Kapitola 20

Sociální klima školy

Jiří Mareš

Stále zřetelněji se ukazuje, že kvalitní výchovně-vzdělávací výsledky nezáleží pouze na **jedincích** a jejich osobnostních zvláštnostech, na individuálním úsilí při řízení a autoregulaci výchovy, vzdělávání a výcviku, nýbrž také na **mikrosociálních vlivech** – na specifických rysech rodiny, na zvláštnostech školní třídy a učitelského sboru i na zvláštnostech konkrétní školy. Navozují totiž určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, určitý typ spolupráce, soutěžení, nepřátelství, určitý typ žákovských vztahů k učivu, učebním úlohám, jednotlivým vyučovacím předmětům, ale i k důležitosti vzdělání pro život. Podporují dosažení některých výsledků, ale brzdí nebo přímo znemožňují dosažení výsledků jiného typu, možná i lepších.

Proto se již desítky let studují sociálněpsychologické charakteristiky různých mikrosociálních prostředí. V hovorové řeči, ale také v odborné literatuře se setkáváme při popisu sociálněpsychologických jevů ve škole s různými termíny. Běžně se používají např.: *prostředí, klima, atmosféra* (celé školy, učitelského sboru). Obvykle se k těmto termínům připojují přívlastky typu: edukační, výukový, učební, sociální, emocionální, psychologický, sociálněpsychologický, sociálně-emocionální. Tím vznikají desítky terminologických variant. V souvislosti se školou se objevují též termíny *étos školy* (Good, Weinstein, 1986) nebo šířeji chápaná *kultura školy* (Maehr, 1991).

Komplikace ovšem nekončí. Někteří autoři používají uvedené výrazy jako pojmově neutrální, bez hodnotícího odstínu. Jiní do nich vkládají pouze kladný obsah. Například Z. Helus (1986) chápe edukační prostředí jako prostředí, které pozitivně ovlivňuje žákovské postoje, činnosti a výkony. Naše stanovisko zní: Termíny by měly být *obsahově neutrální*, aby dokázaly zachytit celou škálu významů, od pozitivních až po negativní. Jinak by bylo třeba neustále vytvářet dvojice výrazů (jeden pro pozitivně působící vlivy – třeba edukační, druhý pro negativně působící vlivy – deedukační). S obdobnými problémy jsme se ostatně setkali v kapitole věnované sociálnímu klimatu třídy.

Termíny by měly pomoci uživatelům diferencovat sociálněpsychologické evy podle rozsahu, měnlivosti, délky trvání a obecnosti.

Před časem jsme navrhli toto rozlišení (Mareš, Křivohlavý, 1995):

Prostředí školy

Jde o nejobecnější termín, který má široký rozsah. Netýká se jenom aspektů sociálněpsychologických. Prostředí školy zahrnuje mimo jiné:

- aspekty architektonické (umístění školy v zástavbě obce, architektonické řešení přístupu do školy a okolí školy, dispoziční řešení budovy typu monoblok, pavilonové řešení apod., rozmístění tříd, případně variabilnost učebních prostorů, vybavení odborných učeben, kabinetů, řešení sborovny, dílen, podoba školních chodeb, šaten, situování šaten, tělocvičny, školní jídelny atd.); dá se dokonce říci, že dobře koncipované architektonické řešení školy může vytvářet prostředí, které je příznivé pro učení žáků i vztahy mezi žáky (nejnověji Hebert, 1998);
- aspekty hygienické (akustika, osvětlení, vytápění, větrání, prašnost, provozní bezpečnost, nezávadnost stavebních materiálů, zdravotní nezávadnost materiálů pro vnitřní vybavení tříd a pracoven, dodržování psychohygieny pedagogického procesu apod.); poslední lékařské výzkumy naznačují např. vyšší koncentrace některých prachových částic ve třídě během vyučování oproti venkovnímu prostředí (Janssen et al., 1999), vyšší riziko pro dýchání prachových částic, které plyne z rozdílné kvality úklidu a větrání tříd (Walinder et al., 1999). Dokonce se objevují speciální práce, které si všímají rizikovosti školního prostředí pro žáky, jež jsou alergičtí na chlupy domácích zvířat (žáci, kteří doma chovají zvířata, totiž přinášejí uvedené alergeny na oděvu do školy, a ohrožují tak své nemocné spolužáky – Almquist et al., 1999);
- aspekty ergonomické (podoba a velikost školního nábytku, uspořádání pracovních míst učitelů a žáků, uspořádání sdělovačů a ovladačů technických zařízení pro učitele i žáky aj.);
- aspekty organizační (počty učitelů a žáků vzhledem ke kapacitě a dispozici školy, řešení provozních situací v rámci školy – příchody do školy, odchody ze školy, dělení a spojování tříd, přemísťování tříd v rámci budovy, režim o přestávkách, styk v rámci učitelského sboru, styk s rodiči, využívání prostor školy mimo vyučování atd.).

Sociální klima školy

Jde o termín střední úrovně obecnosti. Označuje jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu: Jevy trvají řádově měsíce až léta. Jeho tvůrci, aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy. Do sociálního klimatu školy

vstupují jeho dílčí složky, k nimž patří klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd.

Sociální atmosféra školy

Jde o termín s relativně užším rozsahem. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra školy je tedy jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či týdne. Jevy trvají řádově desítky minut, hodiny až dny. Vzpomeňme atmosféru školy o velké přestávce, při zahajování školního roku, při pololetním zkoušení, při rozdávání vysvědčení, při hloubkové inspekci, po těžkém úrazu či úmrtí žáka či učitele.

Dodejme, že v zahraničí se s pojmy prostředí – klima, klima – atmosféra, prostředí – atmosféra pracuje rozdílně, u mnohých autorů se používají téměř jako synonyma, což nepovažujeme za výhodné. Někdy jsme svědky pokusů vymyslet originální označení, např. *subjektivní prostředí škol* (Griffith, 1997, s. 156).

20.1 Klima školy

Jak jsme již uvedli v předcházející kapitole (19.5), v Československu a později v České republice se zatím věnovalo nepoměrně více úsilí zkoumání klimatu školní **třídy** a vyučovací **hodiny** než dalším mikrosociálním vlivům (Mareš, 2000). Jen ojediněle se zkoumalo klima učitelského sboru (Lašek, 1992). Stranou zatím stálo exaktnější zkoumání klimatu celé školy.

Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři. Důvod je pochopitelný – pro uvažování, zaujímání postojů, jednání a hodnocení tohoto jednání je mnohem důležitější subjektivní pohled aktérů na školu. Přesná definice klimatu školy dosud neexistuje, odborníci se nemohou shodnout, co patří a co nepatří do tohoto pojmu. Setkáváme se s proměnnými typu: zařízení školy, procesy probíhající ve škole, způsob řízení školy, důraz typický pro danou školu, učitelova oddanost škole a pedagogické práci, zvláštnosti žáků školy, zvláštnosti učitelského sboru, způsob řízení výuky učiteli, morální kvality učitelů atd. Objevily se dokonce i provokativní úvahy, které lze shrnout do jedovaté otázky: Je klima školy zastaralou metaforou? (Finlayson, 1987).

Zkušenosti rodičů, učitelů i žáků ukazují, že nikoli. Stoupající počet výzkumů věnovaných klimatu školy rovněž nepřitakává úvaze, že by šlo o zastaralé téma. Spíše se zdá, že problém bude jinde: Dosavadní přístupy jsou roztříštěné, záběr proměnných patrně příliš úzký, složitost vztahů velká, citlivost používaných metod malá, zobecnitelnost dosavadních výsledků problematická.

Tab. 20.1 Typologie školního klimatu

Hledisko	Typy	Autoři
Vztah k rozvoji osobnosti	podporující versus tlumící rozvoj	Moos (1979)
Vztah k jednotce analýzy	klima uvnitř školy, klima mezi školami	Anderson (1982)
Vztah ke zdraví	zdravé versus nezdravé prostředí školy (hnutí zdravých škol)	Hoy, Tarter, Bloss (1990); Havlínová, Provazník, Komárek, (1989); Havlínová (1991, 1998)
Vztah k cílům a sociálním vazbám uvnitř systému	školy prosazující cíle týkající se dosažení mistrovství, nebo cíle týkající se sociálního srovnávání; školy prosazující pozitivní mezilidské vztahy, nebo negativní mezilidské vztahy	Roesler, Midgley, Urdan (1996)
Vztah systému k okolí	otevřené versus uzavřené klima	Halpin (1966)
Vztah k organizaci systému a jeho fungování	klima zdůrazňující sociální uspořádání a klima zdůrazňující sociální jednání	Stockard, Mayberry (1992); Griffith (1995)
Vztah k úkolům školy a k sociálním vztahům	klima podporující plnění zadaných úkolů, klima podporujcící interpersonální vztahy	Walberg (1967); Stockard, Mayberry (1992)
Vztah k řízení žáků	poručnické klima versus humanistické klima	Willower (1967); Hoy, Miskel, (1982)

Klima školy přitom nesporně patří mezi nový typ proměnných, které by pedagogická psychologie měla prioritně zkoumat. Podle G. Salomona (2000) jde o tzv. *kompozitní proměnné*, které dovolují vyhnout se rizikům tradičních pedagogicko-psychologických výzkumů – redukování složitosti jevů a odhlížení od složitých kontextů, v nichž jevy v reálném životě fungují.

V odborné literatuře se setkáváme s různými typologiemi školního klimatu. Tabulka 20.1 přibližuje některé z nich.

20.2 Teoretické přístupy

Uvedli jsme, že je obtížné vymezit klíčový pojem sociální klima školy. Různí autoři se snaží přistupovat po svém k tomuto složitému jevu a akcentují jeho odlišné aspekty. Bez nároku na úplnost se podívejme, které teoretické přístupy

se v odborné literatuře často vyskytují a spoluurčují jak metodický přístup, tak pochopitelně získané empirické výsledky.

20.2.1 Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy

První skupina pokládá za klíčový prvek klimatu školy **způsob vedení školy, řízení školy, případně organizaci školy**.

Fungování školy ovlivňují podle M. Petriho a M. Burkhardtové (1992) čtyři faktory:

1. **Lidé ve škole:** vedení školy, učitelé, žáci, další zaměstnanci školy. Ti mají své představy o škole, vstupují do ní se svými přáními a aspiracemi.
2. **Vzdělávací program školy,** koncepce její práce: cíle, osnovy, používané výchovné a vzdělávací metody, způsob vytváření tříd a skupin, poradenský systém školy apod.
3. **Organizační systém školy:** způsob organizování chodu školy, dělba práce mezi vedením školy a učitelským sborem apod.
4. **Okolí školy:** způsob organizace školství, způsob financování školy, vztahy ke školské správě, vztahy s jinými školami, spolupráce s rodiči, s komunitou, v níž se škola nachází.

Pokud se soustředíme na organizační stránku a na výchovně-vzdělávací koncepci práce školy, můžeme najít zajímavou teorii autorů L. Caluwéové, E. Marxe a M. Petriho, nazývanou podle začátečních písmen autorských příjmení zkratkou CaMaPe. Detailně je popsaná v přehledové studii A. Furmana (1994), z níž čerpáme.

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

Sociální klima školy je ovlivňováno i druhou dimenzí, jíž je **způsob řízení**. Na jednom pólu je mechanistický typ instituce s byrokraticky hierarchizovaným řízením, na druhém pólu je organický typ instituce zdůrazňující důvěru v lidi. Byrokratické řízení klade důraz na přesné definování úkolů a postupů,

ejich plnění se kontroluje shora dolů. Při chybách v komunikaci nebo při doslovném plnění příkazů vznikají známé případy nefunkčnosti systému, odmítání osobní odpovědnosti, lhostejnosti ke zlepšování kvality práce. Organický typ řízení akcentuje osobní odpovědnost lidí, prostor pro iniciativu, nutnost vzájemné komunikace mezi všemi úrovněmi pracovníků (kolegiální komunikace), nebyrokratické způsoby kontroly.

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

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

Poněkud jinou teorii, byť odvozenou také z organizačních modelů v neškol-ských institucích, navrhli R. Kottkamp, J. Mulhern a W. Hoy (1987). V našem přehledu tvoří přechod ke druhé skupině teorií. Citovaní autoři počítají ke klíčovým determinantám klimatu školy pět prvků:

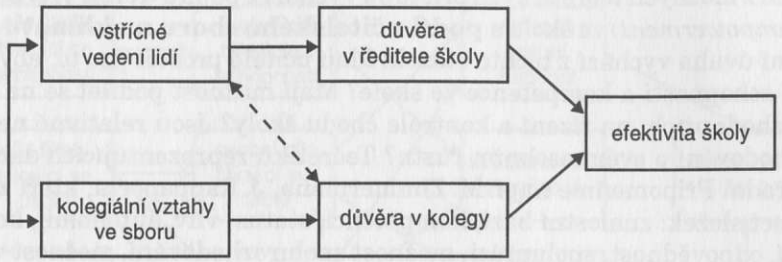
- ředitelovo vstřícné chování vůči učitelům,
- ředitelovo direktivní chování vůči učitelům,
- zaujetí učitele pedagogickou prací, frustrovanost učitelů,
- učitelovo přátelské chování ke kolegům.

První čtyři složky modelu lze seskupit do ukazatelů, které vypovídají o tom, nakolik je klima školy otevřené, či uzavřené.

Otevřené klima školy se vyznačuje vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Ředitel školy jde svým podřízeným osobním příkladem, učitelé s vedením školy spolupracují, pomáhají si také navzájem. Pravidla chodu školy jsou zřetelná a stálá, povinnosti lidí a jejich potřeby jsou citlivě vyvažovány. Chování učitelského sboru je otevřené a nepředstírané. *Uzavřené klima školy* je opakem předchozího. Je pro ně typická vzájemná nedůvěra, nehuť učitelů se angažovat v pedagogické práci. Ředitel řídí školu byrokratickým způsobem, formálně, neosobně. Nejeví pochopení pro své podřízené, lpí na nepodstatných věcech, neocení kvalitní práci. To vše vyvolává u učitelů frustraci z pobytu ve škole, lhostejnost k pedagogickým výsledkům, někdy apatii. Nosnost této typologie v našich podmínkách úspěšně ověřil J. Lašek (1994). Blízký přístup, který ovšem zvýrazňoval tvořivost učitelů, studovali na Slovensku manželé Zelinovi (Zelinová, Zelina, 1993).

S odstupem času na práci Kottkampa et al. navázala další skupina badatelů (Tarter, Sabo, Hoy, 1995). Položila si otázku, zda je pro podobu klimatu

Obr. 20.1 Model klimatu školy (Tarter et al., 1995, s. 46)



na druhém stupni školy (amer. *middle school*) důležitější vliv ředitele, nebo učitelského sboru. Jejich závěr zní: Profesionální složka stavící na odbornosti a chování učitelů na jedné straně a organizačně-řídicí složka představující způsob řízení chodu školy ředitelem koexistují v křehké rovnováze. Jejich teorie, podložená rozsáhlým výzkumem, má podobu, kterou přibližuje obr. 20.1.

Směr, který akcentuje klíčové postavení ředitele školy a vedení školy, je poměrně vlivný. Nalezneme v něm řadu přístupů, které se snaží o podrobnější strukturování klimatu školy. D. Leake (1993) rozlišuje šest prvků: události ve škole, které negativně ovlivňují dění ve škole, způsob zkoušení a hodnocení žáků, pojetí kurikula v dané škole, způsob restrukturování učitelského sboru, další vzdělávání členů učitelského sboru, vztahy mezi školou a komunitou.

B. Butterworthová a R. Weinsteinová (1996) formulovaly čtyři zásady pro ovlivňování klimatu školy ze strany vedení školy:

1. podporovat aktivity, které vedou k rozpoznání individuality a jejímu začlenění do dění ve škole;
2. rozšířit spektrum zdrojů, z nichž čerpá celá škola;
3. dobře vzájemně provázat aktivity, které se odehrávají na různých úrovních fungování školy jako systému;
4. nastolit rovnováhu mezi zdroji školy a jejími aktivitami.

Tolik vybrané teorie, které si všímají řízení školy ředitelem a vedením školy.

20.2.2 Přístupy zaměřené na učitelský sbor

Druhá skupina teorií klade důraz na **učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy a jeho fungování**. Nahlédneme-li do odborné literatury, zjistíme, že jsou navrhovány různě složité teorie. Teorie mající dvě konstitutivní složky – způsob výuky ve škole a způsob řízení školy a výuky – navrhují např. W. Charters, J. Pacard, R. Herriot, W. Firestone, G. Schneider. S třísložkovou teorií přišli A. Mohrman, R. Cooke a S. Mohrman, kteří k předchozím přidali „vyjedná-