila víc otázek, než odpovídá. Avšak i inventura „bílých míst“ je pro začátek výzkumu užitečná a může inspirovat další badatele.

## Literatura

- Anderson, B.D.: The Bureaucracy-Alienation Relationship in Secondary Schools. Revised version a Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis, March 1970. ERIC Document AD 053 445.
- Anderson, B.D.: A Methodological Note on Contextual Effects Studies in Education. Paper presented to the Canadian Educational Research Association. May 1972. ERIC Document ED 069 806.
- Anderson, B.D., Tissier, R.M.: Social Class, School Bureaucratization, and Educational Aspiration. *Educational Administration Quarterly*, 9, 1973, 2: 34-49.
- Anderson, C.S.: The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research* 1982, 368-420.
- Ash, C., Huebner, E.S.: Life Satisfaction Reports of Gifted Middle-School Children. *School Psychology Quarterly*, 13, 1998, 4: 310-321.
- Averch, H.A., Carroll, S.J., Donaldson, T.S., Kiesling, H.J., Pincus, J.: How Effective is Schooling? A Critical Review and Synthesis of Research Findings. Englewood Cliffs, Educational Technology, 1974.
- Banks, R.: Bullying in Schools. Champaign, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, ED 407154, 1997, 4 s.
- Barker, R.G.: Explorations in Ecological Psychology. *American Psychologist*, 20, 1965, 1: 1-14.
- 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.
- 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.
- Bittnerová, D.: Realita hraní dětských her. In: Pražská skupina školní etnografie: 5. třída. Praha, Pedagogická fakulta UK 2000, 303-329.
- Brandsma, H.P., Bos, K.T.: Veasstelling en waardering het pedagogisch klimaat in basisskolen (Assessment and Evaluation of the Pedagogical Climate in Elementary School). Enschede, Univesiteit Twente 1994.
- Brookover, W.B., Erickson, E.L.: Society, Schools and Learning. Boston, Allyn and Bacon 1969.
- Clark, Ch.M., Peterson, P.L.: Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan 1986: 255-296.
- Coker, J.K., Borders, L.D.: An Analysis of Environment and Social Factors Affecting Adolescent Problem Drinking. *Journal of Counseling and Development*, 79, 2001, 1: 200-208.
- Conley, S., Muncey, D.E.: Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. In: Freiberg, H.J.(Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 103-123. ISBN 0-7507-0642-2.
- Coughlan, R.J.: Dimensions of Teacher Morale. *American Educational Research Journal*, 7, 1970, 221-235.
- Creemers, B.P.: The Effective Classroom. London, Cassell 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.
- Ellis, T.T.: School Climate. Research Roundup, 4, 1988, 2.
- Entwistle, D., Hayduk, L.: Lasting Effects of Elementary School. Sociology of Education, 61, 1988, 3: 147-159.
- Epstein, J.L., McParland, J.M.: The Concept and Measurement of the Quality of School Life. American Educational Research Journal, 13, 1976, 1: 15-30.
- Esposito, C.: Learning in Urban Blight: School Climate and Its Effect on the School Performance of Urban, Minority, Low-Income Children. School Psychology Review, 28, 1999, 3: 365-377. ISSN 0279-6015.
- 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.: Classroom Environment. London, Croom Helm 1986.
- 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.
- Fraser, B.J., Wubbels, T.: Classroom Learning Environments. In: Fraser, B.J., Walberg, H.J. (Eds.) Improving Science Education. Chicago, National Society for the Study of Education 1995: 117-144.
- 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)
- Freiberg, H.J.: Three Creative Ways to Measure School Climate and Next Steps. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 208-218. ISBN 0-7507-0642-2. (b)
- Freiberg, H.J., Stein, T.A.: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 11-29. ISBN 0-7507-0642-2. (c)
- Furman, A.: Využitie organizačných a výchovno-vzdelávacích modelov pri riadení zmen v školách. Pedagogika, 45, 1995, 1: 43-51. ISSN 3330-3815.
- Furman, A.: Klíma v škole a školskej triede. Školský psychológ, 8, 1998, 3/4.
- Golembiewski, R.T., Bilingsley, K., Yeager, S.: Measuring Change and Persistence in Human Affairs: Types of Change Generated by OD Designs. Journal of Applied Behavioural Science, 12, 1976, 133-157.
- Gottfredson, G.D.: The Effective School Battery. Odessa, Psychological Assessment Resources 1984.
- Gremanová, H.: Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. Pedagogická orientace 1998, 1: 27-35.
- Grecmanová, H.: Vliv metod výuky na školní klima. Pedagogická revue, 2, 2000, 148-159.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., Hall, V.: The Code for Instructional Structure and Student Academic Response. Kansas City, Juniper gardens Children's center 1978.
- Griffith, J.: The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals. Educational Administration Quarterly, 35, 1999, 2: 267-291.
- 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: 164-185. ISBN 0-7507-0642-2.
- Halpin, A.W., Croft, D.B.: The Organizational Climate of Schools. Chicago, Midwest Administration Center 1963.
- Havlínová, M. (Ed.) Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- Hernandez-Gantes, V.M., et al.: School Climate in Emerging Career-Oriented Programs - Students Perspective. Journal of Vocational Educational Research, 20, 1995, 2: 5-24.
- 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., 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.
- Ježek, S.: Klima školy jako sociálně psychologický problém. Diplomová práce, Brno, FSS MU 2000.
- Johnson, W.L., Johnson, A.M.: Assessing Perceptions of School Climate Among Jordanian Students in English-Speaking Schools. Psychological Report, 84, 1999, 2: 395-397.
- Kelley, E., Glover, J., Keefe, J., Halderson, C., Sorenson, C., Speth, C.: School Climate Survey (modified). Reston, NASSP 1986.
- Klusák, M., Škaloudová, A.: Školní klima z perspektivy žáků. In: Kučera, M. et al. Co se v mládí naučíš. Praha, Pedagogická fakulta UK 1992:197-226.
- Kottkamp, R.B., Mulhern, J.A.: Teacher Expectancy Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. Journal of Research and Development in Education, 20, 1987, 2: 9-18.
- Lašek, J.: Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. Pedagogická revue, 47, 1994, 1/2: 43-50.
- Licata, J.W., Willower, D., Ellett, C.D.: The School and Environment Robustness: An Initial Inquiry. Journal of Experimental Education, 47, 1978, 1: 28-34.
- Maddox, S.J., Prinz, R.J.: School Bonding in Children and Adolescents – Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. Clinical Child and Family Psychological Review, 61, 2003, 1: 31-49.
- Malin, A., Linnakylae, P.: Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. Scandinavian Journal of Educational Research, 45, 2001, 2. 145-166.
- Mareš, J.: Sociální klima školy. In: Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál, 2001: 581-596. ISBN 80-7178-463-X.(a)
- Mareš, J.: Pozitivní psychologie: důvod k zamýšlení i výzva. Čs. Psychologie, 45, 2001, 2: 97-117. ISSN 0009-062X.(b)
- Miles, M.B.: Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In: Carver, F.D., Sergiovanni, T.J. (Eds.) Organizations and Human Behavior. New York, McGraw Hill 1969: 375-391.
- Mok, M.M., Flynn, M.: Establishing Longitudinal Factorial Construct Validity of the Quality of School Life Scale for Secondary Students. Journal of Applied Measurement, 3, 2002, 4: 400-420.
- Moos, R.H.: Systems for the Assessment and Classification of Human Environments: An Overview. In: Moos, R.H., Insel, P.M. (Eds.) Issues in Social Ecology. Palo Alto, National Press Books 1974.

- Moos, R.H.: Evaluating Educational Environments. San Francisco, Jossey-Bass 1979.
- Moos, R.: Person-Environment Congruence in Work, School, and Healthy Care Settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 1987, 231-247.
- Perry, A.: The Management of a City School. New York, Macmillan 1908.
- Rafferty, T.J.: School Climate and Teacher Attitudes Toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31, 2003, 2: 49-65.
- Rapley, M.: Quality of Life Research. London, Sage Publication 2003, 286 s. ISBN 0-7619-5457-0.
- Rasmussen, H.N., Neufeld, J.E., Bouwkamp, J.C. et al.: Environmental Assessment: Examining Influences on Optimal Human Functioning. In: Lopez, S.J., Snyder, C.R. (Eds.) Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures. Washington, APA 2003: 443-458. ISBN 1-55798-988-5.
- Reavis, C.A.: A Macrosociological Interpretation of Effective Climate. In: Smith, H.R. (Ed.) School Climate. San Diego, California Teacher Corps Network and San Diego State University 1979. ERIC Document ED 190 559.
- Richter, V.: Perličky z dětské hlavičky III. Rosice u Brna, Gloria 1998. ISBN 80-86200-94-4.
- Reynolds, D.: The Delinquent School. In: Hammersley, M., Woos, P. (Eds.) The Process of Schooling. London, Routledge and Kegan 1976.
- Ross, L.E.: School Environment, Self-Esteem, and Delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 23, 1995, 6: 555-567.
- Sackney, L.: Enhancing School Learning Climate: Theory, Research and Practice. Saskatchewan, Saskatchewan School Trustees Association, Report No. 180, 1988, 145 s.
- 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.
- Short, P.M., Rinehart, J.S.: School Participant Empowerment Scale - Assessment of Level of Empowerment Within the School Environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1992, 951-960.
- Schratz, M., Steiner-Loffer, U.: Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation. In: Prosser, J.: Image-Based Research. London, Farmer Press 1998 (a), 235-251.
- Schratz, M., Steiner-Loffer, U.: Pupils' Research Into School Culture. A Photographic Approach to Evaluation. *Systemic Practice and Action Research*, 11, 1998 (b), 517-542.
- Schwarzer, R., Knoll, N.: Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In: Lopez, S.J., Snyder, C.R. (Eds.) Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures. Washington, APA 2003: 393-410. ISBN 1-55798-988-5.
- Sinclair, R.L.: Elementary School Education Environments: Toward Schools That Are Responsive to Students. *National Elementary Principal*, 49, 1970, 5: 53-58.
- Stern, G.G.: People in Context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry. New York, Wiley, 1970.
- 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.
- Stringfield, S.: A Model of Elementary School Effects. In: Reynolds, D. et al. (Eds.) Advances in School Effectiveness Research and Practice. Oxford, Pergamon Press 1994: 153-189.

- Stringfield, S.: The Phoenix Rises From its Ashes...Doesn't It ? In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 186-207. ISBN 0-7507-0642-2.
- Taylor, D.L., Tashakkori, A.: Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 1995, 3: 217-230.
- Teddlie, C., Meza, J.Jr.: Using Informal and Formal Measures to Create Classroom Profiles. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 48-64. ISBN 0-7507-0642-2.
- Thomas, L.J.: An Analysis of the Relationship Between Teachers Perceptions of the School Learning Climate and the Academic Achievement of Third and Fourth Grade Students. *Dissertation Abstracts International*, 62, (8-A), 2002, 2653.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W.K.: A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70, 2000, 4: 547-593.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C. et al.: Premeditated Mass Shooting in School – Threat Assessment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 2002, 4: 475-477.
- Welsh, W.N.: Effects of Student and School Factors on Five Measures of School Justice Quarterly, 18, 2001, 4: 911-947. ISSN 0741-8825.
- Willower, D.J.: Schools and Pupil Control. In: Erickson, D. (Ed.) *Educational Organization and Administration*. Berkeley, McCuthan 1977.
- Willower, D., Eidell, T.L., Hoy, W.K.: The School and Pupil Control Ideology. University Studies No.24. University Park, Pennsylvania State University 1967.
- Wubbels, T., Bekelmans, M., Hooymayers, H.P.: Interpersonal Teacher behavior in the Classroom. In: Fraser, B.J., Walberg, H.J. (Eds.) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford. Pergamon Press 1992: 141-160.
- Ysseldyke, J.E., Christenson, S.L.: The Instructional Environment System-II. Longmont, Sopris West 1993.
- Zapf, W.: Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität in den Bundesrepublik. In: Glatzer, W., Zapf, W. (Eds.) *Lebensqualzitate in der Bundesrepublik*. Frankfurt am Main, Campus 1984: 13-26.

# **KLIMA ŠKOLY V NĚMECKÉ PEDAGOGICKÉ LITERATUŘE.**

***Helena Grecmanová***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

uvedená definice vyučovacího klimatu obsahuje následující hlavní elementy:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatura

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

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

# ZAMYŠLENÍ NAD POJMENM KLIMA ŠKOLY

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové  
Ústav sociálního lékařství

## ÚVOD

Pojem **klima školy** spolu s mnoha adjektivy (např. *sociální, sociálně-emocionální, sociálně-psychologické, psychologické*) se začíná výrazněji prosazovat v domácí odborné literatuře i publicistice. Právě v českých sdělovacích prostředcích bývají mezi výrazy **klima** a **školy** často vkládána čtenářsky vděčná adjektiva typu *naší* a *současné*, přičemž pisatel obvykle sděluje, že klima české školy je nezdravé; především pro žáky, někdy dokonce i pro učitele.

Zatímco pojem klima **třídy** již dostává i v naší odborné literatuře svou věcnou náplň, širší pojem klima školy ji teprve hledá. Neexistuje u nás úplná shoda v tom, jak klima školy definovat, kterými parametry je charakterizovat, jak tyto parametry změřit. Tedy ani přesně nevíme, jaké typy klimatu školy se u nás vyskytují, v kterých školách se vyskytují, s jakou frekvencí a intenzitou, s jakými důsledky.

Pokusy uchopit složitý fenomén „klima školy“ se u nás už v poslední době objevily jak po teoretické stránce (např. Furman, 1995, Mareš, Křivohlavý, 1995, Mareš, 2000, Mareš, 2001a, Pol et al., 2001), tak po empirické stránce (Klusák, Škaloudová, 1992, Zelinová, Zelina, 1993, Lašek, 1995)

Pokud jde o zahraničí, tam se pojem klima školy vyskytuje v odborné literatuře relativně často: Rešerše s klíčovým termínem *school climate* (and *school environment*) přináší - podle typu bibliografické počítačové databáze - za posledních deset let 500 až 5 000 záznamů. To jsou ovšem i pouhé zmínky o klimatu v rámci nejrůznějších článků; cílených výzkumů klimatu školy je poněkud méně. Teoretický i empirický výzkum má zde ovšem tradici desítek let. Dodejme je, že zmiňované databáze evidují převážně anglicky psanou literaturu, nezachycují tedy veškeré úsilí v dané oblasti, viz třeba německy mluvící oblast (Enderová, Schratz, 1999).

## **POJEM KLIMA ŠKOLY – PRVNÍ PŘIBLÍŽENÍ**

Pokud chceme vystihnout důležité rysy klíčového pojmu klima školy, zdá se nám, že je to pojem:

- mnohaspektový a mnohaúrovňový (řečeno s Mukařovským nese v sobě celý „trs významů“)
- intuitivně srozumitelný odborníkům i laikům
- snadno svádějící k analogiím, které mohou být nepřesné
- snadno svádějící k redukcím a vytrhávání z kontextu: dílčí prvky se vydávají za úplný celek
- teoreticky velmi obtížně uchopitelný; snaží se o to nejrůznější obory: od školního managementu, přes didaktiku a sociologii výchovy až po filozofii výchovy; od psychologie organizace a řízení, přes pedagogickou, sociální, až po psychologii zdraví; od hygieny a preventivního lékařství až po viktimalogii)
- výzkumně obtížně uchopitelný; jeden typ metodologie (kvantitativní, kvalitativní) nestačí, jeden typ metody (např. rozhovor, dotazník) postihnou jen malou část problematiky; zřejmě nejhodnější bude smíšená výzkumná metodologie (srv. Tashakkori, Teddlie, 2003)
- nosný, pokud se začne brát vážně; pomůže nám lépe chápout: a) složitost *institucionální* výchovy a vzdělávání; tedy jak oficiálního, tak neoficiálního dění; jak zjevných, tak skrytých struktur a procesů; jak formálního kurikula, tak skrytého kurikula, b) složitost jakýchkoli zásahů ve školství, jejich mnohonásobnou zprostředkovánost.

## **SAMOTNÝ POJEM ŠKOLA**

Součástí pojmu klima školy je pochopitelně pojem škola. V odborném i laickém diskursu se školou intuitivně rozumí škola základní, naneyvýše škola střední. Přitom zkušenosti a cílené výzkumy ukazují, že pojem klima školy je užitečný pro velmi různorodé podoby školy. Podívejme se na některé možnosti. Školu můžeme chápout:

- podle stupně vzdělávání: mateřská, základní, střední, vyšší odborná, neuniverzitní vysoká, vysoká škola; odborně přesnější je ovšem jiné třídění: stupeň vzdělání preprimární, primární, nižší sekundární, vyšší sekundární, neuniverzitní terciární, vysokoškolský univerzitní
- podle zvláštností populace: např. zvláštní školy, pomocné školy, školy pro somaticky postižené děti, školy pro hospitalizované děti apod.

- podle velikosti školy: malotřídní školy s desítkami žáků, velké školy s několika sty žáky, vysoké školy s tisíci až desetitisíci studentů
- podle situování školy: školy venkovské, maloměstské, městské, velkoměstské (školy ve staré zástavbě, školy sídlištní) apod.
- podle spádové oblasti a zvláštností komunity, v níž žijí žáci a studenti (školy jazykově, kulturně, nábožensky, etnicky spíše homogenní či heterogenní)
- podle zřizovatele: školy veřejné, soukromé, státní, církevní atd.
- podle koncepce vyučování, učení, i výchovy, tedy podle koncepce, kterou škola zastává (škola spíše tradiční, spíše experimentující)
- podle dominující ideologie (škola totalitní, škola demokratická; škola sekularizovaná, škola konfesijní).

Z výše uvedeného je snad zřejmé, že postihnout pojem klima školy je náročné. Snahy o zobecnění výsledků jak teoretických bádání, tak především empirických šetření, musíme brát s velkou rezervou a vždy si ověřovat kontext, v němž byly provedeny.

## SAMOTNÝ POJEM KLIMA

Jeho těžiště není ve společenských vědách, nýbrž ve vědách přírodních. Klima, česky častěji **podnebí**, označuje dlouhodobě stabilní režim počasí. Podle velikosti podnebních jevů se obvykle rozlišují 3-4 úrovně: makoklima – mezoklima - (místní klima) - mikroklima. Změny klimatu jsou složitou záležitostí po teoretické – a jak sami zažíváme – i po praktické stránce. Ve hře je mnoho proměnných, zejména zvláštnosti zemského povrchu, složení atmosféry, cirkulace atmosféry, proměny energetických polí, zásahy člověka do podoby zemského povrchu, do koloběhu vody, do složení atmosféry atd. Vědním oborem, který popisuje a vysvětluje klima, snaží se předpovídat jeho změny, je klimatologie, obor blízký meteorologii.

Užívání pojmu klima záhy překročilo hranice přírodních věd a začalo být zajímavé i pro obory zabývající se lidským společenstvím. Nejprve jako obrazné přirovnání - metafora, později jako plnoprávné označení. Pojem klima se stal součástí odborné terminologie ve společenskovědních oborech.

Klima jako metafora. Podíváme-li se do psychologie, zjistíme, že pojem klima vstoupil do odborné psychologické literatury zpočátku jako metafora pro jevy, které studuje psychologie organizace a řízení. Nyní už jsou běžné výrazy podnikové klima, organizační klima podniku apod.

V sociální psychologii a pedagogické psychologii byl začátek obdobný – nejprve klima jako metafora pro svébytné „podnebí“ určité školy (příjemné, teplé, mrazivé, bouřlivé). Jakmile se však pojem etabloval jako odborný pojem, jsme svědky ještě jednoho posunu: sám pojem klima školy je přibližován zájemcům pomocí dalších metafor: klima školy je něco jako **osobnost** (Hoy, Hannum, 1997, Welsh, 2000), je jako **komunikace** (Shadur, Kienzle, Rodwell, 1999). Mohli bychom navrhnut další - je jako **organismus**. Pro současnou etapu vývoje českého školství se vnucuje jiná metafora - vývoj klimatu může připomínat **vlečku u dámských šatů**. Jan Werich ve svých vzpomínkách doslova říká: „*Ono je to tak: každá doba má róbu a ta róba má vlečku. Když doba přejde, róba je pryč, ale vlečka ještě dobíhá... A konec století, ta jeho nálada... Ona nám ta předchozí doba byla k smíchu, ale byli jsme taky její děti.*“ (Janoušek, 1994:12-13).

Klima určité školy samo o sobě nestačí k výstižnému popisu toho, v čem spočívají zvláštnosti určité školy. Usilovně se hledají další pojmy, jimiž se různí autoři snaží vystihnout různé úrovně, aspekty, klíčové prvky fungování školy jako složitého systému. Inspirují se managementem, antropologií, sociologií, psychologií, medicínou aj.

Existuje řada možností, jak vyjádřit zvláštnosti školy a jejího fungování. Např. uvažovat na ose objektivnost – subjektivnost. Pak směrem k objektivnějším charakteristikám nalézáme prostředí školy, směrem k subjektivnějším klima školy. Můžeme uvažovat na ose stálost – proměnlivost. Pak směrem ke stálejším charakteristikám je klima školy, směrem k proměnlivějším atmosféra školy. Můžeme uvažovat na ose sdílené hodnoty a normy sekularizovaného rázu – sdílené hodnoty a normy konfesijního rázu. Pak směrem k sekularizovaným hodnotám a normám by mohla být kultura školy, směrem ke konfesijním zase étos školy.

K prvním dvěma osám jsme se už vyjádřili v jiné práci (Mareš, 2001a). Velmi zajímavé jsou výzkumy vztahující se k pojmu na třetí ose. **Kultura školy** (*school culture*) bývá definována různě. Např. označuje soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do více či méně závazných, implicitně či explicitně posilovaných norem chování, a v rámci školy všeobecně reflektovaných hodnot a postojů stojících v pozadí (Deal, Peterson, 1999). U nás citlivě analyzovali různá pojetí kultury školy od managerského, přes antropologický, sociologický až po integrující pojetí brněnští autoři (Pol et al., 2002).

**Étos školy** je termín používaný především v britské literatuře. Je užší než kultura školy, neboť zachycuje především vědomé a explicitně prosazované prvky kultury školy, navíc s určitým akcentem na pozitivní, mravní či náboženské souvislosti. Byl vyvinut pro charakterizování rozdílů mezi téměř oddělenými systémy škol v Severním Irsku a Skotsku, které slouží lidem rozdílného vyznání a kultury (Donelly, 1999, Odehnal, 2000).

## **POJEM KLIMA ŠKOLY – DRUHÉ PŘIBLÍŽENÍ**

Výše jsme už zmínily složitost systému, který nazýváme klima školy. Není proto divu, že se objevují snahy zjednodušit tento systém na jeho podstatné části, aby byl výzkumně uchopitelný a dal se studovat ve své dynamice. Problémem zůstává, co považovat za jeho **podstatné části**: klima panující ve vztazích mezi žáky ve třídách, klima panující ve vztazích mezi třídou a jednotlivými vyučujícími, klima panující v učitelském sboru, klima panující ve vedení školy, klima panující ve vztazích žáci-ostatní pracovníci školy, klima panující ve vztazích učitelé-ostatní pracovníci školy, klima panující ve vztazích učitelé-rodiče, klima panující ve vztazích vedení školy-představitelé komunity, v níž se škola nachází nebo ještě něco dalšího?

Snahy po zjednodušení systému mají pochopitelně své meze. Pak už nejde o systém, ale jeho zdánlivou podobu, někdy až karikaturu. Opačná snaha bývá také riskantní. Úsilí zahrnout do zkoumání co nejvíce složek, abychom podchytili komplexitu systému, končí ve změti zajímavých detailů, z nichž se však vytrácí hierarchičnost struktury a rozlišení podstatných vazeb od nepodstatných. Není proto divu, že se v odborné literatuře objevují studie upozorňující na metodologické aspekty zkoumání složitých pedagogicko-psychologických jevů. Jednou z mnoha studií je také práce G. Salomona z r.1996, která vyšla v českém překladu (Salomon, 2000). Pro téma klima školy považujeme za významné dva Salomonovy podněty, které sami rozvedeme: upozornění na problém redukcionismu a na problém kontextu.

**Problém redukcionismu:** redukcionismus se objevuje tehdy, když jsou složité jevy rozparcelovány do svých izolovaných konstitutivních složek a na své údajně nezávislé příčiny (tu zkoumáme způsob řízení školy, tu feminizaci učitelského sboru, tu vztahy v učitelském sboru, tu klima školních tříd, tu deklarovanou koncepci školy a školní dokumenty, tu spolupráci školy a rodiny, tu spolupráci školy a komunity; tu vnitřní a vnější diferenciaci ve škole).

**Problém vytrhávání z kontextu:** jevy, které jsou typické pro fungování školy, jsou chápány nezávisle na sociokulturních podmírkách, na vývoji v čase, na preferovaných hodnotách. Měli bychom tedy studovat klima v kontextech. Vidět klima školy “v kontextu” může ovšem znamenat dvě poněkud rozdílné věci.

Za prvé, že širší okolí, sociální a kulturní systémy, v nichž škola a lidé v ní fungují, tuto školu, učitele i žáky ovlivňují; samy jsou zase často ovlivňovány jejich jednáním a myšlením. Příklady: snahy o reformu školy shora, tzv. optimalizace sítě škol, převedení škol pod kraje a pod obce;

nebo: snahy o reformu školy zdola, rezignování na reformní úsilí u řady škol koncem 90. let.

Druhý význam výrazu "v kontextu" je radikálnější. Implikuje, že dovednosti, strategie, procesy vyučování a učení nejsou relativně neutrální nástroje, které má jedinec k dispozici pro rozličné obecné použití, nýbrž jsou spíše těsněji vázány na bezprostřední praktické kontexty použití, jsou tedy obsahově a situacně vázané.

Klima školy je zřejmě představitelem nového typu proměnné, kterou pedagogický psycholog Salomon nazývá **kompozitní proměnná**. Ta v sobě integruje prvky motivační, kognitivní, sociální, kulturní, kurikulární a výukové, somatické a afektivní, intencionální a metakognitivní. Pojem kompozitní proměnná si můžeme přiblížit na jeho příkladu. Užívá analogii s architekturou.

Podobně jako v architektuře představují jednotky zájmu konglomeráty nebo kompozitní proměnné, v jejichž rámci člověk jedná a učí se, hraje si, uchází se o přízeň ostatních. Architektura je dobrým příkladem oboru zkoumání a projektování, v němž základní "jednotka uvažování" obsahuje kompozitní proměnné: byt, dům, katedrála, obchodní centrum, sídliště. Projekt každé takové kompozitní proměnné vyžaduje množství úvah, které se odvíjejí od jiných, elementárnějších, "základních" oborů zkoumání, z nichž každý pojednává o určité složce kompozitní proměnné: o fyzice materiálů, stavebním inženýrství, mikroklimatologii, nauce o půdě, elektrotechnice, umění, sociologii, environmentální psychologii, ekonomii. Důležitým rysem je *sladění* prvků, které nemohou být redukovány na žádnou elementárnější vědu nebo několik věd a které se nerovnají žádné z nich.

## POJEM KLIMA ŠKOLY – TŘETÍ PŘIBLÍŽENÍ

V této fázi uvažování se nebudeme snažit o jednoduchou a vyčerpávající definici klimatu školy. Spíše načrtneme jeho charakteristiky, které považujeme za důležité. Některé z nich jsou základní, konstitutivní, jiné spíše rozvádějí, ilustrují určité aspekty; další naznačují širší souvislosti. Není ted' úplně jasné, kudy přesně vede dělící čára mezi systémem, který nazýváme klima školy, a jeho „okolím“; jinak řečeno stanovit, kde klima školy končí a začíná něco jiného. Musíme se spokojit s tím, že – podobně jako v matematice – jsou některé pojmy zatím „neostřé“ (viz *fuzzy množiny*). To neznamená, že nejsme schopni identifikovat „jádro“ pojmu, tedy nespornou oblast školního klimatu.

Domníváme se, že klima školy je:

- jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, administrativní pracovníci školy, techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních, např. na úrovni jednotlivých aktérů, skupin aktérů, všech aktérů (kolektivní klima, průměrné klima)
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně (viz klima z pohledu žáka, skupiny žáků ve třídě, jedné třídy, několika tříd téhož postupného ročníku, různých postupných ročníků, učitele, učitelského sboru, vedení školy, ředitele, rodiče, skupiny rodičů atp.); tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách, např. v aktuální podobě (momentální stav), dále preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádoucí podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu)
- jev, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat; vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu; navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém; protože jde o sociálně psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlosť a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností)
- jev, který můžeme chápout jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima např. s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím) anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.).

Dodejme, že klima školy:

- ovlivňuje charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické)
- ovlivňuje úspěšnost fungování instituce jako celku (tj. průběhové charakteristiky)
- ovlivňuje kvalitu výstupů instituce (tj. výstupní charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

## **ZDRAVOTNÍ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY KLIMATU**

Klima školy se dá nazírat z řady aspektů, zde se výběrově zastavíme u zdravotních psychologických.

Nahlédnutím do odborných publikací z posledních let zjistíme, že při empirickém zkoumání klimatu školy dominuje **orientace na** jeho **negativní stránky**. Svým způsobem je to pochopitelné, neboť – zejména v USA, ale i v dalších vyspělých zemích – jsou negativní jevy ve škole závažným problémem, snadno medializovaným, a proto stoupá tlak laické i odborné veřejnosti, politiků i místní správy na to, aby se tyto problémy studovaly a „řešily“.

Klima školy se proto zkoumá v souvislosti s:

- psychosociálním stresem žáků a učitelů (psychologická zranitelnost žáků, stres učitelů, uzavřené klima učitelského sboru, efekt vyhoření u učitelů)
- školní neúspěšností žáků (školní selhávání, opakování ročníku, vyloučení ze školy, nedokončení školní docházky)
- problémovým chováním žáků (hrubé chování žáků, vulgární chování, projevy zlosti, slovní agrese, fyzické agrese, šikanování spolužáků, šikanování učitelů, záškoláctví)
- zdravotně rizikovým chováním (kouření, konzumování alkoholu, užívání dalších psychoaktivních látek, sexuální promiskuita, HIV, předčasné těhotenství, mentální anorexie, mentální bulimie, týrání, zneužívání)
- sociálními problémy (konflikty pramenícími ze sociálních, kulturních, etnických rozdílů mezi žáky)
- rodovými problémy ve smyslu *gender* (konflikty pramenícími z rozdílu mezi pohlavími, z rozdílných názorů na výchovu a vzdělávání dívek od feminismu až po konzervativismus, problémy homosexuality)

- nejzávažnějšími projevy násilí a kriminality ve škole (těžká ublížení na zdraví, vraždy učitelů, spolužáků, posttraumatický stres).

Objevuje se ovšem i druhá možnost zkoumání klimatu školy. Má také svou dlouholetou tradici. Pozitivní vývoj jedince, jeho pozitivní fungování ve škole bývá definováno *absencí negativních jevů*, tedy nepřítomností poruchy, problémového chování ve škole ap.

Konečně je zde třetí možnost – cílený výzkum **pozitivního klimatu** samotného, jeho determinant a specifik. Ta se rozvíjí naplno teprve v posledních letech a je inspirována pozitivní psychologií (podrobnosti viz např. Mareš, 2001b, Snyder, Lopez, 2002). Pozitivní fungování školy lze charakterizovat proměnnými typu: prosociální chování učitelů a žáků, altruismus, fungující vrstevnické učení, kvalita přátelství, pečující a suportivní klima školy, ochota žáků „hrát hru na vzdělávání“; z medicíny a psychologie zdraví vstupují do hry proměnné: pocit bezpečí a jistoty, pohoda ve škole (*well-being*), zdravé klima.

Za úvahu stojí i kategorie, která nabývá významu v medicínských výzkumech i v lékařské a ošetřovatelské praxi. Je to kategorie: **kvalita života jedince**. Také tato proměnná postupně proniká do výzkumu školního klimatu (Mok, Macquarie, McDonald, 1994).

**Škola podporující zdraví.** V našich podmínkách – dík dlouhodobým aktivitám Státního zdravotního ústavu a MŠMT ČT – má tradici hnutí základních a mateřských škol podporujících zdraví. Právě tam se postupně rodí zdravější a pozitivnější klima školy. Podrobnosti viz např. Havlíková et al. (1998). Kromě toho je třeba připomenout celosvětový a celoevropský proud, který bude mít širší dosah pro celé školství.

Světová zdravotnická organizace vyhlásila celosvětový program nazvaný Zdraví 21 – zdraví pro 21. století. Verze tohoto programu pro Evropu má 21. cílů. K uvedenému programu se připojila také vláda České republiky svým usnesením z r.2002 a začíná jeho rozpracovávání mnoha resorty.

Zmiňme např. cíl č.13, který nese název: Zdravé místní životní prostředí. Přebudování č.13.4 říká: do roku 2015 by nejméně 50 % dětí mělo dostat příležitost vzdělávat se v mateřské škole podporující zdraví a 95 % dětí ve škole podporující zdraví (Zdraví 21, 2001, s.78). Přitom nejde jen o ryze zdravotnické ukazatele.

Tento dokument zdůrazňuje, že ve škole by nemělo jít jen o vštěpování základních hodnot, dovedností a vědomostí, ale škola by měla sloužit k předávání a rozvíjení kulturní identity, společenské zodpovědnosti, spravedlnosti a osobního rozvoje. Učitelé, rodiče i děti by měli ve školách vystupovat jako partneři, kteří společně navrhují, realizují

a hodnotí programy zaměřené na posilování základních hodnot a rozvoj zdravého životního stylu (Zdraví 21, s.79).

## EMPIRICKÉ VÝZKUMY KLIMATU ŠKOLY U NÁS

V České republice se empirické výzkumy klimatu školy teprve rozbíhají. Zatím se setkáváme spíše s náběhy, které mapují *jednotlivé* - byť důležité - složky klimatu školy (Klusák, Škaloudová, 1992, Zelina, Zelinová, 1993, Lašek, 1994, Ježek, 2000, Grecmanová, 2002). Je to pochopitelné. Kromě důvodů uvedených výše jsou zde i důvody další. S. Ježek odpovídá na otázku, proč se u nás klima školy dosud málo zkoumá, takto:

1. protože to vyžaduje souhlas a spolupráci vedení školy a to se může cítit ohroženo,
2. protože to vyžaduje spolupráci a otevřenosť učitelů a ti se cítí ohroženi
3. protože to kompetenčně může zasahovat do sféry školní inspekce
4. protože není snadné najít a použít vhodné diagnostické metody
5. protože není snadné zjištěné výsledky k něčemu vztáhnout (normy, standardy školy)
6. protože na zjištěné výsledky je třeba nějak reagovat; není-li klima prokazatelně doloženo, nemusí se ve škole nic měnit (Ježek, 2000).

My ještě dodáváme.

7. protože jde o složitou strukturu, v niž ne všechny prvky mají stejnou „váhu“
8. protože jde o složité vzájemné vztahy, které navíc nejsou stejně intenzivní a jednosměrné.

## Závěr

Badatelé i praktici věnují mnoho času a úsilí tomu, aby nejen definovali klima školy a diagnostikovali jeho stav, ale také klima zlepšili. Připravují a realizují různé intervenční programy, často velmi nápadité. Potíž bývá v tom, že se věnují několika málo aspektům (např. prevenci drog, snížení rizika šikany, zlepšení vtahů mezi učitelem a žáky); přitom klima školy je složitý systém a změna jen jeho několika částí neovlivní zásadně jeho fungování. Výše jsme zmiňovali setrváčnost sociálních systémů a jejich rezistenci vůči změnám. Stalo by také za cílený výzkum, proč některé české školy, jež po r. 1989 začaly s inovacemi svého fungování, po čase rezignovaly.

Klima školy je podle našeho názoru dobrá a vědecky nosná metafora. Nezaručuje nám však automaticky, že její odborné rozpracování nás dovede k dobrým vědeckým i praktickým výsledkům. Obtížnost bádání v dané oblasti i obtížnost skutečně účinných intervencí možná jenom tušíme.

## Literatura

- Deal, T.E., Peterson, K.D.: *Shaping School Culture - The Heart of Leadership*. San Fancisco, Jossey-Bass, 1999. ISBN 0-7879-4342-8.
- Donnelly, C.: *School ethos and governor relationships*. School Leadership and Management, 19, 1999, 2.
- Furman, A.: Využitie organizačných a výchovno-vzdelávacích modelov pri riadení zmen v školách. *Pedagogika*, 45, 1995, 1: 43-51. ISSN 3330-3815.
- Grecmanová, H.: Jak prožívají studenti a učitelé gymnázia vyučování (habilitační práce). Olomouc, Pedagogická fakulta UP 2002.
- Griffith, J.: *The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals*. Educational Administratuvion Quarterly, 35, 1999, č.2, s.267-291. ISSN 0013161X.
- Havlínová, M. et al.: Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- Hoy, W. K., Hannum, J. W.: Middle school climate: An empirical assessment of organisational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 1997, 3: 290-311.
- Janoušek, J.: Rozhovory s Janem Werichem. Praha, Mladá fronta 1994. ISBN 80-204-0439-2.
- Ježek, S. : Sociální klima školy (diplomová práce). Brno, Fakulta sociálních studií MU 2000.
- Johnson, W.L., Johnson, A.M., Zimmerman, K.: Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House* 70, 1996, 2: 64-66. ISSN 00098655.
- Klusák, M., Škaloudová, A.: Školní klima z perspektivy žáků. In: Kučera, M. et al. Co se v mládí naučíš. Praha, Pedagogická fakulta UK 1992, 197-226.
- Lašek, J.: Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. *Pedagogická revue*, 47, 1994, 1/2: 43-50.
- Mareš, J.: Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52, 2000, 3: 241-253.
- Mareš, J.: Sociální klima školy. In: Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie po učitele*. Praha, Portál, 2001 (a)
- Mareš, J.: Pozitivní psychologie: důvod k zamýšlení i výzva. *Čs. psychologie*, 45, 2001, 2: 97-117. ISSN 0009-062X. (b)
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. Brno, Masarykova univerzita 1995.
- Odehnal, M.: Klima (étos) školy. Informace o mezinárodní konferenci SICI. Interní materiál České školské inspekce. Praha, ČŠI 2000 ( nepublikováno).
- Plucker, J.A.: The relationship between school climate conditions and student aspirations  
*Journal of Educational Research* 91, 1998, 4: 240-. ISSN 00220671.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., Zounek, J.: Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 52, 2002, 2: 206-218. ISSN 3330-3815.
- Salomon, G.: Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50, 2000, 2: 126-144. ISSN 3330-3815.

- Shadur, M. A., Kienzle, R., Rodwell J. J. (1999). The relationship between organisational climate and employee perceptions of involvement. *Group and Organisation Management*, 24, 1999, 4.
- Snyder, C.R., Lopez, S.J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-513533-4.
- Sweetland S.R., Hoy, W.K.: School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 2000, 5: 703-729. ISSN 0013161X.
- Tashakkori, A., Teddlie, C.(Eds.): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, Sage Publication, 2003. ISBN 0-7619-2073-0.
- Worrell, F.C., Hale, R.L.: The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly* 16, 2001, 4: 370- . ISSN 10453830.
- Zelinová, M., Zelina, M.: Tvorivost' riaditeľa a pracovná klíma v škole. *Pedagogická revue*, 45, 1993, č.1/2, s.80-89.
- Xi, M.: Health outcomes of elementary school students in New Brunswick: The education perspective. *Evaluation Review*, 23, 2000, 5:435-456. ISSN 0193841X.
- Welsh, W. N.: The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2000, 567, 88-107.
- Zdraví 21. Praha, Ministerstvo zdravotnictví ČR 2001.

# **SKRYTÉ KURIKULUM – MÁLO ZNÁMÝ PARAMETR KLIMATU VYSOKÉ ŠKOLY**

***Jiří Mareš, Marie Rybářová***

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové  
Ústav sociálního lékařství

## **Úvod**

Výzkumy sociálního klimatu školy se u nás v naprosté většině případů soustřeďují na základní a střední školy. Pro výchovu a vzdělávání specialistů je však nezanedbatelné to sociální klima, které panuje na fakultách vysokých škol.

Sociální klima by se dalo charakterizovat jako soubor ustálených postupů vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tj. učitelé, studenti a ostatní zaměstnanci fakulty, nikoli, jaké klima „objektivně je“.

Sociální klima na vysokých školách bylo zatím zkoumáno z řady různých aspektů. Zjišťovalo se například, který **typ klimatu** na dané fakultě dominuje, na co se klade důraz, např. na kultivování morálních kompetencí studentů, na budování důvěry, pocitu bezpečí a jistoty u studentů, na všeestrannou péči o studenty, na vzájemný respekt mezi učiteli a studenty (Fjortoft, Zgarrick, 2001). S jinou typologií přišli badatelé z Pensylvánie. Rozlišují čtyři typy klimatu: klima akcentující donucování, nebo soutěžení, či konzultování (včetně poradenství), anebo spolupráci (kolektiv, 1999). První dva typy považují za méně vhodné pro fungování fakulty.

Zjišťovalo se, které **proměnné** a jakém rozsahu ovlivňují výsledné klima na fakultě. Studovaly se sociální tlaky ze strany vedení fakulty, učitelů, studentů, administrativních pracovníků, vlivy prostorového řešení a materiálního vybavení fakulty (Genn, 2001).

Badatelé se také zajímali o **stratifikaci vlivů** na fakultě, o to, kdo má jakou moc ovlivňovat dění na fakultě a jak projevy této moci prožívají ostatní lidé na fakultě (Bila, Millar, 1997).

Titíž autoři se pokusili porovnat zmapované klima fakulty s **obrazem**, který o fakultě a vysoké škole ve veřejnosti **vytvářejí sdělovací prostředky**. Konstatovali, že film, televize, časopisy, knihy navozují u diváků a čtenářů dojem, že klima vysoké školy je nepřátelské vůči všemu novému, že je chladné, odtržené od reálného života, že na škole chybí zdravý rozum; vysoké školy si prý neváží ani učitelů, ani studentů, „biflují“

se tam jen znalosti; hlavní starostí vysoké školy je, aby měla studenty a hlavní starostí studentů je, aby „dostali papír“ (Bila, Miller, 1997). Stálo by za to udělat obdobnou sondu u nás. Pomineme-li úsměvnou nadsázku Pecháčkovy filmové trilogie o „básnících“, pak by zřejmě obrázek klimatu vysokých škol v českých sdělovacích prostředcích nebyl příznivější.

Kromě klimatu fakulty samotné najdeme též studie, zabývající se **klimatem celého vysokoškolského areálu**, celého „kampusu“ (tj. fakult, kolejí, menz, sportovních areálů ap.). Zde badatelé zkoumají, jak celkové klima ovlivňuje vnímání různosti studentů (pohlavní, etnické, rasové), překonávání bariér akulturace, jakou sociální oporu mají studenti v rodinách, jak jsou nově příchozí přibíráni studenty vyšších ročníků do společného dění na škole, jak funguje profesionální sociální opora na škole ze strany tutorů, mentorů, pracovníků poradenských center (Heggins, 2001). Také u nás existují studie zabývající se sociální oporou vysokoškoláků (Rybářová, 2001).

Sociální klima vysoké školy a zejména jejích součástí – fakult – ovlivňuje výrazně spokojenosť studentů a jejich odborný i lidský rozvoj (Graham, Gisi, 2000). Do tohoto klimatu se promítají i dvě jeho důležité determinanty – formální kurikulum a skryté kurikulum fakulty.

## Formální kurikulum

Pro sociální **klima fakult** jsou jedním z určujících prvků klimatu (kromě učitelského sboru, administrativních pracovníků, středoškolského personálu a pomocného personálu) také typy akreditovaných studijních programů, které škola provozuje. Jiné sociální klima bude jistě panovat např. na hudební fakultě, jiné na fakultě elektrotechnické, filozofické, stavební, pedagogické, lékařské, divadelní či filmové. To proto, že základní zaměření fakulty a především *kurikulum* jednotlivých studijních oborů determinuje výběr učitelů, kteří na fakultě působí i studentů, kteří se na fakultu hlásí a studují na ní. Determinuje také způsob výuky, včetně podoby seminářů, praktických cvičení, domácí přípravy atp.

Pojem **kurikulum** má v odborné literatuře zpravidla tři významy (Průcha et al, 2000). Chápe se jako:

1. vzdělávací program, vzdělávací projekt, podle kterého škola pracuje
2. obsahový aspekt studia a průběh studia
3. obsahový aspekt veškerých zkušeností, které studenti získávají ve škole a v činnostech souvisejících se školou.

Podle průběhu a efektu výuky se rozlišují se tři podoby kurikula: kurikulum plánované, kurikulum skutečně realizované a konečně kurikulum studenty osvojené. Podle míry oficiálnosti a dostupnosti

hodnocení můžeme rozlišit kurikulum formální (oficiální), kurikulum neformální a konečně kurikulum skryté.

Jiní autoři rozlišují poněkud odlišné podoby kurikula: oficiální, napsané či předepsané, vyučované, zkoušené, naučené, nulitní, skryté (Longstreet, Shane, 1993).

Doposud vysoké školy, fakulty i badatelé věnovali pozornost převážně jedné podobě vysokoškolského kurikula. Snažili se změnit, zlepšit, či alespoň doladit **formální kurikulum**, tedy kurikulum oficiální. Kurikulum, které bylo zpracováno příslušnými komisemi, prodiskutováno na různých úrovních, sepsáno do písemné podoby a nakonec schváleno v podobě závazného dokumentu. Toto kurikulum se pak ověruje, vyhodnocuje, příp. pozměňuje. Formálnímu kurikulu je věnována naprostá většina úvah, výzkumů, publikací v našich odborných časopisech.

Kromě toho ovšem na každé vysoké škole, na každé fakultě existuje ještě další podoba kurikula – skryté kurikulum. To nebývá předmětem oficiálních zjištění, nevykazuje se v dotazníkových průzkumech, nepředkládá se k akreditačnímu řízení a přesto funguje a ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost onoho formálního kurikula. Hlavně však ovlivňuje sociální klima dané fakulty, tedy to, jak se na fakultě cítí její studenti i její učitelé. Lidé na fakultách (především studenti) skryté kurikulum částečně znají: jednotlivé ročníky si předávají informace, rady, doporučení typu „na co si dát pozor“, „co dělat a co raději nedělat“, „jak přežít na fakultě“. Skryté kurikulum však není u nás předmětem *systematického zkoumání*, zatímco v zahraničí se jím na vysokých školách intenzivně zabývají již od konce 80. let (Bergenhenegouwen, 1987) a zájem o tento fenomén stále stoupá..

**Cíle** předkládané studie jsou čtyři:

- a) aplikovat pojem *skryté kurikulum* na vysokou školu (zatím se o něm u nás mluvilo převážně u základních a středních škol)
- b) ukázat propojení skrytého kurikula se sociálním klimatem fakulty
- c) předložit typologii skrytého kurikula fakult
- d) ukázat dopady skrytého kurikula na prožívání klimatu fakulty *studenty* a na psychiku *studentů* (na příkladu studentů lékařských fakult).

V této studii ponecháme stranou dopady skrytého kurikula na učitele fakulty.

## Pojem skryté kurikulum

Na každé škole existuje specifická forma kurikula, kterou bychom mohli označit jako **skryté kurikulum** (*hidden curriculum*). Skryté kurikulum představuje jakýsi „pohled zevnitř“ na fungování školy, **na nevyslovené cíle, průběh a okolnosti realizování** oficiálního kurikula, dlouhodobé **důsledky realizování** oficiálního kurikula. Způsob realizování se může lišit od plánovaného kurikula, od kurikula "na papíře", skutečné důsledky se mohou odchylovat od vznešených záměrů. Jinak řečeno: jde o pohled do „zákusilí“ práce s kurikulem, pohled, který potřebuje znát např. nováček (atž už student nebo začínající učitel), aby „obstál“ na fakultě, aby věděl, které nástrahy na něj čekají a jak je má zvládnout.

V České republice se pojem kurikulum *začíná aplikovat* především při zkoumání základních a středních škol (Walterová, 1994, Průcha, 1997). Ve vyspělých státech jde o pojem běžný a široce užívaný; v posledních 15 letech s ním pracuje i při výzkumech na **vysokých školách**.

Potíž je v tom, že při jeho exaktnějším vymezování vůbec nepanuje shoda. Navíc se skryté kurikulum používá přinejmenším ve dvou významových odstínech. Chápe se jako:

- a) něco špatné, utajované, skrývané, co vládnoucí společnosti slouží k tomu, aby udržovala sama sebe a hodnoty, na nichž stojí, aby indoktrinovala další generace, manipulovala s lidmi
- b) neutrální pojem, jímž se badatelé snaží uchopit a prozkoumat to, co se odehrává mimo zjevné, oficiální programy v každodenním fungování školy; to, co má krátkodobé i dlouhodobé důsledky pro učitele, studenty i společnost.

Vznik tohoto pojmu není snadné datovat. Jsou autoři, kteří tvrdí, že se o skrytém kuriku píše v odborné literatuře už 50 let (Gordon, 1995). Hledáme-li však jeho skutečné autory, a prokazatelné použití, dojdeme obvykle ke třem jménům. K P. Jacksonovi (1968), který při zkoumání školního vzdělávání upozornil, že na základní škole se - kromě učiva – žáci musí naučit třem důležitým *R*: *rules*, *routines*, *regulations* (tj. pravidlům chování, rutinním postupům, kontrolování a řízení sebe samotných). Za dalšího otce pojmu skryté kurikulum bývá považován pedagog N.V. Overly (1970), který nový pojem použil, ale nestačil ho detailně propracovat. Konečně dojdeme i k B. Snyderovi (1970), který skryté kurikulum aplikoval na vysokoškolské vzdělávání.

**Skryté kurikulum** patří mezi pojmy, které jsou zakotveny v několika oborech: v sociologii, pedagogice, psychologii; pojem se vztahuje k různým stupňům školního vzdělávání. V odborné literatuře se rozlišují tři hlavní způsoby jeho použití, tři způsoby jeho interpretace (Anderson, 2002):

1. jako pojmu vyjadřující skrytou manipulaci s lidmi prostřednictvím školního vzdělávání: nenápadnou indoktrinaci politických názorů, akulturaci příslušníků menšin (Illich, 2001), reprodukování kulturních stereotypů vůči ženám, vnucovalní výpočetní techniky, počítačových produktů a programů určitého typu školám, zneužívání výpočetní techniky ve vzdělávání k dehumanizaci a globalizaci;
2. jako pojmu vyjadřujícího působení technických i sociálních podmínek, v nichž se výchova a vzdělávání odehrávají, na průběh a výsledky formální výchovy a vzdělávání; viz např. vliv řešení školní budovy, řešení celého areálu vysoké školy včetně kolejí (vysokoškolského „kampusu“) i sociálního klimatu, které v těchto zařízeních převládá, na studenty a učitele;
3. jako pojmu vyjadřujícího proces socializace studentů; v rámci socializace se učí zvládat požadavky konkrétní vzdělávací instituce a formálního vzdělávání v ní.

Není tedy snadné stručně definovat pojem skryté kurikulum. Současně však tento pojem svou „neostrostí“ podněcuje k dalším zpřesňováním i k dalším aplikacím.

**Uvedeme si několik příkladů **definic**.**

Pro žáky základních a středních škol můžeme skryté kurikulum definovat takto: to, co se žáci učí ve škole, není primárně otevřené, zjevné kurikulum vyučovacích předmětů typu francouzský jazyk nebo biologie, ale hodnoty a přesvědčení jako jsou: umět být konformní, znát své místo, vyčkat, až na mě přijde řada, umět soutěžit, být si vědom své ceny, mít úctu k autoritě. Skryté kurikulum učí žáky, „o čem je vlastně život“; učí, že vzdělání je něco, co je dáno hotové, spíše než něco, k čemu se mají sami dopracovat. Převažujícími hodnotami společnosti jsou ty, které si žáci „odnesou“ ze školy (modifikovaně podle Whitty, Young, 1976).

Nebo jinak: Skryté kurikulum je nezáměrné, implicitní nebo dokonce nepřiznávané, utajované kurikulum. Míra intencionality i hloubka zatajování varuje podle pojetí jednotlivých autorů. Obecně však tento pojem popisuje vlivy, které utvářejí studenty, naučí je tomu, co není školou zjištěno a často ani zamýšleno. V reálném životě je součástí skrytého kurikula schopnost studentů sdružovat se ve skupiny, vytvářet a měnit vztahy mezi učitelem a studenty, ovlivňovat pravidla výuky a postupy, jimiž jsou studenti vyučováni, implicitní obsah učebnic, zastávání rozdílných sexuálních rolí ve škole, způsob odměňování a trestání studentů. Typickými výsledky učení se skrytému kurikulu jsou: postoje vůči autoritě, poslušnost či revoltování, učení se hodnotám a kulturním zvyklostem, kulturní či politická socializace atp. (Vallance, 1991).

Na vysoké škole lze skryté kurikulum chápát jako způsob, jímž různí aktéři hrají své sociální hry, interpretují různé podněty, narázky, vodítka a přizpůsobují se bezprostředním okolnostem, za nichž probíhá pedagogická činnost (Snyder, 1970).

Skryté kurikulum je tedy jakási **metafora**, snažící se vystihnout stínovou, obtížně uchopitelnou, amorfni podstatu sociálně-psychologických a pedagogicko-psychologických jevů ve škole; podstatu, která není výslovně dána, ale postupně proniká do zkušenosti lidí. Je doplňkem, často však i kontrastem k formální podobě kurikula a k oficiálním pravidlům mezilidské interakce ve škole i mimo ni.

## Typologické přístupy ke skrytému kurikulu

V odborné literatuře se setkáváme s řadou přístupů ke zkoumání skrytého kurikula. Každý z nich má své přednosti a svá úskalí, cosi významného akcentuje a cosi významného opomíjí. Zde přiblížíme pět nejdůležitějších: systémový přístup, profesionalizační přístup, procesuálně-produktový přístup, sociálně-kulturní, sociálně-klimatový přístup,.

**Systémový přístup (sociálně-politický).** Může rozlišit nejméně dvě úrovně uvažování o skrytém kurikulu: makroúroveň a mikroúroveň.

Pokud jde o **makroúroveň**, sociální teoretikové hledají vazby mezi „scholarizací“, tj. všemi sociálními funkcemi, které škola ve společnosti realizuje, výsledky, jichž škola dosahuje a „společností“ jako sociálně-politickým celkem. Přitom mohou vidět přínos skrytého kurikula jako pozitivní záležitost a zdůrazňovat, že se studenti nenásilně naučí morálce, úctě k autoritám, což zdůrazňoval už sociolog Durkheim. Anebo vnímají skryté kurikulum jako veskrze negativní záležitost: slouží k určování společenského statusu, chrání mýty o stávající společnosti; uchovává rituály, jež reprodukují společenské mýty a šikovně zastírá rozpor mezi mýty a skutečností; oficiální i skryté kurikulum je produkováno jako kterékoli jiné zboží a spotřebitelé-studenti jsou nuceni přizpůsobit svá přání tržním hodnotám. Je v nich vzbuzován pocit viny, když se nechovají podle očekávaných doporučení. Škola rafinovaně formuje studenta-spotřebitele, přeměnila se v manipulativní instituci a měla by být zrušena (Illich, 2001).

Pokud jde o **mikroúroveň**, chápe se škola jako typ organizace, která funguje na stejných principech jako každá jiná *totální* organizace. Z tohoto pohledu jsou studenti jakými „chovanci“, kteří vedou uzavřený život, vymezený souborem formálních pravidel. Mají předepsán „kariérní řád“ a systém výsad, který slouží k odměňování těch, kdož jsou ochotni se přizpůsobit požadavkům instituce. Chovanci se sdružují a staví se do opozice vůči personálu instituce. Personál tvoří separovanou a hlavně nadřazenou kategorii osob. Instituce bere chovance jako „surový materiál“, který musí personál rutinními postupy „oprakovat“. V této linii uvažování

upozorňoval James (1968), že škola akcentuje soutěžení, nikoli spolupráci, nadřazenost, nikoli rovnost, fragmentárnost, nikoli ucelenosť a propojenosť, učení jako nepříjemnou, nikoli radostnou a obohacující záležitost, naslouchání hotovým pravdám, nikoli samostatné myšlení.

**Profesionalizační přístup (sociologicko-psychologický).** Skryté kurikulum se dá rovněž pojímat jako svébytný způsob **profesionalizace studentů**, jejich přípravu na konkrétní sociální roli ve společnosti. Tento pohled začíná zajímat v poslední době právě odborníky na pregraduální přípravu lékařů (Haas, Shaffir, 1982, Wear, 1998, Barry, Cyran, Anderson, 2000). Zmíněný přístup byl jeden z prvních, který odstartoval zájem o skryté kurikulum na lékařských fakultách, byť v nelékařském - sociologickém časopise *Work and Occupations* (Haas, Shaffir, 1982). Teprve později se diskuse a výzkumy přesunuly do lékařských časopisů typu amerického *Academic Medicine*, britského *Medical Education* a dalších.

**Procesuálně-produktový přístup (pedagogický).** Skryté kurikulum se projevuje nejméně ve dvou podobách. Jednak jako *postupy* (reálné „praktiky“), které ve školách používají učitelé vůči studentům, studenti vůči učitelů, studenti vůči sobě navzájem (včetně zastání, pomoci či naopak agrese, šikanování, „mazáctví“). Jednak jako konečné výsledky, *produkty* dlouhodobého praktikování těchto postupů. Mohou to být výsledky na úrovni individuální (kupř. snaha po dalším vzdělávání nebo naopak odpór ke škole či naučená bezmocnost) anebo výsledky mnohem širší (stírání nebo prohlubování sociálních rozdílů, etnických a rasových rozdílů, rozdílů mezi zdravými studenty a studenty zdravotně postiženými atp.).

**Sociálně-kulturní přístup (pedagogicko-antropologický).** Skryté kurikulum je možno chápat jako soubor zvláštností kultury dané školy. Tedy důraz na hodnoty, které škola preferuje a snaží se je předávat dál, na představy o ideálním žákovi, o občanovi společnosti, o vazbách mezi školou a komunitou, školou a náboženstvím, o žádoucí podobě společnosti (viz pojmy kultura školy, étos školy). Vedle vzdělávacích momentů se zde výrazně uplatňují momenty výchovné, včetně problémů axiologických. Kromě toho zde nacházíme rovinu aplikační. Projevuje se v celkové koncepci pedagogické činnosti, kterou škola přijala.. Zde se škola snaží naplnit proklamovanou koncepci člověka, žáka, učitele, jejich společné činnosti jednak konkrétním obsahem, jednak konkrétními činy.

**Sociálně-klimatový přístup (sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický).** Skryté kurikulum je možno interpretovat také jako soubor **zvláštností sociálního klimatu školy**. Bud' s akcentem na učitele (klima školy, rituály školy) anebo akcentem na studenty (klima ročníku, studijní skupiny, studentské rituály na fakultě, na kolejích) anebo s akcentem na jejich vzájemné působení, interakci-učitel-studenti.

Určité vodítko pro tento směr uvažování nabízí D. Wren (1999). I když jeho dotazník je určen spíše pro střední školy, může být inspirující pro další aplikace.

I. Školní pravidla, ceremonie, rituály, obvyklá praxe při provádění činností.

1. Pravidelné akce uvnitř jedné školy nebo mezi školami typu: soutěžení studentů, celoškolních setkání, akcí dodávající elán , akcí energizujících nebo naopak regeneračních.
2. Akce zahajujících školní rok a akcí končících školní rok.
3. Specifický znak školy, barvy školy, motto školy ap.
4. Rozvrhem umožněné exkurze.
5. Pravidelnost zpětné vazby pro studenty o jejich chování, o podávaných výkonech, známkách.
6. Principy práce školy týkající se domácí přípravy, kázně ve škole, bezpečí studentů ve škole; způsob zveřejňování principů a kontrolování, zda jsou dodržovány.

II. Analyza dokumentace

1. materiály dostupné studentům (seznam přednášek a studijní předpisy, časopis školy, přehled aktivit poskytovaných školou)
2. materiály dostupné pro pracovníky školy a členy školní komunity (výroční zpráva školy, dokument o poslání školy, školní časopis, přehled školních a komunitních projektů).

Tolik přehled možných přístupů.

Blízký našemu směru uvažování je sociálně-kulturní přístup. Staví na pojmech kultura organizace a kultura školy. Velmi zajímavé úvahy v tomto směru vedou znalci této problematiky W. Hoy a K. Feldman. Upozorňují, že organizační kultura instituce odkazuje na společně sdílenou orientaci celé instituce; zmíněná orientace dodává dané instituci určitou specifičnost, odlišuje ji od jiných. V odborné literatuře však existují rozdílné názory na to, co jsou ony sdílené normy, hodnoty, „filozofie“ dané instituce, skryté předpoklady, na nichž funguje, mýty, jimiž se živí, ceremoniály, které provozuje. Dalším problémem je podle autorů intenzita sdílené orientace uvnitř instituce. Má instituce jednu základní kulturu anebo má více kultur? Konečně existují i spory o tom, nakolik je kultura dané instituce vědomá a otevřeně proklamovaná a nakolik je neuvědomovaná a skrytá (Hoy, Feldman 1999). Pojem kultura školy - u nás rozpracovávaný brněnskými kolegy (Pol et al.) má své těžiště v pedagogicko-sociologické sféře, nám však jde především o psychologickou sféru uvažování.

Proto jsme zvolili **sociálně-klimatový přístup** ke skrytému kurikulu. Přestože pojmy kultura školy a klima školy se částečně překrývají, jeden důležitý rozlišovací znak zřejmě existuje: klima školy je definováno jako aktéry sdílená *percepce chování* instituce a jejích jednotlivých složek (Ashforth, 1985). Hoy a Feldman (1999) doplňují: není to sice velký koncepční krok od sdílených norem (kultura školy) ke sdílené percepci (klima školy), ale tento rozdíl je reálný, často velmi smysluplný a důležitý

pro volbu výzkumné strategie. Sociálně-klimatový přístup zajímající se o percipované chování a jednání jednotlivých složek instituce nás zaujal. Domníváme se, že právě on dovoluje prozkoumat příčiny a důsledky bud' úspěšného či neúspěšného *zvládání* té *specifické záteže*, kterou přináší pobyt na vysoké škole studentům a učitelům. Důraz tedy klademe na *psychologické aspekty*, nikoli pedagogické aspekty problému.

Sociální klima fakulty ovšem není dále nečlenitelný celek. Spíše by se dalo charakterizovat pojmem vektor. Má směr, má intenzitu a je výslednicí mnoha dílčích sil. Lze rozlišit např. klima jednotlivých kateder, klima učitelského sboru fakulty, klima akademického senátu fakulty, klima vědecké rady fakulty, klima vedení fakulty, klima jednotlivých studijních ročníků, klima při výuce jednotlivých předmětů, klima na fakultě v mimovyučovací době, klima při administrativních aktech (zápis do ročníku, přijímací řízení), klima při akademických obřadech (imatrikulace, promoce), klima při akcích pořádaných studenty fakulty atp.

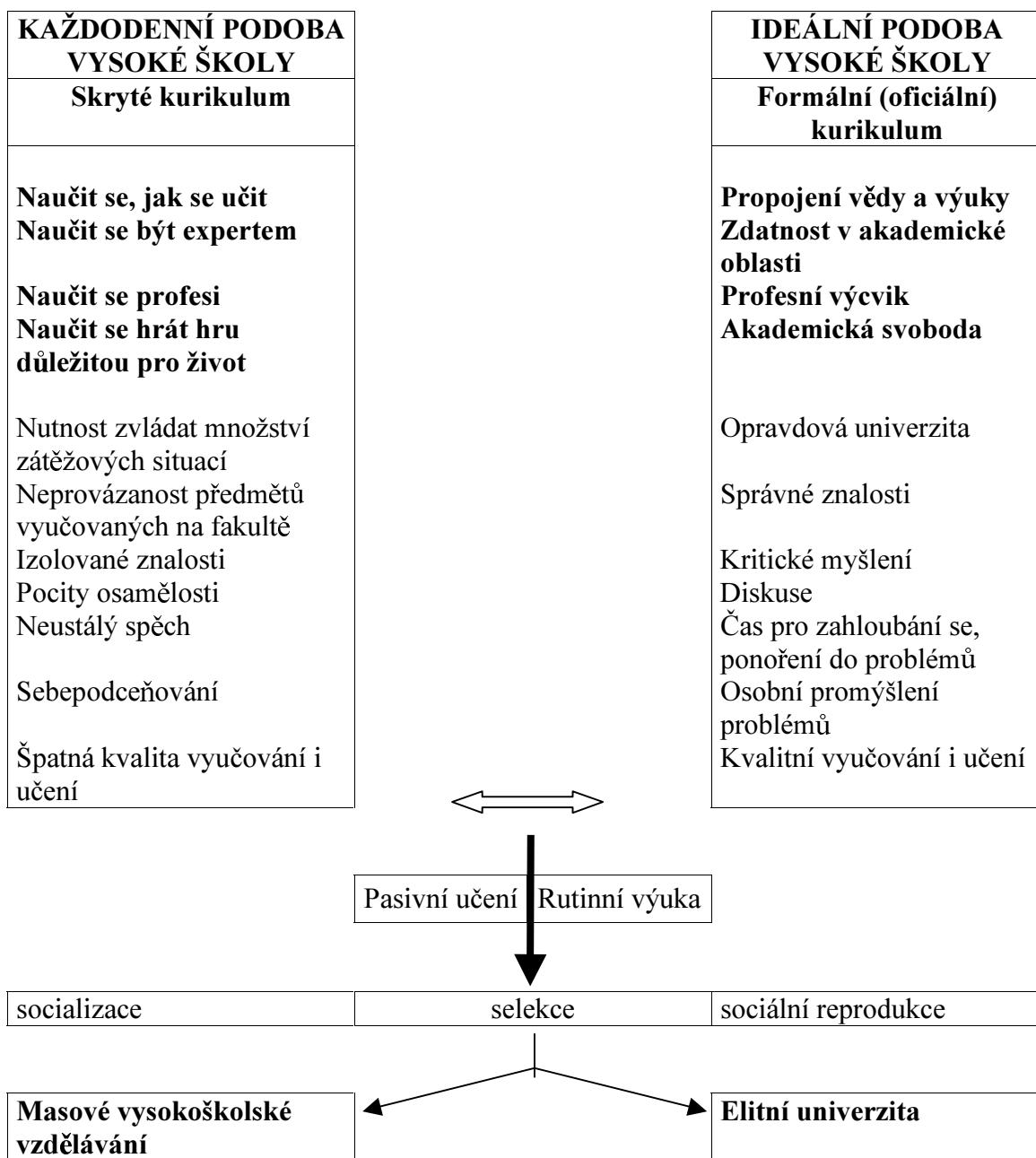
## Širší kontext skrytého kurikula na vysokých školách

Myšlenka ideální univerzity jako instituce kultivující vybrané jedince, vychovávající občany se širokým rozhledem, se stává s přechodem na všeobecně dostupné vysokoškolské vzdělání neudržitelná. Velké počty studentů, snaha připravit rychle odborníky schopné ujmout se svých úkolů brzy po absolvování fakulty, proměňuje výuku na vysokých školách v masovou produkci. Ne všechny vysoké školy a fakulty přitakávají takovým trendům, ale mnohé se jim podvolují také z ekonomických důvodů.

O těchto trendech se ví a v odborných časopisech se o diskutuje. Podívejme se však, jaké to může mít důsledky pro studenty. S. Ahola (2000) nabízí – byť v určité nadsázce – srovnání proklamované a reálné podoby vysokoškolské výuky, jinak řečeno skrytého a oficiálního kurikula. Viz obr. 1.

Reálné fungování masového vysokoškolského vzdělávání s sebou nese nejen pozitiva (dostupnost vysokoškolského studia většimu počtu osob z příslušné populace mladých lidí, relativně vyšší vzdělanost celé společnosti, vyšší kvalifikovanost pracovníků, efektivitu finančních nákladů, vyšší produktivitu práce na vysokých školách), ale - jak naznačuje levá strana obrázku - také řadu problémů. Podívejme se na ně podrobněji.

Obr.1 Srovnání každodenní a ideální podoby vysoké školy (modifikovaně podle Ahola, 2000, s.17)



## Dimenze skrytého kurikula

V naší studii se soustředíme na přístupy, které akcentují vysokoškolského studenta a podíváme se, co s tímto studentem dělá skryté kurikulum. Tento směr uvažování je relativně nový a věnují se mu především skandinávští autoři. Půjde o rozpracování bodů, které jsou na obr.1 uvedeny v levé části jako zpřesňující charakteristiky skrytého kurikula. Bližší podrobnosti uvádí tab.1.

Tab.1 Porovnání skrytého kurikula a formálního kurikula podle čtyř dimenzí (modifikovaně podle Ahola, 2000, s.4)

Cíle učení	skryté kurikulum		<b>formální (oficiální) kurikulum</b>
	socializace/ profesionalizace	sociální a kulturní reprodukce	
<b>Naučit se, jak se učit</b>	Naučit se učit se	Naučit se být vysokoškolákem	Předpokládá se, že střední škola naučí studenta všemu, co potřebuje, aby mohl úspěšně studovat na vysoké škole
<b>Naučit se profesi</b>	Naučit se myslit a jednat v intencích jednoho předmětu, jednoho oboru	Naučit se myslit a jednat v intencích celé profese	Obsahová stránka kurikula: základní tematické okruhy se svými poznatky i dovednostmi
<b>Naučit se být expertem</b>	Naučit se vědecky přemýšlet a vědecky jednat	Naučit se vysokoškolsky (akademicky) myslit a jednat	Hierarchická stránka kurikula: obecné a speciální znalosti i dovednosti
<b>Naučit se hrát hru potřebnou pro život</b>	Porozumět „pravidlům hry“ a naučit se „pravidla hry“	Naučit se přímo „hrát potřebné hry“	Kurikulum jako soubor časových a prostorových předpisů o tom, kdy, kde a jak dlouho se má dělat

Od obecných úvah nyní přikročme k výkladu bližšímu reálné praxi. Pojem skryté kurikulum přiblížíme příklady z těch fakult, jejichž studium bývá považováno za jedno z nejnáročnějších – z lékařských fakult.

## Metafory o fungování lékařské fakulty

Studium medicíny má ve světě i u nás dlouhou tradici. Přesto se odborníci snaží průběžně inovovat obsah i formy výuky. Objevují se výhrady k pregraduální přípravě lékařů jak z řad studentů samotných, tak ze zdravotnických zařízení, kam absolventi po promoci nastupují. Světová federace pro lékařské vzdělávání (*World Federation for Medical Education*), Evropská asociace pro lékařské vzdělávání (*Association for Medical Education in Europe*) proto usilují o zkvalitnění celé výuky, přijímají k tomu deklarace a doporučené body potom týmy specialistů rozpracovávají až na úroveň praktických návodů.

To jsou ovšem převážně vnější tlaky. Pokud se objeví nějaké pochybnosti o kvalitě pregraduální výuky, řada učitelů lékařských fakult zaujme postoj, který odpovídá stanovisku sociologa Mertona a jeho spolupracovníků z doby před více než 50 lety: lékařské fakulty jsou v podstatě hladce fungující a vnitřně soudržné organizace, s dlouholetou medicínskou kulturou. Připravují studenty pro mimořádnou profesi,

vyznačující se speciální rolí ve společnosti a vyznávající speciální hodnoty (Merton, Reader, Kendall, 1957). Tak v čem by měly být problémy?

Podstatu problémů přiblížíme dvěma metaforami, které použil novozélandský medik 6. ročníku (Doogue, 1999), když charakterizoval **kurikulární reformy**. Tou první metaforou je dálkový autobus, druhou pak supermarket.

První metafora vidí studenty poměrně pasivně.

Studenti medicíny nastupují do „kurikulárního“ dálkového autobusu ve stanici „Adolescentov“. Jedou v něm bez přestávky po určené trase až do stanice „Doktorov“, kde začíná jejich profesionální život. Všichni medici sedí ve stejném autobuse, ale na různých místech. Reformu kurikula lze přirovnat k reklamní kampani, aby cestující vyzkoušeli zbrusu nový model „kurikulárního“ autobusu nebo nastoupili do podstatně inovované verze starého autobusu.

Domysleme první metaforu dál (citovaný medik už to neudělal):

Na dálkové trase se střídají řidiči, jsou vůči cestujícím různě vstřícní. Cestující mohou jen málo ovlivnit rychlosť a plynulost jízdy, počet zastávek a jejich délku, dokonce nemohou ovlivnit ani trasu, po které se jede. Kontroloři čas od času kontrolují cestovní doklady a cestující, kteří je nemají v pořádku, jsou vylučováni z přepravy. Málokdo se zajímá o to, jak cestující dlouhou jízdu prožívají a s jakými pocity „kurikulární“ autobus na konečné stanici opouštějí.

Druhá metafora přirovnání studium medicíny k nákupu v supermarketu. Zde už je student aktivnější.

U vchodu si medik bere prázdný nákupní vozík a u východu má vozík plný nakoupeného zboží. Supermarket nabízí různé medicínské poznatky, dovednosti a postoje. Chceme, aby student využil limitovaný nákupní čas rozumně a nakoupil při něm zdravou kombinaci nabízených lahůdek. Žádný student nemůže pobrat všechno, co se mu nabízí, a proto různí studenti naloží do svého vozíku rozdílný sortiment a ještě v rozdílném množství. Obsah jejich nákupního vozíku můžeme ovlivnit třemi způsoby. Můžeme upravit: sortiment zboží (obsah studia), způsob nabízení zboží (průběh výuky) a cenu zboží (hodnocení a zkoušení). Našim cílem by měla být zdravá a vyvážená strava v každém studentském vozíku, aby absolventovi dobrě posloužila v praktickém životě.

Domysleme druhou metaforu dál (opět naše úvaha, nikoli citovaného medika):

Je jisté, že „kurikulární“ supermarket je nyní přebudováván, ale při navrhování změn by měly být na prvním místě potřeby zákazníků, nikoli prodavačů. Zatím se argumentuje tím, že zákazníci nemají stejně objemné vozíčky ani stejný finanční obnos, že potřebují plánek supermarketu a že je k některým regálům prostě nemůžeme pustit. Jsou i ojedinělí prodavači, kteří do výše očí aranžují zboží, které by se jinak neprodalo, sem tam zamíchají mezi čerstvé zboží i poznatky s prošlou garanční lhůtou. Občas nadsazují cenu některého zboží a ještě se na zákazníky utrhuje. Zákazníci jsou také různí: někteří nevědí přesně, co chtějí, jiní jsou stresováni množstvím uliček, velkým sortimentem či zaskočení cenou. Další se snaží zboží nastrkat do kapes, nikoli do vozíčku a projet bez placení...

Tolik volné (až nadsazené) přiblížení podstaty problémů spojených s úvahami o medicínském kurikuлу.

Proč je skryté kurikulum tak důležité pro určité sociální klima na fakultě? Co a jak ovlivňuje u studentů, tedy u těch, pro něž byly vysoké školy zřízeny, aby je připravily pro *budoucí* život. Jak vypadají jednotlivé aspekty jejich *přítomného* života na fakultě, jaké dopady může pro ně mít skryté kurikulum – na to se snaží odpovědět další část naší studie.

## Dopady skrytého kurikula

Výše jsme zmínili klasickou sociologickou práci Mertona et al. z r. 1957. Už o čtyři později vyšla další sociologická studie, která vycházela nikoli z funkcionalistické tradice, ale z tradice symbolického interakcionismu (Becker, Geer, Hughes, Strauss, 1961). Upozorňovala, že v řadě případů jsou pohledy na pregraduální vzdělávání lékařů odlišné u učitelů a mediků. Medici někdy tendují ke strategiím typu „klást odpor“ nebo „přežít“. Proto se pozornost badatelů postupně přesouvala ke zkoumání toho, jak se ve skutečnosti „realizuje“ oficiální kurikulum, jaké tlaky a protitlaky při tom vznikají, jaké jsou **nezamýšlené vedlejší produkty** pregraduální přípravy lékařů.

V této linii pokračuje přehledová studie A. Cribba a S. Bignoldové (1999). Říká, že při pregraduální přípravě lékařů se spolu svářejí dvě tendenze: objektivizující a subjektivizující. Jedna je přírodovědná a chce vychovat badatele nezaujatě zkoumajícího organismus ve zdraví a nemoci, druhá je humanistická a chce vychovat odborníka, který vidí pacienta jako celek, chce mu pomoci, chce o něj pečovat. Napětí mezi oběma tendencemi existuje, at' už se vyjadřuje pojmově jakkoli: vědeckou (*scientific*) versus osobnostní (*personal*) tendencí nebo zvládnutí přírodovědné kompetence (*competence*) versus pečování (*caring*). Jedna akcentuje získání správně vybraných znalostí, dovedností, návyků, ta druhá získání správných postojů a osobnostních vlastností. Pro přípravu lékařů jsou důležité obě, kurikulum musí tvořit – podle našeho názoru - **rozumný kompozit** v každém oboru i v kurikuлу jako celku. Obrazně řečeno – medici by měli být v tomto ohledu „bilingvální“ (Cribb, Bignold, 1999).

Právě citovaní autoři předkládají čtyři problémové okruhy, které prý konstituují skryté kurikulum na mnoha lékařských fakultách. Jsou to: ztráta ideálů, rituály jako prostředek získávání profesní identity, emocionální socializace a ohrožení mentálního zdraví mediků.

My jsme k nim přidali některé další: u osobnostního ohrožení ještě učební socializaci a kolejní socializaci. Dále skryté dopady organizačního chodu fakulty, skryté dopady pedagogické činnosti učitelů.

## Skryté dopady na osobnost studentů

**Ztráta ideálů.** Výzkumy různých autorů konstatují, že během studia mnozí medici ztrácejí ideály, opouštějí svá humanistická předsevzetí, narůstá v nich pragmatismus, místy až cynismus. Zdá se, že nejde jen o jakési opuštění nereálných představ, odhození „brýlí mámení“ a příklon k realističtějšímu pohledu na život. Mnozí medici skutečně ztrácejí nadšení tváří v tvář každodennímu hltání učiva, luštění protikladných požadavků různých oborů a různých vyučujících a začínají pochybovat o sobě i zvolené profesi. Podívejme se na některé autentické výroky mediků.\*

### Šoky na začátku studia:

Na tuto školu jsem nastoupil se značně zidealizovanými představami o svém studiu. Prvním šokem byl den zápisu. Naložil jsem si na záda do batohu oněch 30 kg knih. Netušil jsem, že to všechno se mám i naučit.

Každodenní potkávání se staršími kolegy, jejich přístup ke studiu má tvrdý dopad na psychiku. Jejich laxní přístup tvoří kontrast vůči těm, kteří nad knihou tráví 10 hodin denně, kteří jsou ve stresu, strachu. Spousta toho co vidím u starších kolegů se mi stává můrou. Jejich naprostota apatický přístup k obyčejnému životu (at' už kulturnímu či společenskému) mi připadá naprostě absurdní. **Ale také:** Mile mě překvapil přístup mazáků k nám. Jejich vstřícnost, kamarádství, upřímnost, snaha usnadnit nám první a nejtěžší dny studia!

Propadla jsem strašným depresím. Mezi kolegy nepanovały žádné přátelské vztahy, každý byl zalezlý a šprtal. Nikoho nezajímalo, jak se cítí ten vedle. Zkrátka, každý jen za sebe. Lhostejnost, sobeckost, egoismus. Byly tu jen učebnice a já. Byla jsem naprostě zoufalá. Měla jsem dojem, že všechno co dělám je špatné a k ničemu.

Někdy cítím od učitelů pohrdání, skrytu nenávist. Úplně nejvíce však „miluji“ zesměšňující jednání s člověkem před celou skupinou. Myslím, že tohle na vysokou školu nepatří.

### Pochybnosti na konci studia

Zatímco na začátku studia dominuje šok, vytrídaný snahou „chytit se“, „zadaptovat se“, na konci studia se u části studentů objevuje nejistota, zda to všechno snažení mělo vůbec smysl; u řady studentek je nejistota násobená obavami, zda pro samé studium něco nepropásly, zda už není pozdě k navázání partnerských vztahů.

---

\* Výroky jsou výsledkem kvalitativní analýzy 140 esejí, které medici na hradecké lékařské fakultě píší na konci prvního semestru studia. Dále čerpají z volných rozhovorů se studenty vyšších ročníků, zejména 4. a 5 ročníku. Údaje zpracovala M. Rybářová.

## Rituály jako prostředek získávání profesní identity

Profesionalizace studenta není jen záležitostí získávání potřebných znalostí, dovedností, postojů. Je do jisté míry též symbolickým procesem sociální separace („já jsem medik a kdo je víc“), získávání profesní identity (bílý plášť, specifický slang, specifické rituály). Kromě oficiálních rituálů společných pro všechny vysoké školy, jako jsou imatrikulace či promoce, existují i rituály neoficiální, studentské. Ze studentských rituálů zmiňme např. oslavu poloviny absolvovaného studia („půlení studia“) nebo oslavu na závěr 5. ročníku před odchodem na stáže („poslední přednáška“).

Stern (1998) vyšel ze skládání Hippokratovy přísahy, jako specifického lékařského rituálu a prozkoumal též všechna další etická doporučení různých amerických organizací (*American Medical Student Association, General and Professional Education of the Physician, American Medical Association, American Board of Internal Medicine, Residency Review Committee*). Konfrontoval etické hodnoty, které jsou obsahem **doporučeného kurikula** s tím, co se na zkoumané Michiganské lékařské fakultě skutečně vyučuje.

Konstatoval nepříliš potěšující skutečnost: doporučená kurikulární téma zůstávají přede dveřmi učeben a klinik. Z osmi sledovaných etických témat pouze odpovědnost a soucit byly nejen doporučovány, ale také vyučovány. Další hodnoty byly doporučovány, ale v reálu se nevyučovaly (čestnost/poctivost, péče o zdraví všech, sebekontrola); jiné byly vyučovány, aniž byly doporučeny (tvrdě pracovat/dále se vzdělávat). Objevily se bohužel i případy, kdy etické téma bylo sice doporučováno, avšak ve skutečnosti se děl pravý opak (studenti viděli despekt k jiným oborům a jiným profesím; místo úcty k pacientům a respektování jejich potřeb bylo dáváno najevo, že pacienti lékaře obtěžují, že jsou přítěží).

Konečně i u nás jsou učitelé-lékaři, kteří – byť v nadsázce - říkají: kdyby nebylo mediků a pacientů, to by byl život...

**Emoční socializace.** Od vstupu na fakultu jsou medici vedeni k tomu, aby příliš nedávali příliš najevo své emoce. Probíhá proces emocionální socializace, kdy jsou studenti vedeni k tomu, aby nedávali najevo své emoce, dokonce ani ty základní (radost, překvapení, strach, vztek, smutek, znechucení, zklamání). Učí se být ve fyzickém kontaktu s lidským tělem (mrtvým i živým), jeho systémy, orgány, buňkami atd. Učí se zvládat situaci sami, učí se citovému odstupu od lidí a událostí. Má to však i své stinné stránky.

Student 1. ročníku: Problém mi činí osamocení od rodičů po stránce citové. Aniž bych si to dříve uvědomoval, vždy zde byl jeden z nich, kdo si se mnou rád popovídal.

Student 5. ročníku: Jedu jako stroj, je to stereotyp, ale nic necítím, nejsem schopen citu. Nemám rád světlo, slunce, ale zamračeno a přítmí.

U některých studentů (zejména na počátku studia) se objevuje určitá póza. Vnitřní nejistotu maskují siláckými gesty, vtipkováním nad pitvanými těly ap. Horší je, když emocionální neutralita pěstovaná vědomě či nevědomě mnoha obory, nakonec vykristalizuje na konci studia v neschopnost některých mediků podívat se na problém pacientovýma očima, v přehlížení jeho obtíží, strachu, bolesti, v přesvědčení o své neomylnosti. Pacient se stává jen „nemocným orgánem“, kusem, souborem čísel z laboratoře.

U některých mediků – a obecně vzato u řady vysokoškoláků, zejména z méně „atraktivních“ fakult – vznikají a rozvíjejí se cynické postoje k vysokoškolskému studiu, k dané fakultě, k budoucí profesi. Proto se setkáváme se snahami prostudovat tento jev podrobněji. Počínaje diagnostikou cynických postojů vysokoškoláků (Brockway et al., 2002) až po úvahy, jak těmto jevům předcházet a (pokud už se objeví), jak jim účinně čelit. Vždyť tyto negativní postoje ovlivňují sociální klima mnohých fakult a jsou nabízeny jako vzor studentům nižších ročníků.

**Ohrožení mentálního i somatického zdraví.** Studium medicíny je náročné pro psychické i fyzické stránce. Medici přitom zažívají velmi nepříjemné stavy. Ke zvládání zátěžových situací používají různé strategie, často velmi riskantní.

### **Na začátku studia:**

Během prvního týdne jsem se dostala do tak hluboké krize, že už ve čtvrtek jsem začala balit kufry a chtěla jet domů, že budu raději celý život zametat listí v parku.

Zpočátku jsem se vnitřně doslova zbláznil a skoro s nikým se nebavil.

Není čas na kulturní akce, přibývá starostí, stresu, špatné nálady, přímo úměrně klesá počet hodin spánku.

Mám pak zoufalé pocity, které se střídají se lhostejností a apatií. Stresující je fakt, že si nikdy nemůžu říci, že všechno umím. Je ve mně stálé napětí.

Je dosti paradoxní, že zrovna medici, ačkoliv o zdraví vědí tolik, žijí tím nejhorším způsobem ( nedostatek spánku, učení se dlouho do rána, nepravidelná strava, kouření, pití kávy, alkohol).

Zaráží mě nízké sebevědomí spolužaček; řada z nich se přes vysokou inteligenci potýká s takovými problémy, jako je postava, hubnutí, rád ve stravování. Ale i já se od svých 15 let potýkám s různými dietami.

Obrovský zvrat nastal v míře vlastní sebedůvěry, přidružily se problémy psychosomatické, neklid jsem tišila jídlem, se kterým jsem posléze trávila více času než učením.

### Ale také

Tragedie se zatím žádná nekoná a tak mi (naštěstí) nezbývá nic jiného, než se s tím stále rvát. Je to tak trochu jako druh sportu, trénuje se hlava, paměť. Ale musím připustit, že to bolí daleko víc než rychlý výšlap na vrchol v Tatrách nebo urputný tenisový zápas.

Chtěl bych podotknout, že bez boje není vítězství. A tato škola za boj určitě stojí! A to vím stoprocentně.

### Ke konci studia:

Před každou zkouškou pocítuji úzkost, i když mám výborné známky. Bojím se, jak se říká, všechno. I dotyku s pacientem. Odejít z medicíny ale nechci. Nemohu zklamat své rodiče...

Obecnější poznatky o pocitech studentů ke konci studia: napětí po zkouškách z patologické anatomie a farmakologie vyúsťuje v pocit „chronické únavy“. Mnozí studenti už nemají sílu absolvovat kožní, oční, ORL, neurologii. Snaží se přerušit studium, vycestovat do zahraničí, ti méně rozhodní a méně úspěšní opakují ročník.

**Učební socializace.** Pro nezanedbatelný počet studentů, kteří přicházejí na lékařskou fakultu ze střední školy, jsou nároky prvního semestru šokem. Zatímco středoškolské učivo zvládali bez větší námahy, najednou zjišťují, že dosud používaný studijní styl nestačí, nefunguje. V poměrně krátké době musí navyklý studijní styl sami změnit (Mareš, 1998) a činí tak zpravidla pokusem a omylem.

*Obrovská kvanta látky jsem vstřebával velmi těžko.*

*Musím naleznout metodu, jak si do hlavy nacpat všechny ty požadované detaily. Mám určité pochybnosti, jestli to vůbec jde naučit*

*Počáteční zuřivé nasazení se postupně přehouplo v úpěnlivou snahu a nakonec v bezmeznou hrůzu.*

*Normální člověk se toto všechno nemůže naučit. A protože se považuje za normálního člověka, zvolil jsem prozatím vyčkávací techniku. Počkám, až bude vidět, do jaké hloubky se to máme učit.*

*Zvláště nepříjemným zjištěním pro mne bylo, že na rozdíl od střední školy, je daleko více nutná domácí příprava, která je značně obsáhlá. Proto jsem se nejdřív musel naučit, jak se učit.*

*Už po prvních přednáškách jsem pochopil, že budu muset změnit svůj systém studia. Zpočátku jsem cítil beznaděj. Další problém byla únava. Nejvíce mě deprimovalo množství učebnic. Ale všechno zlé je k něčemu dobré. A pak to přišlo. Jednoho dne jsem se konečně stihl naučit všechno, co bylo zadáno. V celém mé těle se rozhostil optimismus. Přiznám se, že čas od času si učení usnadňuji tím, že si napišu malý tahák.*

**Kolejní socializace.** Pro většinu studentů je přijetí role vysokoškolského studenta spojeno s bydlením na kolejí. Tedy s přijetím role dospělého, který odchází od rodičů a musí se postarat sám o sebe. Odchází z prostředí, na které byl zvyklý a které mu vycházelo vstříc. Přichází do nové sociální situace a musí se na adaptovat. Někdo to zvládne velmi rychle, jiný nemá dobrý pocit ani po několika letech.

*Nejtěžší úkol: naučit se žít s úplně cizím člověkem, odolat lákadlům zábavy.*

*Soužití mnoha lidí v určitém prostoru vyžaduje velkou toleranci, uskromnění a odepření si určitých zvyků z domova.*

*Nevěřily jsme, že se v takovém prostředí něco naučíme, byly jsme zoufalé, telefon drnčel od rána do večera, po chodbě pořád někdo utíkal, ve vedlejším pokoji se bavili. O mě si lidé myslí, že jsem velice silná, ale to není pravda, mám ráda lidi kolem sebe, ale nevím, komu věřit.*

*Šokem pro mě bylo, že sociální zařízení a sprchy máme dohromady s kluky. Zpočátku jsem se musela moc přemlouvat, abych se šla vůbec umýt a snažila jsem se vyčíhat ten okamžik, když tam nikdo nebyl. Dnes mi to skoro nepřijde. Nebylo mi přijemné, že posteče máme sestaveny jako manželské. Jedinkrát jsem dala mléko do ledničky. Přišla jsem do kuchyně ten samý večer a po mléku ani památky. Nechápu, že to někdo může udělat svým kamarádům.*

*Neznám ale člověka, který by se na kolejích netěšil domů. I ti, kteří se těšili na kolej, aby ztratili nadvládu rodičů. Nezapeklitější problém je samostatné hospodaření s penězi.*

*Stává se také, že se spolubydlící nepohodnou v některé zásadnější otázce. Spor je neustále pronásleduje. Tento stav je pravděpodobně tím nejhorším, co může člověka na kolejí potkat. Konfliktní vztahy se stanou neúnosnou zátěží pro oba. Je to pak nepřetržité napětí, které může vyústit v krizi.*

*Seznámila jsem se svoji spolubydlící a jejími přáteli z vyšších ročníků. Všichni byli velmi vstřícní a snažili se mi pomoci s adaptací. To, čeho si u nich cením nejvíce, je pocit zázemí a opory, které u nich mám.*

Končíme část věnovanou osobnostním dopadům skrytého kurikula. Je čas podívat se na další dopady.

## Skryté dopady organizačního chodu fakulty

Každá fakulta a každý ústav či klinika mají své organizační zvyklosti. Propracovávají se léta, nebo jsou výsledkem historických okolností a přetrvávají, i když plně nevyhovují.

Často si neuvědomujeme, jako mnoho záleží u nováčků na prvním dojmu, jímž je např. zápis.

*Hned při zápisu jsem byl nepříjemně šokován, vešla nejmenovaná vyučující a začala nás okřikovat, ať se utišíme, že nejsme v mateřské škole. Z její uvítací řeči byla patrná nadřazenost, což jsme vycítili.*

*Dalším šokem bylo chování pracovnice studijního oddělení, která předvedla klasický příklad degradace osobnosti. Vybrala spolužáka slovy: tak hele ..., vy jste vedoucí skupiny, jo!*

Ne vždy se jednotlivé ústavy či kliniky domluví či jsou ochotny se domluvit na časovém harmonogramu závažnější testů, zkoušek ap.

*V minulém týdnu jsme psali 3 velké písemky a když jsem se dozvěděl, že jsem napsal pouze jednu, byl jsem rozhodnut ukončit tuto školu. Když jsem to oznámil rodičům, mysleli, že jsem se zbláznil.*

Neochota některých pracovišť sladit zkušební termíny v rámci jednoho ročníku (argumentují slovy: nám to takhle nejlépe vyhovuje) vyústovala např. v nocování studentů ve spacácích před budovou, aby se mohli zapsat na nejvýhodnější termín nebo ve snahu ovlivnit sekretářky a zapsat se „protekčně“ dříve, než byly seznamy oficiálně vyvěšeny.

## **Skryté dopady pedagogické činnosti učitelů**

Vyučující se snaží předat medikům potřebné znalosti, nacvičit u nich nutné dovednosti. Ne vždy si však uvědomují reálný dopad svého snažení. Výhrady ke způsobu přednášení a organizaci přednášek formulují studenti takto:

*Snahu dělat si zápisky při přednáškách jsem po prvním týdnu vzdal. Rychlosti přednášejícího by nestačila ani zdatná sekretářka s kursem těsnopisu.*

*Myslel jsem si, že přednášky jsou určeny k tomu, aby se student mohl dobře seznámit s probíranou látkou. Jde však velice těžko zapsat si do sešitu obsah fólie promítané na Meotaru, pokud ji tam přednášející nechá zhruba půl minuty (ale většinou i méně).*

*Největším šokem byly přednášky. Takovou rychlosť přednesu jsem ještě nezažil. Někteří vyučující trhali rekord za rekordem co do počtu fólií vyměněných na Meotaru za 1 minutu. Kapituloval jsem. Přestal jsem si dělat poznámky. Prostě jsem nestíhal. A tak jsem tápal a připadal si jako idiot.*

*Za velmi špatnou bych označil formu některých přednášek. Vyučující chrlí za sebou fakta tak rychle, že student má malou šanci stíhat a zapisovat si nějaké poznámky. Učitel to často chce uspěchat natolik, že myslí pořádný kus dopředu a jeho dvě věty splynou v jednu, naprostě chybou. Co potom má student dělat?*

*Ani ve snu mě nenapadlo, že by se na výkladu jednoho předmětu mohlo vystřídat tolík přednášejících! A každý, jak se zdá, má trochu jinou představu. Tak se pak stane, že padá jakákoli koncepce, přednáškové vsuvky ztrácejí návaznost a obor se ocítá v jakési roušce neforemnou. A ted' kudy z toho ven? Situace vypadá pro studenta neřešitelně...*

Každý vyučující „žije“ především svým oborem. Zvolil si ho a pokládá ho za důležitý. Problémem se tento lidsky pochopitelný postoj stává ve chvíli, kdy vedoucí pracoviště nebo vedoucí praktik zaujmeme razantní stanovisko: můj obor je nejdůležitější, budete se učit hlavně můj

obor a jestli máte ještě nějaké další úkoly v dalších oborech, to mě nezajímá.

*Vůbec jsem netušil, že i tady vládne známé pravidlo – a sice, že si každý přednášející myslí, že jeho obor je nejdůležitější (ovšem mimo psychologie, to je věda výjimečná a nádherná).*

Studenti jsou citliví na mezilidské vztahy, na způsob jednání některých vyučujících.

*Důležité je vydržet hlavně psychicky, mnozí asistenti si totiž myslí, že mají za úkol eliminovat počty studentů psychickým nátlakem; co je k tomu vede, mi není příliš jasné.*

*Kromě obsáhlosti učiva na mně také, ne zcela kladně, zapůsobil vztah vyučujících a studentů. Nejedná se samozřejmě o všechny vyučující, ale někteří z nich se k jednotlivcům chovají jako k části nějaké masy, z níž stejně určitá část neprojde přes zkoušky.*

### Ale také

*Za velmi prospěšná a účelná považuji praktická cvičení. Myslím, že je to úplný opak přednášek.*

## Skryté dopady práce se studijními materiály

Kurikulum to nejsou jen zamýšlené cíle, naplánovaný obsah oborů, předepsané organizační formy výuky a používané vyučovací metody.

Patří sem vazby mezi výukou a povinnými či doporučenými studijními prameny. Hradecká lékařská fakulta je zřejmě mezi fakultami výjimkou, neboť se desítky let snaží, aby **každý student v každém ročníku** měl v knihovně k vypůjčení základní studijní literaturu. Jak tuto přednost vidí studenti? Berou ji jako samozřejmost a všimají si spíše problémů.

*Další šok způsobili učitelé, kteří začali tvrdit, že knihy z knihovny nejsou dostačující, že k hromadě učebnic je třeba přidat 100 listů z přednášek a 200 obrázků.*

*Věřit učebnici nebo učiteli? Je to asi tak napůl! V jednom oboru věřte učebnici, ve druhém přednášejícímu. Nesmíte to splést! Knihy určené k učení jsou postarší a nejsou v nich zahrnuta nejnovější fakta. Bomba, že! Ale zvyknete si! Musíte!*

*Někdy nevíme, ze které učebnice se učit. V každé je to jinak, něco podle přednášejícího není pravda, jiné je prý zastaralé, v učebnici je látka úplně jinak uspořádaná, než jak je probírána při výuce.*

*Ze všech koutů kolejní cely se na mne šklebí otevřená ústa knih s vytlučenými zuby. Není to delirium alcoholicum a není to ani z hladu. Je to opravdu realita. Usedám na válendu a skoro se strachem beru jednoho z těch papírových mrzáčků do ruky. Řádky jásavých barev zvýrazněné předchozími generacemi mi běhají před očima.*

Z předchozích výroků je zřejmé, že ani vyřešení problému obtížné dostupnosti vhodné studijní literatury, s níž zápasí studenti mnoha fakult, neodstraní problémy skrytého kurikula.

Skryté kurikulum na vysokých školách vyvstane zřetelněji s delším časovým odstupem. Stačí např. podívat se, jak se v **učebnicích** traktoval určitý odborný problém během delšího časového období. Triviální příklady bychom našli ve společensko-vědních oborech. Ale také analýzy ryze „*odborných*“ témat ukazují, jak se do studijních textů skrytě promítaly měnící se názory jednotlivých vědeckých proudů, vědeckých škol, výrazných osobností oboru.

Lze to ilustrovat např. proměnami názorů na traktování tématu „epilepsie“ v učebnicích pro mediky během 100 let (Llewellyn, 1998). Analýzy tohoto typu naznačují, kterým směrem byly ovlivňovány postoje, znalosti i dovednosti učitelů i studentů a jak se vše skrytě proměňovalo v čase.

Objevují se však výzkumy, které si začínají všímat fungování skrytého kurikula v situacích, kdy je vzdělávání zprostředkováno počítači, kdy učitelé a studenti mohou být geograficky velmi vzdáleni, kdy i studenti samotní nemusí sdílet stejné prostory. T. Anderson (2002) začal zkoumat **skryté kurikulum při elektronickém učení (e-learningu)**. Ve své studii ukazuje, že základní okruhy problémů, které naznačil Ahola (tj. naučit se, jak se učit; naučit se profesi; naučit se být expertem; naučit se hrát hru potřebnou pro život) mají své ekvivalenty také při *e-learningu* a navíc přibývají další problémy se skrytým kurikulem. Vždyť tento typ vzdělávání není vázán na určitou lokalitu a může být šířen v mnohem větším měřítku. Negativní aspekty, které počítačové produkty určené pro učení se studentů někdy obsahují, pak mohou mít globálnější dopady. Ale to už bychom se dostali od klimatu určité fakulty (tedy klimatu vázaného na určité místo, čas a konstelaci osob) k učebnímu klimatu, navíc ještě klimatu elektronického učení. To už není vázáno na určité místo a čas, na stabilní sestavu osob; dovoluje pracovat individuálně či vytvářet *virtuální společenství lidí* vzdálených geograficky, věkově, kulturně, jazykově.

## Závěry

Přehledová studie se pokusila aplikovat pojem skryté kurikulum na fakultu vysoké školy. Není to zatím běžné, neboť pozornost se u nás soustředí na skryté kurikulum základních a středních škol.

Předložila typologii skrytého kurikula fakulty a rozlišila tyto možné přístupy k jeho zkoumání: systémový (sociálně-politický), profesionalizační (sociologicko-psychologický), procesuálně-produktový (pedagogický), sociálně kulturní (pedagogicko-antropologický), sociálně klimatový (sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický).

Vyšla ze sociálně klimatového přístupu ke zkoumání skrytého kurikula ukázala jeho vazby na sociální klima fakulty. S oporou o práce S. Aholy konfrontovala každodenní a ideální podobu fungování vysoké školy, porovnávala tedy i skryté kurikulum s formálním kurikulem. Vyšla z Aholova modelu, který předpokládá, že podstatou skrytého kurikula na vysoké škole jsou čtyři úkoly, s nimiž se musí student vyrovnat: naučit se, jak se učit, naučit se být expertem, naučit se profesi a konečně naučit se hrát hru důležitou při život.

Obecné úvahy jsou ve druhé části studie konkretizovány na sociálním klimatu lékařské fakulty. Pomocí autentických výroků mediků i údajů z odborné literatury jsou ukázány čtyři možné dopady skrytého kurikula na studenty. Začíná se dopady na osobnost medika (ztráta ideálů, získávání profesní identity pomocí rituálů, emoční socializace, ohrožení mentálního i somatického zdraví, učební socializace, kolejní socializace). Pokračuje se dopady organizačního chodu fakulty, dopady nekvalitní pedagogické činnosti učitelů a končí se dopady práce se studijními materiály.

Z autentických výroků studentů zřetelně vyplývá, že ono skryté kurikulum výrazně ovlivňuje studentův pohled na klima fakulty, jako celku, klima výuky jednotlivých předmětů, klima běžného chodu instituce i klima na kolejích. Klima dané fakulty její studenti velmi intenzivně vnímají, prožívají i hodnotí; nejen studenti prvních ročníků, ale též studenti ročníků vyšších.

Vzájemné vztahy mezi klimatem školy a skrytým kurikulem školy jsou relativně novým fenoménem. Dosud se studovaly převážně vztahy mezi klimatem školy a formálním, oficiálním, zjevným kurikulem.

## Literatura

- Ahola, S.: Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to? Helsinki, Conference Innovation in Higher Education, September 2000. 20 s.
- Ahola, S.: Diverse Expectations – Homogeneous Outcomes, or Vice Versa? Porto, 23rd Annual EAIR Forum, September 2001. 19 s.
- Anderson, M.B.: A Snapshot of Medical Student's Education at the Beginning of the 21st Century: Reports from 130 School. Academic Medicine, 75, 2000, č.9 Supplementum, 460 s.
- Anderson, T.: Revealing the Hidden Curriculum of E-Learning. In: Vrasidas, C., Glass, G.V. (Eds.) Current Perspectives in Applied Information Technologies. Vol.1. Distance Learning. Greenwich, Information Age Publishing 2002.
- Ashforth, B.E.: Climate Formation: Issues and Extensions. Academy of Management Review, 10, 1985: 837-847.
- Barry, D., Cyran, E., Anderson, R.J.: Common Issues in Medical Professionalism: Room to Grow. American Journal of Medicine, 109, 2000, č.2, s.136-142.
- Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E.C., Straus, A.L.: Boys in White. Chicago, University of Chicago Press 1961.

- Bergenhengouwen, G.: Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16, 1987, 2: 535-543.
- Bila, T.A., Miller, M.T.: College Faculty Cultures: Dominance in the Academy. Honolulu, 6<sup>th</sup> Annual Conference of the Popular Culture Association, January 1997. ERIC Document ED 412876.
- Bligh, J.: Curriculum Design Revisited. *Medical Education*, 33, 1999, č.2, s.82-85.
- Bordley, D.R., Litzelman, D.K.: Preparing Residents to Become More Effective Teachers: A Priority for Internal Medicine. *American Journal of Medicine*, 109, 2000, č.8, s.693-696.
- Boulos, M.: Educational Objectives in Medical School: Curriculum. *Revista do Hospital das Clinicas; Faculdade de Medicina Da Universidade de Sao Paulo*, 52, 1997, č.1, s.38-40.
- Brockway, J.H., Carlson, K.A., Jones, S.K., Bryant, F.B.: Development and Validation of a Scale for Measuring Cynical Attitudes Toward College. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, 1: 210-224.
- Cohen, J.J.: Honoring the „E“ in GME. *Academic Medicine*, 74, 1999, č.2, s.108-113.
- Cribb, A., Bignold, S.: Towards the Reflexive Medical School: The Hidden Curriculum and Medical Education Research. *Studies in Higher Education*, 24, 1999, č.2, s.195-209.
- Dimitroff, A., Davis, W.K.: Content Analysis of Research in Undergraduate Medical Education. *Academic Medicine*, 71, 1996, č.1, s.60-67.
- Doogue, M.: Shopping in the Medical Supermarket: A Model of Curricular Reform. *Medical Education*, 33, 1999, č.1, s.63-65.
- Eckenfels, E.J.: Contemporary Medical Students' Quest for Self-Fulfillment Through Community Service. *Academic Medicine*, 72, 1997, č.12, s.1043-1050.
- Eitel, F., Kanz, K.G., Tesche, A.: Training and Certification of Teachers and Trainers: The Professionalization of Medical Education. *Medical Teacher*, 22, 2000, č.5, s.517-526.
- Fjortoft, N.F., Zgarrick, D.R.: Developing the Care in Pharmaceutical Care. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, 2001, 4: 335-339. ISSN 002-9459.
- Genn, J.M.: AMEE Medical Education Guide No.23: Curriculum, Environment, Climate, Quality and Change in Medical Education – a Unifying Perspective. *Medical Teacher*, 23, 2001, 5: 445-454.
- Goldie, J.: Review of Ethics Curricula in Undergraduate Medical Education. *Medical Education*, 34, 2000, č.2, s.108-119.
- Gordon, D.: Hidden Curriculum. In: Husén, T., Postlethwaite, N. (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. New York, Pergamon Press, 1995.
- Graham, S.W., Gisi, S.L.: The Effects of Instructional Climate and Student Affairs Services on College Outcomes and Satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 2000, 3: 79-91. ISSN 0897-5264.
- Haas, J., Shaffir, W.: Ritual Evaluation of Competence – The Hidden Curriculum of Professionalization in an Innovative Medical-School Program. *Work and Occupations*, 9, 1982, č.2, s.131-154.
- Hafferty, F.W., Franks, R.: The Hidden Curriculum, Ethics and the Structure of Medical-Education. *Academic Medicine*, 69, 1994, č.11, s.861-871.
- Hafferty, F.W.: Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum. *Academic Medicine*, 74, 1998, č.4, s.403-407.
- Heggins, W.J.: Understanding Campus Climate: Perspectives on Diversity at a Midwestern Research University. *ISPA Journal*, 13, 2001, 1: 38-50.

- 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 Environments. London, Falmer Press 1999: 84-102. ISBN 0-7507-0642.
- Hunt, D.D., Scott, C., Zhong, S.P., Goldstein, E.: Frequency and Effect of Negative Comments („Badmouthing“) on Medical Students’ Career Choice. Academic Medicine, 71, 1996, č.6, s.665-669.
- Illich, I.: Odškolnění společnosti. Praha, SLON 2001. 109 s. ISBN 80-85850-96-6.
- Kolektiv: Pennsylvania College of Technology Personal Assessment of the College Environment (PACE) Survey Report 1999. ERIC Document ED 453839.
- Llewellyn, M.: Constructing „Epilepsy“: A Case Study of Medical Student Text from 1894-1994. Journal of Sociology, 34, 1998, č.1, s.49-57.
- Longstreet, W.S., Shane, H.G.: Curriculum for the New Millennium. Boston, Allyn and Bacon, 1993.
- Mareš, J.: Styly učení u žáků a studentů. Praha, Portál, 1998 (a).
- Mareš, J.: Transmise zdravotnické kultury na našich lékařských fakultách. In: Kučera, M. (Ed.) Transmise kultury a škola. Cahiers du CEFRES No.15. Praha, Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách 1998, s.65-72 (b).
- Marinker, M.: Myth, Paradox and the Hidden Curriculum. Academic Medicine, 31, 1997, č.4, s.293-298.
- Mattsson, B., Freeman, G.K., Coles, C.R., Schmedlin, J.: General-Practice in the Undergraduate Curriculum – 20 Interviews With Southampton Final-Year Students. Medical Education, 25, 1991, č.2, s.144-150.
- Merton, R.K., Reader, G., Kendall, P.: The Student Physician – Introductory Studies in the Sociology of Medical Education. Cambridge, Harvard University Press 1957.
- Overly, N.V.: The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, 1970.
- Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2002.
- Rybářová, M.: Kdo je pro mediky na začátku studia sociální oporou? In: Mareš, J. (Ed.) Sociální opora u dětí a dospívajících I. Hradec Králové, Nucleus 2001: 118-124. ISBN 80-86225-19-4.
- Sambell, K., McDowell, L.: The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. Assessment and Evaluation in Higher Education, 23, 1998, č.4, s.391-402.
- Skelton, A.: The Hidden Curriculum of Patient Education for Low Back Pain in General Practice. Sociology of Health and Illness, 20, 1998, č.1, s.96-111.
- Snyder, B.: The Hidden Curriculum. New York, Knopf, 1970.
- Stern, D.T.: Practicing What We Preach? An Analysis of the Curriculum of Values in Medical Education. American Journal of Medicine, 104, 1998, s.569-575.
- Vallance, E.: Hidden Curriculum. In: Lewi, A. (Ed.) The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford, Pergamon Press 1991, s.40-42.
- Walterová, E.: Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno, Masarykova univerzita 1994.
- Wear, D.: On White Coats and Professional Development: the Formal and the Hidden Curricula. Annals of Internal Medicine, 129, 1998, č.9, s.734-737.
- Wren, D.: School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. Adolescence, 34, 1999, č.135, s. 593-596.

# K METODOLOGICKÝM OTÁZKÁM MĚŘENÍ KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ

*Petr Urbánek*

Pedagogická fakulta TU v Liberci

## Úvod

Česká a také slovenská pedagogická literatura se v současnosti více zabývá problematikou klimatu školní třídy nežli celkovým klimatem školy. Výzkum klimatu školy je však výrazně rozvíjen v zahraničním prostředí. U nás i na Slovensku jsou v posledních letech popisovány různé aspekty tohoto tématu a prezentovány některé výzkumné nálezy o klimatu školy, jako např. charakteristika přístupů ke zkoumání a chápání klimatu školy (Mareš 2000, 2001), kategorizace typů klimatu školy (Mareš 2000, 2001, Grecmanová 1997a), diagnostikování klimatu školy (Lašek 1995, 2001, Mareš 2001), vlivy působící na klima školy jako je prostředí (Grecmanová 1997b), vyučovací metody (Grecmanová 2000), management školy (Zelinová-Zelina 1993, Obdržálek 1998, Šťáva 2003) apod. Kromě přínosu v teoretickém propracování má toto sociálně pedagogické téma i výrazně pragmatické výstupy. Konkrétním příkladem může být oblast pedagogické evaluace školních institucí. Klima školy je zde chápáno jako důležitý determinant efektů školní edukace. Řada konstruovaných modelů efektivnosti škol také považuje příznivé klima školy jako jeden z významných faktorů, který k efektivnosti přispívá (Průcha 1996, 133-139).

Významnou složkou sociálního klimatu školy je klima učitelského sboru. Kromě sociálně pedagogického či pedagogicko-psychologického přístupu se při studiu a výzkumu tohoto fenoménu nabízí také pedeutologický úhel pohledu. Při výzkumu učitele a jeho profesních charakteristik je problematika interpersonálních vztahů učitelů a sociálního klimatu sboroven zatím spíše opomíjena. Přitom například ve smyslu zátežových faktorů profese hrají profesní vztahy ve směru ke kolegům a zejména k managementu školy důležitou roli. Řada nejen našich autorů (Míček, Zeman 1992, Mlčák 2000 aj.) také označuje nepříznivé vztahy v učitelských sborech jako jednu z primárních příčin stresu učitelů. To platí zřejmě obecně pro všechny učitele všech stupňů a druhů škol.

Zvláštní pozornost si však v tomto ohledu zasluhují učitelské kolektivy, které svými charakteristikami činností, ale také specifičností své sociální funkce, vyžadují těsnější vazby a efektivní spolupráci mezi členy profesní komunity. Lze proto předpokládat, že v tomto smyslu bude právě klima sboroven základních škol výrazně odlišné od klimatu sborů středoškolských. Diference lze očekávat například ve stupni intenzity,

frekvence a rozsahu, ve variabilitě či v dalších dimenzích sociálních vztahů a vazeb mezi aktéry školní komunity. Rozdílné budou také důsledky působení kvality sociálního klimatu učitelského sboru na žáky na různých stupních škol s ohledem na specifikum sociálních funkcí stupně školy a na věkové a další charakteristiky subjektů edukace. Specifikum charakteristiky stupně školy ovlivňuje učitele základní školy nejen jako jednotlivce, ale vedle vnějších (a pro základní školu typických) determinant také spoluvytváří odpovídající sociální vztahy a vazby v těchto profesních učitelských kolektivech.

Domníváme se proto, že právě v prostředí základních škol může být vliv učitelského sboru na kvalitu celkového klimatu školy, a tedy také na efekty školního vzdělávání, určující a zásadní. To byl také jeden z důvodů realizace relativně rozsáhlého šetření klimatu učitelských sborů v českém prostředí základních škol, které však zatím není plně ukončeno a výzkumné nálezy budou teprve vyhodnocovány.

V této statí proto nejprve (1.) uvedeme hlavní záměry a cíle šetření a dále se na základě stručné rekapitulace popisu metodiky a aplikace použitého výzkumného nástroje (2.) zaměříme na analýzu aktuálních zkušeností z realizace šetření klimatu učitelských sborů a na diskusi. V závěru (3.) zopakujeme podstatné problémy, které s použitou aplikací šetření klimatu školy a učitelského sboru souvisejí.

## CÍLE ŠETŘENÍ KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ

Cíle šetření klimatu učitelských sborů základních škol byly stanoveny následovně: [1] získat dostatečné množství výzkumných dat, která umožní charakterizovat klima pedagogických sborů vnímané učiteli českých základní škol; [2] nalézt relace mezi kvalitou zjištěných parametrů klimatu na straně jedné a specifickými znaky školní instituce a charakteristikami subjektů, které klima školy ovlivňují, na straně druhé; [3] v případném navazujícím šetření porovnat a zjistit vztahy mezi získanými kvalitativními daty o klimatu pedagogických sborů a dalšími evaluačními charakteristikami konkrétních škol (vzdělávací výsledky, klima školních tříd apod.); [4] sběrem dostatečného množství dat vytvořit předpoklad ke standardizaci výzkumného nástroje (OCDQ-RS) a verifikovat vhodnost metodického postupu šetření.

# METODIKA A ZKUŠENOSTI S ŠETŘENÍM KLIMATU UČITELSKÉHO SBORU, DISKUSE

Metodologický popis realizovaného šetření (podzim 2003) včetně výsledků z předvýzkumu (březen 2003)<sup>11</sup> jsou podrobněji uvedeny na jiném místě (Urbánek 2003). V této části textu budou proto jen stručně (2.1) zrekapitulována data o výzkumném nástroji a doplněná o zkušenosti s jeho využitím, (2.2) popsána administrace a sběr dotazníků a (2.3 a 2.4) prezentována charakteristika souborů škol, ředitelů, respondentů a diskutován rozsah šetření a návratnost dotazníků.

## Výzkumný nástroj a zkušenosti s jeho využitím

K šetření klimatu učitelských sborů základních škol byla použita česká verze dotazníku OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary) autorů Kottkamp Robert, B. – Mulhern John, A. – Hoy Wayne, K. (Rutgers University, USA, 1987).<sup>12</sup> Z technického hlediska je dotazník jednoduchý. Má 34 uzavřených položek. Jedná se o jednoduché výroky o projevech učitelů - kolegů, o řízení školy ředitelem, o životě školy apod. Respondent má k dispozici čtyřstupňovou škálu nabízených odpovědí (zřídka, občas, často, velmi často).<sup>13</sup>

Tento výzkumný nástroj tvoří z hlediska teoretických koncepcí chápání klimatu školy kombinaci dvou pojetí: přístupu, který při posuzování klimatu akcentuje kvalitu vedení a organizaci činnosti školy a

---

<sup>11</sup> Stručně lze konstatovat, že výsledky předvýzkumu ve svých parametrech odpovídaly výsledkům Laškova šetření (Lašek 1995, Lašek 2001, 122-123). V předvýzkumu šetřené soubory (pět ZŠ, N=92) se z hlediska výpovědí většinou jevily jako relativně homogenní. Tato „homogenita“ výpovědí se projevovala nejvíce při hodnocení ředitele (suportivnost, resp. direktivnost jeho chování), méně výrazně již u ostatních parametrů (blíže Urbánek 2003).

<sup>12</sup> Pro české podmínky byl dotazník OCDQ-RS přeložen a aplikován (Lašek 1995) na souboru 150 respondentů – učitelů šesti středních škol ve východočeské oblasti. K dispozici je jeho podoba a stručný popis zpracování (Lašek 2001). K našemu šetření použitá verze i záměry tohoto šetření byly s autorem českého překladu konzultovány.

<sup>13</sup> Položky dotazníku byly přesně převzaty podle českého překladu (Lašek 2001, s.128-129), a to i včetně problematické položky 10 (žákovská samospráva), na kterou autor upozorňuje. Instituce žákovské samosprávy se v podmírkách základního školství v ČR nevyskytuje. Pro možnost komplexního vyhodnocování však musela být tato položka v dotazníku ponechána. Dotazník byl pro naše konkrétní použití oproti Laškově originálu jen formálně upraven (celková úprava, preambule, údaje o respondentovi aj.). K našemu šetření použitá verze i záměry tohoto šetření byly s autorem českého překladu konzultovány.

přístupu, který se zaměřuje na chování učitelského sboru (blíže Mareš 2001, 584-8). Našemu šetření tento přechodový typ mezi dvěma přístupy k šetření klimatu vyhovuje nejlépe, a to ze dvou následujících důvodů:

1. považujeme v pedagogickém výzkumu kombinaci obecně za prospěšnou, neboť je schopna eliminovat nevýhody každého „extrémního“ úhlu pohledu a současně také syntetizovat výhodné a pozitivní stránky řešení obou přístupů.
2. chceme-li v šetření klimatu školy akcentovat pedeutologický přístup, pak právě měření klimatu, které se opírá o subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení sociálních vztahů a procesů učitelem, vyhovuje nejlépe našemu záměru zjišťovat užší parametr klimatu školy, tj. klima učitelského sboru.

Autoři použitého dotazníku (OCDQ-RS) počítají ke klíčovým determinantám klimatu školy těchto pět prvků: ředitelovo vstřícné (suportivní) chování vůči učitelům; ředitelovo direktivní chování vůči učitelům; zaujetí učitele pedagogickou prací; frustrovanost učitelů; učitelovo přátelské chování ke kolegům. Kombinace prvních čtyř uvedených prvků vypovídá o parametru otevřenosti, resp. uzavřenosti klimatu školy (blíže např. Mareš 2001, 586).<sup>14</sup>

Samotný dotazník OCDQ-RS považujeme pro populaci českých učitelů za přijatelný, a to jak únosným rozsahem (34 položek), tak také stejnou strukturou uzavřených dotazníkových položek.

Obsahově lze považovat za problematickou položku č. 10 („Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy“), na kterou v tomto smyslu upozorňuje i Lašek (2001, 128-129). Někteří učitelé při šetření také přirozeně tuto položku nevyplňovali. Další tři položky byly v předvýzkumu označeny též za diskutabilní ve smyslu neodpovídající situaci v základním školství (B23, B24), resp. nejasně, nejednoznačně formulované (B25).

To, co však považujeme za nejzásadnější problém po stránce obsahových parametrů dotazníku OCDQ-RS, je výhradní zaměřenost dotazníkových položek ve směru k řediteli školy, a nikoliv k jeho zástupcům, případně k vedení jako celku. V interpretaci k českým podmírkám to může pro vnímání klimatu učitelem představovat významný výpovědní posun. Právě zástupci ředitele školy zajišťují provozní koordinaci, jsou pověřováni organizací každodenních aktivit školy, určují rozsah suplování, dozorů, kontrolují plnění povinností učitelů atd. Lze tedy předpokládat, že z uvedených důvodů vcházejí zástupci ředitele školy

---

<sup>14</sup> Z hlediska možné typologie se nám dichotomické dělení na otevřené a uzavřené klima školy jeví jako velmi nosné a užitečné pro svou nekomplikovanost, jednoduché vymezení a jasně postulované důsledky pro práci učitele a školy.

s učitelským sborem do častějších a těsnějších (mnohdy také „rizikovějších“ a více „konfliktních“) kontaktů, než samotní ředitelé. Formulace všech položek dotazníku, které se týkají vztahu k vedení školy, je však výhradně zaměřena jen k osobě ředitele. Na tuto skutečnost reagovali při realizaci šetření i někteří respondenti. Při případné jazykové (stylistické) modifikaci dotazníku bychom se proto v tomto smyslu přikláněli k odpovídajícím zásahům v textu.

## Problematika administrace a sběru dotazníků

Vzhledem k tomu, že výzkumné téma (šetření klimatu sboru) považujeme za velmi citlivé, byla fáze administrace a sběru dotazníku důkladně připravována. Stáli jsme před složitým problémem, jak efektivně, ale současně také citlivým a osobním přístupem, distribuovat, zadat a sesbírat relativně velké (specifické) skupině respondentů dotazníky. Kritériem úspěšnosti nebyl jen absolutní počet zpět navrácených a rádně vyplňených dotazníků, ale zejména jejich kompletnost odevzdání od všech (nebo alespoň většiny) členů pedagogického sboru školy. Jak se dále ukáže, byl toto zásadní problém.

Pro výše uvedené nároky na techniku procedurální stránky administrace byly dotazníky zadávány instruovanými studenty učitelství, kteří v době šetření realizovali souvislou čtyřtýdenní pedagogickou praxi na základní škole v místě svého bydliště, a byli tedy s konkrétní základní školou po čtyři týdny v užším, osobnějším kontaktu. Administrace proběhla v září a říjnu 2003. I přes to, že uvedené řešení administrace může být diskutabilní, domníváme se, že student učitelství může být v průběhu souvislé pedagogické praxe v určitém smyslu učiteli chápán jako jeden z členů učitelského sboru.<sup>15</sup> Tento fakt může pozitivně ovlivnit důvěru a ochotu respondentů ke spolupráci. Z důvodu zachování anonymity ve vztahu k vedení školy tak veškerá administrace proběhla mimo osobu ředitele školy. Podmínkou realizovaného šetření však byla na každé jednotlivé škole podpora ze strany vedení školy. Každé na výzkumu spolupracující škole jsme nabídli stručné hodnocení naměřených parametrů klimatu učitelského sboru v porovnání ke zjištěným průměrným hodnotám. Většina ředitelů šetřených základních škol (73,9%) projevila zájem o výsledky hodnocení naměřeného klimatu. Studenti měli, kromě zadání a sběru dotazníků, za úkol také zhodnotit metodologickou stránku průběhu administrace a popsat specifické parametry školy (počet budov,

<sup>15</sup> Z hlediska metodologického se tu nabízí analogie s některými kvalitativními výzkumnými přístupy, jako je např. etnografická metoda. Rozdíly lze přirozeně nalézt v kvalifikovanosti a profesionalitě, stupni angažovanosti, zainteresovanosti na výsledku šetření apod. mezi (profesionálním) výzkumníkem a administrátorem z řad studentů – praktikantů.

„izolovanost“ pedagogů, funkce sborovny, kabinetů atd.). O těchto charakteristikách se totiž domníváme, že mohou být významnou determinantou klimatu učitelského sboru.

## Soubor zkoumaných škol, ředitelé škol

Při výzkumu bylo osloveno 103 základních škol po celé České republice, zejména však v oblasti severních (45,7% ze všech oslovených škol), východních (30,1%) a středních (10,7%) Čech. Nejvíce těchto škol bylo přirozeně v Liberci (17,5% ze všech oslovených).

Na 15 základních školách (14,6%) bylo šetření primárně vedením školy odmítnuto. Uváděné důvody ředitelů byly rozmanité (zejména „velká pracovní vytíženost učitelů“, dále vyslovovaná nedůvěra k výzkumným šetřením, některé signály však ukazují i na vnitřní problémy školy). Více než polovina škol, které šetření odmítly, důvod odmítnutí neuvedly, resp. nechtěly uvést.

Získaná data ke klimatu učitelských sborů jsou tedy k dispozici z 88 základních škol České republiky, avšak ne ze všech jsou zcela kompletní. Rozdíly v návratnosti dotazníků z každé základní školy, i přes pečlivou přípravu a organizační opatření administrace výzkumu, jsou velmi rozdílné a pro výzkumníky představují spíše zklamání.

Ze základních škol, na kterých byl výzkum klimatu učitelských sborů prováděn, byla většina středně velkých (45,5%) a velkých (37,5%). Malé školy představovaly podílem pouhých 12,5% a školy největší byly zastoupeny jen nepatrн (4,6%). U kategorie největších (gigantických) škol došlo však minimálně v jednom případě k formální, ze sociálního náhledu nesprávné kategorizaci. Pod jediným ředitelstvím totiž fakticky fungují (z pohledu sociálního) dvě školy (školní budovy) se samostatným subvedením zástupců ředitele s delegovanými pravomocemi. Sociálně-pedagogicky tedy nejde o jediný (velký) školní objekt. V rámci současných stále frekventovanějších organizačních zásahů obcí do řízení základních škol (slučování do velkých subjektů) nelze vždy vyloučit podobné nepřesnosti. Podrobnější údaje podílu velikostních kategorií šetřených škol uvádí **TABULKA [1]**.

Zvolená kategorizace šetřených základních škol nevychází přirozeně z pohledu školského managementu, a vůbec již ne z teorie ekonomické efektivity školní instituce. Autor ji zvolil záměrně, a to s akcentem na zájmy sociálně-pedagogické, aby byly zdůrazněny rozdílné náhledy, které při otázkách určování optimální velikosti školních komunit existují. Počet žáků, resp. počet učitelů školní komunity, je jen jednou z řady kritérií, které mohou školní klima v různém směru ovlivňovat. Výzkumy však nepotvrzují jednoznačnou závislost kvality klimatu školy na její celkové velikosti. Roli zde hraje také vhodná strukturace a velikost třídních

kolektivů. Grecmanová (1997b, 365) uvádí, že velké školy mohou dokonce přinášet a nabízet žákům více, nežli školy malé, a to tím, že poskytují více příležitostí k osvojování si určitých různorodých způsobů chování.

**TABULKA [1]:** Šetření klimatu učitelských sborů ZŠ, velikostní kategorie šetřených ZŠ

Kategorie		Počet učitelů sboru (fyzických)	Odpovídající kategorie počtu žáků školy	Absolutně	Relativně [%]
<b>A</b>	malé	do 15	do 250	11	12,5
<b>B</b>	střední	16 – 28	251 – 500	40	45,5
<b>C</b>	velké	29 – 40	501 – 700	33	37,5
<b>D</b>	gigant	41 a více	701 a více	4	4,6
<b>CELKEM</b>				88	100,0

Na druhé straně však, a s ohledem na námi sledované sociální vztahy ve sborech pedagogů těchto škol, lze předpokládat, že velké a gigantické soubory učitelských kolektivů velkých škol spíše znemožňují vznik a rozvoj těsnějších, integrovaných a méně anonymních profesních vztahů, stejně jako tvůrčí spolupráci učitelů. Existují výzkumné nálezy z prostředí slovenských základních škol, které dokladují závislost zhoršujícího se klimatu učitelského sboru na zvyšujícím se počtu žáků školy (Hvozdík 1998). Také výzkumná data z našeho šetření klimatu základních škol v České republice plánujeme z tohoto pohledu podrobně analyzovat.

Předmětem zájmu byla v našem šetření i osoba ředitele školy. Domníváme se totiž, že charakteristiky jeho osobnosti mohou velmi výrazně určovat sociální klima učitelského sboru i celkové klima školy. Zjištěno bylo pohlaví, věk, délka učitelské praxe, délka působení ve funkci a délka působení na současném pracovišti.

Mezi řediteli šetřených škol bylo více mužů (57,5%) než žen. Zajímavé jsou také jejich další charakteristiky. Věkovou strukturu ředitelů škol nelze obecně považovat za příznivou. V šetřených školách byla pouze osmina (12,5%) ředitelů mladších čtyřiceti let. Naopak, ve věku nad padesát let je téměř polovina ředitelů (47,6%). Tomu přibližně odpovídá i zjištovaná délka učitelské praxe ředitelů.

Rozsah zkušeností vedoucího pracovníka s řízením školy, a tedy také předpoklad ke stabilnímu a vyzrálému vedení podřízených, naznačuje doba, po kterou ředitel působí ve funkci. Lze zobecnit, že naprostá většina ředitelů šetřených základních škol je zkušená. Čtyř až desetileté vedení školy (nikoliv nutně kontinuální) vykazují plné dvě pětiny ředitelů (40,5%), stejně velký podíl představuje kategorie ředitelů, kteří funkci vykonávají 11 až 20 let. Parametrem, vztahujícím se zřejmě také úzce ke klimatu školy, je délka působení ředitelů na šetřeném pracovišti. Mezi řediteli zkoumaných

škol převládali déle působící na aktuálním pracovišti. Pouze 11,9% sledovaných ředitelů působilo na současném pracovišti tři a méně let.

## Soubor respondentů, rozsah šetření, návratnost dotazníků

Na školách, na kterých bylo šetření prováděno (88), bylo celkově osloveno 2 382 učitelů prvního a druhého stupně. K vnímanému klimatu se z nich vyjádřilo 1 832 učitelů, což znamená, že v průměru dotazník vyplnilo a vrátilo těsně nad tři čtvrtiny všech oslovených učitelů (76,9%). Jen o málo více než z jedné pětiny škol (21,6%) se podařilo získat kompletně dotazníky od celého učitelského sboru a přibližně jen polovina šetřených základních škol vykazovala návratnost dotazníků nad 80%. Při sběru dotazníků se však vyskytly i určité otazníky nad pracovníky s velmi malými (epizodickými) úvazky. Fyzicky byli přirozeně do celkového stavu započítáváni, avšak intenzitou kontaktů, znalostí kolegů a prostředí školy se normě člena skupiny vymykají. Z těchto důvodů také často odmítali šetření účastnit. Tato skutečnost proto celkovou průměrnou návratnost dotazníků opticky (nevíme ovšem do jaké míry) snižuje. Podrobnější hodnocení návratnosti prezentuje **TABULKA [2]**.

**TABULKA [2]:** Šetření klimatu učitelských sborů ZŠ, návratnost dotazníků

Účast zš na šetření klimatu	Absolutně	Relativně [%]
<b>Počet oslovených základních škol celkem</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>
Počet škol, kde šetření vedení školy primárně odmítlo	15	14,6
<b>Počet škol, které na výzkumu participovaly</b>	<b>88</b>	<b>85,4</b>
Z toho podíl navrácených dotazníků v poměru k fyzickému počtu učitelů (návratnost):		
Do 50,0%	9	10,2
50,1 – 60,0%	7	8,0
60,1 – 70,0%	10	11,4
70,1 – 80,0%	16	18,2
80,1 – 90,0%	19	21,6
90,1 – 99,9%	8	9,1
100,0%	19	21,6
<b>CELKEM:</b>	<b>88</b>	<b>100,1</b>

Konkrétní data charakteristik a výpovědí respondentů nejsou zatím k dispozici. Jak vyplývá také z cílů výzkumu, bude snaha využít zjištěných hodnot jednotlivých proměnných klimatu učitelských sborů k určení závislostí mezi různými relevantními znaky respondentů (pohlaví, věk, resp. délka praxe, délka působení na šetřené škole, učitelé jednotlivých stupňů atd.). Lašek (2001, 126-127) v již zmínovaném měření klimatu střední školy a učitelského sboru dospěl k závěru, že různé rozdíly v prožívání klimatu jsou ovlivněny pohlavím, věkem a délkou praxe.

Zkoumáme-li klima jednotlivých škol, je na tomto místě také nutné připomenout, že jej bezpochyby ovlivňuje, a domníváme se, že velmi zásadně, atmosféra makroprostředí, tedy aktuální celospolečenské vlivy.

Šetření klimatu základních škol probíhá v komplikovaném období, v rozjížděné době, krátce po stávce učitelů (1. září 2003). Obce získávají značné řídící kompetence nad základními školami. Avšak kromě (tvrdých) ekonomických nástrojů, pod jejichž tlakem se ocitají samy, nemají vybudovaný odborný potenciál a specifické prostředky k citlivým zásahům. Vedení obcí se pak mnohde nedokáže s touto složitou situací vždy moudře, rozvážně, kultivovaně a ve prospěch vzdělávání vyrovnat. Řada šetřených základních škol, jak je velmi dobře patrné z dílčích výzkumných zpráv, v této době vzdušuje nesmyslným tlakům, jiné zužuje nejasná perspektiva nebo existenční nejistota. Potvrzují to i explicitní vyjádření učitelů, tak jak uvádějí jednotlivé výzkumné zprávy. Pro fungování školy, jako sociálního útvaru, může mít tento dlouhodobější stav přirozeně velmi negativní důsledky.

## ZÁVĚRY

Uskutečněné šetření klimatu českých základních škol a učitelských sborů (podzim 2003) využilo přeložený, popsaný a v českých podmínkách středních škol už také použitý výzkumný nástroj, dotazník OCDQ-RS.

Šetření lze označit za úspěšné, i když vzhledem ke způsobu administrace byla očekávána větší ochota škol i učitelů, resp. předpokládala se vyšší návratnost dotazníků. Konkrétní výsledky měření klimatu lze po zpracování očekávat na jaře 2004. Předpokládáme však, že realizované terénní šetření klimatu bude ještě doplněno (prosinec 2003) o obdobné šetření menšího rozsahu se zachováním stejného metodického postupu, avšak s jiným způsobem administrace. Závěrem upozorňujeme na některé obecné (problematické) aspekty, se kterými se výzkumník může při podobných šetřeních setkat:

[1] V první řadě je třeba připomenout, že v obecné rovině jakékoliv výzkumy, které zjišťují kvalitu „vnitřní“, osobní, vztahové struktury jevu, jsou velmi citlivé a z hlediska výzkumného v mnoha ohledech proto také problematické. Tuto skutečnost mohla ještě v souvislosti s naším výzkumem navíc komplikovat současná realita celospolečenské atmosféry směřována k základnímu školství. V důsledku toho jsme se také při popisovaném šetření, i když spíše ojediněle, setkávali s přímými odmítavými reakcemi respondentů (kdy realizaci šetření primárně odmítli ředitelé škol, resp. učitelé vyjadřovali názor, že klima sboru je výhradně jejich věcí apod.). Častěji se však neochota spolupracovat na výzkumu objevovala skrytě, bez udání důvodu, vysvětlení. Nikoliv ojediněle jsme se také setkali s projevy učitelů, které lze více než jako nezájem o šetření či

nedůvěru k výsledkům označit jako obavu z odhalení, ze zneužití výpovědí, strach vyjádřit svůj názor. I taková zjištění vypovídají o aktuálním stavu klimatu v učitelských sborech současných základních škol.

[2] První poznámka, hodnotící metodologickou stránku, více vychází z jednoho pozitivního rysu při využití výzkumného nástroje. Dotazníkové šetření obecně jako nepřímá výzkumná metoda s dostatečnou jistotou nevypovídá zpravidla o realitě sledovaného jevu, nýbrž o subjektivních (zprostředkovaných) výpovědích o tomto jevu. Při šetření klimatu však právě jde (v souladu s chápáním pojmu *klima školy*, *klima učitelského sboru*)<sup>16</sup> o zjišťování subjektivně vnímané a prožívané kvality interpersonálních vztahů a sociálních procesů samotnými aktéry (učiteli) v profesní komunitě. Z tohoto důvodu proto považujeme pro šetření klimatu učitelských sborů použitý výzkumný nástroj jako velmi vhodný.

[3] Výzkumný nástroj, který byl pro účely našeho šetření klimatu učitelských sborů českých základních škol použit, má přirozeně také svá rizika a omezení. Skutečností, na kterou upozorňujeme podrobněji na jiném místě (Urbánek 1999, 118-120), je to, že dotazník OCDQ-RS je materiélem převzatým ze zahraničního (amerického) pedagogického prostředí. U nás byl použit na východočeských středních školách (Lašek 1995), zatím však nejsou známé možnosti využití v prostředí českých základních škol. Znamená to, že jednak konstrukce a zaměření dotazníku nemusí plně odpovídat specifickým nárokům, podmínkám a potřebám, české situaci, mentalitě českých učitelů apod., a dále může být určitým způsobem posunut i obsahový význam výpovědí českých respondentů z důvodů terminologických překladových zvláštností.

[4] Jistou obtíží je také nepřesná postižitelnost některých charakteristik základních škol, které však mohou významně ovlivňovat klima sboru (architektura školy, počet budov, organizační možnosti a zvyklosti školy atd.) a při zjišťování kauzality mohou hrát svou roli. Tento problém je částečně eliminován dalšími údaji o specifických podmínkách školy, které administrátoři měli za úkol zjišťovat a uvádět ve výzkumných zprávách.

[5] V souvislosti s přejatým výzkumným nástrojem ze zahraničí upozorňujeme, že ve formulacích dotazníkových položek není opakován doceněna funkce, kterou v našich českých podmínkách základních škol vykonávají zástupci ředitelů. Domníváme se, že to může výsledky šetření ovlivnit a při případné modifikaci dotazníku navrhujeme v tomto smyslu odpovídající korekci.

---

<sup>16</sup> Například: Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. *Pedagogický slovník*, 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Portál 2001, s. 100.

[6] Nejzásadnější otázkou, na které je závislé zpracování dat a kvalita celého výzkumu, je problém návratnosti dotazníků, resp. komplexnosti výpovědí celého učitelského sboru školy. Připouštíme, že původně jsme zamýšleli zahrnout do šetření pouze ty základní školy, jejichž učitelé poskytnou kompletní stoprocentní výpovědi. Takových jsme však získali pouze 19 (21,6% ze všech šetřených škol). Z těchto nároků jsme byli nuceni slevit. Přesto se však domníváme, že soubory škol, ve kterých se vyšší podíl učitelů nebylo ochotno vyjádřit, již nemusí být k zjišťované realitě zcela relevantní a do celkového šetření bychom je zahrnovat neměli. Vymezili jsme proto dvě přípustné varianty řešení. V té první („tvrdší“) připustíme pouze devadesátiprocentní a vyšší návratnost (zahrnuje 30,7% škol). Ve druhé variantě („měkčí“) povolíme zahrnout do celkového šetření ještě školy s návratností 85% (zahrnuje 45,5% škol).

## Literatura

- 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)
- GRECMANOVÁ, H. Vliv metod výuky na školní klima. *Pedagogická revue*, 52, 2000, č.2, s. 148-159. (ISSN 1335-1982)
- HVOZDÍK, S. Vybrané osobnostné korelaty persepcie školskej klímy. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č.3, s. 249-258. (ISSN 1335-1982)
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj, 2003. (ISBN 80-7302-064-5)
- LAŠEK, J. Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbere. *Pedagogická revue*, 47, 1995, č. 1-2, s. 43-50. (ISSN 1335-1982)
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. (ISBN 80-7041-088-4)
- 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, s.581-596. (ISBN 80-7178-463-X)
- MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Brno : Masarykova univerzita, 1992.
- MLČÁK, Z. K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 3, s. 12-24. (ISSN 1211-4669)
- OBDRŽÁLEK, Z. Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č.4, s. 323-328. (ISSN 1335-1982)
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : Masarykova univerzita – CDVU, 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2001.
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994.
- ŠTÁVA, J. Management školy a školní klima. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů [CD-ROM]*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

- URBÁNEK, P. K problematice mezinárodních komparativních výzkumných šetření v pedagogice. In *Vědecká pojednání (IV-2). Interkulturní vzdělávání*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 1999, s. 117-125. (ISBN 80-7083-354-8)
- URBÁNEK, P. Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS.) In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výroční mezinárodní konference ČAPV. Sborník referátů [CD-ROM]*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.
- ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. Tvorivost' riaditeľa a pracovná klíma v škole. *Pedagogická revue*, 45, 1993, č. 1/2, s. 80-89. (ISSN 1335-1982)

# **SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ ŠKOLY A JEHO PREZENTACE VE VIRTUÁLNÍM PROSTŘEDÍ INTERNETU**

***Jan Mareš***

Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity při FSS MU v Brně

S nástupem informačních technologií do běžného života v průběhu posledních dvaceti let se otevřelo několik nových informačních kanálů i ve školním prostředí. Jejich obraz v očích (nejen) pedagogické veřejnosti není zcela jednoznačný a bezkonfliktní. V této krátké studii se pokusím o přehled témat, která souvisejí s implementací informačních technologií do školního prostředí a – konkrétněji – s odrazem školního prostředí v jednom z takto nově vzniklých informačních kanálů. Tímto informačním kanálem je internetová prezentace školy.

Logicky první otázkou je dostupnost informačních technologií (jako informačního kanálu) v populaci jako celku i v jejích částech. Podle údajů z roku 2001 (Kozák, 2003; ČSÚ, 2003) disponovalo 245 782 domácností počítačem připojeným na internet a 340 738 domácností počítačem bez připojení k internetu. Údaje za rok 2002 uvádí 1 644 429 uživatelů internetu a 21 132 počítačů trvale připojených k síti. Statistická ročenka školství 2001/2002 (ÚIV, 2003) uvádí 1102 057 žáků v základních školách. Uvážíme-li, že ne každý majitel počítače má dítě školního věku, nevychází poměr možných uživatelů internetových prezentací škol nijak optimisticky. Nicméně i v těchto číslech vidíme růstový trend a zkušenosti rozvinutějších ekonomik ukazují rostoucí význam internetu jako zdroje informací a komunikačního kanálu zejména u státních institucí a ani školy nejsou výjimkou.

Dostupnost informačních technologií může být problémem i na straně školy. Souvisí s koncepčními otázkami státní informační politiky a informační politiky resortu školství (INDOŠ, 2003; EDUNIX, 2003). Součástí informační politiky je i volba doporučeného programového vybavení (tzv. closed source či open source source software – viz. INDOŠ, 2003; EDUNIX, 2003), která je určující i pro značnou část formálních hledisek, podle kterých můžeme internetové prezentaci škol hodnotit.

Na úrovni konkrétní školy můžeme uvažovat i o mediální strategii či informační politice školy a jejího zřizovatele. Od ní se odvíjí informačně technologická infrastruktura školy (počet počítačů, způsob a pravidla jejich využití, kapacita internetového připojení atp.). Nedílnou součástí informační infrastruktury školy jsou dovednosti pracovníka pověřeného

správou internetové prezentace (event. dalších aktivit souvisejících s informační infrastruktury školy). Míru náročnosti této činnosti ovlivňují používané nástroje (software, hardware) a pracnost jednotlivých technických způsobů řešení internetové prezentace. Domnívám se, že v blízké budoucnosti na většině škol vedle školníka, uklízečky, speciálního pedagoga, školního psychologa nalézt i školského informatika (JSI, 2003) jako respektovaného profesionála pracujícího na plný úvazek.

O vlastní internetové prezentaci instituce jakou je (konkrétní) škola můžeme uvažovat z celé řady hledisek, které pro názornost rozdělím do dvou základních skupin.

Prvním skupinou hledisek jsou **hlediska formální**, která můžeme označit jako i jako hlediska **technická**. Mezi těmito hledisky můžeme za základní považovat správnost zdrojového kódu prezentace. Jinak řečeno, internetové stránky musí v první řadě vyhovovat standardům (na které dohlíží W3C konsorcium). Jedná se o pravidla týkající se tzv. zdrojového kódu prezentace, která mj. umožňují konkrétním počítačovým programům (internetovým prohlížečům, angl. browser) správně zobrazit předkládané informace. Míru "prohřešků" konkrétní internetové prezentace vůči těmto standardům můžeme určit poměrně jednoduše pomocí programů kontrolujících konkrétní zdrojový kód internetové prezentace, přičemž některé jsou dostupné zdarma i přímo v podobě internetové stránky (<http://validator.w3c.org/> či <http://www.dobryweb.cz/>). Přestože současné typy prohlížečů umožňují zobrazit s různou mírou zkreslení i kód internetové prezentace, který obsahuje chyby či prohřešky vůči výše zmiňovaným standardům, výsledek ale nemusí být zcela uspokojivý pro čtenáře.

Vzhledem k tomu, že v ČR je (nejen) ve školním prostředí nejrozšírenejším programové vybavení z produkce firmy Microsoft (INDOŠ, 2003), i současně nejrozšírenější internetový prohlížeč pro osobní počítače Internet Explorer vyvíjený stejnou firmou. Vztah firmy Microsoft k výše uvedeným standardům můžeme označit za značně liberální (živě, 2003), není dodržování standardů něčím, co by bylo vnímáno i částí odborné veřejnosti vnímáno výrazně negativně. K prohlížení internetových prezentací však nemusí případný zájemce nutně použít počítač s konkrétním programovým vybavením, které autor prezentace předpokládá. Například může použít vybavenější mobilní telefon, kapesní počítač atp. Dodržování standardů tvůrci internetových prezentací škol by však mělo zaručit i to, že samotný obsah mohou stejně dobře vnímat uživatelé málo běžného či zastaralého prohlížeče, nevidomí, barvoslepí, se specifickými poruchami učení či příslušníci minorit se špatnou znalostí (českého) jazyka.

Ignorování standardů naopak odřezává celé skupiny uživatelů od nabízených informací. Například hlasový výstup nevidomého je netlumočí správně, barvoslepý nevidí část sdělení, paraplegik je dokáže ovládat jen s obtížemi atp.

Zkušenosti analytických firem ukazují (Dobrý web, 2003), že: "7 % mužů je barvoslepých a nerozezná text na nevhodně barevném pozadí. Každý pátý mladý člověk trpí dyslexií či poruchou soustředění a četba špatně uspořádaného textu či příliš malého písma ho značně unavuje. Až 20 % uživatelů pracuje s málo běžnými prohlížeči. Celkem se k obsahu chybně vytvořených stránek nemusí dostat přes 30 % uživatelů a potenciálních zákazníků." Problematiku dodržování standardů tedy můžeme chápat i více pedagogicky – jako součást skrytého kurikula, kdy škola jako celek dává svou internetovou prezentaci najevo míru svého respektu k menšinám, ať už je budeme definovat jakkoli.

Přístupnost obsahu internetových prezentací ve veřejném sektoru by měla být povinností. Určitá míru přístupnosti stránek financovaných z veřejných zdrojů je proto v některých státech uložena zákonem. Se vstupem do Evropské unie se k těmto zemím jistě připojí i Česká republika. (Dobrý web, 2003).

S problematikou dodržování standardů souvisí i "viditelnost" internetových prezentací. Internetové vyhledavače a katalogy v pravidelných intervalech procházejí internetové stránky a doplňují své informační databáze. "Viditelnost" stránek můžeme charakterizovat jako snadnost jejich nalezení (pomocí katalogů a vyhledávacích služeb) mezi miliony jiných internetových prezentací. Naopak "neviditelnost" prezentace můžeme chápat z pohledu uživatelů internetu i jako ekvivalent stavu, kdy škola skutečně žádnou internetovou prezentaci nemá.

Na problematiku přístupnosti a viditelnosti navazuje i otázka velikosti (objemu) kódu internetové prezentace a jeho umístění na internetu (webhosting<sup>17</sup>). Tyto parametry jsou určující pro rychlosť zobrazení prezentace na straně uživatele, zejména při pomalejším připojení uživatele na internet (modem, mobilní telefon atd.). Výzkumy ukazují, že uživatelé nejsou ochotni "čekat" delší dobu, než se požadovaná internetová zobrazí a o nabízené informace ztrácejí zájem.

Druhý základní směr úvah o internetové prezentaci školy můžeme odvíjet od jejího obsahu – tj. **hlediska obsahového**. Obsahové hledisko není tak úzce vázáno na samotnou technickou podstatu internetové prezentace. Spíše se odvíjí od specifik interakce recipienta s nabízenými informacemi.

---

<sup>17</sup> Webhosting znamená pronájem určitého prostoru na výkonnému počítači (serveru), který je stále (vysokorychlostně) připojen k internetu.

Patrně základní otázkou je v tomto směru otázka "počítačové gramotnosti". Domnívám se, že pro úvahu nad obsahovým hlediskem internetové prezentace školy je to klíčový problém. Získávání informací z tohoto komunikačního kanálu vyžaduje specifický okruh kompetencí na straně recipienta, což je patrně největší problém. Podle šetření (Schön, 2003) provedené agenturou TNS pro provozovatele Národního programu počítačové gramotnosti společnost Centrum Internetu přibližně 44 % lidí starších patnácti let neumí pracovat s počítačem a tuto neschopnost v anonymním průzkumu přiznali. Mezi seniory nad šedesát let je podle očekávání podíl počítačově negramotných vyšší – až 80 %. Nelichotivou vizitkou celé vzdělávací soustavy je i fakt, že (podle vlastního názoru) s počítačem neumí pracovat 19 procent lidí mladších 29 let. Tento problém má i širší dopady jak v ekonomice ČR (Kazdová, 2003), tak i na úrovni celosvětové, kdy se zvyšuje rozdíl mezi zeměmi ekonomicky vyspělejšími a rozvojovými (ČTK, 2003).

Specifickou podotázkou v rámci počítačové gramotnosti je "graficko-ikonická gramotnost" (Fassati, 1999). Praktická vizuální komunikace je dorozumíváním pomocí grafických figur, znaků a symbolů, která se používá ve všech oblastech lidské činnosti (např. příručky, učebnice, u domácí elektroniky, ošetřování oděvů, balení potravin, sport atd.) a ani internetové prezentace nejsou výjimkou. Komunikace pomocí symbolů je jejich integrální součástí a umožňuje zjednodušit a zkrátit. Určitým problémem může být fakt, že rozvoj kompetencí žáků v tomto směru není explicitní součástí kurikula a je spíše rozdroben do jednotlivých předmětů.

Splňuje-li uživatel prezentace první dva předpoklady, můžeme uvažovat o problémech konkrétnějších – o samotném obsahu prezentace, tj. zda prezentace školy nabízí "obvyklý obsah obvyklým způsobem". Jinými slovy jak je použitelná z hlediska uživatele. Prezentace jako celek by neměla na první pohled urážet estetické cítění a svým ovládáním by neměla být výrazně odlišná od ostatních internetových prezentací, aby její používání bylo příjemným zážitkem (a nikoli "kulturním šokem", který čistě technicky vzato multimedialní podstata internetové prezentace umožňuje).

Konkrétní uživatel internetové prezentace školy by měl mít možnost rychle pochopit strukturu prezentace a její ovládání (dokázat ji prakticky použít), přestože např. navštívil prezentaci poprvé. Při opakování "návštěvě" internetové prezentace školy by měl mít možnost se jednoduše a rychle dostat k informacím, které potřebuje v prezentaci, kterou již zná. Struktura prezentace a její ovládání by měla být zapamatovatelná a rychle vybavitelná a neměla by se v čase dramaticky měnit, aby uživatel nemusel celý proces orientace v internetové prezentaci školy opakovat často. Zvolené technické řešení by uživateli mělo v případě chyby umožnit rychlý návrat na takové místo v prezentaci, kde se může opět zorientovat.

Vlastní obsah stránek by měl splňovat kriteria platná i pro ostatní komunikační kanály (viz. např. Křivohlavý, Mareš, 1995), tj. srozumitelný, strukturovaný, stylisticky i gramaticky správný. Navíc by měl mít pro předpokládaný široký okruh zájemců přijatelnou informační hodnotu, přesvědčivost a zejména aktálnost.

Pod obsahové hledisko můžeme zahrnout samotný cíl prezentace. Prezentace pak můžeme rozdělit do zhruba tří skupin (typů):

- vývěska
- informační systém
- komunitní komunikační systém

Prvním stupněm tedy může být samotná informace o konkrétní škole. Jejím cílem je podat stručnou informaci o škole a jejích aktivitách (kontakt, úřední hodiny, volnočasové aktivity školy atd.). Podobnou prezentaci v nejjednodušší formě dokáže připravit a udržovat v aktuální podobě učitel či žák s mírně pokročilou znalostí práce s počítačem. Pěkným příkladem může být následující ukázka.

Základní škola Dašice

Úvod

Družina

Jídelna

Fotografie

Akce

Žáci a učitelé

Kontakt

Různé

Napište nám

MOTTO:

Radost z uvažování a chápání je nejkrásnějším darem Přírody.

Albert Einstein

Aktuálně

Poslední aktualizace: 12.12.2003

Obr. 1. ZŠ Dašice - <http://www.zsdasice.cz/>

Druhým stupněm je školní informační systém. Ten v sobě zahrnuje služby nabízené "vývěskou" a navíc přidává další služby jako novinky, informace o činnosti nadřízených institucí, informace o aktuálním dění ve škole, diskusní fóra atd. Některé z těchto nabízených služeb mohou být vnímány i kontroverzně (např. prostřednictvím zabezpečeného přístupu informace rodičům o prospěchu a chování žáků, webové kamery atd.). Výhodou tohoto řešení je, že obsah může vytvářet kdokoli, komu přidělí

správce systému patřičná práva v počítačové síti (tedy i sami žáci). Nevhodou jsou vyšší technické nároky na prostor pro prezentaci a vyšší náročnost na údržbu celého informačního systému. Příklad tohoto typu řešení viz obr.



Obr. 2. ZŠ Most, Zdeňka Štěpánka - <http://10zsmost.wz.cz/>

Třetí stupeň integruje předchozí dva a přináší navíc propojení s informačními kanály komunity v místě školy, a to jak oficiálními (obecní úřad atd.), tak i zájmovými (různá zájmová sdružení). Vlastní technické řešení je podobné předchozímu stupni, rozdíl spočívá v propojení několika "informačních systémů" a sdílení (části) jejich obsahů. Míru otevřenosti prezentace školy a její návaznost na komunitu žijící v dané lokalitě.

Budeme-li uvažovat o vztahu internetové prezentace k reálně existující komunitě (školy), tedy nakolik je tato prezentace odrazem skutečných sociální interakcí, vztahové sítě a reálné komunikace, ocitáme se v poměrně složitém prostředí. Internetová prezentace školy je jakási "výkladní skřín" školy, která ukazuje spíše ideální obraz konkrétní instituce, navíc obraz většinový a kontrolovaný vedením školy. Vztah mezi tvůrcem obsahu i vzhledu stránek a vedením školy je zde klíčový. Menší roli patrně hraje vztah tvůrce (tvůrců) k sociálním sítím konkrétní školy a jeho pozice v oficiální i neoficiální struktuře školy.

Na druhou stranu je internet dosud velmi svobodné a otevřené médium, takže názory ve škole menšinové či netolerované se mohou objevit jako názory či komentáře v diskusích, ve weblozích či jako součást

stránek samostatných. Příklad „tepající“ odpolední vyučování tělesné výchovy viz. obr.

The screenshot shows a web page from a school website. At the top, there's a navigation bar with links: Škola, Antihoubař, Chat, Kniha návštěv, Sms brána, Vyhledávání, and Credits. Below the navigation, there's a yellow header bar with the text "škola" and "polední vyučování". In the top right corner, there's a user profile box for "Crazy Judger" with the time "14.30:41". The main content area contains two posts. The first post, by "Crazy Judger", discusses the school's decision to have afternoon classes after holidays. It mentions that while teachers planned it, students were unhappy and protested. The second post, by "Alespoň", expresses concern about the last class being on Thursday afternoon, noting it would be a long day with five hours of classes and no break. Both posts include some text in Czech.

Po prázdninách , které byly samozřejmě dost dobrý jsme se naše třída , a i ostatní třídy , především na druhém stupni dozvěděli o tom , že budeme mít polední vyučování , a už od jakmile Vilma dopovíděla větu o poledním vyučování , spustili jsme docela znuďeny ksichty , a kompletní protest , ale proti tomuto peklu se nedá bojovat , což je smůla .

Polední vyučování je opravdu pěkná krvina , co si vymyslela naše škola , a učitelky na tělocviky byly pro , a při tom věděli , že to nebude mít žádný úspěch . Když jsem slyšel , že bude ten polední tělocvik , hned mi bylo jasné , že jsem si sedl do lavic u okna zcela zbytečně , protože během vyučování na hřišti bude dost „mitvo“ . Naštěstí je tělocvik 2x týdně , a jen jednou je jako „polední“ , takže to celkem jde . Úterý bude školní den , kdy bude pěkně záhul , protože mít 6 hodin , pak jít na voběd , a pak v 14:15 přijít do školy na tělocvik , a pak v 15:00 jít domů po tělocviku , to fakt nebude žádněj med , a to nemluvím o tom , že je to vykompenzováno tím , že v pondělí máme jenom pět hodin , a to jsme devátaci .

Alespoň ve čtvrtek máme tělocvik poslední hodinu , tedy šestou , tak to jde , ale to úterý bude vždycky pěkně záhul , a fakt nevím , jak to budu stíhat , vždyť to polední vyučování je strašně vadný , a žádnou výhodu v tom opravdu nevidím , ani kdybych se rozkrájel . Učitelky vždycky při hodinách nadávaly , jak je na hřišti „rachot“ , jak tam všichni kničí , pod náma projede někdo s kolečkem při pracovkách ... , no a ted' budou ty učitelky mít klid , jenže „woknař“ , které prostě školní vyučování nebaví , a radši čumí z okna , tak ti maj smůlu . Prostě už odpadly důvody pro to , aby si někdo sednul k oknu . Prostě se to už moc nevyplatí .

Obrázek 3. CrazyJudger a jeho názor na odpolední vyučování -  
[http://www.crazyjudger.d2.cz/skola/poledni\\_vyuucovani\\_16.htm](http://www.crazyjudger.d2.cz/skola/poledni_vyuucovani_16.htm)

Na úrovni oficiální internetové prezentace školy můžeme míru otevřenosti žákovským aktivitám a způsob jejich řízení a kontroly můžeme chápát jako jeden z pozitivních indikátorů sociálního klimatu školy. Jiným podobným indikátorem může analogicky být prostor nabízený rodičům žáků či jejich skupinám.

## Závěr

V této studii jsme se pokusili o přehled témat, která souvisejí s odrazem klimatu školy v její internetové prezentaci. Uvedená témata lze chápát i jako problémové okruhy při realizaci konkrétního výzkumu internetových prezentací škol a informačních kanálů založených na informačních technologiích. Tyto problémové okruhy v sobě zahrnují jak stránku technickou, tak i stránku sociálně-interakční. Přestože se jedná o téma, které se v současnosti týká spíše menší části škol, žáků i rodičů, domníváme se, že se v blízké budoucnosti stane podobně významným jako např. způsob řízení školy.

## Literatura

- ČSÚ: Kolik domácností v ČR je napojeno na internet? [online]. Praha: ČSÚ, 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/faq.nsf/hlasodpoved?openform&parentunid=456A00B63D486DAAC1256D87003281A9>>
- Čtenáři Živě: Jiří Devát (generální ředitel společnosti Microsoft pro Českou a Slovenskou republiku) odpovídá na vaše dotazy. [online]. Praha: Computer Press 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.zive.cz/h/Byznys/Ar.asp?ARI=114021&CAI=2035>> ISSN: 1212-8554
- ČTK. Annan: Třetí svět musí získat přístup k informačním technologiím. [online]. Praha: ČTK – České noviny, 2003 [cit. 14.12.2003]. Dostupný z WWW: <[http://www.ceskenoviny.cz/pocitace/index\\_view.php?id=39968](http://www.ceskenoviny.cz/pocitace/index_view.php?id=39968)>
- Dobrý web. [online]. 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.dobryweb.cz>>
- Edunix [online]. Praha : Jednota školských informatiků, [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.edunix.cz>> .
- Fassati, T. Učebnice druhé gramotnosti. Gramatika praktické vizuální komunikace [online]. Benešov: Muzeum umění Benešov 1999 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.institut-informacniho-designu.cz/ucebnice/default.htm>>
- INDOŠ: Podpora projektu Internet do škol [online]. Praha : AutoCont On Line, a.s., [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.indos.cz>> .
- JSI: Portál jednoty školských informatiků [online]. Praha : Jednota školských informatiků, [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.jsi.cz>> .
- Kazdová, A. Počítačově "negramotní" nacházejí práci jen obtížně. [online]. Praha: Finanční noviny, 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <[http://www.financninoviny.cz/publicistika/index\\_view.php?id=39586](http://www.financninoviny.cz/publicistika/index_view.php?id=39586)>
- Kozák, D. Český Internet v číslech. [online]. Praha: E-komerce, 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.e-komerce.cz/ec/ec.nsf/0/ACC7DD37316D442BC1256DE1006740D5>> ISSN 1213-1083.
- Křivohlavý, J., Mareš, J. Komunikace ve škole. Brno: CDV MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- Musciano, Ch., Kennedy, W. HTML a XHTML. Kompletní průvodce. Praha: Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-407-9.
- Schön, O. Češi neumí pracovat s počítači. [online]. Praha: Computer Press 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.zive.cz/h/Byznys/Ar.asp?ARI=114076&CAI=2034>>. ISSN: 1212-8554
- ÚIV: Statistická ročenka školství 2001/2002 - Výkonové ukazatele. [online]. Praha: ÚIV, 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <[http://www.uiv.cz/index.php?CATG\[\]=%statisticke\\_informace;CATG\[\]=%rocenky;CATG\[\]=%r2001\\_vykonove](http://www.uiv.cz/index.php?CATG[]=%statisticke_informace;CATG[]=%rocenky;CATG[]=%r2001_vykonove)>
- World Wide Web Consortium (W3C). [online]. 2003 [cit. 2003-12-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.w3c.org>> .

# ANGLICKO-ČESKÝ TERMINOLOGICKÝ SLOVNÍČEK POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S KLIMATEM ŠKOLY

*Jiří Mareš*

## A

**academic climate** – 1. akademické klima, školní klima, 2. studijní klima

**academic effectiveness** – školní efektivita, efektivita (práce) školy

**academic emphasis** – důraz na školu a školní záležitosti, akcent na akademický úhel pohledu, důraz na vzdělání (oproti výchově)

**academic expectation** – školní očekávání; očekávání, které má určitá osoba ve vztahu ke škole (např. rodič), očekávání toho, jak daleko to ve svém studiu dotáhnu

**accommodation to environment** – akomodace, přizpůsobení se prostředí

**accomplishment** – 1. vykonání, splnění, provedení něčeho, 2. výsledek, 3. úspěch

**achievement-oriented behavior** – chování zaměřené na dosahování (co nejlepších) výkonů, výkonově orientované chování

**active teaching** – aktivní vyučování

**actual environment** – skutečné, reálné prostředí → na rozdíl od *preferred environment*

**actual learning environment** – skutečné, reálné učební prostředí

**actual school profile** – skutečný, reálný profil školy

**ad libidum observation** – volné, nestandardizované pozorování

**affective outcome** - afektivní, emoční výsledky

**aloofness** – odměrenost, rezervovanost, chladnost

**alternative pedagogy** – alternativní vyučovací postupy (nikoli alternativní pedagogika)

**ambience of caring** – atmosféra péče, pečující atmosféra

**assessment of climate** - diagnostika klimatu

## B

**base-line for change** – startovní čára pro změnu, výchozí stav pro změnu

**behavioral rules** – pravidla chování

**„benchmark“ data** – data představující normu

**building of study skills** – vytváření studijních dovedností, učebních dovedností

**bulletin board** – nástěnka, vývěска

**bureaucratic management strategy** – byrokratický způsob řízení

## C

**career development** – kariérový růst, kariérový postup

**centralization of authority** – centralizování autority, soustředění autority na jedno místo, do jedných rukou

**change facilitator style** – styl facilitátora změny; styl práce jedince, jehož úkolem je dosáhnout změny v dané instituci

**canteen** – 1. bufet, 2. školní jídelna

**classroom atmosphere** – atmosféra třídy, atmosféra v hodině

**classroom management** – řízení třídy, řízení ve třídě, zvládání třídy

**classroom observation** – pozorování ve třídě, pozorování třídy, pozorování vyučovací hodiny ve třídě

**classroom settings** – prostředí třídy; prostředí, v němž probíhá vyučovací hodina

**classroom teaching** - vyučování ve třídě

**class size** – velikost třídy ve smyslu počet žáků ve třídě

**climate factor** – faktor klimatu, klimatický faktor

**climate issue** – problémy, otázky týkající se klimatu

**climate survey** – zjišťování klimatu (obvykle dotazníkové)

**closed organization** – uzavřená organizace (ve smyslu analogickém k uzavřené mysli)

**collective perception of climate** – hromadné, společné, sdílené vnímání klimatu

**collegial behavior** – kolegiální chování

**colorful atmosphere** – svérázná, osobitá, zajímavá, mnohotvárná atmosféra

**community level control of the school** – komunitní úroveň řízení a kontroly školy; jde o vliv komunity na chod dané školy → na rozdíl od *institutional level, managerial level, technical level*

**community member** – člen komunity, člen společenství (obklopujícího školu)

**competitive environment** – soutěživé prostředí

**composite school effectiveness indicator** – složený indikátor efektivity školy, agregovaný indikátor, měřítko

**constructivist classroom** – třídy, v nichž je výuka koncipována konstruktivisticky

**cooperative work** –kooperace, spolupráce

**corporal punishment** – tělesný trest

**corrective instruction** – vyučování/učení zaměřující se na nápravu chyb (v již naučeném)

**cultural milieu of school** – kulturní prostředí školy

**curriculum** – kurikulum

**curricular demands** – kurikulární požadavky

## D

**demonstration lesson** – ukázková hodina

**desired output** – žádoucí výsledek

**diagnostic tool** – diagnostický nástroj

**differentiation of instruction** – diferenciace výuky; rozdělení třídy do skupin podle určitých kritérií a odlišná práce s každou skupinou

**direct climate measure** – přímé měření/měřítko klimatu (školy)

**directive behavior** – direktivní chování

**disengagement** – nezapojení se, nezúčastňování se, neangažovatnost, odstup

**disengagement behavior** – nezúčastněné chování, neparticipující, vyhýbavé chování

**disorganization** – desorganizace, rozklad, nepořádek

**distinctive climate** – osobité klima, charakteristické klima

## E

**educational community** – vzdělávací komunita

**educational environment** – edukační prostředí, prostředí, v němž se uskutečňuje výchova a vzdělávání

**educational outcomes** – pedagogické výsledky, výchovně-vzdělávací výsledky

**effective school** – efektivní škola

**esprit de corps** – duch soudržnosti, solidarity, jednotný duch

**expectations about student behavior** – očekávání vůči žákovskému chování

**expectations about teacher behavior** – očekávání vůči učitelskému chování

**expulsion** – vyloučení ze školy

**experienced learning environment** – prožívané učební prostředí; užívá se přibližně ve stejném významu jako *actual learning environment*

**external feedback** – vnější zpětná vazba

## F

**faculty culture** – kultura pedagogického sboru, popř. výjimečně fakulty VŠ

**faculty meeting** – schůze učitelského sboru, porada učitelského sboru

**faculty trust in the principal** – důvěra členů sboru v řediteli školy

**faculty trust in colleagues** – vzájemná důvěra mezi členy sboru

**forced-choice technique** – technika nuceného výběru/volby (při odpovídání)

**formalization** – formalizace, učinění z něčeho formální záležitost

**friction** – třenice, neshody, spory

## G

**goal-directed class** – třída sledující určitý cíl, zacílená třída

**grouping procedures** – skupinové postupy (při učení); např. kooperativní vyučování

## H

**headmaster** - ředitel školy

**headmistress** - ředitelka školy

**healthy learning environment** – zdravé učební prostředí, zdravé prostředí pro učení

**hierarchical environment** – hierarchicky strukturované prostředí

**hierarchy authority** – hierarchičnost autority, delegace řízení

**homeroom** – místoškolní družiny; místo, v něž žáci tráví dobu před začátkem vyučování či volné vyučovací hodiny

**homework** – domácí úkol

## I

**ideal learning environment** – ideální učební prostředí

**implementation of innovation** – zavádění inovací

**independent practice** – 1. samostatný postup, 2. samostatná praxe

**indirect climate measure** – nepřímé měření/měřítko klimatu

**individual instruction** – individuální výuka (tj. jeden učitel-jeden žák)

**individualized instruction** – individualizovaná výuka; učitel vyučuje celou třídu, ale individuálně se věnuje určitým žákům

**ineffective school** – neefektivní škola

**inexperienced teacher** – začínající, nezkušený učitel

**inner-city school** – škola ve vnitřním městě; u USA jsou často centra měst obývána sociálně slabšími vrstvami, a proto školy, které zde působí, mají nesnadnou práci

**institutional integrity of the school** – institucionální integrita dané školy, schopnost odolávat tlakům prostředí (tj. komunity, školských rad a orgánů)

**institutional level of control of the school** – institucionální úroveň řízení a kontroly školy; jde o vztahování se školy k jejímu okolí, k dalším institucím, ke komunitě → na rozdíl od *community level, managerial level, technical level*

**instructional climate** - klima výuky, klima ve výuce (chápané jako společná činnost učitele a žáků, tj. vyučování a učení)

**instructional decision** – výukové rozhodnutí, rozhodnutí (přijaté učitelem) během výuky

**instructional process** – proces výuky (tj. učitelova vyučování a žáкова učení)

**instruction for answering** – pokyny pro odpovídání

**intimacy** – 1. důvěrné přátelství, 2. intimita, intimnost

## J

**journal narrative** – deníkové vyprávění, příběh z deníku

## L

**laboratory class** – laboratoř, laboratorní, specializovaná učebna → na rozdíl od *theory class*

**learner** – 1. žák, 2. učící se jedinec, člověk v roli žáka bez ohledu na věk

**learning community** – učební komunita, učební společenství

**learning environment** – učební prostředí, prostředí pro učení

**learning environment assessment** – diagnostika učebního prostředí

**learning environment instrument** – nástroj pro měření učebního prostředí

**learning organization** – učící se organizace

**local school** – místní škola, škola v dané obci, lokální škola

**loyalty** – lojalita, věrnost, oddanost

## M

**managerial level control of the school** – management školy; jde o organizaci a řízení chodu dané školy → na rozdíl od *community level, institutional level, technical level*

**mark book** – zápisník učitele, systém pro zaznamenávání výsledků žáka

**milieu of school** – podmínky (dané) školy; někdy se užívá v užším významu: (sociální, kulturní, etnické) složení žákovské populace, která navštěvuje příslušnou školu

## N

**non-instructional activity** – mimovýuková činnost

## O

**on-going interaction** – probíhající interakce

**open organization** – otevřená organizace (ve smyslu analogickém otevřené myсли)

**opportunity for advancement** – 1. příležitost k dosažení pokroku, ke zlepšení se, 2. příležitost k postupu (v zaměstnání)

**opportunity to learn** – příležitost k učení, příležitost učit se

**orderliness of school** – uklizenost, upravenost školy, řád ve škole

**orderly environment** – 1. ukázněné prostředí (školy), mající řád, 2. upravené, uklizené prostředí

**organizational climate of school** – organizační klima školy

**organizational commitment** – 1. věrnost organizaci, 2. organizační závazky, povinnosti

**organizational decision** – organizační rozhodnutí  
**organizational ethos** – etos dané organizace, „duch“ organizace  
**organizational health** – zdraví (dané) organizace  
**organizational life** – organizační život  
**organizational milieu of school** – organizační prostředí školy  
**organizational structure** – organizační struktura, organizační uspořádání

## P

**pacing of instruction** – tempo výuky, rychlosť výuky  
**parents' aspiration** – rodičovské aspirace, aspirace rodičů  
**parent conference** – schůzka s rodiči  
**parent involvement** – participace rodičů, zapojení rodičů  
**participative supervision** – kolegiálně pojatá hospitace  
**participatory decision making** – spolupodílení se na rozhodování  
**perception of classroom environment** – vnímání prostředí školní třídy, vnímaní prostředí vyučovací hodiny  
**personal relationship** – osobní vztahy, soukromé vztahy, důvěrné vztahy  
**personal relevance** – osobní důležitost, závažnost pro daného jedince  
**personalization of instruction** – personalizace výuky; vyšší stupeň individualizace výuky, kdy vyučujícího zajímá osobnost žáka, nejenom jeho školní výkony  
**physical environment of the school** – fyzikální, materiální prostředí školy (světelné, akustické, teplotní, hygienické aj. podmínky)  
**physical structure of school** – materiální podoba školy  
**playground** – (školní) hřiště

**pleasant atmosphere** – příjemná, přívětivá atmosféra  
**policy maker** – člověk podílející se na rozhodování o způsobu fungování institucí (např. školní politiky státu)  
**positive climate** – pozitivní klima  
**positive reinforcement** – pozitivní zpevnění (termín z behavioristické psychologie)  
**practitioner** – praktik, odborník, profesionál  
**preferred environment** – preferované prostředí → na rozdíl od *actual environment*  
**prescribed curriculum** – předepsané kurikulum  
**pride in the school** – hrドost na svou školu  
**principal** – ředitel školy  
**principal influence** – vliv ředitele školy  
**principal leadership** - ředitelovo vedení, vůdcovské/vůdčí schopnosti ředitele  
**private school** – soukromá škola  
**production emphasis** – důraz na výsledky, důraz na výstupy  
**productive climate** – produktivní klima  
**productive work environment** – produktivní pracovní prostředí  
**professional climate in school** - profesionální klima ve škole  
**professional collegiality** – profesionální kolegialita  
**professional community of teachers** – profesionální komunita učitelů, učitelstvo  
**professional competition** – profesionální konkurence, soutěžení  
**professional competitiveness** – profesionální rivalita, soutěživost  
**professional cooperation** – profesionální spolupráce

**professional duty** – profesionální úkol, povinnost

**professional growth** - profesionální růst, profesionální rozvoj

**professionalism** - profesionalismus

**professional need** – profesionální potřeba

**professional status** – profesionální status

**professional work climate** – profesionální pracovní klima

**progressive change** – progresivní změna, progresivní posun, změna k lepšímu

**public school** – veřejná škola

**public support** – podpora ze strany veřejnosti

## Q

**quality of school life** – kvalita školního života, kvalita života školy

**quality of teaching** – kvalita vyučování (chápaného jako činnost učitele)

## R

**reassessment** – opakování vyšetření, diagnostika

**regular classroom instruction** – běžná výuka, obvyklá výuka, tradiční výuka

**regular seating arrangement** – obvyklý, ustálený zasedací pořádek

**restrictive behavior** – restriktivní chování, chování zakazující, omezující

**restructuring school** –

1. restrukturování školy, 2. vnitřní reforma školy

**role ambiguity** – víceznačná, nejasná role

**routine behavior** – rutinní, běžné, obvyklé, normální chování

**routinization** – rutinizace, udělání z něčeho rutinní záležitost, dosažení rutiny v něčem

**rural school** – venkovské škola, vesnická škola

## S

**safe school environment** – bezpečné prostředí školy; prostředí bezpečné především pro žáky

**sanction** – 1. sankce, nápravné opatření, 2. souhlas, schválení

**school administrator** – administrativní pracovník školy, manažer školy

**scholar** – 1. odborník, 2. vědec, badatel, akademik

**school assignment** – školní úloha

**school atmosphere** – atmosféra školy, školní atmosféra

**school-based decision making** – rozhodování na úrovni školy

**school board** – školní tabule

**school building** – budova školy, stavba školy

**school climate** – klima školy, školní klima

**school climate improvement** – zlepšování školního klimatu

**school climate profile** – profil školního klimatu

**school climate strategies** – strategie týkající se školního klimatu

**school community** – komunita lidí spojených se školou

**school commemoration day** – školní vzpomínková oslava

**school culture** – kultura školy

**school day** – vyučovací den

**school district** – školský obvod

**school educational climate** – školní výchovně-vzdělávací klima, edukační klima školy

<b>school effectiveness</b> – efektivita (práce) školy	<b>self-discipline</b> – sebekázeň
<b>school environment</b> – prostředí školy	<b>senior staff</b> – starší členové učitelského sboru
<b>school event</b> – školní událost, událost v životě školy	<b>sense of belonging</b> – pocit sounáležitosti, pocit, že někam patřím
<b>school happening</b> – školní akce	<b>shared decision-making</b> – spolurozhodování
<b>school hour</b> – vyučovací hodina	<b>shared control</b> – sdílená kontrola a řízení
<b>school improvement</b> – zlepšování školy, zkvalitňování školy	<b>site-specific strategy</b> – lokálně specifická strategie
<b>schooling</b> – školní vzdělání, školní docházka	<b>small group instruction</b> – výuka v malých skupinách
<b>school learning environment</b> – prostředí pro školní učení, učební prostředí školy	<b>social background</b> – sociální zázemí (školy), sociální prostředí
<b>school-level environment</b> – prostředí(na úrovni) školy; vedle prostředí (na úrovni) třídy	<b>social order in school</b> – sociální řád školy, sociální systém školy
<b>school life</b> – život školy, školní život	<b>social psychological climate</b> – sociálně psychologické klima
<b>school office</b> – kancelář školy, administrativní sekce školy	<b>social system in the school</b> – sociální systém v (dané) škole
<b>school organization</b> – organizace školy	<b>spartan furnishing of school</b> – spartánské vybavení školy, úsporné vybavení školy
<b>school personnel</b> – personál školy, zaměstnanci školy	<b>spirit of school</b> – duch školy
<b>school reform</b> – školská reforma, reforma školy	<b>staff</b> – 1. učitelský sbor, 2. pracovníci školy
<b>school security</b> - bezpečnost ve škole, zajištění pocitu bezpečí a jistoty ve škole	<b>staff development program</b> – 1. program dalšího vzdělávání učitelů , 2. program zkvalitňování práce učitelského sboru na dané škole
<b>school staff</b> – zaměstnanci školy, pracovníci školy (i nepedagogičtí)	<b>staff hiring</b> – přijetí za člena učitelského sboru
<b>school time</b> - vyučování	<b>staff freedom</b> – volnost učitelského sboru; prostor pro vlastní rozhodování učitelského sboru
<b>schoolwide</b> – celoškolní	<b>staff meeting</b> – schůzka učitelského sboru
<b>school work environment</b> – prostředí pro školní práci, pracovní prostředí ve škole	<b>staff member</b> – člen sboru
<b>school yard</b> - školní dvůr	<b>stakeholder</b> – 1. podílník, 2. zainteresovaný jedinec
<b>science laboratory classroom</b> – 1. specializovaná přírodovědná učebna, přírodovědná laboratoř, 2. laboratorní výuka přírodovědných předmětů	<b>standards of performance</b> – výkonové standardy
<b>secretive environment</b> – uzavřené, rezervované, tajnůstkářské prostředí	

**stepchild** – nevlastní dítě

**stimulating environment** – podnětné prostředí

**stopping the school day** – konec vyučovacího dne

**student achievement** – žákovský (studentský) výkon

**student apathy** – žákovská (studentská) apatie, lhostejnost žáků

**student-centered orientation** – zaměření na žáka (studenta)

**student drawing** – žákovská (studentská) kresba (jako výzkumný nástroj)

**student journal** – žákovský (studentský) deník

**student loitering** – 1. žákovské zaostávání, loudání 2. žákovské poflakování se

**student negotiation** – žákovo (studentovo) vyjednávání

**student-perceived climate** – žákem (studentem) vnímané klima

**student-perceived environment** – žákem (studentem) vnímané prostředí

**students's school experiences** – školní zkušenosti žáků (studentů)

**subject-based trip** – exkurze

**substitute teacher** – suplující učitel

**suburban school** – příměstská škola, obvykle navštěvovaná převážně dětmi s rodin ze střední třídy

**superintendent** – inspektor

**supervision** – supervize, hospitace

**supportive behavior** – suportivní, podpůrné chování, chování poskytující sociální oporu

**supportive environment** – suportivní prostředí, prostředí poskytující sociální oporu

**suspension** – 1. suspendování, zproštění funkce (učitele), 2. podmínečné vyloučení (žáka)

**sustaining school climate** – udržování klimatu školy (na žádoucí úrovni)

## T

**task delineation** – nastínění úkolu, zadání úkolu

**task-oriented behavior** – chování zaměřené na plnění úkolů

**teacher as professional** – učitel jako profesionál

**teacher autonomy** – učitelská autonomie, nezávislost

**teacher commitment** – oddanost učitele (své práci)

**teacher certification** – učitelova aprobace, učitelova aprobovanost

**teacher-direct approach** – přístup založený na dominanci učitele; učitel je ten, kdo předává poznatky, o všem v hodně rozhoduje

**teacher effectiveness** – učitelova efektivita (pedagogické práce)

**teacher journal** – učitelský deník

**teachers' job satisfaction** – učitelská spokojenosť v práci, učitelská pracovní spokojenosť

**teachers' lounge** - sborovna

**teacher supportiveness** – učitelova schopnosť být někomu oporou

**teacher/student ratio** - počet žáků připadajících na jednoho učitele

**teacher teaming** – vytváření skupin spolupracujících učitelů

**teaching experience** – vyučovací praxe (učitele)

**teaching routine** – běžné vyučování, obvyklý postup při vyučování, běžná praxe při vyučování

**teaching staff** – učitelský sbor

**team of teachers** – tým učitelů, učitelský tým

**team teaching** – týmové vyučování; dva i více učitelů (tedy tým) společně vyučují v jedné hodině

**technical level control of the school** – technická úroveň řízení a kontroly školy; úroveň, která se soustředí na procesy vyučování a učení v dané škole → na rozdíl od *community level*, *institutional level*, *managerial level*

**theory class** – tradiční učebna → na rozdíl od *laboratory class*

**time allocation** – přidělení času (na určitou činnost)

**time for instruction** – vyučovací čas

**time of learning** – učební čas, čas pro učení

**truancy** – chození za školu, záškoláctví

**trust** - 1. důvěra, víra, 2. svěřená funkce, zodpovědnost za něco, 3. správa majetku, 4. fond, nadace

## U

**unannounced visit to classroom** – neohlášená hospitace, nečekaná hospitace

**unhealthy climate** – nezdravé klima

**unit of analysis** – jednotka analýzy

**unreasonable community pressures** – 1. nerozumné tlaky dané komunity (na školu), 2. přehnané, přemrštěné tlaky dané komunity (na školu)

**unreasonable parental demands** – 1. nerozumné požadavky rodičů, 2. přehnané, přemrštěné, absurdní požadavky rodičů

**unstressful atmosphere** - nestresující atmosféra, příjemná amosféra

**untested item** – neověřená, netestovaná položka (dotazníku)

**unthreatening atmosphere** – neohrožující atmosféra, přátelská atmosféra

**urban school** – městská škola

## V

**visit to classroom** – hospitace

## W

**whole-group approach** – přístup založený na práci s celou třídou

**work environment** – pracovní prostředí

**working atmosphere** – pracovní atmosféra

**working community** – pracovní společenství

**working life of teacher** – učitelův pracovní život

**workplace** - pracoviště

**work pressure** – pracovní zátěž

**work standardization** – standardizování práce

