

Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře

Helena Grecmanová

Abstrakt: V příspěvku představujeme několik pojetí školního klimatu. Vymezuje vztahy mezi klimatem a prostředím školy. Upozorňujeme na rozdíly mezi školním, organizačním, třídním a vyučovacím klimatem. V příspěvku se nezabýváme přehledem nejužívanějších diagnostických metod a ani výsledků získaných výzkumem školního klimatu, nediskutujeme problémy spojené se zvoleným tématem a náměty pro další výzkum a pro školní praxi, protože tyto řešíme v jiných statích.

Klíčová slova: školní, organizační, třídní a vyučovací klima, školní prostředí a atmosféra, dimenze školního prostředí

Co je to školní klima? Jaký je skutečný obsah tohoto pojmu, který bývá v odborné literatuře často chápán jako „školní atmosféra“ „sociální nálada“, „školní svět“, „školní život“ nebo „emocionální tón“, „školní étos“, „kultura školy“ či „duch školy“?

Podat okamžitou, přesnou a jedinou výstižnou definici uvedeného pojmu je velmi složité, protože reálné školní klima sestává z různých proměnných, které musí být nejdříve identifikovány a šetřeny s ohledem na jejich vzájemné vztahy. Výzkumníci se nemohou dosud sjednotit na přesné strukturu proměnných klimatu, shodují se však v tom, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy a že nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Školní klima je nutné vidět jako celek a ne jako pouhou sumu částí.

Charakteristiky školního klimatu jsou v mnoha případech subjektivně a emocionálně laděné. Jednomu pozorovateli se může zdát školní klima jako přátelské a otevřené s komunikací doprovázenou vztahy důvěry mezi učiteli a žáky, druhému připadá jako velmi hlučné, nepořádné, bez náležitého respektu žáka k učiteli (Aurin, 1990; srovnej Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 146, 158).

Analýza a interpretace klimatu vyžaduje mnohostrannější pohled a schopnost badatele vcítit se do problematiky na základě dlouhotrvajícího pozorování a znalosti prostředí.

Přístupy k definování školního klimatu

Litwin a Stringer (1968, s. 43) chápou *klima jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény*, a zdůrazňují, že není důležité, co se v organizaci skutečně děje, nýbrž jak je dění vnímáno. Také Helus a Piřha (1994, s. 23) si představují *klima jako celkové rozpoložení* (převážně pocitové a postojoyé), *které škola navozuje*.

Podle našeho soudu musí definice školního klimatu vyjít z pochopení, co je to škola, jaké jsou její cíle, jaké procesy v ní probíhají.

Chceme-li popsat školu, potom ji musíme nejdříve analyzovat jako instituci, konstituovanou formálním systémem pravidel. Tato pravidla vymezují, co lze a nelze činit, co se od zúčastněných osob očekává a co se jim zakazuje. Škola jako instituce je tedy komplexním mechanismem pravidel. Takto ji prožívají také děti a mládež. Systémy pravidel nejsou nahodilé, ale projevuje se v nich úsilí společnosti zajistit realizaci jednotlivých funkcí školy (Fend, 1977).

Z pojetí školy jako organizace vycházejí také Oswald a kolektiv (1989), kteří na základě toho vytvářejí pojmy institucionální a subinstitucionální struktury školy.

Institucionální strukturu školy lze definovat prostřednictvím jejího cíle, vymezením kompetencí k jednání pro osoby ve škole činné, stanovením předpokladů a možností k určitým opatřením nebo k dosažení pozic.

Subinstitucionální strukturu školy je možné vysledovat z jisté „pravidelnosti“ myšlení, cítění a jednání osob, které se účastní vyučování a života ve škole, tedy z toho, co se v určité škole považuje za „obvyklou“ reakci na daný podnět, takže se může jednání zúčastněných osob očekávat nebo dokonce předvídat. Vzhledem k tomu, že způsob interpretace a realizace institucionálních cílů záleží na rozhodnutí učitele a na míře relativní autonomie jednotlivých škol, setkáváme se při stejných institucionálních vztazích s rozdílným životem ve školách. To dovoluje dívat se na *školní klima jako na záležitost jednotlivých škol*, fungujících v rámci stejných institucionálních struktur. Proto například existují rozdíly ve školním klimatu městských a venkovských škol, ale také uvnitř těchto seskupení, tedy uvnitř městských a venkovských regionů (Fend, 1977).

Stejně pojímá *školní klima* Thomas (1976), který je redukuje na *pouhý mechanismus podmínek*.

Školy však mohou být také chápány například jako místa socializace, kde podle Krause (1979/80) dochází k bohatým sociálním pochodům a vazbám.

V takovém případě pak *školním klimatem rozumíme druh a způsob, jakým se v uspořádané formě provádějí socializační procesy, prožívají insti-*

tucionální vztahy jednotlivými učiteli a žáky a životní formy, které při tom vznikají (Fend, 1977, s. 63; Mareš a Lašek, 1990/91, s. 173).

Jako školní klima chápe Fend (1977) sociální vztahy, které vznikají v rámci institucionálního uspořádání školního života a učení v konkrétních interakcích mezi učiteli a žáky. Zjednodušeně řečeno, klima školy je dáno tím, co učitel a žáci každodenně dělají a do jaké míry je jejich činnost ovlivněna institucionálními podmínkami (srovnej Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 144).

Rovněž Oswald a kolektiv (1989), kteří vysvětlují *školní klima jako socializační efekt školy*, se domnívají, že *školní klima určité školy je vlastně popisem interakčních forem na této škole*. Za socializační efekty považují účinky interakcí na postoje osob, které se zúčastňují života školy. Zmínění autoři dále *spatřují ve školním klimatu specifický projev školního života, který tvoří a prožívají zúčastněné osoby atd.*, interpretující určitým způsobem svoji činnost na základě rolí, jež souvisejí se zákonným a institucionálním uspořádáním školy. Přitom existují dominance vlivu určitých osob nebo skupin osob. Je třeba si uvědomit, že *klima vzniká nepřetržitě mezi osobami, které vytvářejí v rámci své interakce kognitivní a emocionální struktury prostřednictvím pravidel společného života a vnímáním sociálních podpor, přičemž v rámci daného chování vzájemně ovlivňují své emoce a myšlenkové obsahy. Klima školy tedy mohou tvořit také rozdílné postoje a chování se specifickými důsledky a charakteristickými projevy, ke kterým dochází právě v rámci vzájemných vztahů mezi zúčastněnými osobami*. Sociální soužití osob hraje v tomto případě důležitou roli.

I když se výše uvedená pojetí zaměřují na vysvětlení pojmu školní klima, zůstávají stále buď málo konkrétní, nebo si všímají pouze některých aspektů školního klimatu, a tak zastírají jeho význam a rozdíl mezi školním, organizačním, vyučovacím a třídním klimatem.

Od tohoto problému se snaží odpoutat Bessoth (1989a), který srovnává pojmy školní klima a organizační klima a který poukazuje na to, že *školní klima má širší obsahovou působnost* (srovnej Havlínová a kol., 1994, s. 29 až 30).

Školní klima zahrnuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy.

Dimenze školního prostředí jsou především:

- *ekologie*, tzn. materiální a estetické aspekty školy, tedy vybavení a uspořádání školní budovy a přilehlých prostor — hřiště, zahrada, nejbližší okolí atd.;
- *společenské prostředí* — *milieu*, tzn. sociální dimenze, která je určená existencí osob a skupin (žáci, učitelé, rodiče, ale také vedení školy, osoby

činné ve školské správě a obecním zastupitelstvu), jejich kvalitami a kompetencemi;

- *sociální systém*, tzn. sociální dimenze, která se vztahuje na způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami (mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli, mezi ředitelem a učiteli, mezi školou a rodiči);
- *kultura*, tzn. sociální dimenze, vztahující se na hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací, hodnotící přístupy a veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují, převládají nebo se požadují.

Zkoumání *organizačního klimatu* se týká hlavně sociálních vztahů a kultury školy atd. také proto, že se ekologické faktory dosud ukazují jako málo rozhodující pro kvalitu školy.

Při výzkumu školního klimatu orientovaného více na skupiny se získávají informace o klimatu nejen od učitelů, ale také od žáků, rodičů, rodičovského sdružení, školské správy, školní inspekce, veřejnosti atd. (srovnej Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 158).

U organizačního klimatu dochází pak k omezení na členy organizace — zpravidla jen na učitele.

Zatímco školní klima představuje veškeré klima, částečně dokonce jen vnější obraz, vztahuje se výzkum organizačního klimatu výlučně na vnitřní pohled zaměstnanců a obvykle nebere v úvahu vyzařování „vnitřního klimatu“ ven.

Sledujeme-li školní klima, můžeme také studovat objektivní data o škole, jako např. počet žáků (jako měřítko velikosti školy), *počet a velikost tříd, organizaci školy, žakovskou populaci* (sociální příslušnost, národnost, etnickou příslušnost rodičů), *charakteristiku vedení školy, vzdělání učitelů*.

Zkoumání organizačního klimatu se proti tomu omezuje výlučně na vnímání — percepci zúčastněných osob. Organizační klima je tedy sumou vnímání, má deskriptivní charakter, přičemž se popisovaná rovina vztahuje na veškerou organizaci školy. Organizační klima se také chápe jako relativně stálá kvalita vnitřního pracovního světa školy, kterou se škola odlišuje od jiných škol a která slouží jako základna k popisu dění ve škole.

Na organizačním klimatu, které učitel prožívá a registruje, se podílí mnoho činitelů — patří sem např. vyučovací metody, které se praktikují ve škole, řád, ke kterému se musí přihlížet, filozofie školy a její dlouhodobé priority, rozvrh vyučování, chování jednotlivých členů vedení školy a učitelů s koordinačními a vedoucími funkcemi. Podle Bessotha (1989b) odpovídá organizační klima tomu, co se běžně označuje jako „provozní klima“ nebo se vysvětluje jako výraz převládajícího étosu, který tvoří vedení školy. Aby

se organizační klima změnilo, musí být potom zpravidla modifikováno chování vedení školy, což se zdá být zvláště důležitým a kritickým faktorem organizačního klimatu. Organizační klima může být však rovněž vykresleno jako „osobitost“ sociálního systému školy.

Velmi podnětný je rovněž pokus popsat organizační klima z hlediska meteorologie. Organizační klima je onen pocit, který vzniká po určitém čase stráveném v sociálním systému jako pochopení „klimatu“ nebo „podnebí“, „ovzduší“ v tomto sociálním prostoru (srovnej Pala a Všianský, 1994, s. 108; Klimeš, 1994, s. 366). Organizační klima je typické „podnebí“, „ovzduší“, které se vytváří např. ve škole nebo v části školy, takže je možné, že v rozdílných částech organizace, tedy také školy, je možno vnímat rozdílná klimata.

Obecně se klima považuje za vlastnost systému a ne zúčastněných osob, ačkoli i ony významně přispívají.

Organizační klima může být popsáno z těchto hledisek:

- kolik lidské energie mají členové organizace k dispozici,
- jak se využívá lidské energie,
- zda členové organizace rostou a rozvíjejí se uvnitř školy,
- jak jsou spokojeni členové organizace v čase stráveném v organizaci (Bessoth, 1989a).

Z meteorologie vycházející koncept se dá analogicky využít také při vysvětlení obecného pojmu klima a pojmu, který je v centru našeho zájmu, školní klima, ale také pojmu *vyučovací klima* (srovnej Pala a Všianský, 1994, s. 108; Klimeš, 1994, s. 366; Samuhelová, 1990, s. 223).

Podobně jako u organizačního klimatu jde i u vyučovacího klimatu o pochopení školního životního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Podle Bessotha (1989b) je vyučovací klima sociální fenomén. Mezi organizačním a vyučovacím klimatem existuje tedy hodně společného.

Vyučovací klima se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel — žák, učitel — skupiny žáků atd., to znamená, dá se vztáhnout na určitý předmět a na určitého učitele. Zjišťujeme například, že stejná třída reaguje odlišně na různé učitele (srovnej Mareš a Lašek, 1990/91, s. 173) a nejsou vzácné případy, kdy třída či skupina žáků ve třídě ovlivní klima hodiny více než učitel (srovnej Mareš, 1990, s. 143). Pod pojmem vyučovací klima se může chápat emocionální tón, který přichází s interpersonální interakcí, tzn. všeobecně emocionální faktor, který existuje právě v okamžiku, když spolu lidé jednájí v bezprostředním kontaktu.

Vyučovací klima se vztahuje na emoce, pocity, reakce a zátěže žáků a na vlastnosti třídy jako sociální skupiny a spojuje se obsahově s intencemi a strukturami žákovské skupiny, popřípadě se sociálně emočními vlastnostmi

třídy. Vyučovací klima může být však také spatřováno jako aspekt charakteristických požadavků na vyučování tak, jak je vnímají žáci.

Vztahy učitel — žák, vztahy žák — žák a organizační struktura se označují jako psychosociální vyučovací klima (Bessoth, 1989b; Dreesman, 1982).

Dreesman (1982) definuje vyučovací klima jako přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, pro kterou jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou potencionálně ovlivnit jejich chování. A o to nám jde při výchově především, porozumět a vysvětlit chování žáků na základě jejich vlastního prožívání. Přitom žáci orientují svoji pozornost na určité výřezy skutečnosti, nevnímají úplně všechno, co je obklopuje.

U vyučovacího klimatu jde tedy o subjektivně psychologickou situaci žáků ve vyučování v protikladu k objektivním danostem, které se zjišťují např. kontrolovaným pozorováním vně stojících osob. Vyučovací klima je ve srovnání se školním klimatem specifitější fenomén. Nejedná se tedy ani v tomto případě o synonyma. Vycházíme totiž z názoru, že škola a vyučování ve třídě jsou dvě různé věci, které v daném okamžiku podléhají specifickým rámcovým podmínkám. Jinak řečeno, jedná se o organizační jednotky na různých rovinách.

Jak jsme se již zmínili, jednotlivé školy se mohou vzájemně odlišovat svým školním klimatem a rovněž na škole s určitým školním klimatem probíhá vyučování v různých třídách a předmětech odlišně, takže také vyučovací klima může být různé.

Vyučovací klima je nejmenší jednotkou, nemůžeme ho ztotožnit s pojmem *třídní klima*. V rámci jedné třídy se uskutečňují různá vyučování. Dá se tedy říci, že třídní klima je ovlivněné rozmanitými vyučovacími klimaty.

Ve skutečnosti ovšem vysvětlení pojmu třídní klima není vůbec jednoduché a dá se dost těžce pochopit, protože ho můžeme jen velmi nesnadno vyšetřit ze „sumy“ nebo „bilance“ různých typů vyučovacího klimatu (Bessoth, 1989b).

Hrabal (1989) považuje třídu jednak za produkt a výsledek činnosti a dispozic žáků, ale zároveň za činitele, který ovlivňuje žáky. Třída přitom působí nejen jako škola sociálního života, ale také jako prostředí, v němž se uspokojují aktuální sociální potřeby žáka, v němž rád a dobře žije. Mareš a Lašek (1991) se přiklánějí k názoru, že klima třídy spoluvytvářejí jak žáci, z nichž se daná třída skládá, tak učitelé, kteří ve třídě vyučují.

Fend (1977) doporučuje vycházet při zjišťování klimatu školní třídy z názorů žáků, v nichž spatřuje nejlepší posuzovatele vztahů ve třídě. Takto se dají charakterizovat sociální vztahy mezi žáky, rozsah požadavků na výkon, stupeň pořádku a disciplíny. Pro žáky jsou vztahy ve třídě rozhodující.

Učiteli a rodiči je jednotněji a jasněji vnímáno školní klima (Oswald a kol., 1989).

Můžeme říci, že ve škole existují rozdíly mezi třídami, vznikající na základě vzájemných vztahů všech zúčastněných osob. Takto může mít školní třída své vlastní dějiny, podobně jako každá osoba jednou prožila svoji biografii (Fend, 1977). Atmosféru třídy lze vnímat už po krátkém čase, proto hovoříme o tom, že učitelé a žáci pociťují „ducha“ své třídy, či „tón“ vzájemných vztahů (Oswald a kol., 1989). Třídní klima jednotlivých tříd se vzájemně odlišuje. Na druhé straně je však možné, že se rozvine ve škole jednotný duch, což pak vede k relativně velkým shodám mezi třídními klimaty, jejichž příčinou může být například podobné chování učitelů k žákům v jednotlivých třídách.

Dokonce může vzniknout homogenní školní klima, které je typické například pro školu, kde není příliš velká fluktuace učitelů (Fend, 1977).

Shrnutí

Školní klima vymezujeme v souhlase s Oswaldem a kol. (1989) a Bessothem (1989a) jako *specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi*. UVědomujeme si, že toto pojetí je odlišné od pojetí, které charakterizuje školní klima pouze sociálně psychologickými dimenzemi (Mareš a Lašek, 1990/91).

Organizační klima chápeme jako výraz sociálního systému a kultury školy.

Za sociální a kulturní fenomén považujeme také *vyučovací klima*, které se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel — žák, učitel — skupiny žáků atd. Jako nejmenší jednotku ho vztahujeme na určitý předmět a na určitého učitele a vycházíme přitom z toho, že v rámci jedné třídy se uskutečňují různá vyučování.

Tato vyučovací klimata mohou ovlivnit *třídní klima*, které však nemůžeme posuzovat pouze jako bilanci různých typů vyučovacího klimatu.

Školní prostředí vymezujeme jako specifickou část celkového životního prostředí a pracujeme s tímto pojmem jako s nejobecnějším a všezahrnujícím na rozdíl od vymezení, kde se školní prostředí týká pouze ekologického a společenského prostředí (srovnej Havlínová a kol., 1994; Vomáčka, 1974/75; Kraus, 1979/80).

Vycházíme zde z obecného pojetí *prostředí* jako souboru jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a majících pro člověka nějaký význam a hodnotu. Podle tohoto přístupu představuje prostředí velkou sku-

pinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci, zároveň představuje soubor vlivů, které se s jiným souborem, souborem dispozic (vloh), podílejí na utváření sociálně kulturní osobnosti člověka. Přitom jednotlivé komponenty prostředí (fyzické, sociální, kulturní, přírodní atp.) jsou navzájem ve funkčních vztazích (Geist, 1992, s. 314).

Akceptujeme rovněž vysvětlení prostředí jako souhrnu bytostí, podmínek a jevů, mezi nimiž jedinec žije (Durozoi a Roussel, 1994, s. 238). V podobném významu doporučil užívat termín prostředí Průcha (Mareš a Lašek, 1990/91).

Termín prostředí rozhodně nechápeme jako synonymum například s termínem milieu (společenské prostředí), ale také ho nezaměňujeme s pojmem klima tak, jak to u některých autorů bývá (srovnej Geist, 1992; Pala a Všianský, 1994; Klimeš, 1994).

Klimatem se často označuje celá řada jevů, takže Friedeburg považuje termín za „trochu vágní“, což podle něj „spočívá v samé podstatě toho, co má vyjádřit — totiž něco těžce postižitelného, avšak přitom do jisté míry pravidelného a objektivního, co připadá tomu, kdo se v něm pohybuje, jako určitá samozřejmost“ (Geist, 1992, s. 162).

Vzájemný vztah mezi klimatem a atmosférou si vysvětlujeme jako vztah mezi podnebím a počasím. Klima jako podnebí považujeme za dlouhodobý režim počasí (atmosféry) určitého místa (Encyklopedický slovník, 1993, s. 844). Zatímco je tedy klima dlouhodobější a stálejší jev, *atmosféra* působí krátkodobě a je situačně podmíněná (srovnej Mareš a Lašek, 1990/91; Havlínová a kol., 1994).

Uvědomujeme si, že klima nelze studovat přímo a bezprostředně, neboť není jevem nezávislým na objektivních a subjektivních *faktorech prostředí* (srovnej Geist, 1992, s. 162). To znamená, že ho zkoumáme zprostředkovaně studiem komplexu uvedených faktorů, např. architektonických, kulturních, lidských atd.

Tak vyplývají vztahy a souvislosti mezi pojmy školní prostředí, školní atmosféra, školní, organizační, třídní a vyučovací klima.

Literatura

- AURIN, K. *Gute Schulen — worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn, 1990.
 BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u. Frankfurt/M. : Luchterhand, 1989. (a)
 BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied u. Frankfurt/M. : Luchterhand, 1989. (b)
 DREESMANN, H. *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen*. Weinheim u. Basel : Beltz, 1982.
 DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha : EWA, 1994.
Encyklopedický slovník. Praha : Odeon, 1993.

- FEND, H. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim u. Basel : Beltz, 1977.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria Publishing, 1992.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha : Agentura STROM, 1994.
- HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN, 1989.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 1994.
- KRAUS, B. Školní prostředí a jeho úloha ve výchově. *Socialistická škola*, 1979/80, č. 5, s. 201–204.
- LITWIN, G., STRINGER, R. *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge, MA : Harvard University, 1968.
- MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1990.
- MAREŠ, J., KRIVOHlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. XLIII, č. 6, s. 401–410.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělání*, 1990/91, 1, s. 173–176.
- OSWALD, F. a kol. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien : Universitätsverlag, 1989.
- PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. Praha : NLN, 1994.
- PÍTHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha : Portál, 1993.
- SAMUHELOVÁ, M. Klíma v pedagogickej komunikácii. In *Súčasný stav a perspektívy pedagogického výskumu*. Zborník referátov ze seminára konaného v dňoch 9. až 12. 10. 1990 v Smoleniciach. Bratislava : Ústav experimentálnej pedagogiky, 1990, s. 222–232.
- THOMAS, A. The Organizational Climate of Schools. *International Review of Education*, 1976, roč. 22, č. 4, s. 441–463.
- VOMÁČKA, J. K problematice školního prostředí prvního stupně ZDŠ. *Komenský*, 1974/75, roč. 99, č. 3, s. 129–134.

Resumé

I když ve vědecké literatuře existují různá pojetí školního klimatu (některá z nich jsou subjektivně a emocionálně laděná), podat přesnou definici školního klimatu je velmi složité, protože reálné školní klima sestává z různých proměnných, které musí být nejdříve identifikovány a šetřeny s ohledem na jejich vzájemné vztahy. Tyto skutečnosti akceptujeme a školní klima vymezujeme jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi.

GRECMANOVÁ, H. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 27–35. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Dr. et PhDr. Helena Grecmanová, Pedagogická fakulta UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc