

## Výsledky výzkumů zaměřených na školní klima

Helena Grecmanová

V pozitivních modelech školního klimatu je garantován zájem o člověka, čímž je zdůrazněn význam školního klimatu pro posílení identity vlastního já za předpokladu, že tato zdravá identita vlastního já je uvažována i jako projev dobrého školního klimatu. Jestliže učitelé i žáci zauímají odpovídající role, vzniká u nich společný pocit, že jsou důležitými činiteli ve škole, což s největší pravděpodobností zaručuje, že bude dosaženo pozitivních výsledků (Aurin, 1990). V takovém klimatu každý vnímá spoluúčast v úsilí o změnu prostředí. V důsledku toho se zvyšuje motivace žáků, kteří se cítí být odpovědní za své chování, častěji si kladou vlastní cíle, mají vyšší sebevědomí a realističtější sebehodnocení. V pozitivním školním klimatu lze u zúčastněných osob zaznamenat spíše progresivní postoje (Fend, 1977).

V centru šetření Oswalda a kolektivu (1989) je snaha zjistit, jaké osobní faktory podporují humánní projevy školy, přičemž se předpokládá, že vyšší hodnoty v kognitivních schopnostech lidí umožňují tvorbu lepšího klimatu. Na rozvoji pozitivního školního klimatu se tedy podílejí osoby, které jsou ve škole činné. Školní klima potom působí na jejich citovou stránku, na rozvoj vůle, postojů, výkonnostních schopností, na jejich učení a sociální chování.

Dreesmann (1982) shrnuje účinky vyučování realizovaného v pozitivním klimatu tím způsobem, že staví proti sobě jak ve výkonech, tak i v motivaci k učení třídy s pozitivním a negativním klimatem. Odkazuje na více šetření, ze kterých vybírá některé závěry, např. klima, které žáci vnímají, je významnější pro vysvětlení výkonu než inteligence. Výkony v kognitivní oblasti se rozvíjejí v takovém klimatu, kde existují osobní vztahy mezi učitelem a žáky, podpora sebevědomí, samostatnosti, reálného sebehodnocení, vyšší požadavky, ale také dobrá organizace vyučování, disciplína.

Emocionální stabilita se objevuje jen v klimatu s malou anonymitou, malou konkurencí a přiměřeným tlakem na výkon.

Dále Oswald a kol. (1989) konstatují, že dobré školní klima nemůže být bez výkonnostního tlaku (to by jediné prožíval jako frustraci), protože tlak na výkon podněcuje dospívající k překonávání překážek a k respektování požadavků. V pozitivním školním klimatu jsou výkony žáků vyšší.

Jiný badatel (Dreesmann, 1982) zdůraznil, že sociálních cílů lze snáze dosáhnout v klimatu, v němž existuje podpora žáků ze strany učitelů a chování žáků není příliš podřízeno normám.

Učební motivaci pomáhá v pozitivním školním klimatu dobrá kooperace nejen mezi učiteli a žáky, ale i žáky navzájem, nepatrné vedení ze strany učitelů, perspektiva úspěchu (srovnej Somrová, 1987/88), kamarádství, dobrá

disciplína a vytvoření takových podmínek, v nichž žáci mohou zažít pocit zodpovědnosti a angažovanosti na školním dění (Oswald a kol., 1989).

V klimatu důvěry a osobní angažovanosti vznikají pozitivní sociální vztahy. Školní nesoulad je jen malý, regulace konfliktů se děje verbálně, často v rámci metakomunikace. Dobrý vztah mezi učitelem a žákem však nestačí, aby zvýšil podněty k učení a sebedůvěru. Důležitá je optimální vyrovnanost mezi různými aspekty školního klimatu.

Köttl (Oswald a kol., 1989, s. 39–40) zjistil, že učitelé v pozitivním klimatu lépe chápou pocity žáků, více je chválí, jsou méně direktivní, mají menší sklony k dominanci, zatímco v negativním klimatu se stávají učitelé direktivními, téměř nediferencují své emoce, neanalyzují je, nýbrž je potlačují a zapuzují. Negativní klima vytváří neklid ve třídě. V příznivém klimatu je větší shoda mezi očekávaným a skutečným chováním, vyskytuje se, jak bylo řečeno, méně direktivních reakcí učitele. Pro tvorbu humánního klimatu je podle Gebauera vhodné (Oswald a kol., 1989, s. 43), aby učitel věděl, že nemusí být ve všech situacích vládnoucím technokratem. Většinou mají učitelé v pozitivním školním klimatu cit pro řešení těžkostí, problémů, dokáží jednat se smyslem pro potřeby žáků.

Dobré školní klima nabízí učitelům i žákům sociální uznání. Chybí-li toto uznání, působí to negativně na školní klima. Příznivé školní klima pozitivně koreluje se školním výkonem (viz výše), sociálním chováním a sebeobrazem, negativně se strachem. V atmosféře ohrožení nemůže vzniknout pozitivní klima. V pozitivním školním klimatu se učitelé vyvarují posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné (Oswald a kol., 1989; Jungová, 1976; Komlóssyová, 1972/73).

Bylo totiž zjištěno, že neustále kontrolovaná skupina žáků vykazuje mnohem větší strnulost, malou flexibilitu, více strachu a dezorganizace ve srovnání s nekontrolovanou skupinou. Učitelé, kteří ve větší míře uplatňují vedení žáků, mají také sami více strachu a vyvolávají u žáků negativní efekty. Nedirektivní učitelé nechávají žákům prožít pozitivní atmosféru, ve které je více solidarity (Oswald a kol., 1989).

Positivní školní klima musí mít samostatného učitele; proto by měla být samostatnost učitele dokonce cílem učitelského vzdělávání. Je zřejmé, že učitelova osobnost je významným činitelem v životě „dobré školy“. Tvorbu žádoucích výchovných vztahů ovlivňují totiž také osobní aspekty. Rozhodně není lhostejné, co učitel činí, jak jej žáci respektují, jak se angažuje ve škole (srovnej Fend, 1977). Edmons (Aurin, 1990, s. 58) poukazuje na to, že efektivní školy mají klima, ve kterém učitelé spatřují svoji povinnost ve zprostředkování působivého a účinného vyučování.

Oswald a kolektiv (1989) odmítají tendence k „exaktnosti, precizaci

a jasnosti“ učebních plánů, usilují o projektové vyučování a posílení problémově orientovaného vyučování, protože klima důvěry umožňuje podle jejich soudu metodické inovace. Vzhledem k tomu, že přesně fixované učební obsahy umrtvují ducha, roste pozitivní klima pouze ve svobodném prostoru.

Jako předpoklad příznivého školního klimatu se objevuje sociální učení — např. v podobě skupinově dynamického tréninku.

Sociální učení má pro Rogerse (Oswald a kol., 1989, s. 43) terapeutické účinky, odstraňuje monotónnost a pasivitu. Zpočátku může být také frustrující, protože se může zdát, že se žáci nic neučí. Ovšem jeho orientace na získání informací přirozenou cestou je významná. Předpoklad pro efektivní učení se vidí rovněž ve svobodné atmosféře.

Také v zasedacím pořádku (kruh žáků a učitele) má být rovnováha. Pokud jde o hodnocení, v pozitivním školním klimatu uvažuje Rogers především o sebehodnocení, které je důležité pro osobní rozvoj žáků. Problematika hodnocení má úzkou souvislost se školním klimatem také v dalších studiích. V pozitivním školním klimatu je hodnocení založeno na vztazích vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky. Při zjišťování vědomostí a dovedností jsou zapojeni také spolužáci, kteří se tak aktivizují a vedou ke spolupráci. O této zkušenosti píše učitel Danáš (1990) „...dávám žákům možnost, aby spolužákovi zadávali otázky také oni. Pochopitelně, otázky dopředu připravím a naučím žáky na ně odpovídat. Ve zkoušení musí být přesnost. Učitel, který vymýšlí otázky pro žáka při vyučování, je špatný učitel. Dobrý učitel zadá žákům otázky dopředu...“ Danáš se taktó snaží orientovat každého žáka k tomu, aby dosáhl nejlepšího výsledku. Zjišťuje to, co žáci znají, na co se mohli a měli připravit, což je žádoucí. Nemůžeme však souhlasit s jeho názorem, že dobrý učitel seznámí žáky úplně se všemi otázkami dopředu. Domníváme se totiž, že řada otázek je situačně podmíněna a přirozeně vyplývá z rozhovoru mezi učitelem a žáky, je závislá na podnětech a reakcích diskutujících.

Nutnou částí humánního života školy je integrace prospěchově slabých, obtížně vychovatelných, popř. postižených dětí. Vyloučení této skupiny dětí znamená vyloučení určité části z nás samých (Oswald a kol., 1989).

Positivní školní klima je ovlivňováno vlastnostmi ředitele školy. Komplex vlastností, kterými by měl ředitel z tohoto hlediska disponovat, se označuje jako komunikativní kompetence. K důležitým vlastnostem ředitele školy s pozitivním klimatem podle Oswalda a kolektivu (1989) patří: schopnost empatie, demokratické, neautoritativní chování, akceptování druhých lidí a jejich tolerantní přijímání, identita vlastního já (jako podmínka pro platné sociální vztahy), opravdovost v chování, pocit svobody a nezávislosti, aktivita.

S ohledem na vlastnosti řídicích pracovníků a jejich vliv na školní klima byla formulována hypotéza, že vlastnosti ředitelů v pozitivně laděném školním klimatu mají mnohem pozitivnější charakter než v negativně pocíťovaném klimatu. Ředitel školy s rozvinutějšími sociálně vztahovými schopnostmi a výraznou identitou vlastního já se častěji vyskytuje ve školách s pozitivním klimatem, kdežto ředitel školy se spíše distančním chováním a menší identitou vlastního já ve školách s negativním klimatem.

V uvedených výzkumech byl popisován profil ředitele školy v pozitivních a negativních klimatických typech prostřednictvím učitelů a rodičů. Neuplatnil se pohled žáků, protože žáci posuzovali jen třídní klima, které se nemusí shodovat se školním klimatem. (Lze konstatovat, že jeden ředitel se stejnými vlastnostmi je zodpovědný za různé typy klimatu ve třídách.) Na školách s pozitivním klimatem byli ředitelé školy hodnoceni jako vřelejší, přátelštější, kompetentnější v komunikaci, angažovaní a nezávislí. Na škole, kde z ředitele školy sálá více tepla, objevuje se také vyšší podpora žáků. Vřelý vztah ředitele neovlivňuje sice žakovskou kohezi a toleranci, ale úzce souvisí s pocitem svobody. Tam, kde jsou ředitelé škol přátelštější, nedochází k přetěžování žáků a učitelů. Nechuť žáků ke škole může ředitel zmenšit silnějším přátelským vztahem. V prostředí školy, kde existuje takový ředitel, vzrůstá sebevědomí žáků a jejich sebedůvěra, které napomáhají překonat obavy, omezující jejich svobodný prostor (Oswald a kol., 1989).

Míru demokratického chování ředitele školy lze zjistit z míry možnosti učitelů spolurozhodovat o škole. To je důležitá proměnná pro vznik pozitivního klimatu. Pro školní klima jsou méně důležité úmysly a činy ředitele školy, významnější je, jak je ostatní členové vnímají. Ředitel školy má vytvořit klima, které podněcuje učitele k spoluúčasti na řízení a provozu školy. To přispívá k efektnímu chodu organizace (Thomas, 1976). Školní klima je tím pozitivnější, čím více se řediteli školy daří delegovat rozhodovací pravomoci na druhé. Cílem jeho chování musí být, aby se postupně stával nahraditelným. Proto si nesmí osobovat právo všechno, včetně maličkostí, regulovat a kontrolovat. Se sociálními vlastnostmi ředitele souvisí i dostatek příležitosti pro učitele účastnit se na rozhodovacím procesu, jakož i podpora žáků. Vzájemná soudržnost učitelů souvisí se svobodným prostorem, který ředitel školy poskytuje.

Thomas (1976) shrnuje závěry týkající se vztahu mezi školním klimatem a ředitelem školy takto: Ve školách, kde se nepodporuje angažovanost učitelů, jsou ředitelé zpravidla konvenční lidé, postrádající nápaditost. Na jiných školách, kde naopak ředitel školy usiluje o angažovanost učitelů, disponuje pozitivními vlastnostmi, jako jsou ohleduplnost, iniciativnost, tolerantnost, menší direktivnost atd. Pro pozitivní klima je důležité, aby ředitel školy do-

kázal vyslovit pochvalu a uznání. Školy s pozitivním klimatem (z pohledu učitelů a rodičů mají spíš ředitele, jejichž vzdělávacím ideálem je rozvoj individua, méně společenský rozvoj, kteří usilují o individuální podporu žáků. Ukazuje se, že v pozitivní školních klimatech se připisuje vyšší váha lidským kvalitám (srovnej Oswald a kol., 1989).

Také rodiče mají vliv na druh školního klimatu. Z šetření vyplývá, že příznivé chování rodičů pozitivně působí na školní klima. Rodiče, kteří své děti enormně kontrolují, budí v dětech větší averzi a distanci vůči škole. Sami mají ke škole špatný vztah (Stangl, 1982). V pozitivním školním klimatu dochází nejen ke zvýšenému zájmu rodičů o školu, ale také k lepší spolupráci mezi rodiči a učiteli a rodiči navzájem.

Pozitivní školní klima je rovněž ovlivněné podporou školského úřadu.

## Shrnutí

Pozitivní, efektivní, příznivé či dobré atd. školní klima charakterizuje školní klimatický typ, ve kterém vzniká pocit společenství, kdy každý jednotlivec má možnost zažít mezi druhými lidmi pěkné vztahy a podporu, kdy se lidé mohou cítit podobně jako ve své rodině (srovnej Aurin, 1990).

Jak je vidět, označuje se žádoucí školní klima často různými přívlastky — pozitivní, efektivní, příznivé, dobré atd. Chápeme, že by bylo vhodné sjednotit terminologicky tuto pojmovou oblast, avšak vzhledem k tomu, že představujeme výsledky různých šetření, při nichž se uplatňoval nestejnorodý pojmový aparát, jsme vedeni snahou zachovat originalitu těchto výzkumů, a proto uplatňujeme možnost vyjádřit kladné školní klima různými způsoby, se kterými pracujeme jako se synonymy významu „pozitivní“.

Finn a jeho kolegové (Aurin, 1990, s. 59) potvrzují, že efektivní školy jsou místy, kde ředitel školy, učitelé, žáci a rodiče jsou jednotni v cílech, obsazích a metodách vyučování a jeho hodnocení a u nichž se projevuje hrdost na vlastní školu. Školy s pozitivním klimatem nazývá Aurin (1990) „majáky znamenitosti“ a vyslovuje pak názor, že příznivé školní klima je pro ostatní školy příkladem, protože může „zapalovat jiskry“ také v jiných školních klimatech.

## Literatura

- Aurin, K.: Gute Schulen — worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Danáš, K.: Znamky stále všemocné. In: Rodina a škola, 37, 1990, č. 10, s. 12–13.
- Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. Wie Schuller den Unterricht wahrnehmen. Beltz, Weinheim u. Basel 1982, 206 s.
- Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Beltz, Weinheim u. Basel 1977. 284 s.

- Jungová, Z.: Některé problémy adaptace žáka 5. ročníku ZDŠ na školní požadavky. In: *Výchovný poradce*, 13, 1976, č. 3., s. 1–4.
- Komlóssyová, H.: Za šťastie našich detí. In: *Komenský*, 97, 1972/73, č. 1., s. 14–18.
- Oswald, F. a kol.: *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Universitätsverlag, Wien 1989. 252 s.
- Somrová, R.: Vztahové normy v procesu interakce mezi učitelem a žákem. In: *Sociálněvědná škola*, 28, 1987/88, č. 3., s. 119–131.
- Stangl, W.: Die Erziehungsziele der Schule aus der Sicht von Lehrern, Schullern und Eltern. *Erziehung und Unterricht*, 1982, s. 235–248.
- Thomas, A.: The Organizational Climate of Schools. In: *International Review of Education*, 22, 1976, č. 4, s. 441–463.