

# Problematika posuzování školního klimatu

Helena Grecmanová

**Klíčová slova:** školní klima, posuzování školního klimatu, aspekty školního klimatu

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 takto pojaté školní klima se musí posuzovat diferencovaně. Ne vždy školní klima, které se navenek jeví jako dobré, může být považováno za optimální pro další vývoj zúčastněných osob (např. učitelů, žáků, rodičů atd.). Proto dále věnujeme pozornost problémům posuzování školního klimatu.

## 1. Fendovy přístupy k posuzování školního klimatu

Chceme-li zjistit přitažlivost a podnětnost školního života (Fend označuje soustavnou přitažlivost prostředí a její restrikcí — omezování — jako objektivní ekologii), potom je nutné zjišťovat, *jaké mohou žáci získat ve škole informace, s jakými skupinami se mohou kontaktovat, jaké prožívají představy o světě, jaké normativní systémy je ovlivňují, jakou mají zodpovědnost a co všechno mohou činit s vědomím vlastní odpovědnosti za své projevy* (Fend, 1977). Z hlediska chápání školního klimatu považujeme tuto Fendovu cestu za dílčí, protože vypovídá pouze o některých rysech školního klimatu, přičemž se opírá o omezený počet faktorů.

Na jiném místě Fend (1977) poukazuje na další možnost posuzování školního klimatu ze tří různých hledisek: obsahového, interakčního a vztahového, která akceptujeme i v našem pojetí školního klimatu zdůrazňujícím vnitřní život školy. Zmíněné aspekty nacházíme ve všech sociálních subsystémech ve škole. Různé aspekty školního klimatu podléhají různému institucionálnímu uspořádání.

### 1.1. Obsahový aspekt školního klimatu

Z obsahového hlediska se zajímáme o to, s jakými hodnotovými systémy se žáci a učitelé setkávají a jaký jim přiřkládají význam, co od nich očekávají. Obsahové aspekty se uplatňují jak v rámci vztahů žák–učitel, učitel–učitel, tak v rámci vztahů mezi žáky.

Někteří autoři, zabývající se tímto aspektem vnitřního života školy, mluví o subkulturách škol a subkulturách mezi spolužáky.

Při pedagogické diskusi v uplynulých letech stály proti sobě *dva hodnotové systémy*: jeden z nich byl více orientován na *tradiční ctnosti* jako jsou píle, poslušnost, pořádek, respekt, a *druhý* zdůrazňoval *schopnost kritiky, informovanost a vlastní svobodný úsudek*. Značná část vědců spatřovala v těchto hodnotových systémech výraz kulturně historického vývoje od tradiční, autoritativní společnosti k moderní demokratické. Oba tyto hodnotové systémy charakterizuje Fend (1977) pomocí pojmů *konformita* a *sebeurčení*. Ctnosti „vnější konformity“ vznikají tam, kde se nevytváří samozřejmý základ sociálního soužití, tedy spíše v autoritativně strukturované společenské formě, zatímco ctnosti samostatnosti a reflexe vznikají v liberální společnosti.

Jakou váhu přiřkládají učitelé *institucionálním cílům a disciplíně*? Většina teoretiků konstatuje, že výkon se stal centrální hodnotou školního života a charakteristickým znakem současnosti. Bylo by však krátkozraké, kdyby se výkon i nadále nekriticky považoval za vrcholný bod pozitivního vývoje lidské společnosti, i když přezívající tendence k tomu jsou silné. Požadavky školního výkonu by se tak mohly velmi lehce změnit v permanentní požadování a v zastrávací procesy, v nichž je žák demonstrován prostřednictvím negativních výkonů. Fend (1977) uvádí výsledky výzkumu účinků vysokých výkonnostních očekávání, který byl založen v podstatě na této perspektivě. Když se objevuje velký tlak na výkon, zvyšuje se strach, redukuje se v průměru naděje na úspěch, zvyšuje se výkonnostní rezignace a redukuje se možnost sebehodnocení. Při tlaku, zaměřeném na výkon, ustupuje také participační chování. Strategie řešení konfliktů a „nevhodné“ způsoby chování zůstávají proti tomu velkým tlakem na výkon nedotčené. Velký tlak na výkon nezvyšuje výkonnostní pohotovost.

Výkony žáků neslouží učitelům vždy jen jako kontrola učení žáků, nýbrž také jako kontrola pro učitele, jak učí. V případě, že žáci podávají lepší výkony, může to učiteli dávat lepší pocit sebeuspokojení (srov. Oswald a kol., 1989).

Kritické hlasy zaznívají při diskusi o *disciplinárních požadavcích*. Škola, jejímž primárním cílem je organizace učebního procesu, potřebuje k jeho

zajištění určitý disciplinární systém. Jestliže škola působí jako zařízení s disciplínou, potom musí být řečeno, co ve škole podporuje disciplinované formy chování. Každá instituce sama o sobě musí zachovávat a rozvíjet diferencovaný systém norem a kontroly. Musí se starat o to, aby se nepřerušily komunikační kanály mezi inspektory, vedením školy, učiteli a aby se při rozhodování dodržovaly formální postupy.

Silný důraz na disciplínu najdeme v tradičním autoritativním kontextu, ve kterém je vnější přizpůsobení důležitější než individuální vývoj žáků. Zde už se však disciplína nevyužívá pouze jako rámec pro zajištění vyučovacího procesu, ale jako cíl. Velký rozsah disciplíny ovšem nevede u učitelů ani u žáků ke spokojenosti. Také žáci vnímají, že přísné školní vedení vyvolává nepatrné možnosti spoluúčasti na rozhodování, strohou kontrolu, vyšší nátlak, který vede k přizpůsobení. Čím je tento nátlak vyšší, tím je vyšší nespokojenost žáků. Vysoký nátlak, který vede k přizpůsobení, redukuje sebedůvěru žáků, eliminuje jejich participační chování a ztěžuje řešení konfliktů rozhovorem. Může mít obecně nivelizující účinek. Čím je ve škole vyšší nátlak, který vede k přizpůsobení, tím je menší variace v jednotlivých třídách (Fend, 1977).

Cohen (Fend, 1977, s. 37) říká, že „konsekvence každého jednání závisí zčásti na odměně a trestu, které jsou připraveny těmi, kdož provádějí kontrolu. Při kontrole je důležité, jaké aspekty chování jsou pro kontrolory patrné ať již prostřednictvím informací, tak výkonů...“

*Učitelé kladou akcent na ctnosti: klid, „hodné chování“, pořádek, respekt a slušnost, zdvořilost, povolnost, nenápadnost. Dále zdůrazňují také pilnost při plnění zákovských povinností, téměř by se dalo říci „služebních“ povinností žáka. V tomto výčtu však chybí kvality, jako např. iniciativa, myšlenková smělost, fantazie, odvaha mít jiný názor a stálost v rozhodnutích (Fend, 1977). Podle Čečetkova výzkumu (1971) odsuzují učitelé u žáků nevychovanost, hrubost, neupřímnost a lhaní.*

## 1.2 Interakční aspekt školního klimatu

*Interakční aspekt* znamená druh a způsob, jak spolu nejen učitel a žáci, ale i žáci vzájemně vycházejí a ovlivňují se. Jedná se tedy o formu sociálního ovlivňování osob, které jsou zúčastněné na interakčním systému školy (srov. Mareš, 1990, Hudeček, 1978/79).

Vychází se z toho, jaký má být *rozsah autority a svobody*, jaký má být mezi nimi poměr. Tyto úvahy odpovídají obecné diskusi, která se týká soužití mezi lidmi, a polemizuje se o kategoriích *nátlak, kontrola a důvěra*.

Zaměříme-li svou pozornost na vzdělávací situaci, můžeme rozlišit dva

směry. První směr vnímá poskytování svobody a vykonávání nátlaku jako problém konkrétní interakce mezi žáky a učiteli, a tedy jako problém konkrétního postavení učitele, jeho chování a jeho forem vedení. V tomto smyslu se prosazuje názor, že svobodu a nátlak je nutné tvořit a organizovat uvnitř školy. Institucionální normování má být ohraničené (např. pro učitele je institucionálně daný zákaz používat fyzické tresty).

Druhý směr akceptuje uspořádání autoritativních vztahů ve škole více jako institucionální problém, který je nutné realizovat zákonným normováním — určitým předpisem. Obě koncepce se nevyklučují, ačkoli se u nich fakticky nezřídka projevuje rozdílný názor, v jakém rozsahu je možná existence a změna školního klimatu díky institucionálnímu uspořádání nebo jen zevnitř prostřednictvím osob, které se na školním životě angažují. Teoreticky by mělo dojít ke „šťastné“ interakci institucionálních uspořádání a projevů učitele, protože jen tak mohou prolínat progresivní tendence s mnohdy zastaralou praxí nebo moderní praxe se zastaralým zákonným uspořádáním (Fend, 1977).

Diskusi o adekvátním „vedení“ učitelem, o jeho adekvátní autoritě, mohou přiblížit dobově podmíněná kritická slova Lewina (Fend, 1977, s. 87), jež pronesl při srovnání míry uplatňování svobody dětí v Německu a USA. Zmíněný autor konstatuje, že každému, kdo přichází z Německa do USA, se zdá, že existuje vysoký stupeň svobody a nezávislosti dětí na dospívajících. Dospělý, který zde jedná s dítětem, ho považuje více za sobě rovného, zatímco v Německu to vypadá, že je přirozeným právem dospělých vládnout a povinností dítěte je potom poslouchat. V Německu má dospělý spíš v úmyslu postavit dítě do pozice podřízeného, ale Američan si přeje vytvořit v dítěti pocit rovnoprávnosti. I když s Lewinem souhlasí také další pedagogové a potvrzují jeho zjištění, je dnes třeba tento jeho názor brát s rezervou a uvědomit si, kdy Lewin pronesl tato slova. Měli bychom mít na zřeteli jak reformní pedagogické požadavky odpovídající dnešku, tak i současné výsledky školní praxe v jednotlivých zemích.

Experimenty Lewina, Lippita a Whita v oblasti zjišťování učitelských stylů vedení jsou světoznámé a přinášejí poučení i dnes, protože se stále setkáváme u učitelů s násilím, agresivitou a nepřátelskými vztahy k žákům.

Výše uvedení autoři rozlišují autoritativní, demokratický a liberální *typ učitelova vedení*.

*Při autoritativním vedení* všechno pevně stanoví učitel, předepisuje techniky a činnosti, jednotlivé úkoly, sestavuje pracovní skupiny. Pochvaly a výtky rozděluje podle osobních hledisek, drží se stranou skupiny. Činnost žáka se orientuje na vyšší výkon, ale na malou kvalitu. Ve skupině je nízká pracovní morálka, mezi dětmi se objevuje více konfliktů. Na jedné straně agrese,

na druhé obětní beránci. V případě nepřítomnosti vedoucího jsou žáci při práci málo vytrvalí.

*Demokratický typ vedení* umožňuje skupinové diskuse a skupinové rozhodování, při kterých učitel napomáhá. Jednotlivé kroky, které vedou k cíli, vyplývají z diskuse. Učitel navrhuje alternativní prostředky a postupy. Na tvorbě pracovních skupin se podílejí žáci. Také učitel se snaží být členem skupiny. Při udělování pochvaly je učitel objektivní a věcný. Pracovní morálka ve skupině je vysoká. Mezi žáky je méně konfliktů a agrese, pracovní vytrvalost je značná, a to i v případě nepřítomnosti učitele. Výkony nejsou tak vysoké, ale kvalita odvedené práce je velká (srov. Sitkey, 1991).

*U liberálního typu vedení* nacházíme úplnou svobodu pro individuální skupinová rozhodnutí. Úkolem učitele je opatřovat materiál a podávat informace, pokud žáci mají dotazy. Činnost členů skupiny je posuzována velmi zřídka. Produktivita a pracovní morálka žáků ve skupině je nízká (srov. Samuhelová, 1990).

Koncepce autoritativního, demokratického a liberálního typu vedení pracovali dále manželé Tauschovi (Fend, 1977). Vytvořili diferencovanou představu komplexního učitelova chování a komplexního vyučovacího průběhu. Usilovali o to, aby každý učitel vyvinul osobní úsilí ke kontrole svého chování. S tímto odkazem korigovali starý autoritativní vyučovací styl a vymezili hranice nového pojetí, které by se mohlo nazývat sociálně integrativní a demokratické. Tauschovi zdůrazňují, že kvality, jako porozumění a reversibilita, nelze rozvinout jen díky dobré vůli učitele a odpovídajícím tréninkovým programům. Učitelovy postoje odrážejí totiž i výchovné zkušenosti doby a vyplývají z výchovných teorií a žádoucích výchovných cílů, adekvátních prostředků a z přirozenosti dítěte (srov. Šmíd, 1974).

### 1.3 Vztahový aspekt školního klimatu

Vztahový aspekt odráží situaci, kdy prostřednictvím institucionálních vztahů dojde mezi lidmi k navázání *sociálních kontaktů*. Skeptikové namítají, že konkrétní sociální vztahy ve škole jsou výsledkem jednorázové události, přičemž spolupůsobí nepřehledné množství příčin, které se nedají analyzovat ani ovlivnit. Jejich názoru však lze oponovat zjištěním, že v mnoha jednorázových událostech se objevuje určitá pravidelnost. V rámci oficiálního uspořádání vzniká *sociální struktura vztahů*.

Nejnápadnější jsou přitom vznikající *vztahy sympatie*, které se většinou budují při vzájemném kontaktu, neméně důležité jsou *neformální vztahy moci*. Takové formy vztahů nacházíme jak mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, tak ve vztazích mezi žáky (Fend, 1977, srov. Voříšková, 1988). Z Fendova výzkumu vyplývá, že pozitivní sociální vztahy mezi učiteli a žá-

ky navozují atmosféru prostou mrzutosti, v níž se konflikty řeší v diskusi. Pravdou ale také je, že tam, kde existují pozitivní sociální vztahy, se žáci zpravidla učí spíše méně, než více.

Když chceme na škole zjistit míru vlivu *sociálních vztahů* na školní klima, potom je vhodné analyzovat jejich *kvalitu*. V tomto případě však nezjišťujeme vztahy jednotlivých žáků k jednotlivým učitelům, nýbrž jen *globální ohodnocení vztahů žáků k učitelům*. Žáci tak charakterizují sociální klima školy, sociální systém, ve kterém se nacházejí.

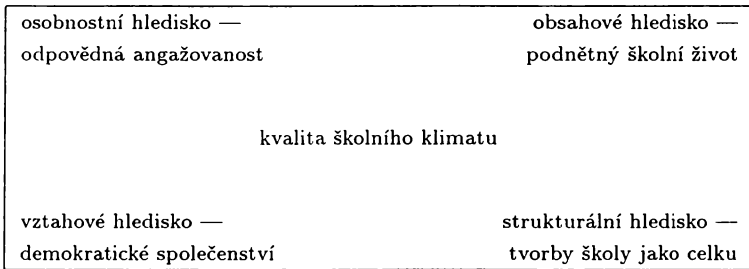
Vztahy mezi učiteli a žáky jsou v první řadě podmíněné institucionálními účelovými vztahy. Ty však se mohou utvářet různě, neboť konkrétní jednání učitele a interpretace školních požadavků se vždy opírá o jeho „vědomí“, „teorie“ a „hodnoty“.

Některý učitel se neustále odvolává na své institucionálně definované povinnosti. Proto navazuje osobní vztahy s jistou distancí. Může např. eliminovat z těchto vztahů emocionální potřeby, podporu, uznání, pomoc. Jiný učitel si jen obtížně zvyká na to, že nemusí přihlížet k institucionálním povinnostem, jestliže mu znemožňují přistupovat k žákům s cílem uspokojit jejich emocionální potřeby. K jeho úředním povinnostem patří: vyučovat, zjišťovat a hodnotit výkonnostní výsledky vyučování. Z toho vyplývá, že jednotlivé skupiny žáků mohou být systematicky negativně hodnocené, čímž vznikají a posilují se rozdíly mezi žáky. Nežřídkou dochází k tomu, že mezi hůře hodnocenými žáky jsou i takoví, kteří se poctivě snažili vynakládat na splnění úkolů co největší úsilí. Podle Fučíka (1972) tak může učitel vzbudit u těchto žáků pocit křivdy a nespravedlnosti, navodit u nich nechť ke škole, snížit zájem o školní práci a lhostejnost ke školním výsledkům.

Proto se vysoce cení snahy o změnu „vědomí“ učitelů, o změnu tohoto subjektivního faktoru, který ovlivňuje vztahy na škole.

## **2. Schafferovy přístupy k posuzování školního klimatu**

Zkoumáme-li školní klima z hlediska obsahového, interakčního a vztahového, zjišťujeme, že i když získáváme informace k jeho posouzení, není hodnocení školního klimatu úplné. Obdobně je tomu i při posuzování školního klimatu podle Schaffera (nepublikované texty), o němž pojednáme tak, že se nejdříve zaměříme na *sledování školního klimatu z osobnostního, obsahového, vztahového a strukturálního hlediska* (viz obr. č. 1) tak, jak to činí zmíněný autor.



Obr. č. 1 Posouzení kvality školního klimatu

Schaffer kromě toho uvádí i jiná možná kritéria pro zjišťování školního klimatu, dovolující vytvoření úplnějších představ o školním klimatu.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Výchovně vzdělávací proces školy:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– výchovné působení učitelů</li> <li>– organizace vyučování, vyučovací strategie</li> <li>– všeobecné pedagogické zásady</li> </ul> </li> <li>2. <i>Charakter a struktura školy:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– orientace školy na výkon</li> <li>– vyučovací obsah</li> <li>– pedagogická angažovanost učitelů</li> <li>– pomoc a kontrola při učení</li> </ul> </li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– disciplína a pořádek</li> <li>– kvalita vedení, kterou uskutečňuje ředitel školy</li> <li>– klima důvěry</li> <li>– organizace práce ve škole</li> <li>– kooperace mezi učiteli</li> <li>– vztahy mezi rodiči</li> <li>– schopnost a připravenost učitelů k inovaci</li> <li>– podpora školského úřadu</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Výše uvedený přehled Schaffer doplňuje dále tak, že si všímá především některých osob a jejich vztahů, tedy těch, které se podílejí na tvorbě školního klimatu:

- Faktor učitel
- Faktor žák
- Osobnost ředitele školy:
  1. Role ředitele školy
  2. Charakter vedení
  3. Způsob rozhodování
  4. Informační a komunikační struktury
  5. Tvorba a vedení konferencí
  6. Management školy

### 3. Další možné přístupy k posuzování školního klimatu

Možnosti, jak posuzovat školní klima, nabízejí také jiní autoři.

Purkey a Smith (Aurin, 1990, s. 98–59) vymezují následující elementy, které tvoří soubor kritérií pro posuzování školního klimatu: *školní management, vedení, stabilita kolektivu, členění a organizace kurikula, další vzdělávání učitelů, spolupráce a podpora rodičů, školské uznání vyučovacích úspěchů, čas vymezený učení, podpora školského úřadu, kooperativní plánování*

*a kolegiální vztahy, smysl pro pospolitost, společné cíle a vysoké očekávání, jako i pořádek a disciplína.*

Schwarzer (Oswald a kol., 1989, s. 35) vychází při posuzování školního klimatu z *já-identity*. Školy reprezentují silný podíl já-identity, popř. absence.

U Olsona (Oswald a kol., 1959, s. 35) se k popisu klimatu vztahují čtyři kritéria: *individualizace, interpersonální vztahy, skupinové aktivity, tvořivost*, která jsou podle jeho zjištění ovlivněna také jednotlivými dny v týdnu.

Steele, House a Kerins (Oswald a kol., 1989, s. 35) poukazují na školní klima, abstrahované z *chování učitelů a ředitelů*.

Schreiner (Oswald a kol., 1989, s. 36) zjišťuje *souhlas a nesouhlas ve výpovědích žáků a učitelů*. Tak chce na dotyčné škole zjistit stupeň individualizace a demokratizace. Dále se zabývá *mírou ovlivnitelnosti jednotlivých osob ve škole*, tzn. do jaké míry jsou či nejsou tyto osoby ovlivnitelné a ovladatelné.

## Shrnutí

K posuzování školního klimatu je nutné přistupovat diferencovaně s ohledem na všechny zúčastněné osoby.

Posuzovat školní klima znamená zvažovat ho z různých hledisek a za pomoci různých kritérií, k jejichž vymezení přistupují uvedení autoři různě. Proto se posuzovací hlediska a kritéria často od sebe liší jak obsahově, tak početně, nebo se v některých případech v jednotlivostech prolínají a ztotožňují.

Existuje tedy několik přístupů k posuzování školního klimatu. Uvedení autoři se zabývají aspekty školního klimatu, vymezují skupiny kritérií.

Přehledy kritérií k posuzování školního klimatu však nemůžeme považovat za úplné a vyčerpávající, protože se nezaměřují na celé školní klima, ale pouze na některé jeho oblasti.

Často se stává, pokud se hovoří o školním klimatu nebo se školní klima posuzuje, že se popisuje jen jeho určitá část nebo výřez. Tak je tomu i tehdy, když se charakterizuje škola orientovaná na pořádek a disciplínu, neboť se jedná o obsahový aspekt školního klimatu. Jestliže se hovoří o vzájemných sympatiích mezi učiteli a žáky, jde o vztahový aspekt. Při charakteristice školy jako autoritativní nebo liberální, je nutné poznat interakční formy mezi učiteli a žáky a uvažovat o interakčním aspektu školního klimatu (srovnej Fend, 1977).

Mezi uvedenými přístupy k posuzování školního klimatu je nám nejbližší Schafferův přístup, jenž považujeme za nejvíce propracovaný.



Pokud bychom však chtěli posoudit školní klima v celém rozsahu, museli bychom i Schafferova kritéria doplnit o další, která by bylo možno odvodit z faktorů prostředí ovlivňujících školní klima.

## Literatura

- Aurin, K.: Gute Schulen — worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Bessoth, R.: Organisationsklima an Schulen. Luchterhand, Neuwied u. Frankfurt/M. 1989a.
- Bessoth, R.: Verbesserung des Unterrichtsklimas. Luchterhand, Neuwied u. Frankfurt/M. 1989b.
- Čečetka, J.: Negativující momenty v pedagogických vztazích. In: Jednotná škola, 23, 1971, č. 2, s. 133–144.
- Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Beltz, Weinheim u. Basel 1977.
- Fučík, J.: Lépe žáky poznávat. Učitelství, 22, 1972, č. 41, s. 4.
- Hudeček, J.: Sociální vztahy mezi učiteli a žáky. Odborná škola, 26, 1978/79, č. 5, s. 65–69.
- Mareš, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990.
- Oswald, F.: Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Universitätsverlag, Wien 1989.
- Samuhelová, M.: Klíma v pedagogickej komunikácii. In: Súčasný stav a perspektívy pedagogického výzkumu. Zborník referátov zo seminára konaného v dňoch 9.–12. 10. 1990 v Smoleniciach. Ústav experimentálnej pedagogiky, Bratislava 1990, s. 222–232.
- Schaffer, F.: Die „gute Schule“ — was ist das? Nепublikované texty.
- Sitkey, G.: Kamarátstvo s rizikom. Rodina a škola, 38, 1991, č. 4, s. 14.
- Šmíd, J.: Učitel — žák. Učitelství, 24, 1974, č. 13, s. 7.
- Voříšková, H.: Co dokáže strach. Úzkostné stavy i předstírání hrdinství. Učitelství, 94, č. 4, s. 6.

GRECMANOVÁ, H.: Problematika posuzování školního klimatu. Pedagogická orientace 1997, 1, s. 17–25, ISSN 1211–4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Helena Grecmanová, Pedagogická fakulta UP, Olomouc