

KLIMA ŠKOLY

z pohledu učitelů a žáků

Ing. Pavel Kavan

Bakalářská práce
2006



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Univerzitní institut

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Univerzitní institut

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2005/2006

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Pavel KAVAN**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro střední školy**

Téma práce: **Klima školy z pohledu učitelů a žáků**

Zásady pro vypracování:

- 1) Provedte analýzu literárních pramenů k danému tématu. Zrekapitulujte současný stav studia školního klimatu.
- 2) Na základě východisek představených v teoretické části práce vytvořte ideový a technický plán výzkumu. Pro zodpovězení výzkumných otázek proveďte empirický výzkum na odpovídajícím výběrovém souboru s využitím adekvátních metod.
- 3) Provedte analýzu získaných empirických údajů a formulujte relevantní závěry.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

Dittrich, Pavel (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H.

Gabura, J., Pružinská, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: Slon.

Gavora, Peter (1999). *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Práca, s.r.o.

Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN.

Mareš, J., Křivohlavý (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Mojžíšek, L. (1986). *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN.

Průcha, J. (2002). *Učitel–současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Zelinková, Olga (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.

Wardová, M. A. *Učiteľovo meranie klímy vo vlastnej triede*. *Pedagogická revue*, 46, 1994, č. 9–10, s. 460–468.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Barbara Benická

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

7. března 2006

Termín odevzdání bakalářské práce:

13. června 2006

Ve Zlíně dne 7. března 2006



L.S.


prof. Ing. Roman Prokop, CSc.
prorektor


prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Tato práce si klade za cíl prezentovat současné poznatky spojené s problematikou klimatu školy tak, jak je tento pojem chápán v současné pedagogicko-psychologické literatuře. Její teoretická část se zabývá vymezením a teoretickými souvislostmi pojmu „klima školy“ a referuje dále o specifických tématech jako jsou různé aspekty klimatu školy, možnosti a metody jeho studia atp. V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu, kterého cílem bylo explorovat, jak vnímají klima školy žáci a učitelé konkrétní střední školy a nakolik se jejich pohled shoduje.

Klíčová slova:

klima školy, klima učitelského sboru, klima třídy

ABSTRACT

The purpose of this bachelor thesis is to present relevant psychological and pedagogical knowledge related to the topic of school climate. The theoretical part is focused on definition of this term and its theoretical framework as well as on specific topics such as different aspects of school climate, possibilities and methods of its study etc. In the empirical part there are presented results of the research, which aim was to explore the climate of the particular high school from the students' and teachers' point of view.

Keywords:

school climate, climate of teaching staff, class climate

Prohlášení:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Ve Zlíně 31.5.2006

Ing. Pavel Kavan

Rád bych touto cestou poděkoval všem, kteří přispěli ke vzniku této práce, poskytli mi potřebné informace, materiály a hlavně psychickou podporu.

Především děkuji Mgr. Barbaře Benické za cenné rady, náměty k zamyšlení a celkovou spolupráci.

Zároveň děkuji Ing. Jiřímu Lacinovi, řediteli Integrované střední školy technické - Centra odborné přípravy ve Zlíně, za vstřícnost a pomoc při provádění praktického výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 KLIMA ŠKOLY - VYMEZENÍ POJMU A JEHO TEORETICKÉ SOUVISLOSTI	10
1.1 POJMY KLIMA A ŠKOLA	10
1.2 DEFINICE A SOUČÁSTI KLIMATU ŠKOLY	11
1.2.1 Klima školy a sociální vztahy	13
1.2.2 Klima školy a klima učitelského sboru	14
1.2.3 Klima školy a klima školní třídy	15
1.2.4 Klima školy a prostředí školy.....	16
1.2.5 Klima školy a kultura školy.....	17
1.3 DALŠÍ DRUHY A TYPY ŠKOLNÍHO KLIMATU	18
2 MĚŘENÍ KLIMATU ŠKOLY	22
2.1 MOŽNOSTI A VÝVOJ ZKOUMÁNÍ KLIMATU ŠKOLY	22
2.2 OBECNÉ PRINCIPY A ÚROVNĚ ZKOUMÁNÍ	24
2.3 PROMĚNNÉ ŠKOLNÍHO KLIMATU.....	25
2.4 VNÍMANÉ A REÁLNÉ PROMĚNNÉ KLIMATU ŠKOLY	28
2.5 METODY VÝZKUMU KLIMATU ŠKOLY	30
2.5.1 Kvantitativní metody	30
2.5.2 Kvalitativní metody	31
2.6 PROBLÉMY DIAGNOSTICKÝCH METOD	33
2.7 ZMĚNY KLIMATU ŠKOLY	35
3 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 ORGANIZAČNÍ KLIMA ŠKOLY VNÍMANÉ UČITELI A ŽÁKY	39
4.1 CÍL VÝZKUMU	39
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ METODY	39
4.3 ADMINISTRACE DOTAZNÍKŮ	41
4.4 VÝSLEDKY AVYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ	42
4.5 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ	43
ZÁVĚR	44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	45
SEZNAM PŘÍLOH	46

ÚVOD

Tato bakalářská práce se snaží zmapovat klima školy po stránce definice, vymezení terminologických souvislostí, včetně možnosti metodologického měření. Nachází, že obecně slova jako klima, prostředí a kultura školy, mohou v určitém kontextu znamenat totéž. Snaží se i zjednodušeně formulovat vztahy, jak klima školy ovlivňuje chování a prožívání zúčastněných a to zase zpětně ovlivňuje podmínky a pocity aktérů Učitelé, žáci, rodiče a ostatní aktéři ve škole i mimo školu si uvědomují, že klima školy může do značné míry ovlivnit osobnostní charakteristiky žáka a jeho příznivý rozvoj, ale i žákovu osobnost vážně poznamenat.

Je tedy samozřejmostí, že zájem o klima školy se obecně zvyšuje. Všichni si uvědomujeme že škola je složitý systém a změna jeho malé části nezlepší celkové klima. Proto se odborná vědecká obec snaží poznat co nejlépe fungování celého systému, aby bylo možné chod školy cíleně zlepšovat a pomáhat tak zprostředkovaně všem aktérům zúčastněným na chodu školy.

K tomu se snaží přispět i tato práce, která ve své teoretické části zkouší porovnat přístupy různých autorů k definici klimatu školy a k možnostem měření klimatu školy. Zajímá se o vnímané organizační klima školy a v praktické části předkládá možná zajímavá porovnání mezi dotazníky vyplněnými pedagogickým sborem a modifikovaným dotazníkem vyplněný jednotlivými třídami střední školy. Srovnává, jak se dokáží shodnout v jednotlivých odpovědích a názorech na vztahy v učitelském sboru a vedení školy.

Čtenář zde najde myšlenky doufám zajímavé, průměrné a možná, že v některých případech i naivní, ale to jenom pro snahu nepředstírat jistotu, jenom zkusit rozvinout diskuzi o dalších možnostech zacházení s pojmem klima školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLIMA ŠKOLY - VYMEZENÍ POJMU A JEHO TEORETICKÉ SOUVISLOSTI

Ve většině literatury, která se zabývá klimatem školy, se od autorů hned na počátku dozvídáme, že k přesnému vymezení obsahu pojmu školní klima nepanuje mezi odborníky shoda. Možná je to i proto, že výraz školní klima může zahrnovat všechny faktory a procesy ve škole, a prostupuje celou školou. Školní klima je předmětem zájmu pedagogů, psychologů, sociologů, ale také architektů, lékařů a koneckonců i politiků.

1.1 Pojmy klima a škola

Samotný pojem klima nemá těžiště ve společenských vědách, ale vědách přírodních. Klima, česky častěji podnebí, označuje dlouhodobě stabilní režim počasí, s mnoha proměnnými jako např. zvláštnosti zemského povrchu, složení a cirkulace atmosféry, zášahy člověka do podoby zemského povrchu, koloběhu vody a proměn energetických polí, jak o tom hovoří vědní obor klimatologie blízký meteorologii. Užívání pojmu klima záhy překročilo hranice přírodních věd a začalo být zajímavé i pro obory společenských věd. Nejprve jako obrazové přirovnání (metafora), později jako plnoprávné označení jevů, které studuje psychologie organizace a řízení.

V sociální a pedagogické psychologii byl začátek stejný – nejdříve jako metafora pro svébytné „podnebí“ určité školy, třídy nebo sociální skupiny. Později bylo klima školy popisováno jako „osobnost, jako komunikace až jako určitý organismus“ (Mareš, 2003). Pojem klima sám o sobě ale nestačí k výstižnému popisu toho v čem spočívají zvláštnosti určité školy. Existuje řada možností jak vyjádřit tyto zvláštnosti. Uvažujeme např. o objektivnosti a subjektivnosti, kde směrem k objektivnosti nalézáme pojem *prostředí* školy a naopak k subjektivnosti *klima* školy. Můžeme uvažovat i o stálosti a proměnlivosti, kde stálostní charakteristiky směřují k pojmu *klima* a proměnlivost vyjadřuje spíše *atmosféru* školy.

Samotný pojem klima školy samozřejmě obsahuje pojem škola. V odborné i laické diskusi se školou rozumí základní nanejvýš střední škola. Je ovšem jasné, že spektrum našich škol, jak ho máme obecně v povědomí tj. mateřských, základních, středních všeobecných, středních odborných, vyšších odborných až po vysoké je jenom základní členění.

Školy musíme dělit i z jiných hledisek jako je:

- velikost školy - malotřídní školy s desítkami žáků, velké školy se stovkami až tisíci žáků
- situování školy – venkovské školy, maloměstské, velkoměstské, školy situované v staré zástavbě, sídlištní apod.
- sociální prostředí – různé komunity jazykově, kulturně, nábožensky, etnicky rozdílné ve spádové oblasti školy
- druh zřizovatele – soukromé, státní, církevní aj.
- koncepce vyučování – spíše tradiční nebo experimentující

Mnohdy a to především v našich sdělovacích prostředcích, bývají mezi výrazy klima a škola vkládána čtenářsky a posluchačsky vděčná adjektiva jako „naší“ nebo „současné“. Autor přitom obvykle sděluje, že je nezdravé, především pro žáky, někdy dokonce i pro učitele.

Problém není jen v pochopení rozsáhlosti a složitosti celého systému, kterému říkáme klima školy. Problémem zůstane, co budeme považovat za jeho důležité části. Jak uvádí Mareš (2003): „snahy autorů o zjednodušení tohoto systému v jeho podstatné části, je nejdůležitější pro studium klimatu školy v jeho celé dynamice“.

Přestože pojem klima třídy má svou náplň nejen v laické, ale i odborné literatuře, širší pojem klima školy ji teprve hledá. A to nejen z hlediska definice, ale především hledání parametrů, kterými ji budeme charakterizovat a následně měřit.

1.2 Definice a součásti klimatu školy

Pokud chceme vystihnout důležité rysy klíčového pojmu klima školy zdá se, že se na něj musíme dívat z mnoha aspektů a úrovní. Je intuitivně srozumitelný odborníkům i laikům, které ale snadno svádí k analogickým úvahám a závěrům, které mohou být nepřesné. Snadno může svádět k redukci a vytržení z kontextu, kde dílčí prvky se snadno vydávají za celek. Teoreticky se snaží ho popsat nejrůznější obory od školního managementu, přes didaktiku, sociologii, filosofii výchovy, až po psychologii organizace a řízení.

Jak uvádí pedagogický slovník (Průcha, Valterová, Mareš, 2003), klima školy je: „sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociál-

ních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkové prostředí školy atd.“

Které součásti klimatu školy budeme tedy považovat za podstatné? Bude to 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 mezi učiteli a rodiči, a jistě ještě mnoho dalších. Úsilí zahrnout do zkoumání co nejvíce složek, abychom podchytili komplexnost celé problematiky, nás ale může zavést do změní sice zajímavých detailů, ale budeme se ztrácet v posloupnosti a rozlišení vazeb mezi podstatným a nepodstatnými.

Můžeme zkoumat např. způsob řízení školy, feminizaci učitelského sboru, klima jednotlivých tříd, spolupráci školy a rodiny. Mezi podstatné součásti klimatu školy musíme zahrnout i jevy, které jsou nezbytné pro fungování školy v sociálních a kulturních podmínkách, které ovlivňují učitele a žáky a jsou jejich jednáním a myšlením zpětně ovlivňovány. Např. snahy o reformu školy shora (tzv. optimalizace sítě škol, převedení pod kraje a obce), nebo o reformu školy zdola (dovednosti, motivace, procesy vyučování a učení).

Načrtněme si charakteristiky klimatu školy, které budeme považovat za důležité. Není úplně jasné a v literatuře popsáné, kudy vede pomyslná dělící čára mezi systémem, který nazýváme klima školy a jeho „okolím“. Jinak řečeno kde klima školy končí a začíná něco jiného, tedy identifikovat jádro problému. Jak uvádí Mareš (2003), můžeme se domnívat, že klima školy je:

- jev, na jehož vzniku, fungování a proměnných se podílejí tyto aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, psycholog, administrativní a techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy a samosprávy zodpovídající za školství, představitelé komunity v působnosti školy
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních (jednotlivých aktérů až po skupiny nebo všechny aktéry)
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách: v aktuální (momentální) podobě, preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádané podobě (vzpomínky účastníků)

- jev, který ze systémového hlediska sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat, navíc se mohou proměňovat v čase, mají různou dynamiku a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde ale o systém s velkou setrvačností)
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima s psychikou aktérů, s jejich výkony, zdravím apod.)
- jev, který můžeme chápat i jako závisle proměnnou kdy se snažíme zavádět ve škole cílené změny (nakolik se klima změní, v kterých parametrech se změní a jak trvalá je tato změna).

Je nepochybné, že klima školy ovlivňuje všechny aktéry po sociální, zdravotní, pedagogické i psychologické stránce. Ovlivňuje i fungování školy jako instituce v oblasti úspěšnosti a kvality výsledků.

1.2.1 Klima školy a sociální vztahy

V rámci uspořádání školního života a učení, v konkrétních interakcích mezi učiteli a žáky, je možné chápat klima školy především jako sociální vztahy. Jednoduše řečeno, klima je potom dáno tím, co vedení školy, učitel, žáci a jejich okolí každodenně dělají, a do jaké míry je jejich činnost ovlivněna podmínkami a pracovním kolektivem. To nám dává další hlediska v posouzení možností zkoumání klimatu školy: obsahové, interakční a vztahové, jak ho rozlišuje Fend (1977, podle Grecmanové, 2003) .

Z hlediska obsahového jsou to především hodnotové systémy, jaký jim přiřkládají význam a co od nich očekávají ve vztahu žák-učitel, učitel-učitel, ředitel-učitel. Při sledování interakčního hlediska jde především o druh a způsob, jak spolu učitel a žáci, nebo učitelé mezi sebou vzájemně vycházejí a ovlivňují se, jaký má být rozsah autority, svobody a jejich poměr (v postatě jde o obecnou diskuzi o soužití mezi lidmi). Vztahový aspekt odráží, kdy dochází mezi lidmi k navázání sociálních kontaktů, především sympatie a neformálnosti.

Širší pohled na sociální klima školy uvádí M. Freitag (1998, podle Grecmanové, 2003) a předkládá následující základní znaky:

- individuální znaky učitelů a jejich chování (pohlaví, věk, zkušenosti, iniciativa, kompetence, sebevědomí, sebeúcta)

- individuální znaky jednotlivých žáků a skupin žáků (pohlaví, sociální kompetence, sebevědomí, sebeúcta)
- znaky školy jako instituce (prostorové uspořádání, velikost, organizační struktura, styl řízení, další vzdělávání učitelů, zapojení rodičů do života školy)
- interakce a chování mezi žáky (konkurence, disciplína)
- interakce a chování mezi učiteli, mezi učiteli a vedením školy (kolegialita, respekt, kooperace)

Klima školy tedy nevzniká samo o sobě, ale vytváří se vzájemným působením různých sociálních skupin, které jsou stručně popsány výše a jejich vztahu k prostředí.

Většina autorů charakterizuje sociální klima školy jako termín střední úrovně obecnosti. Označuje totiž jevy dlouhodobé, řádově trvající měsíce až roky, na rozdíl od sociální atmosféry školy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným měnícím se během vyučovacího dne nebo týdne (např. při zahájení školního roku, pololetním zkoušení, přítomnosti inspekce, rozdávání vysvědčení, při úmrtí žáka nebo učitele).

1.2.2 Klima školy a klima učitelského sboru

Významnou složkou sociálního klimatu školy, jsou především interpersonální vztahy a sociální procesy fungující v dané škole, tak jak je vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci a pracovníci školy. Součástí jsou tedy především klima školních tříd a klima učitelského sboru, včetně celkového prostředí školy.

Sociální klima školy je prakticky nejvíce ovlivněno systémem organizace chodu školy a způsobem řízení (Mareš, 2001). V jednoduché struktuře organizace školy si učitel sám zajišťuje vyučování předmětu, řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků. Složitější struktura školy ovšem přináší diferencování těchto činností a vyčleňuje např. poradenskou činnost (výchovný poradce, školní psycholog), rozděluje práci žáků na školní a mimoškolní části (projekty, odborné praxe), rozčleňuje i práci učitelů (předmětové komise). To sebou přináší zvýšené nároky na organizaci.

Neodmyslitelnou součástí sociálního klimatu školy je také způsob řízení. Zde nacházíme v literatuře (Světlík, 1996) dva základní typy: mechanistický typ s hierarchizovaným byrokratickým řízením a organický typ s komunikativním nebyrokratickým řízením. Mechanistický způsob řízení klade důraz na přesné definice úkolů, postu-

pů a jejich plnění, což přináší riziko chyb v komunikaci a doslovné plnění příkazů může vyústit až v nefunkčnost systému a odmítání osobní odpovědnosti. Na druhé straně organický způsob řízení podporuje prostor pro iniciativu, komunikaci ve všech úrovních řízení a osobní odpovědnost lidí. V praxi ale nebývají tyto typy řízení tak striktně odděleny a školy fungují s různými parametry obou přístupů k řízení a organizaci školy a mají velký vliv na žáky, učitele i vedení školy.

Při hodnocení učitele a jeho profesních charakteristik je problematika interpersonálních vztahů a sociálního klimatu sboroven zatím spíše opomíjena. Přitom ve smyslu zátěžových faktorů profese pedagoga, hrají tyto vztahy ve směru ke kolegům a zejména k managementu školy důležitou roli. Nepříznivé vztahy v učitelských sborech jsou jistě jednou z hlavních příčin stresu učitelů. To platí obecně pro všechny učitele všech stupňů a druhů škol. Zvláštní pozornost zasluhují učitelské kolektivy, které svými charakteristikami činností, specifikou své sociální funkce, vyžadují těsnější vazby a efektivní spolupráci mezi členy této profesní komunity. Můžeme tedy očekávat, že klima sboroven základních škol bude výrazně odlišné od klimatu sborů středoškolských. Rozdíly je možné očekávat v intenzitě, ve frekvenci rozsahu, ve variabilitě sociálních vztahů a vazeb mezi účastníky školní komunity. Tím budou rozdílné i důsledky působení klimatu učitelského kolektivu na žáky různých druhů škol.

1.2.3 Klima školy a klima školní třídy

Klima třídy, které spoluvytvářejí všichni žáci, jednotlivci i skupiny žáků a učitelé působící v dané třídě. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním, prožíváním a hodnocením.

Jak uvádí pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003): klima třídy představuje dlouhodobější naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů. Zároveň rozlišuje klima jako aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.

Učitelé si uvědomují, že každá třída, ve které vyučují, se během hodiny i o přestávkách chová jinak, že průběh hodiny se stejnou učební látkou může být v každé (byť paralelní) třídě jiný. Bylo by nemožné najít dvě stejné třídy, které by na učitelovu práci reagovaly stejně. Do jedné třídy učitel chodí rád, do jiné velice nerad. Toto se může lišit u jednotlivých učitelů, neboť stejná třída reaguje odlišně na různé učitele. Každá třída má totiž

své zvláštnosti, vytváří zvláštní klima pro učitelovu práci. Toto si většinou učitelé vzájemně sdělují a vytvářejí tak nevědomky „pověst třídy“ v učitelském sboru.

Žáci ze zkušenosti vědí, že každý učitel se v jejich třídě chová jinak, že hodina se stejnou látkou proběhne s různými učiteli různě, i kdyby měli stejnou aprobaci. Žáci si také uvědomují, že každá třída, kterou navštěvovali se chová jinak vůči svým členům. Do některých tříd se žáci těší, cítí se tam velmi dobře a je jim líto, když ji musí opustit na konci školní docházky. Existují však i třídy, ve kterých jsou někteří žáci nešťastní, zažívají posměch, napadání, mají strach mezi tyto spolužáky chodit.

Klima jednotlivých školních tříd se vytváří se nejen ve vyučování a o přestávkách, ale především na výletech a společných akcích třídy (společné představení na začátku prvního školního roku jak to realizuje v poslední době řada škol), nebo společných akcích celé školy.

Na klima třídy působí také společenské faktory jako: počet chlapců a dívek ve třídě, jejich zájmy, dosavadní znalosti a kompetence učitelů, kteří ve třídě učí. Velkou měrou se ve třídě podílí na klimatu samozřejmě také sociální a kulturní vlivy. Kde není, nebo je potlačeno tzv. kolegiální, pozitivní, konstruktivní klima, schopnost zaujetí a motivace, může docházet k nepřekonatelným bariérám na cestě ke konstruktivnímu jednání v sociální skupině.

1.2.4 Klima školy a prostředí školy

Pro komplexní pochopení pojmu klima školy si musíme uvědomit jeho vztah k prostředí, protože je do určité míry závislé na jeho jednotlivých faktorech (geografických, architektonických, kulturních). Nemalý význam má tedy tzv. ekologická dimenze – umístění školy, třídy, pomůcky, technické a počítačové vybavení.

Prostředí je méně obecný termín, týkající se i jiných aspektů než sociálně psychologických. Zahrnuje například architektonické aspekty (řešení učebny, její vybavení, velikost, rozmístění nábytku, možnosti změny tvaru), ergonomické (uspořádání pracovních míst učitele a žáků, vhodnost nábytku pro soustředěnou práci, rozmístění ovládacích prvků v učebně), estetické, hygienické (vytápění, větrání, osvětlení), akustické (úroveň hluku a šumu, odraz zvuku, akustika učebny) a podobně.

Tyto faktory prostředí školy se spolu podílejí na existenci druhů klimatu školy: např. klima třídy, klima učitelského sboru, organizační klima, vyučovací klima. Při rozlišení těchto druhů klimatu ovšem hraje nemalou roli také to, kdo vlivy školního prostředí vnímá, hodnotí a posuzuje (žáci, učitelé, rodiče, vedení školy, zaměstnanci školy atd.).

1.2.5 Klima školy a kultura školy

K pojmu klima školy najdeme v odborné literatuře také odkaz na kulturu školy, kde pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) uvádí, že: „termín kultura školy proniká do pedagogiky z teorie řízení organizací“ a jedním dechem dodává, že „je to obtížně definovatelný, ale relativně stálý faktor zahrnující:

- specifické rysy konkrétní školy, sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály a chování aktérů školního života
- vztahy školy k okolí, sociálním partnerům a rodičům“

Někteří autoři vyzdvihují vztah kultury školy a jejích charakteristik k řízení (teorie managementu), které je vytvářeno a využíváno v oblasti řízení, vztahu k vlastním zaměstnancům a má velmi těsný vztah k řídicím procesům ve škole (Světlík, 1996). Základní komponenty kultury školy pak rozděluje na stránku hmatatelnou a nehmatatelnou.

Hmatatelná stránka má podobu:

- verbálních symbolů: cíle, kurikulum (jako vzdělávací program, průběh studia a obsah zkušeností, které získávají žáci ve škole i mimo ni)
- vizuálních symbolů: vybavení školy, pořádek, logo a propagace školy
- symbolů chování: proces výuky, pravidla a řád školy, interakce s okolním prostředím

Nehmotná stránka kultury školy zahrnuje sdílené hodnoty, normy a především vztahy. Kulturu školy chápe Světlík jako sociální aspekt fungování školy, zatímco organizační systém jako technický aspekt, přitom podmínkou úspěšného fungování je shoda mezi oběma.

Kulturu školy popisuje také kolektiv autorů UPV FF MU v Brně (Milan Pol a kol. 2005), a uvádí, že: „kultura školy se projevuje ve specifických formách komunikace, v realizaci jednotlivých personálních činností, ve způsobech rozhodování vedení školy, v sociálním klimatu školy, v náhledu lidí ve škole na dění uvnitř školy“. Toto vymezení

můžeme ale chápat s celou řadou významových odstínů jako je kultura práce, kultura rozhodování, kultura řešení problémů atd. Téměř vždy se setkáváme se snahou integrovat a překonávat terminologické nejasnosti a využívat souběžně v různých vztazích inspiraci z různých vědních oborů (managementu, antropologie, sociologie a dalších).

Jak je zřejmé z různých přístupů autorů ke kultuře školy, není přesné vymezení, nebo definice pojmu kultura školy zcela jasné. Kategorie, které popisují kulturu školy jsou především: klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných cílů, pedagogická koncepce, prestiž školy na veřejnosti, mezilidské vztahy, fyzické prostředí školy a především motivující faktory školy.

Ať už hledáme vyjádření k pojmu kultura školy z hlediska mezilidských vztahů ve škole, komunikace lidí ve škole, kolegiální spolupráce pracovníků školy, účast na směřování školy, identifikaci studentů, učitelů a ostatních lidí ve škole se školou, spolupráce s vnějším prostředím školy a mnohými dalšími, autoři téměř vždy dodávají, že je to pojem prakticky neohrazený.

1.3 Další druhy a typy školního klimatu

Některé druhy školního klimatu jako klima učitelského sboru a klima třídy, jsme už zmínili v minulých kapitolách. Zastavíme se ještě u organizačního klimatu školy, které je možné považovat za určitý znak sociálního systému školy. Podílí se na něm mnoho činitelů: např. filosofie školy, řád školy, rozvrh vyučovacích hodin, vyučovací metody, chování jednotlivých členů vedení školy a učitelů v koordinačních a vedoucích funkcích, pracovní aktivita učitelů a jejich spokojenost. Je logické, že organizační klima školy můžeme synonymem nazvat jako provozní klima a jeho změna bude zpravidla maximálně závislá na vedení školy. Se změnou v nejvyšších funkcích řízení školy bezpochyby dojde i ke změně organizačního klimatu školy.

Škola je totiž nejen institucí, kde jsou předávány žákům nové poznatky, ale centrem intelektuálním s širokým dovednostním, sociálním a tvůrčím zázemím pro všechny aktéry. Měla by vykazovat známky autonomní organizace se schopností samostatného rozhodování, znalostí svých specifických zájmů a uměním tyto zájmy hájit a rozvíjet v zájmu celku. Vnitřní autonomie školy je závislá na třech základních podmínkách: právním (správa a rozdělení kompetencí), ekonomickém (financování) a pedagogickém (výchovně vzdělávací proces, obsah a cíle).

Základní požadavky v této oblasti, které jsou kladeny na řídicí pracovníky ve škole, shrnuje Světlík (1996) do těchto kompetenčních oblastí:

- osobnostní kvality (sebedůvěra, profesionalita, respektování ostatních, čestnost)
- vytvoření strategie (stanovení cílů a strategie jejich dosažení)
- motivace (pozitivní přístup a vliv motivace)
- schopnost zvyšování kvality školy (analytické myšlení, iniciativa, týmová práce, rozvoj lidských zdrojů, empatie)
- informovanost (získávání informací a pochopení okolního prostředí)

Stejně jako u organizačního školního klimatu tak i u vyučovacího klimatu jde o pochopení školního prostředí nebo pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob a mohou mít hodně společného. Škola a vyučování ve třídě jsou ale dvě rozdílné věci. Vyučovací klima se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel-žák a vždy se týká určitého vyučovacího předmětu a určitého učitele. Důležitým znakem vyučovacího klimatu je např.: jestli je vyučování orientované na žáka nebo na učitele, do jaké míry je dominující nebo integrující apod., který je vždy daný výsledkem kontaktu žáků s vyučovacím prostředím. Vyučovací klima je tvořené jak uvádí Grecmanová (2003) množstvím různých znaků:

- především vyplňuje životní prostor žáků, kdy dochází k určitému jednání jich samotných a reagujícího okolí
- je relativně stálým jevem, který může narušit jen zásadní změny v učebním prostředí
- jedná se o subjektivní situace žáků ve vyučování v protikladu s objektivním prostředím školy (kontrolovatelným zevnitř i zvenčí)
- můžeme ho popsat jako interakci mezi nároky na žáky a pochopením jejich individuálních potřeb.

Jedním z dalších pohledů na klima školy je zdravotně psychologické, které klade největší důraz na kvalitu života jedince. Ve škole by nemělo jít jenom o vštěpování základních hodnot, dovedností a vědomostí, ale škola by měla sloužit k rozvíjení kulturní identity, společenské odpovědnosti, spravedlnosti a osobního rozvoje. Učitelé, rodiče i děti by měli vystupovat ve škole jako partneři, kteří společně navrhují, realizují a hodnotí programy zaměřené na posilování zdravého životního stylu.

K různorodosti přístupů k problematice školního klimatu přispívá i Mareš (2001), který navrhuje následující základní složky:

- sociodemografické složení žáků dané školy
- charakteristiky školy – strukturální (kapacita školy, podíl žáků na jednoho učitele, kvalifikovanost učitelů a délka jejich praxe aj.)
- sociálně-enviromentální charakteristiky školy (názory žáků na vybavení školy, na vstřícnost a pomoc ze strany učitelů, pocit jistoty a bezpečí, aj.)
- zahrnutí rodičů do chodu školy
- podpora žákovského učení při výuce
- spokojenost rodičů s prací školy

Výstupem takového klimatu školy by měly být především kvalitní výsledky žáků a spokojenost rodičů s danou školou. Jedním dechem ovšem dodává, že každá z těchto proměnných obsahuje řadu dalších.

Různé druhy školního klimatu shrnuje ve své studii F.Oswald a kol., 1989 (viz Grecmanová, 2003) a uvádí školní klimatické typy, které můžeme považovat za příznivé nebo pozitivní:

- školní klima s *edukativním* cílovým zaměřením, pro které je typické osobní nasazení a zaujetí pedagogů, experimentování, tvořivost, spontánnost, časté inovace, samostatnost, svoboda při utváření školního života, orientace na rozvoj žáka, profesionální a věcná jednání a otevřenost vůči veřejnosti
- *demokratické* (sociálně - integrativní) školní klima, kde má většina žáků důvěru ke svým učitelům, což nevyklučuje kritiku, ale silně integruje mladé lidi, skupiny, třídy a podněcuje kooperaci a vzájemnou kritiku mezi a vztahy mezi mladými lidmi
- *osobnostně orientované* školní klima zdůrazňuje toleranci, podporu a pomoc žákům, kde učitele jen minimálně vyvolávají stresové situace. Je tady možné pozitivně hodnotit nejen vztahy žáků k učitelům, ale i vzájemné vztahy mezi žáky, vzájemné vztahy mezi učiteli a kontakty mezi učiteli a ředitelem
- *progresivní* školní klima vnímá vztahy mezi učitelem a žáky na demokratickém základě, moc je odosobněná a ruší nadvládu učitele, kde se konflikty řeší a racionálním základem
- škola vedená *demokraticky* životu blízkým způsobem, kde se uplatňuje spolupráce mezi všemi zúčastněnými – ředitel a učitelé jsou přesvědčeni o tom, že v procesu učení se

sami také učí. Hledají se nové metody a formy vyučování, ve kterých se aktivně žije a učitelé i žáci se zabývají smyslem učení, obsahem jednotlivých předmětů a vytvářejí rozmanité učební podněty (setkání s básníky, umělci, experty v hospodářství i politiky)

- *pluralitní – otevřené* školní klima bere ohled na individualitu osobnosti, rozvoj individuální pomoci, entuziasmus, samostatné myšlenkové procesy a kreativitu, které očekáváme v myšlení, cítění a jednání jednotlivých osob.

Zjednodušeně řečeno pozitivní školní klima je všude tam, kde se umožňuje samostatné objevné učení se, ze kterého má žák radost, požadavky odpovídají individuálním schopnostem žáka a podporují rozvoj jeho osobnosti. Kde žák je akceptován a může zažít úspěch v pocitu spravedlivého přístupu.

Učitel vnímá pozitivně klima tam, kde se dobře spolupracuje s žáky, rodiči a kolegy. Může prožívat pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, pocit seberealizace, samostatnost a svobodu v práci, radost z pochvaly a uznání, spravedlivého ohodnocení a bezkonfliktní atmosférou.

Rodiče očekávají od pozitivního klimatu vstřícnost učitelů, spravedlivé a přehledné hodnocení, kvalifikovanost a kompetentnost učitelů směřující k vhodné motivaci žáků k učení se. Školní klima je ovlivněno i vlastnostmi ředitele školy a jeho zkušenostmi. K nejdůležitějším jistě patří: demokratické a neautoritativní chování, akceptování názorů druhých lidí a jejich tolerantní přijímání, angažovanost, nezávislost, kompetentnost v komunikaci a opravdovost v chování.

2 MĚŘENÍ KLIMATU ŠKOLY

2.1 Možnosti a vývoj zkoumání klimatu školy

Klima školy jako předmět vědeckého výzkumu, se do pozornosti výzkumníků dostala v době relativně nedávné. Jak uvádí (Pol a kol., 2005), již v polovině minulého století se odborníci zamýšleli nad teoriemi (v té době až provokativními), podle kterých znamenalo sociální zázemí pro úspěch žáků v učení víc, než vzdělávací a výchovná práce školy. Později se výzkumy soustředily na dílčí otázky související s evaluací (hodnocením výsledků a fungování) kurikula (vzdělávacích programů, plánů, průběhu studia a jeho obsahu, včetně veškerých zkušeností získaných ve škole). V 70. a 80. letech se již objevují studie soustředěné na výzkum školy jako celku. Objevují se pojmy: klima školy, kultura školy a začíná se zdůrazňovat význam prostředí školy. Pro výzkum se otevírají nové kognitivní (poznávací), afektivní (citové, emocionální reakce) a sociální charakteristiky školy, včetně oblasti školského managementu. Od 90. let se zájem posunuje ke zkoumání jednotlivých dílčích jevů a procesů ve škole (učitelé, žáci, vyučování, rozhodování). Až v poslední době se výzkumy výrazněji soustřeďují na zkoumání možností změn ve školách a tím ovlivnění celkového klimatu školy, protože školy které mapují svoje klima mají šanci tomuto jevu porozumět a zlepšovat ho.

Z literatury zjišťujeme, že při zkoumání klimatu školy převládá orientace na jeho negativní stránky. Svým způsobem je to pochopitelné, protože zejména ve vyspělých zemích jsou negativní jevy ve společnosti a tím více ve škole snadno medializovaným problémem. Proto stoupá tlak laické i odborné veřejnosti, politiků a místní správy na to, aby se tyto problémy studovaly a řešily. Klima školy, jak uvádí (Mareš, 2003), můžeme tedy zkoumat v souvislosti s:

- *psychickým stresem žáků a učitelů* (psychická zranitelnost žáků, stres učitelů, uzavřené klima učitelského sboru)
- *školní neúspěšností žáků* (školní selhání, opakování ročníku, vyloučení ze školy, nedokončení školní docházky)
- *problémovým chováním žáků* (hrubé, vulgární chování žáků, slovní a fyzická agresivita, psychické šikanování ze strany spolužáků, učitelů a záškoláctví)
- *zdravotně rizikovým chováním* (kouření, alkoholismus, užívání drog, předčasné těhotenství, mentální anorexie, bulimie, týrání, zneužívání)

- *sociálními problémy* (konflikty pramenící ze sociálních, kulturních, etnických rozdílů mezi žáky)
- nejzávažnějšími *projevy násilí a kriminality* ve škole (těžká ublížení na zdraví, vraždy spolužáků, učitelů, posttraumatický stres)

Zkoumání klimatu školy není jenom z hlediska negativní stránky, ale objevíme také samozřejmě i druhou pozitivní stránku. Pozitivní vývoj jedince, jeho pozitivní fungování ve škole bývá definováno absencí negativní jevů jak jsou popsány výše, tedy nepřítomností poruchy, problémového chování ve škole apod. Takové fungování školy lze charakterizovat jak dodává Mareš (2001):

- vstřícným sociálním chováním učitelů a žáků
- fungujícím vrstevnickým učením a ochota žáků „hrát hru na vzdělávání“
- kvalitou přátelství
- pocitem bezpečí a jistoty

Výzkumy klimatu školy se dosud věnují převážně jednotlivým byť důležitým složkám (např. prevenci drog, snížení rizika šikany, zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky) jak uvádí Mareš (2003). A k tomu dodává, že klima školy je ovšem natolik složitý systém, že změna jen jeho několika částí neovlivní zásadně jeho fungování. Možnosti zkoumání klimatu školy totiž naráží i na jiné problémy jako:

- požadavek souhlasu a spolupráce s vedením školy, které se může cítit ohroženo
- vyžaduje spolupráci a otevřenost učitelů a ti se mohou cítit ohroženi
- kompetenčně může zasahovat do sféry školní inspekce
- nalezení a použití vhodných diagnostických metod
- výsledky je složité k něčemu vztáhnout (normy, standardy školy) a reagovat na výsledky zpětnou vazbou (není-li klima prokazatelně doložené, není nutné nic měnit)

Všechny výše uvedené možnosti stojí za cílený výzkum a klima školy je určitě dobrá a vědecky zajímavá oblast k prozkoumání všech zákonitostí.

2.2 Obecné principy a úrovně zkoumání

Charakteristika klimatu školy jako ustálených postupů vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech účastníků ve škole na to, co se odehrálo, odehrává nebo bude odehrávat s důrazem na subjektivní prožívání všech aktérů, kteří přicházejí do styku se školou, nás ale z výzkumného hlediska nezabývá problému, jak k tomuto souhrnnému pohledu dospět.

Máme možnost k němu dojít přes vnímání jedince (pokud bude stálé a nebude mít tendenci popisovat atmosféru školy), nebo budeme hledat skupinu osob, které mají alespoň přibližně stejné vnímání klimatu. Téměř nikdy, ale nebude platit obecně pro celé klima školy, ale bude nutné ji vztáhnout na jednotlivé druhy a typy klimatu i na určité skupiny osob. Obecně můžeme uvažovat o třech hlavních úrovních zkoumání klimatu školy (jak je uvádí J.Mareš 2001):

- *mikroúroveň* zkoumání nás zajímá jedna škola a její klima. Pod touto úrovní se omezíme jen na část klimatu celé školy např. klima třídy, klima učitelského sboru apod.
- *mezoúroveň* může být definovaná teritoriálně např. krajem, typem školy např. střední odborné školy, realizovaným výchovně vzdělávacím projektem apod.
- *makroúroveň* zobecňuje na základě reprezentativního šetření situaci v celém státě a dozvíme se něco obecnějšího o klimatu škol stejného typu, případně můžeme porovnat výsledky různých typů škol.

Výzkumy školního klimatu musí brát v úvahu vždy rozdílnost úrovní klimatu a zdůvodnit proč byla zvolena právě tato úroveň zkoumání a poznatky získané zkoumáním na jedné úrovni nelze jednoduše zobecňovat a srovnávat s ostatními úrovněmi zkoumání klimatu školy.

Základním účelem zkoumání klimatu školy je tedy efektivita a produktivita školy, řešení problémů ve škole, řízení změn ve škole, prožívání, spokojenost, motivace a identifikace lidí uvnitř a okolo školy v souvislosti s prací ve škole a pro školu.

Pol a kol. (2005, str.24-32) předkládá vlastní typologii zkoumání, kterou rozděluje na šest kategorií a možností zkoumání:

- *diagnostika a zhodnocení jednotlivé školy* at' už ve snaze poznat a pojmenovat silná a slabá místa školy, nebo nastartovat procesy vedoucí ke změně jednotlivých aspektů a fungování školy
- *identifikace faktického stavu jednotlivých oblastí chodu školy*, kdy zkoumání vztahujeme ke školám více obecně a výsledky využíváme dodatečně k diagnostickým účelům jednotlivých aspektů chodu školy, kdy se jedná převážně o kvalitativní metody zkoumání reality školy
- *poznání vlastností úspěšné školy* kdy usilujeme o nalezení takových vlastností školy, které jsou charakteristické pro efektivní úspěšnou školu
- *hledání vlastností podporující individuální učení* které se soustřeďují na to, jak kultura nebo klima školy ovlivňuje práci učitelů a studentů, kvality procesu učení, motivaci k učení
- *hledání vlastností podporujících kolektivní a organizační učení* které zkoumají vlastnosti kultury školy podporují společné (organizační) učení lidí ve škole, což ale naráží na problém oddělení individuální a společné úrovně učení
- *poznání obrazu kultury (klimatu) školy a způsobu vnímání* které se orientují jednak na obecné zmapování toho, jak těmto termínům aktéři rozumějí, a také na ne zcela běžné postupy založené na asociacích a metaforách

Všechny typy zkoumání dokládá Pol (2005) případovými studii a výzkumy, které ukazují na bohatý obtížně definovatelný, ale všudypřítomný fenomén kterým zkoumání kultury školy je.

Vždy nás bude zajímat širší kontext a úhel pohledu na výzkumné metody, protože tyto mohou vznikat podle kritérií metodologických, obsahových možná i jiných. Většina z nich ale má mnoho společného a především snahu a zájem o dobrý chod školy.

2.3 Proměnné školního klimatu

Měření klimatu školy předpokládá znalost typů školního klimatu, se kterými se můžeme v praxi setkat a které je určitá metoda schopna vyhodnotit. Některé typy jsem už zmínil v kapitole 1.6. a další ucelený soubor nabízí Mareš (2003, s odkazem na studii Andersenové, 1982), kde uvádí tato hlediska a typy školního klimatu:

- podle *míry konzistentnosti*: koherentní (jasné, účelné, dobře sdělitelné) a nekoherentní
- podle *míry otevřenosti*: otevřené a uzavřené

- podle *aktérů*: klima navozované žáky, učiteli, nebo navozované vedením školy
- podle *preferovaného zaměření školy*: klima orientované na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj apod.
- podle *zdravotních dopadů*: zdravé s nezdravé klima
- podle *časového hlediska*: klima aktuální, minulé a budoucí
- podle *preferovanosti*: klima aktuální, minulé (retrospektivní) a budoucí (prospektivní)
- podle *dynamiky*: klima jako stav, klima jako proces
- podle *specifičnosti*: generické (společné pro většinu škol) a specifické (pro určitou školu nebo typ školy)
- podle *možnosti náhledu externích osob*: klima zjevné (poznatelné zvnějšku) a skryté (poznatelné jen zevnitř)
- podle *komunity v níž škola funguje*: velkoměstské, městské a vesnické
- podle *programu, který škola provozuje*: klima tradiční školy, klima alternativní školy
- podle *vztahu školy ke změně*: příznivé pokusům o změnu, neutrální a nepříznivé
- podle *vztahu školy k participaci rodičů*: klima příznivé k participaci rodičů na chodu školy, klima neutrální a klima nepříznivé
- podle funkce k výzkumnému projektu: klima jako závisle proměnná, klima jako nezávisle proměnná.

Výzkumy a měření klimatu školy může představovat ve své obecné podobě poměrně velkou množinu aspektů náhledu na školní prostředí. Pokud máme měřit klima školy, musíme ji rozčlenit na soubor dílčích proměnných.

Obsahové vymezení proměnných bude znamenat definování, co tou kterou nezávislou proměnnou rozumíme. Jak upozorňuje Hendl (2005), musíme říct co tematicky spadá do fáze sestavování hypotéz a vytváření výzkumného projektu. Vymezení proměnných postačí k teoretickému operování s nimi a k vymezení jejich vztahu. Dospějeme tak k hledání postupu, který by vyloučil možné účinky nežádoucích proměnných. Na zvoleném souboru zkoumaných osob by umožnil metodologicky proniknout do podstaty vztahů.

Rámcový přehled proměnných používaných pro diagnostiku školního klimatu nám předkládá Mareš (2003, - modifikovaně podle Andersonové, 1982). Vychází z rozdělení klimatu do čtyř skupin proměnných, které jsou následně jemněji specifikovány pomocí určitých indikátorů jak znázorňuje tabulka č.1.

Tabulka č.1: Proměnné používané pro diagnostiku školního klimatu (podle Mareše, 2003: str 42-43)

<i>složka klimatu</i>	<i>proměnná</i>	<i>příklady indikátorů</i>
ekologie školy	charakteristika školní budovy	stáří budovy, architektonické řešení, údržba a výzdoba prostor
	velikost školy	celkový počet žáků, členění malá, střední velká škola
zázemí školy	formální charakteristiky učitele	úroveň vš vzdělání, průměrný roční příjem, délka pedagogické praxe na škole aj.
	morální kvality učitelů	postoje k práci
	formální charakteristiky žáků	sociálněekonomické postavení rodičů, žákův etnický původ
	morální kvality žáků	žákův pocit odcizení
sociální systém školy	organizační struktura školy	
	výchovně vzdělávací program školy	způsob hodnocení, otevřenost ke změně, čas skutečně věnovaný výukovým aktivitám
	diferenciace žáků	vytváření homogenních skupin žáků (podle schopností, výkonnosti, věku aj.)
	vztah mezi vedením školy a učiteli	harmonický vztah, izolace mezi vedením školy a učiteli, učitelský pohled na ředitele školy
	podíl učitelů na rozhodování o chodu školy	podíl jednotlivců, nebo skupinové rozhodování
	vzájemná komunikace	mezi učiteli a žáky, zpětná vazba učitel – žák
	vztahy mezi učiteli a žáky	např. při školních a mimoškolních aktivitách, zapojení žáků do rozhodování
	vztahy mezi učiteli	přátelství, spolupráce, kolegiálnost
	vztah školy a komunity ve které škola působí	vztahy vedení školy a rodičů, učitelů a rodičů, vedení školy a místní samosprávy
	zapojení dalších osob do výuky	přímě vyučovací povinnosti ředitele, angažovanost ředitele na práci se žáky při výuce a mimo ni, zapojení rodičů do výuky vybraných témat
kultura školy	zaangažovanost učitelů na rozvoji žáků	učitelova ochota pomáhat žákům, nebo naopak neochota něco pro žáky udělat, učitelův postoj všechno je zbytečné
	normy vyznávané žáky	pocit žáka, že může se svým životem něco udělat, žákovský postoj k vyhledání pomoci, ochota pomoci
	důraz na spolupráci	vyznávání individuální práce, soutěžení a naopak skupinové a týmové práce

Tabulka č.1: pokračování

<i>složka klimatu</i>	<i>proměnná</i>	<i>příklady indikátorů</i>
	očekávání	učitelů a vedení školu vůči žákům, nebo vedení školy vůči učitelskému sboru
	důraz na školní záležitosti	tlak na učení se, kázeň při výuce, školní úspěšnost
	pochvaly a odměny	dobré známky, veřejná pochvala za výkon
	pravidla chování	jasná a vnitřně konzistentní pravidla, podíl žáků na jejich tvorbě
	konsensus	mezi vedením školy a učitelským sborem ohledně výchovně vzdělávacích programů, pravidel chování kurikula, konsensus mezi učiteli a žáky ohledně hodnot preferovaných školou, pravidel chování, shoda všech pracovníků školy na dobrých výsledcích školy
	jasné cíle	jasně definované a kontrolovatelné cíle školy pro vedení, učitele i žáky

Tento rámcový přehled proměnných, jejichž pomocí lze zkoumat klima školy jsou v některých případech relativně závislé na osobním mínění, názoru či postoji aktérů. Jiné naopak v sobě mají individuálně i skupinově různé způsoby vnímání, prožívání a hodnocení událostí ve škole. První skupinu můžeme zjednodušeně označit jako objektivní indikátory (kam patří: školní budova a její stav, intenzita a kvalita osvětlení, počet žáků školy, sociální složení žáků školy, průměrný počet žáků ve třídách, kvalifikační ukazatele učitelského sboru, průměrný roční příjem učitele, počet hodin skutečně věnovaných výuce aj.). Druhou skupinu nazvěme pak jako subjektivní indikátory (kam můžeme řadit: spokojenost, vnímanou sociální oporu, pocit přátelství, nadšení, otevřenosti učitelů, vnímaný vliv ředitele na dění ve škole, pocit bezpečí ve škole, spravedlnost pravidel, porozumění, vztahy mezi aktéry ve škole, aj.).

Většina autorů a prováděných výzkumů se přiklání k subjektivním indikátorům a až už promyšleně, nebo intuitivně docházejí k vymezení tzv. vnímaného klimatu.

2.4 Vnímané a reálné proměnné klimatu školy

Z výše uvedeného rozboru indikátorů školního klimatu, nám vyplývají subjektivní (vnímané) proměnné klimatu. Automaticky se blížíme k názoru, že tyto vnímané proměnné budou nejbližší hledanému „skutečnému, reálnému“ klimatu. Musíme si ovšem uvědomit,

že jsou tady učitelé, žáci a vedení školy, kteří spoluvytvářejí současně toto sociální klima, reagují na něj a vyprávějí o něm dalším lidem. Pokud bychom chtěli omezit na minimum jejich subjektivní vlivy a zachytit reálné klima, pak bychom se museli omezit na statistický výčet objektivních indikátorů, včetně výkaznictví o fungování školy. Jak se tady ale cítí lidé, kteří mají každodenní zkušenost s realitou ve škole by nás, byť nezaujaté pozorovatele nepřivedlo k poznání reálného klimatu. Přestože nás pohled zvenčí nezatěžuje mezilidskými vztahy a jejich dopady, dozvíme se jenom to, co nám aktéři chtějí sdělit a jejich subjektivní neúplný pohled. Nezbyvá nám než výsledky subjektivních (vnímaných) indikátorů klimatu brát jako přímé indikátory normálního klimatu školy, protože vnímání je to co řídí reakce aktérů.

Objektivní podmínky mohou být dobré nebo špatné, ale jejich subjektivní prožívání bude závislé na naší pohodě a z toho vyplývající reakci. Pokud bude u aktéra převládat dobrá nálada za špatných podmínek, docházíme k možnosti adaptování se na tyto podmínky. Druhou zajímavou variantou je špatná nálada a dobré podmínky ve škole, kdy pozitivní události bere aktér jako samozřejmost, ale přesto nebudou nikdy dost dobré.

Klima školy bude tedy vždycky vyjadřovat kvalitu, která pomáhá jednotlivci zažít pocit, že on sám má hodnotu, že si ho okolí váží, že někam patří, že je něco kolem něho a on je toho spoluvůrcem. Proto bychom při zkoumání klimatu školy chtěli vždy nalézt pozitivní stránky klimatu, tak jak jsou popsány v kapitole 1.3.

Komplikované vztahy ve společnosti ovšem nepřinášejí jen pozitivní stránky života, ale někdy i horší podmínky pro práci učitelů a žáků. K hlubšímu poznání těchto negativních stránek klimatu školy, nás může dovést referování o výskytu těchto aspektů v dotaznících. Vnímání, porozumění a zachycení těchto jevů by mělo být součástí autoevaluace každé školy a existuje řada studií a preventivních programů k odhalení šikany, rasismu, drogových závislostí, sexuálního obtěžování apod..

2.5 Metody výzkumu klimatu školy

2.5.1 Kvantitativní metody

O zachycení proměnných, které bychom mohli považovat za důležité pro poznání klimatu školy se snaží mnoho autorů. Většina z nich preferuje kvantitativní diagnostické metody. Kvantitativní výzkum obecně využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Získaná data pak analyzuje statistickými metodami, s cílem popisovat a ověřovat pravdivost předpokladů o vztazích proměnných. Hendl (2005) uvádí, že mezi základní součásti výzkumu obecně patří:

- teorie jako obecné tvrzení, které má za úkol vysvětlení vztahů v reálném světě
- hypotéza očekává potvrzení teorie nalezením vztahu mezi min. dvěma proměnnými
- měření nebo pozorování přinese vzájemnou závislost proměnných
- vyhodnocení měření otestuje hypotézu a její platnost
- verifikace - neboli vztažení výsledků zpět k teorii

Kvantitativní výzkum požaduje, aby metoda měření byla validní (měří skutečně to co se má měřit, výsledek měření srovnáváme s jiným vnějším kriteriem) a reliabilní (spolehlivé a přesné výsledky - jestliže budeme opakovaně měřit stejnou věc, která se nezměnila, dostaneme téměř stejný výsledek).

Mezi výhody tohoto typu výzkumu můžeme zařadit možnost testování a valorizace teorií, zobecnění a eliminaci působení rušivých proměnných, relativně rychlý a přímočarý sběr dat, přesná a numericky vyjádřitelná data, výsledky relativně nezávislé na výzkumníkovi. Nevýhodou se jeví, že teorie použité výzkumníkem nemusejí odpovídat místním zvláštnostem, soustředění na určitou teorii a její testování na úkor rozvoje teorie, získané výsledky mohou být příliš abstraktní pro přímou aplikaci v místních podmínkách.

V odborné literatuře (Mareš – Diagnostika sociálního klimatu školy tab.7, 2003), napočítáme desítky dotazníků a posuzovacích škál pro diagnostiku školního klimatu, včetně OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools), který je v praktické části použitý i v této práci. V komentáři autor hned uvádí, že: „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.“

Všechny aspekty klimatu školy nelze zachytit sítím dotazníků. Proto se spolu s kvantifikací objevují od počátku i kvalitativní metody zkoumání.

2.5.2 Kvalitativní metody

Dříve byl kvalitativní výzkum chápán jen jako doplněk kvantitativních metod, nebo naopak jako protipól. Hendl (2005) uvádí, že se dokonce objevily definice, že se jedná o výzkum bez pomoci statistických metod apod., ale ve skutečnosti se jedná jen o rozdílný přístup ke kvantifikaci dat, které provází podrobná kvalitativní analýza, jde do hloubky zkoumaných jevů, které se snaží začlenit do širšího kontextu. Po určení základní otázek výzkumného tématu můžeme tyto modifikovat a doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat, včetně nových hypotéz. Práce připomíná detektivní praktiky analýzy a vyhledávání informací, které mohou přispět k osvětlení výzkumných otázek a provádění deduktivních závěrů. Sběr dat a jejich analýza probíhá v delším časovém horizontu a podle výsledků rozhodne výzkumník o dalším postupu.

Mezi výhody kvalitativních metod můžeme přidat podrobný popis a náhled do zkoumané události nebo skupiny v jejím přirozeném prostředí, umožňuje navrhnout teorie, studovat procesy, dobře reaguje na místní podmínky a nachází lokální souvislosti. Nevýhodou je, že získaná fakta nemusí být obecně platná i v jiném prostředí, je obtížné testovat hypotézy, analýza a sběr dat je časově velmi náročná a výsledky jsou snadno ovlivnitelné výzkumníkem.

Mezi základní druhy kvalitativních metod podle (Mareš, 2003) patří:

- *rozhovor* s žáky, učiteli, vedením a ostatními zaměstnanci školy (standardizovaný – předem daný nebo polostandardizovaný – částečně improvizovaný)
- *pozorování* jako popis děje (standardizované nebo etnografické, kdy se stává výzkumník součástí života školy a není zde jako „cizí prvek“)
- *žákovské deníky* zachycující dění ve škole (i když je tady osobní pohled autora, přesto má vypovídající charakter)
- *metoda nedokončených vět* (např: naše škola je...)
- *fotografie a videozáznamy* dění ve škole
- *analýza oficiálních dokumentů* (zápisy do žákovských knížek, z pedagogických rad, pravidla odměňování, trestání a pravidel určujících školní život)

- *analýza vybavení a výzdoby školy* (tj. posouzení funkčnosti a estetiky společných prostor školy, zda jde o stálou nebo obměňovanou výzdobu apod.)

Autoři ve „Slovníku pedagogické metodologie“ (Maňák, Stefan Švec, Vlastimil Švec, 2005) zobecňují rozdíly a srovnávají podle různých kritérií kvantitativní a kvalitativní výzkum v tabulce č.2.

Tab. č.2 Srovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu podle různých kritérií (podle Maňák, S.Švec, V.Švec, 2005)

<i>kritérium srovnání</i>	<i>kvantitativní výzkum</i>	<i>kvalitativní výzkum</i>
filosofický zdroj	pozitivismus	fenomenologie, antropologie, hermeneutika
cíl	získání objektivního důkazu ověření teorie / hypotéz	porozumění chování lidí v přirozeném prostředí
charakter	snaha o objektivnost	subjektivní
vztah k teorii	potvrzení či vyvrácení teorie	tvorba teorie a hypotéz
myšlenkový postup	prvotně dedukce	prvotně indukce
východisko výzkumu	vychází z teorie a hypotéz	začíná vstupem do terénu
plánování výzkumu	pečlivá příprava na začátku projekt podle struktury	plán vzniká v průběhu práce mění se otázky a metody
průběh výzkumu	ověřuje hypotézy, zjišťuje kauzální vztahy	shromažďuje množství údajů o chování lidí a jeho kontextu, zaznamenává a interpretuje vynořující se hypotézy
počet zkoumaných osob	reprezentativní vzorek, preferuje velké množství	žák, škola - reprezentativnost ve smyslu specifičnosti
techniky a metody	experiment (manipulace s proměnnými), dotazník, testy, standardizované pozorování	dlouhodobý terénní výzkum, pozorování s různou mírou účasti, spolupráce výzkumníka s informanty bez zasahování do dějů
zpracování dat	kvantitativní, statistické, snaha o objektivní interpretaci dat	kvalitativní kódování, analýza, interpretace – subjektivní porozumění
spolehlivost výsledků	standardní postupy, zjišťována statisticky (validita, reliabilita)	problematická – výsledky subjektivní, triangulace dat, metod, výzkumníků, teorie
výsledky, podoba závěrečné zprávy	zobecnění výsledků na populaci, zjištění zákonitostí, stručná výstižná zpráva: 1.výzkumný problém, 2.metodologie, 3.analýza dat, 4.diskuze výsledků	vysvětlování chování lidí v určitém kontextu, detailní interpretativní nebo jen deskriptivní zpráva, hluboké vyprávění

Tab. č.2: pokračování

<i>kritérium srovnání</i>	<i>kvantitativní výzkum</i>	<i>kvalitativní výzkum</i>
platnost výsledků	snaha o platnost pro celou populaci	platnost pro danou třídu, školu
význam	predikce, zákonitosti	deskripce, porozumění, smysl

V reálném praktickém životě jakož i dobře navrženém výzkumném projektu ale většinou nevystačíme s jedním typem metod. Je určitě užitečné kombinovat kvantitativní a kvalitativní přístupy a tím lépe postihnou složitosti výzkumu a reality s tím, že můžeme tak eliminovat nevýhody jedné metody výhodami druhé (např. rozhovory s aktéry, dotazníkové šetření a pozorování doplnit o polostandardizovaný rozhovor s ředitelem školy). Metaforicky můžeme tento postup přirovnat k příkladu rybářských sítí. Jestliže má rybář k dispozici více sítí a v každé je několik velkých děr, je lepší tyto sítě překrýt a použít tak vlastně jednu síť, kterou získá lepší úlovek.

Jak se shoduje většina autorů, použití smíšených metod (tj. kombinace metod kvantitativních a kvalitativních) umožňuje určitě celistvější poznání.

2.6 Problémy diagnostických metod

Výše uvedené diagnostické postupy můžeme použít ke zmapování školního klimatu. Můžeme vybrat některou metodu a použít ji v praxi, ale předem bychom měli vědět jaké problémy se mohou vyskytnout a jaké řešení by bylo nejvhodnější. Klima školy podle Mareše (2003) se dá studovat z mnoha důvodů a obecně zmíníme základní tři důvody:

- *rutinní šetření*, jehož cílem je zmapovat aktuální stav aby bylo možné navrhnout nebo učinit opatření, nastavuje škole zrcadlo a provádí ho někdo mimo školy
- *autodiagnostiku* klimatu si provádí sama škola pro vlastní potřebu a chce vědět jak je na tom a co by mohla podniknout pro zlepšení kvality své práce, výzkum může porovnat s cíli které si škola klade, nebo porovnat s účinností opatření přijatých v minulosti
- *výzkum vědeckých pracovníků* používá rozsáhlejší, podrobnější postupy, zkoumají se vztahy mezi proměnnými, ověřují se nové metody, zdokonalují se dosavadní metody a publikují se v odborné literatuře.

V případě problémových a krizových situací je diagnostika klimatu možná jen se znalostí subjektivního vidění situace celé školy, a řešení je velmi obtížné až nemožné.

Hledání správného modelu zkoumání školního klimatu může mít několik variant. Hierarchický model předpokládá, že každá proměnná ovlivňuje klima samostatně, nezávisle na druhých a výsledné klima školy vzniká kumulací těchto vlivů. To samozřejmě naráží na problém nezávislosti proměnných, které ve skutečné realitě nemohou být nikdy na sobě nezávislé.

Druhá představa předpokládá, že proměnné nejsou stejné, některé jsou blíže klimatu a jejich vliv je větší a naopak jiné jsou vzdálenější a jejich vliv je slabší. Mohou také působit přímo nebo zprostředkovaně tím, že ovlivní jinou proměnnou a teprve pak začne působit na klima školy což se více blíží realitě.

Interakční přístup uvažuje o ovlivnění všech proměnných obousměrně a navzájem, kdy předpokládáme, že ve výzkumu jsou proměnné na sobě najednou závislé i nezávislé proměnlivé.

Ani tyto tři přístupy asi nevyjadřují kompletní pohled na výzkumné modely a hledání vhodných metod u tak složitých sociálních jevů jako klima školy nepochybně je, pokračuje. Problém vztahů mezi proměnnými, neměnnost vztahů v čase, účelovost chování aktérů nelze jednoduše zobecnit.

Klima školy jak je zřejmé z výše uvedených zákonitostí, se týká školy jako organizované instituce a jevů s ní spojených. Rozlišit ale hranice co je a co už není klimatem školy, je problematické. Každý z autorů výzkumných studií zahrnuje do klimatu školy různě velkou množinu jevů od klimatu třídy, sborovny až po problémy s hlukem v okolí školy. Směrem k vnějšímu okraji této množiny se už rozcházejí a vyjádření této hranice není většinou přesně definovaná. Vystupují zde totiž nejen jednotliví aktéři, ale celé sociální skupiny a podskupiny, které se navzájem různě ovlivňují a v neposlední řadě i posuzovatelé klimatu. Zajímavé je, že se v minimální míře setkáváme s výzkumy např. školních psychologů a poradců, kteří by mohli hranici reálného a vnímaného klimatu posunout blíže k teoretické metodologii a výzkumu. Z rozdílů ve vnímání a posuzování klimatu jednotlivými aktéry, vznikají metodologicky a statisticky významné rozdíly, protože např. učitelé vnímají sebe příznivěji než jejich žáci, jak vyplývá i z šetření uvedeného v praktické části této práce. Liší se asi především mírou vhledu a porozumění pedagogicko-psychologickým situacím.

Na výzkumy klimatu školy mají vliv také cíle, ať už oficiální dané školou a jejím výchovně vzdělávacím programem, tak i vlastní cíle jednotlivých aktérů a skupin, které mo-

hou být rozdílné někdy až rozporné. Z tohoto důvodu by měl výzkum sledovat nejen jednání a prožívání aktérů, ale i zjištění jejich krátkodobých a dlouhodobých cílů včetně konfliktů, které mohou ovlivňovat kvalitu klimatu školy.

Výzkumy se zajímají o stav školního klimatu v určitém reálném čase. Aktéři mají zachytit celkovou podobu proměnné, ale shrnutou do průměrného ukazatele za delší časové období (např.: ředitel obvykle má..., často preferuje...). Je zřejmé, že tyto indikátory nemají konstantní hodnotu v čase, navzájem se zhoršují a zlepšují, jejich vliv stoupá nebo slábne. Většina výzkumů asi není schopna postihnout tuto proměnlivost v čase (vnitřní dynamiku) a omezuje se na jednorázové zhodnocení stavu. Možná je to proto, že každá škola má svůj vnitřní život a nějakou spontánní schopnost reagovat na nepříznivý vývoj s okamžitou reakcí k nápravě, kterou vnější pozorovatel nemůže zachytit.

Určitě existují i opakované, nebo dlouhodobé výzkumy schopné tyto procesy zachytit, ale jejich náročnost na čas má omezující charakter, který ovšem nesnižuje jejich důležitost k pochopení celkového klimatu školy.

Nesmíme zapomínat, že tyto výzkumy probíhající v delším časovém období jsou sice schopny zachytit proměny jednotlivých aspektů klimatu, ale i respondenti takového výzkumu se sami proměňují v čase. Proměňují se jejich standarty posuzování uvnitř každého jedince a mění se také vztahy mezi nimi navzájem.

2.7 Změny klimatu školy

Závěrem je nutné připomenout, že klima školy je systém, mění se v čase a všichni si uvědomujeme, že žák nežije v mikroklimatech své třídy ale celé školy. Sociální zážitky a životní zkušenosti ze školního prostředí si fixují a odnášejí do života nejen žáci, ale i učitelé, ředitel a pracovníci školy. Změny se proto navozují obtížně a jejich realizace většinou trvá dlouho. Všechny výzkumy, návody a jejich praktické výsledky směřují ke změně klimatu k lepšímu. Protože ale právě v institucích všichni známe varující bonmoty (typu: „každá změna je většinou změnou k horšímu“, nebo: „každý dobrý skutek je po zásluze potrestán“), musíme si klást základní otázky obecného předpokladu, že chceme zlepšit klima školy:

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

- Na jak dlouho?
- Kdo je hybnou silou změny (hlavní aktér, vlivná skupina aktérů)?
- Co může klima školy rozkolísat?
- Může se situace ve škole vymknout aktérům z rukou?

Existuje mnoho situací na které aktéři nejsou teoreticky ani prakticky připraveni, kdy dochází ke změnám relativně rychle až zdánlivě skokem a to co je skryté pod povrchem každodenní praxe ve škole, najednou vyplave na povrch s velkou naléhavostí. Například politické události přelomu let 1989/90 změnily určitě klima většiny škol. Můžeme namítnout, že takové události nejsou běžné, ale jsou situace (např. optimalizace sítě škol, slučování různých škol až po rušení škol), kdy vnější tlak především na vedení školy a ředitele výrazně ovlivňuje klima školy.

Jsou ovšem i případy opačné, kdy se sama škola rozhodne pro změnu a přihlásí se jako celek k některému inovačnímu proudu (jako obecná škola, hnutí zdravá škola, občanská škola, waldorfská škola). Také tady se klima začne měnit v jednotlivých složkách klimatu a to většinou nestejně rychle. To samozřejmě může narážet na vnitřní odpor ke změně, ale také nedocení vnějšího sociálního prostředí na to, co tito pracovníci přinášejí a dělají navíc pro školu.

3 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Ve své teoretické části se snaží tato bakalářská práce se osvětlit termín klima školy z hlediska definice, vymezení terminologických pojmů, typů, druhů a proměnných klimatu školy, včetně vybraných aspektů diagnostiky a možností metodologického měření. Nachází složitosti v hledání modelů, stanovení hranic zkoumaného problému a vztahů, ovlivňujících chování a prožívání zúčastněných aktérů, které zase zpětně ovlivňuje podmínky a pocity spoluvůrců klimatu školy. Snaží se naznačit složitosti v bádání a fungování celého systému, který nazýváme klimatem školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ORGANIZAČNÍ KLIMA ŠKOLY VNÍMANÉ UČITELI A ŽÁKY

4.1 Cíl výzkumu

Cíle výzkumu klimatu školy byly modifikovány na šetření vnímaného organizačního klimatu školy, z pohledu učitelů na jedné straně a pohledu žáků třetího ročníku maturitního oboru střední školy na straně druhé. Chceme porovnat, zda jsou i studenti schopni posoudit a vyjádřit svůj názor na tento problém a zaujat nějaké stanovisko. Je nepochybné, že dotazník se opírá a subjektivní prožívání a hodnocení sociálních vztahů a procesů, ať už jsou vnímány učitelem přímo, nebo studenty nepřímo. Dosažené výsledky by se neměly odchylovat od výsledků, které zjistili při výzkumu autoři studií (Lašek, 1995). Tyto výsledky vztáhneme k teoreticky možným hodnotám a orientační normě české verze dotazníku jak ji předkládá Lašek (1995) v tabulce č.3.

4.2 Charakteristika výzkumné metody

Z metodologického a časového hlediska byla pro výzkum zvolená metoda dotazníku „OCDQ-RS - Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools“ autorů Kottkamp Robert, B., Mulhern John, A., Hot Wayne, K. (Rutgers University, USA 1987), který pro české podmínky přeložil a upravil Lašek (1995) .

Z technického hlediska je to jednoduchý dotazník, s uzavřenými otázkami. Jedná se o jednoduché výroky o projevech učitelů, o stylu řízení ředitelem a o životě školy jako celku u kterého se domníváme, že by mohl by být akceptovatelný učiteli jak rozsahem, tak stejnou strukturou uzavřených položek. Respondenti mají na výběr ze čtyř odpovědí. V odpovědích není obsažena odpověď nevím, což je nutí zaujmout k problému stanovisko a doufáme, že bude blízké skutečné realitě.

Z hlediska teoretické koncepce jde o přístup, který hodnotí kvalitu vedení a organizační činnost školy na jedné straně a chování učitelského sboru na straně druhé.

Dotazník OCDQ-RS obsahuje 34 výroků, ke kterým mají respondenti přiřadit hodnocení čtyřmi stupni: zřídka, občas, často, velmi často. Na základě vyhodnocení zjišťujeme pět proměnných klimatu školy, z nichž první dvě se týkají stylu řízení školy, další tři pak prožitků učitelů jako důsledku tohoto řízení a navazujících prvků klimatu.

Jak uvádí Lašek (1995), měřené proměnné můžeme tedy vyjádřit takto:

- *ředitelovo suportivní chování* (principal supportive behavior – PSB), které je charakterizované konstruktivní kritikou, se zaměřením na „blaho“ školy a učitelů, ředitel zde motivuje učitele, sám jde příkladem svou prací, akceptuje jak povinnosti školy, tak i sociální potřeby učitelů
- *ředitelovo direktivní chování* (principal directive behavior – PDB), kde ředitel používá velmi přísná, rigorózní kritéria hodnocení, přísně dohlíží na práci učitelů i v nejmenších detailech
- *učitelovo angažované chování* (teacher engaged behavior – TEB), kdy je učitel hrdý na svou školu s chutí spolupracuje se svými kolegy, je zaměřen na úspěch studentů, je s nimi v přátelských vazbách a důvěřuje jim, je optimistický pokud jde o jejich schopnosti a výsledky
- *učitelovy frustrace* (teacher frustrated behavior - TFB), kde učitel cítí nadbytek rutinálních povinností, přebytek obtížné administrativy, špatné vztahy mezi kolegy
- *učitelovo intimní chování* (teacher intimate behavior – TIB), kde učitel pozitivně reaguje na pevné a přátelské sociálně emoční vazby mezi kolegy, kde se učitelé dobře znají, jsou důvěrnými osobními přáteli a stýkají se pravidelně i mimo školu

Orientační norma české verze dotazníku jak ji předkládá Lašek (1995):

Tabulka č.3 Teoreticky možné a orientační normy české verze dotazníku OCDQ-RS

		<i>Minimální hodnoty</i>	<i>Střední hodnoty</i>	<i>Maximální hodnoty</i>	<i>Pásmo běžných hodnot</i>	<i>Medián</i>
1.	<i>PSB</i>	7	17	28	14,70 – 25,21	19,5
2.	<i>PDB</i>	7	17	28	13,14 – 19,42	15,5
3.	<i>TEB</i>	10	25	40	19,27 – 27,65	22,5
4.	<i>TFB</i>	5	15	24	7,22 – 12,74	10,5
5.	<i>TIB</i>	4	10	16	5,93 – 11,09	7,5
6.	<i>IO</i>	-35	10	55	7,81 – 26,73	17

Autoři použitého dotazníku počítají ke klíčovým proměnným klimatu střední školy výše uvedených pět prvků. Kombinací prvních čtyř vypovídají o indexu otevřenosti (IO), resp. uzavřenosti klimatu školy.

4.3 Administrace dotazníků

Dotazníky byly předloženy v Integrované střední škole technické a centru odborné přípravy ve Zlíně učitelskému sboru (v počtu 45 učitelů) a žákům třetího ročníku studia v maturitním oboru. Vzhledem k citlivosti tématu výzkumného úkolu byl základním problémem administrace a sběru dotazníků, jakým přístupem distribuovat, zadat a sesbírat skupinám respondentů dotazníky. Ve všech případech byl použitý osobní přístup. Sám ředitel školy deklaroval zájem o tento výzkum, což bylo předpokladem minimálního ovlivnění učitelského sboru jeho případnými intervencemi.

Učitelům byl předložen dotazník uvedený v příloze P.1, který je v nezměněné podobě tak jak ho použil Lašek a další výzkumníci. Pro studenty bylo nutné výroky trochu upravit po stránce formulace otázek, ale při zachování obsahu jak je doloženo v příloze P.2. Aby bylo možné vyloučit špatnou nebo nejasnou formulaci otázek pro studenty, byl proveden v omezené formě předvýzkum u deseti studentů kvinty osmiletého gymnázia (16, 17. letých), kteří měli dotazník k dispozici se základní otázkou zda jsou schopni předložený dotazník vyplnit a které otázky jsou pro ně nesrozumitelné, nebo na které nejsou schopni odpovědět. Na základě těchto poznatků byl dotazník přeformulován a některé výrazy nahrazeny synonymem nebo srozumitelnějším vysvětlením.

Učitelé odpovídali anonymně na předložené výroky podle jednoduché instrukce, u každého výroku označit zkratku slova, který hodnotí to jak často se vyskytuje uvedený jev (zřídka, občas, často, velmi často), žáci měli u modifikovaného dotazníku doplnit zkratku slova (určitě ne, spíše ne, spíše ano, určitě ano).

Pro účely statistického zpracování jsme přiřadili v pracovní verzi dotazníku těmto čtyřem možným odpovědím body: zřídka = 1bod, občas = 2body, často = 3body, velmi často = 4body. Tyto bodové hodnoty respondenti neznali. U každé skupiny výroků, charakterizující proměnné klimatu školy, se spočítá počet získaných bodů a s tím se dále pracuje. Index otevřenosti se počítá u každého respondenta zvlášť. Vyplnění dotazníků trvá přibližně 15 až 20 minut, vyhodnocení jednoho dotazníku asi 5 minut.

Na závěr dotazníku měli učitelé doplnit věk (do 50 a nad 50let) a délku praxe (do 8let nebo nad 8let), tak jak strukturoval dotazníky i autor české verze Lašek (1995). Žáci měli doplnit svůj názor na to co bylo možné z jejich pohledu změnit v jejich škole.

4.4 Výsledky a vyhodnocení dotazníků

V našem výzkumu jsme získali odpovědi od 30 učitelů a 30 žáků Střední integrované školy technické ve Zlíně. Celý vzorek respondentů je rozdělený na dvě části učitelé (které ještě rozdělujeme podle věku do 50 let a nad 50 let) a žáky. Získané výsledky jsme upravili do následující tabulky č.4:

Tabulka č. 4 Vyhodnocení dotazníku OCDQ-RS na ISŠT-COP Zlín

<i>proměnná</i>	<i>PSB</i>	<i>PDB</i>	<i>TEB</i>	<i>TFB</i>	<i>TIB</i>	<i>IO</i>
Učitelé do 50 let	13,24	15,94	24,88	9,88	6,29	12,30
Učitelé nad 50 let	13,89	17,11	27,56	9,22	7,56	15,10
Učitelé celek	13,46	16,35	25,81	9,65	6,73	13,30
Žáci	13,48	17,36	27,32	14,40	9,66	10,30

V tabulce č. 3 uvádíme teoreticky možné a orientační normy české verze dotazníku. Jak vyplývá z tabulky č. 4, suportivní (podpůrné, motivující - PSB) chování ředitele se v našem vzorku podle názoru učitelů i žáků vyskytuje méně často jako direktivní (přísné - PDB) chování, což je patrné především u učitelů nad padesát let a není bez zajímavosti, že to tak vnímají i žáci. Přesto je zřejmé, že se výsledky pohybují v oblasti běžných hodnot jen u suportivního chování jsou výsledky pod oblastí běžných hodnot.

Flustrace učitelů jejich profesí a školním klimatem (TFB) se nachází v pásmu běžných hodnot a pod teoreticky možnou střední hodnotou a u učitelů se s přibývajícím věkem mírně zvyšuje. Naproti tomu žáci vnímají možnou flustraci učitelů mnohem více než samotní učitelé. Angažované (spolupracující, optimistické - TEB) chování mají podle výsledků šetření učitele i žáci v okolí středních hodnot. Učitelé nad 50 let i žáci se téměř shodují v názoru na tento ukazatel. Naproti tomu přátelské (intimní, důvěrné – TIB) chování je výrazně odlišné mezi učiteli (mírně vyšší u učitelů vyššího věku) a žáky.

Index otevřenosti klimatu školu (IO) je opět v pásmu běžných hodnot i když pod střední hodnotou. Učitelé mají s vyšším věkem pocit otevřenosti klimatu vyšší a žáci mnohem nižší proti orientační normě české verze dotazníku jak ji předkládá Lašek (1995).

4.5 Interpretace a diskuse výsledků

V literatuře existuje několik studií, které využívají tento dotazník k výzkumu klimatu především základních škol, pro které byl dotazník konstruován autory pro střední školy, jak uvádí Lašek (1995, str.44). Někteří autoři tento dotazník použili i při výzkumu klimatu učitelského sboru východočeských středních škol (Lašek, 1995) i základních škol (Urbánek, 2003). Z dostupných zdrojů není tento dotazník nikde předložen k administraci studentům střední školy v maturitním ročníku. Určitě je zajímavé, že porovnáním mezi dotazníky vyplněnými pedagogickým sborem a modifikovaným dotazníkem vyplněným jednotlivými třídami nevykazuje řádově odlišné výsledky a mimo toho, že žáci vnímají možnou frustraci učitelů mnohem více než samotní učitelé. Většina výsledků je v pásmu běžných hodnot orientační normy české verze dotazníku.

Jedním z podstatných problémů může být zaměřenost dotazníku na ředitele školy a ne k jeho zástupcům, nebo vedení jako celku. Na většině našich škol totiž zástupci zajišťují provozní koordinaci, určují rozsah suplování, kontrolují plnění povinností učitelů a vcházejí tedy do těsnějších kontaktů s učitelským sborem. Na druhé straně mohou mít učitelé svůj názor subjektivně zatížený nedávnou špatnou nebo dobrou zkušeností resp. aktuálním pracovním konfliktem se zástupcem a jejich názor na ředitele by taková atmosféra nemusela významně zkreslit.

Závěrem se dá říci, že dotazník splnil naše očekávání a přestože byl proveden jen na jedné konkrétní škole a v omezeném počtu respondentů, potvrdil schopnost ukázat jednotlivé proměnné školního klimatu. Výsledky mají svou sice omezenou, ale vypovídací schopnost. Určitě by bylo vhodné pokračovat s administrací na více školách (možná v celé působnosti krajské samosprávy) a porovnat rozdíly např. mezi gymnázii, středními odbornými školami a ostatními středními integrovanými školami. V neposlední řadě by bylo vhodné konzultovat a odborně přehodnotit dotazník pro žáky profesionálním psychologem, především z hlediska formulace otázek sledujících frustraci učitelů.

Výzkum byl provedený v střední škole, která stojí před procesem optimalizace sítě škol a podle vyjádření ředitele se uvažuje o sloučení této školy s jinou střední školou ve Zlíně. Z hlediska organizačního klimatu by bylo jistě zajímavé uskutečnit podobný výzkum ve škole, která má být sloučená s naší školou a po případném sloučení provést následný výzkum nově vzniklého organizačního klimatu následnické školy.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce měla za úkol zpracovat teoretické, terminologické a metodologické otázky klimatu školy, tak jak s ním pracuje současná odborná literatura. Hledá jednotný názor a rámec uchopení těchto poznatků. Snaží se naznačit složitosti v hledání modelů, stanovení hranic zkoumaného problému a vztahů, ovlivňujících chování a prožívání zúčastněných skupin aktérů. Nalézá proměnné, které ovlivňují podmínky a pocity spoluvtvůrců klimatu školy. Shledává, že každý z autorů odborné literatury si sebou přináší část „své“ teorie, terminologie, metafor, motivací, metodologických pohledů atd. a pokud se v této práci podařilo nalézt základní shodu a společné rysy termínů jako jsou klima školy, kultura školy, prostředí školy je to snad přínosem.

Ať už ale klima školy nadefinujeme jakkoliv, zjistíme, že v dobrých, příjemných podmínkách se lidé budou cítit lépe, pracovat lépe a z tohoto pohledu samozřejmě dosahovat lepších výsledků, což nás ale automaticky neposouvá blíž takovému klimatu. Musíme se vždy pokoušet formulovat hypotézy jakým způsobem se toto ovlivňování vytváří a nacházet obecné zákonitosti těchto dějů. Pokud tato bakalářská práce probudila ve čtenáři zájem o tyto procesy a jejich vztahy, snad tedy trochu přispěla k dalšímu rozvoji fenoménu nazvanému: klima školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Jan Čáp, Jiří Mareš: Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2001. (ISBN 80-7178-463-X)
- [2] Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš: Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání Praha: Portál 2003. (ISBN 80-7178-772-8)
- [3] Jaroslav Světlík: Marketing školy. Zlín EKKA 1996. (ISBN 80-902200-8-8)
- [4] Jiří Mareš: Zamyšlení nad pojmem klima školy. In Psychosociální klima školy I. Brno 2003. Sborník vydaný s podporou GA ČR č. 406/03/0940, (ISBN 80-86633-13-6)
- [5] Milan Pol a kolektiv: Kultura školy. Praha: MU Brno 2005. Vydáno s podporou GA ČR č.406/01/1078, (ISBN 80-210-3746-6)
- [7] Helena Grecmanová: Klima školy v německé pedagogické literatuře. In Psychosociální klima školy I. Brno 2003. Sborník vydaný s podporou GA ČR č. 406/03/0940, (ISBN 80-86633-13-6)
- [6] Jana Vašátková: Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání. Olomouc: UP sborník příspěvků z XIII. Konference ČAPV 2005. (ISBN 80-244-1079-6)
- [7] Jiří Mareš: Diagnostika sociálního klimatu školy. In Psychosociální klima školy I. Brno 2003. Sborník vydaný s podporou GA ČR č. 406/03/0940, (ISBN 80-86633-13-6)
- [8] Jan Lašek: Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a v učitel'skom sbore. Pedagogická revue 47, 1995. strana 43-49.
- [9] Jan Hendl: Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál 2005. (ISBN 80-7367-040-2)
- [10] Josef Maňák, Štefan Švec, Vlastimil Švec: Slovník pedagogické metodologie. Brno: MU 2005. (ISBN 80-210-3802-0)
- [11] Petr Urbánek: K metodologickým otázkám měření klimatu učitel'ských sborů. In Psychosociální klima školy I. Brno 2003. Sborník vydaný s podporou GA ČR č. 406/03/0940, (ISBN 80-86633-13-6)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 : Dotazník klimatu školy (OCDQ-RS) verze pro učitele

Příloha P2 : Dotazník klimatu školy (OCDQ-RS) verze pro studenty

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK KLIMATU ŠKOLY (OCDQ-RS)

Následující tvrzení se týkají klimatu na školách. Posuďte, do jaké míry se uvedené výroky týkají vaší školy a zakroužkujte vhodnou odpověď:

stává se zřídka (zř), občas (ob), často (ča), velmi často (vč)

		zř	ob	ča	Vč
1	Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele				
2	Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí				
3	Učitelé věnují svůj volný čas žákům, kteří mají nějaké problémy				
4	Učitelé jsou na svou školu hrdí				
5	Ředitel sám je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje				
6	Ředitel dovede ocenit a pochválit				
7	Ředitel osobně vede každou důležitou poradou				
8	Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci				
9	Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů				
10	Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy				
11	Učitelé se chovají k žákům přátelsky				
12	Ředitel vládne „železnou rukou“				
13	Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají				
14	Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich kolegové				
15	Administrativní práce učitele na této škole je obtížná				
16	Učitelé si vzájemně pomáhají, podporují jeden druhého				
17	Žáci řeší své problémy logickým způsobem				
18	Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele				
19	Ředitel je autokratický				
20	Morálka učitelů na naší škole je na vysoké úrovni				
21	Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů				
22	Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho				
23	Když chce ředitel pomoci učitelům dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele				
24	Ředitel dostatečně zdůvodní proč kritizoval práci některého učitele				
25	Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době				
26	Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů				
27	Učitelé se pravidelně stýkají i mimo školu				
28	Učitelé zde pracují skutečně rádi				
29	Ředitel používá konstruktivní kritiku				
30	Ředitel hledí na blaho své školy				
31	Ředitel přísně dohlíží na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti				
32	Ředitel více mluví než naslouchá				
33	Žákům v této škole je dána důvěra k samostatné práci				
34	Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů				

PŘÍLOHA P II: NÁZEV PŘÍLOHY

Následující tvrzení se týkají prostředí na školách. Posuďte, do jaké míry se uvedené výroky týkají vaší školy a zakroužkujte vhodnou odpověď:

Určitě ne (ne), spíše ne (sn), spíše ano (sa), určitě ano (an)

		ne	sn	sa	An
1	Myslím že způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele				
2	Myslím, že učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí				
3	Řekl bych, že učitelé věnují svůj volný čas žákům, kteří mají nějaké problémy				
4	Myslím, že učitelé jsou na naši školu hrdí				
5	Ředitel sám je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje				
6	Ředitel dovede ocenit a pochválit žáky i učitele				
7	Ředitel osobně vede každou důležitou akci školy				
8	Myslím, že povinnosti učitelů mimo školy narušují jejich práci				
9	Umím si představit, že na poradách přerušují někteří učitelé vystoupení jiných učitelů				
10	Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy				
11	Učitelé se chovají k žákům přátelsky				
12	Ředitel vládne „železnou rukou“				
13	Myslím, že ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají				
14	Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich kolegové				
15	Myslím, že administrativní práce učitele na této škole je obtížná				
16	Učitelé si vzájemně pomáhají, podporují jeden druhého				
17	Žáci řeší své problémy logickým způsobem				
18	Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity ve škole				
19	Ředitel je autokratický (direktivní)				
20	Morálka na naší škole je na vysoké úrovni				
21	Učitelé znají rodinné zázemí svých žáků				
22	Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho				
23	Když chce ředitel pomoci dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele				
24	Ředitel dostatečně zdůvodní proč kritizoval práci někoho ve škole				
25	Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci i po pracovní době				
26	Myslím, že učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů				
27	Myslím, že učitelé se pravidelně stýkají i mimo školu				
28	Mám pocit, že učitelé zde pracují skutečně rádi				
29	Myslím, že ředitel používá konstruktivní kritiku				
30	Ředitel především myslí na blaho své školy				
31	Ředitel přísně dohlíží na to, jak všichni respektují režim školy a své povinnosti				
32	Mám pocit, že ředitel více mluví než naslouchá				
33	Žákům v této škole je dána důvěra k samostatné práci				
34	Učitelé respektují odbornost svých kolegů				

