

Tematická metodická zpráva č. 6

KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

První otázka: Co je klima školní třídy ?

obvykle se v literatuře rozlišují tři termíny:

a) **prostředí** třídy - nejen žáci a učitelé, ale i věci, výzdoba, psychohygiena (ekologie) třídy

► **Prostředí** – je to nejobecnější termín, týká 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.

b) **atmosféra** třídy - jev krátkodobý, situační - během dne několik různých atmosfér

► **Atmosféra** – je naopak velmi úzký termín, vyjadřuje krátké trvání a vysokou proměnlivost. Atmosféra se ve třídě mění velmi rychle, zřídka trvá déle než jednu nebo několik vyučujících hodin, je situačně podmíněna. Známe například atmosféru ve třídě před písemnou prací, po velké přestávce, při odpoledním vyučování, po rvačce mezi žáky, atmosféru po sdělení, že odpadá nenáviděný vyučovací předmět, při zkoušení, atd.

c) **klima třídy** - jev spíše dlouhodobý, málo proměnlivý, typický pro danou třídu

► **Sociální klima** – zahrnuje dlouhodobé jevy, jsou po několik měsíců i let typické pro konkrétní třídu a učitele. Vytvářejí je všichni žáci v určité třídě, skupinky na které se třída rozpadá, jednotlivci, ale také sbor učitelů na dané škole a jednotliví učitelé vstupující do dané třídy. Sociální klima třídy je ovlivňováno také širšími jevy jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru.

- takto bude chápáno naše pojetí (této přednášky)

Druhá otázka: Co zahrnuje klima školní třídy, jak jej popsat, jaká vybrat hlediska ?

1. **Spokojenost ve třídě** - vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti, pohody ve třídě
 2. **Konflikty mezi žáky** - tzv. třenice, od napětí, přes spory, rvačky až po šikanu
 3. **Soutěživost ve třídě** - konkurenční vztahy, míra snah po vyniknutí, prožívání neúspěchu
 4. **Obtížnost učení** - jak žáci prožívají nároky školy, jak je učení namáhavé, obtížné či nezajímavé
 5. **Soudržnost třídy** - přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi, míra pospolitosti dané třídy
 6. **Pořádek při výuce** - kázeň žáků při vyučování, míra spolupracujícího chování
- je možné ještě 7 hledisko???

Třetí otázka: Jak vzniká klima školní třídy, činitelé, kteří jej ovlivňují ?

Odborníci nejsou jednotní v názorech na to, kdo je zdrojem klimatu ve třídě. Někteří se domnívají, že hlavním zdrojem jsou žáci, že zejména oni klima své třídy vytvářejí. Jiní odborníci soudí, že klima třídy ovlivňují nejpodstatnějším způsobem učitelé, kteří v dané třídě vyučují, neboť učitel může svými vlastnostmi a svou rolí, kterou ve vyučování má, významně klima třídy vytvářet.

a) především **učitel**: - stejná třída reaguje na různé učitele různě, co si dovolí žáci dělat u jednoho vyučujícího, to si netroufnou u druhého

b) především **žáci**: - každá třída má něco osobitého, zvláštního, co si zachovává ať tam učí kdokoli, jsou to především: - vztahy mezi žáky - nepsané normy - hodnocení úspěchu - převažující pracovní nebo mimopracovní naladění - typické chování třídy

c) **učitel + žáci**: - na vzniku určitého klimatu se podílejí oba hlavní aktéři, ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou dosáhnout změny klimatu - názor nejbližší pravdě

Klima ve třídě je zřejmě **ovlivňováno prostřednictvím různých mechanismů**, jsou to zejména:

- a) ► komunikační a vyučovací postupy učitele
- b) ► struktura participace žáků na vyučování
- c) ► preference učitele
- d) ► sebesplňující předpověď
- e) ► klima školy, jejíž součástí je daná třída.

a) ► KŠT a komunikační a vyučovací postupy učitele

V komunikačním chování jednotlivých učitelů existují značné rozdíly. Každý učitel používá své vlastní způsoby komunikace s žáky, některý mluví často v hodině, jiný hovoří méně, některý žáky často chválí a jiný je často napomíná. Učitel tímto svým chováním vytváří specifické komunikační klima, má vliv na charakter celého života ve třídě.

Můžeme rozlišit dva základní typy komunikačního klimatu třídy:

- A) Komunikační klima **suportivní** (vstřícné, podpůrné) – jeho účastníci se navzájem respektují, podporují, sdělují si otevřeně své pocity, potřeby, názory, přání, žáci jsou spokojenější a aktivnější, mají menší % absencí ... dle žáků je jich 1/3
- B) Komunikační klima **defenzivní** (obránné) – účastníci takového klimatu spolu soupeří, nenaslouchají si navzájem, své pocity i názory se bojí vyslovit nahlas, skrývají je, vůči učitelům pak volí žáci “cestu pasivního odporu”, často učitele podvádí, manipulují, útočí na jeho slabiny... dle žáků těchto učitelů je více 2/3

Během své praxe si učitel vytváří určitý osobitý styl komunikace s žáky, později, s přibývajícím věkem praxe, se tento jeho styl příliš nemění.

Dvě zajímavosti:

1) zřejmě existuje závislost mezi **délkou učitelovy praxe** a typem komunikačního klimatu - mladší učitel (s délkou praxe do 10-ti let) je častěji vnímán jako ten, kdo navozuje spíše suportivní klima, naopak mezi staršími učiteli (s praxí 16-20 let) se významně častěji vyskytují učitelé vytvářející

defenzivní klima ve třídě - to je zřejmě způsobeno dobou, kdy tito učitelé studovali - u učitele s delší praxí je pravděpodobné, že studoval ped.fak. v době, kdy se nepodporovalo vytváření suportivního klimatu ve třídě, a proto tento učitel (pokud na to nemá buňky od narození) se to nemohl nikde naučit nebo nezná způsoby, jak toto příznivé klima ve třídě vyvolat

2) **vyučovaný předmět a komunikační klima:** nebyl potvrzen tradiční názor, že učitelé exaktních disciplín jsou obecně vnímáni jako nepřístupní, rigorózní, rigidní ... a naopak učitelé humanitních předmětů jako vstřícnější - např. jako nejvíce suportivní se jeví uč.M (zejm. muži), naopak uč. Čj jako tvůrci defenzivního klimatu

b) ► **KŠT a participace (spoluúčast) žáků na vyučování**

Klima ve třídě je do značné míry ovlivňováno také strukturou participačních aktivit žáků, tedy tím, jak často se žáci zapojují do vyučování, kteří z nich jsou aktivní častěji, kteří méně častěji či vůbec atd. Participace každého žáka je odlišná, v reálném vyučování jsou některé učební činnosti prováděny celou třídou, jiné jen některými žáky.

Míra participace jednotlivých žáků může být ovlivňována zejména těmito vlivy:

- **Počet žáků ve třídě:** Je-li žáků ve třídě mnoho, nemůže učitel během hodiny komunikovat stejně často se všemi žáky, při menším počtu žáků je situace lepší.
- **Lokalizace žáků ve třídě:** Při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou žáci rozdílně zasahováni učitelskými aktivitami, vznikají tzv. *akční zóny*. Učitel se častěji obrací na žáky v předních lavicích než na žáky vzadu.
- **Preference učitele k jednotlivým žákům:** Učitel dává žákům rozdílné možnosti k participaci, protože mají různé postoje orientace ke svým žákům (pozitivní nebo naopak negativní).
- **Komunikace v závislosti na sexových rozdílech:** Učitelé a učitelky komunikují odlišně s dívkami a s chlapci, například učitelky se častěji dostávají do konfliktu s chlapci než s dívkami, učitelky častěji chválí dívky než chlapce, učitelé-muži méně často odlišují komunikaci v závislosti na pohlaví žáků.

c) ► **KŠT a preferenční postoje učitelů k žákům**

Je naprosto přirozené, že učitelé se nemohou ubránit tomu, aby některé žáky měli raději než jiné, někteří žáci jsou učiteli sympatičtější, zdají se mu schopnější apod. Preferenční postoj učitele k žákům určujeme jako zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě (tzv. „cíloví žáci“), tito se stávají častěji předmětem učitelského zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni. Učitel nemá čas ani kvalifikaci pro diagnostiku osobnosti každého jednotlivého žáka, nemůže se tedy vyhnout hodnocení žáků svými intuitivními způsoby.

- problém je v tom, že na základě těchto postojů si vytvářejí učitelé **očekávání o výkonech žáků**

d) ► **KŠT a pygmalionský efekt a sebesplňující předpověď**

Tento pojem vyjadřuje, že domněnka o budoucím výkonu jedince (ať už správná či nesprávná) se může skutečně splnit, jestliže jedinec této domněnce věří a je v ní často utvrzován. Například někteří učitelé svým žákům často opakují svůj názor, že nejsou schopni zvládnout určité učivo či úkol. Tito žáci se mohou po čase začít skutečně projevovat jako neúspěšní, protože učitelské domněnce

nevědomky uvěří a začnou své chování orientovat na to, že jsou neúspěšní a nemají šanci, čímž potvrdí učitelovu domněnku a učitel s nimi podle toho bude zacházet. Naopak, jestliže učitel (například novému) jeho kolega sdělí, že žák J.K. je výborný, i když je pouze průměrný, bude tento nový učitel s žákem podle toho jednat, a u žáka J.K. se může projevit dokonce zlepšení celkového prospěchu.

Jestliže se prokazuje, že učitelovo očekávání má vliv na interakci ve vyučování, měli by se učitelé naučit bránit se uplatňování svých nesprávných představ o žácích.

- *výzkum Rosenthala a Jacobsonové* (1968) ve škole poblíž San Franciska vyšetření 1.-6.ročníku běžným testem IQ (důležité je, že test zadali odborníci z Harwardu!) - žáci označení jako studijní, nadějní, mající vysoké IQ předpoklady - za 8 měsíců skutečně projevovali zlepšení jak v učebních výsledcích tak i v intelektovém rozvoji

dtto *Makarenko* (byl antikomunista, otevřeně kritizoval např. Krupskou) - prosadil, aby učitelé neznali minulost dětí ulice

e) ► **KŠT a klima školy**

Důraz je kladen na to, jak klima školy vnímají lidé, kteří se v dané škole pohybují, tedy samotní aktéři klimatu školy. Klima školy zahrnuje dlouhodobé postupy vnímání, hodnocení, prožívání a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole děje, co se stalo v minulosti, nebo co se má stát v nejbližších dnech nebo i ve vzdálenější budoucnosti.

V rámci klimatu školy můžeme rozlišit jeho **dva krajní typy**:

Otevřené klima školy (pozitivní..)– Ve škole převládá vzájemná důvěra, učitele jsou zaujatí pro svou pedagogickou práci, jejich chování je otevřené a nepředstírané. Ředitel školy spolupracuje se svými podřízenými a jde jim osobním příkladem. Pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá.

Uzavřené klima školy (negativní ..) – opak předchozího. Pevládá vzájemná nedůvěra, učitelé nemají chuť se angažovat v pedagogické práci, jsou až apatičtí a lhostejní k výsledkům svého pedagogického snažení. Ředitel je neosobní, nejeví pochopení pro své podřízené, školu řídí formálně a byrokraticky, nedovede ocenit kvalitní práci.

Čtvrtá otázka: Zná učitel klima školní třídy ?

NEZNÁ !!! - výzkumy ukazují, že učitelé vidí klima školní třídy jinak než žáci:

a) uč.na I.stupni si myslí že je **horší**

b) uč.na II.stupni si myslí že je **lepší** (s výjimkou "obtížnosti v učení" - měli žáci vždy opačné hodnocení než jejich učitelé !!!)

—> je důležité zjišťovat názory žáků, pohled učitele na klima nebývá pravdivý

- učitelé mají rádi žáka průměrného (v IQ i chování)

Pátá otázka: Jaké jsou přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy ?

V současnosti existuje několik přístupu ke studiu klimatu školní třídy. Jejich přehledné shrnutí poskytují J. Čáp a J. Mareš:

► **Sociometrický přístup**

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina. K výzkumu se používá například sociometrický dotazník. Výzkumník zjišťuje, jak je třída strukturována, jestli se její struktura mění, jak se vyvíjejí sociální vztahy a jaký mají vliv na výkony a pocity žáků.

► Interakční přístup

Hlavní zájem je kladen na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu hodiny. Metodou pro zkoumání je standardizované pozorování, později také počítačové metody, popis a rozbor nahrávek interakce.

► Pedagogicko-psychologický přístup

Zkoumá se především spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách, vzájemná sociální závislost žáků, jejich sebepojetí. Metodou pro výzkum je například posuzovací škála.

► Vývojově-psychologický přístup

Zkoumá se především žák jako osobnost a školní třída jako sociální skupina, ve které se žákova osobnost má vyvíjet. Výzkumy se provádějí především na období 5. – 8. ročníku školní docházky, tedy v období prepuberty a puberty. Sleduje se, jak učitel řídí hodiny, jak žáky ukázní, zda užívá individuálního přístupu k žákům, jaké jsou vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky. Na tom závisí zájem žáků o školu, jejich motivace pro učení, jejich sebepojetí, školní úspěšnost.

► Sociálně-psychologický přístup

V současné době nejrozšířenější přístup. Objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení, žáci konkrétní třídy a učitelé, kteří v této třídě působí. Výzkumníci sledují kvalitu klimatu, jeho strukturu, aktuální podobu i to, jaké klima by si jeho aktéři spíše přáli. Pro tento výzkum se užívají posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři, sdělují v nich své osobní vidění klimatu, své postoje a subjektivně zbarvené názory a očekávání.

Ještě existují další přístupy (nebudeme aplikovat):

► Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je jednak celá třída jako skupina a jako organizační jednotka, ale také učitel jako řídicí pracovník. Badatel se zajímá především o to, jakým způsobem se rozvíjí týmová práce v hodině, zda je při plnění úkolů redukována nejistota žáků, zda mají žáci prostor pro vzájemnou komunikaci apod. Výzkum se provádí standardizovaným pozorováním.

► Školně-etnografický přístup

Objektem studia je zde nejen školní třída, ale i učitelé a celý přirozený život školy. Zajímáme se o to, jak klima funguje, jak jej vnímají a svými slovy popisují jeho aktéři, jako diagnostickou metodu se využívá zúčastněné pozorování.

► Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

V současné době nejrozšířenější přístup. Objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení, žáci konkrétní třídy a učitelé, kteří v této třídě působí. Výzkumníci sledují kvalitu klimatu, jeho strukturu, aktuální podobu i to, jaké klima by si jeho aktéři spíše přáli. Pro tento výzkum se užívají posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři, sdělují v nich své osobní vidění klimatu, své postoje a subjektivně zbarvené názory a očekávání.

Poznatky získané při výzkumu klimatu třídy lze využít několika způsoby, jsou to například:

- prostý popis stavu klimatu ve třídě z pohledu žáků
- porovnání názorů žáků a učitelů na klima dané třídy
- srovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků
- zjištění rozdílů mezi učiteli vyučujícími tutéž třídu
- zjištění rozdílů mezi školami (tradičními x alternativními, státními x nestátními, městskými x venkovskými apod.)
- zjištění působení klimatu třídy na osobnost žáka i učitele
- ovlivnění klimatu třídy

Šestá otázka: Jaké jsou metody zkoumání klimatu školní třídy ?

► Standardizované pozorování

Nezúčastněný pozorovatel je na svou činnost předem připraven, vycvičen a přichází s cílem pozorovat určité dané aspekty dění ve škole. Pozorovatel má stanoveno, na jaký okruh situací se má zaměřit, čeho především si má ve škole všimnout, má k tomu k dispozici popis jevů, postupy pozorování, definovaná hodnotící kritéria. Tento postup zpravidla používá školní inspekce, jde především o to, omezit subjektivitu pozorování, dva nezávislé pozorovatelé by tedy měli dospět k přibližně stejným výsledkům.

Ještě existují:

Nestandardizované pozorování - není validní metoda

Je to jedna z nejstarších metod, která se však používá dodnes. Návštěvník (inspektor) prochází školou, pozoruje její vybavení, organizaci jejího chodu, chování žáků, učitelů i ostatních zaměstnanců školy. Na základě tohoto subjektivního pozorování si vytváří svou osobní představu o klimatu konkrétní školy. Výsledný dojem je ovlivněn událostmi které pozoroval, délkou jeho pobytu ve škole, zvláštnostmi jeho osobnosti atd., je obtížné na takovém dojmu stavět a cokoli z něj vyvozovat.

Zúčastněné pozorování (Vrať se do hrobu - Steiner)

Pozorovatel se snaží začlenit do života školy, zůstává tedy dlouhou dobu (měsíce až roky) ve škole a přestane být osobou zvenčí, může tedy posuzovat dění „zevnitř“.

► Rozhovor (volný, standardizovaný, polostandardizovaný)

Tazatel by měl být speciálně vycvičen. Část otázek, na které se ptá, je předem stanovena, aby se zajistilo pokrytí daných tématických okruhů, ale část si tazatel vytváří sám v reakci na průběh konkrétního rozhovoru. Nevýhodou je poměrná časová náročnost metody, malý počet osob, které lze metodou vyšetřit, také mohou vzniknout obtíže při zobecňování výsledků rozhovoru.

► Dotazníky a posuzovací škály

Jedná se o písemné získávání informací. Otázky jsou dané, odpovídají na ně žáci, učitelé, vedení školy, také rodiče. Výhodou je, že se touto metodou dají informace získat velmi rychle od širokého okruhu osob, spolehlivost výsledku lze statisticky testovat. Nevýhodou může být náročnost přípravy dotazníku a jeho neosobnost. Odpovědi mohou být také zkresleny tím, že lidé mají tendenci odpovídat podle toho, co je žádoucí stav, ne jak je to ve skutečnosti. - proto existují tzv. škály lži

- pomocí dotazníku "Naše třída" (30 položek, 6 hledisek, každé sytí 5 otázek)

- hodnocení známkou jako ve škole 1 - 5

Hledisko	Číslo otázky	Nižší hodn.	Normy	Průměr
Spokojenost ve třídě	1, 7, 13, 19, 25	lépe	2,3 - 3,2	2,75
Konflikty mezi žáky	2, 8, 14, 20, 26	hůře	3,4 - 4,8	4,1
Soutěživost ve třídě	3, 9, 15, 21, 27	hůře	2,2 - 3,7 !	3,0
Obtížnost učení	4, 10, 16, 22, 28	hůře	2,9 - 3,3	3,1
Soudržnost třídy	5, 11, 17, 23, 29	lépe	1,8 - 3,3 !	2,55
Pořádek při výuce	6, 12, 18, 24, 30	lépe	2,8 - 4,0	3,4

na adrese: www.zcu.fpe.cz/kps existuje soubor pro vyhodnocení dotazníku „Naše třída“ (dotazník vznikl úpravou analogického dotazníku, který přeložil a upravil J.Lašek /2001/)

POZOR: vždy nutno použít více technik a nespoléhat se jen na „matematizace“, vždy nutno sledovat výsledky také individuálně, zda neexistují tzv. „singulární“ body, tj. jedinci, kteří vykazují zcela odlišné postoje, pocity než všichni ostatní

- stalo se, že ve střídě byl semknutý a „sehraný“ kolektiv, který šikanoval dva žáky, tato třída vykazovala vysokou soudržnost (kohezi) a spokojenost, neboť většina žáků (n-2) je rádo, že oběťmi šikany nejsou právě oni - přitom se jedná o **sociálně těžce nemocnou třídu**

- je nutno použít další techniky a hlavně s dětmi mluvit!!!

Sedmá otázka: Jaké výsledky přináší výzkum KŠT?

Pokud se omezíme na nálezy získané v našich podmínkách, můžeme je ilustrovat několika problémovými okruhy: rozdíly v aktuálním a preferovaném klimatu, rozdíly v pohledu chlapců a dívek, rozdíly v pohledu učitelů a žáků, rozdíly mezi stupni škol, rozdíly mezi malými a velkými třídami, rozdíly mezi státními a církevními školami.

J. Lašek (1992) konstatoval, že žáci 4. a 5. tříd městských škol vnímají aktuální klima třídy takto : spokojenost a soutěživost jsou nad průměrem, soudržnost a třenice jsou průměrné, obtížnost školní práce je pod průměrem. Žáci si přejí (preferované klima) zvýšit soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, snížit soutěživost, minimalizovat obtížnost školní práce a třenice ve třídě. Chlapci prožívají třenice trochu jinak, než dívky. Dívky pocítují třenice jako významně vyšší, nepříjemnou záležitost, chlapci jako běžnou, "normální". Chlapcům se naopak zdá třída soudržnější, než dívkám. U venkovských žáků mohou být rozdíly jiné. Naznačuje to sonda V. Pečinky a D. Fidranské (cit. podle Lašek a Mareš 1991), kteří zjistili, že chlapci prožívají třenice ve třídě více, než dívky. Chlapci byli ve třídě méně spokojeni, než dívky.

Na 1. stupni mohou existovat i rozdíly mezi viděním klimatu žáky a učitelkami. Ty se domnívaly, že ve sledovaných třídách jsou žáci méně spokojeni, je mezi nimi hodně třenic, školní práce je pro děti značně obtížná, soudržnost třídy je vysoká. Názory žáků ve všech pěti proměnných však byly právě opačné (Lašek a Mareš 1991).

Na 2. stupni pražských základních škol provedli sondu M.Klusák a A. Škaloudová (1992). Zjistili, že žáci jsou ve sledovaných třídách spíše spokojeni, školní práci nepovažují za příliš obtížnou. Objevila se však vysoká míra třenic, vysoká soutěživost a relativně nižší soudržnost tříd. Z pohledu žáků panují dobré vztahy s učiteli, žáci mají možnost se aktivně podílet na výuce. Prostor pro šíři a rozrůzněnost aktivit se ovšem zdá žákům malý, minimálně se objevuje výuka promyšleně navozující problémové situace, žáci mají malý prostor pro samostatnost a přejímání odpovědnosti za dodržování pravidel.

Spokojenost dotazovaných žáků bývá sycena dvěma aspekty: žáci se přejí, aby ve třídě byla legrace (přeje si 95 % žáků) a ona tam obvykle je (uvádí 92 % žáků); žáci si přejí, aby mohli mít "svou třídu" rádi, aby se jim tam líbilo, aby tam byli šťastni, což se jim bohužel splňuje jen zčásti. Přáli by si také, aby je školní práce bavila, což se jim prý obvykle nestává. Za vážné zamyšlení stojí nálezy, že se žáci rozcházejí v názorech, které vyučovací postupy by jim vyhovovaly, vznikají polarizované skupiny. Jen asi 40-60 % žáků se kloní k tradičnímu hromadnému vyučování. Mnohem více individualizovat výuku si přeje 20-30 % žáků. Autoři výzkumu zaregistrovali poměrně velkou shodu mezi žáky v tom, že při výuce by měla platit jasná a neměnná "pravidla hry", výuka by měla být dobře organizována a měl by být klid na práci. Žáci si rovněž shodně přejí, aby mohli v hodinách více diskutovat, vyjadřovat své vlastní názory. Byli by rádi, kdyby vyučující více využívali jejich myšlenek, brali v úvahu jejich návrhy (Klusák a Škaloudová 1992).

Zajímavé údaje přineslo též porovnávání sociálního klimatu na základních a středních školách. Žáci základních škol hodnotí vztahy ve třídě jako nadprůměrné. Učitelovu pomoc a podporu pocítují jako průměrnou. Svou orientaci na úkoly, ale též pořádek a organizovanost výuky ze strany učitele posuzují mírně pod průměrem. Jako relativně nízkou vidí žáci svou zaangażovanost ve školní práci. U středoškoláků vyšly všechny sledované proměnné významně nižší, než u žáků základní školy (Lašek 1992).

V. Košťálová et al.(1994) zkoumala sociální klima u žáků 1. a 2. stupně základních škol. Neshledala, že by existovaly rozdíly způsobené velikostí obce, v níž se škola nacházela.

Nejvýraznější determinantou byla velikost třídy. V početně menších třídách bylo klima příznivější, než ve třídách s velkým počtem žáků.

D. Miezgová (1994) studoval sociální klima v gymnaziálních třídách. Její sonda konstatovala významné rozdíly v klimatu mezi gymnázii v různých západoslovenských městech. V prožívání aktuálního klimatu našla dva rozdíly mezi chlapci a děvčaty : chlapcům se zdá organizovanost výuky vyšší, než děvčatům; chlapci se dále domnívají, že pravidla hry nejsou na gymnáziích dost jasná, děvčatům se naopak zdají pravidla vymezená uspokojivě. Oba rozdíly by se daly vysvětlit vývojově psychologickými zvláštnostmi v daném věkovém období a rozdílným jednáním některých gymnaziálních profesorů s chlapci a děvčaty.

Nejzajímavější údaje D.Miezgové se týkají státních a církevních škol. Pokud jde o aktuální klima, jsou na církevních gymnáziích (podle názoru žáků) významně lepší vztahy mezi žáky navzájem, pravidla výuky jsou jasnější. Žáci církevních škol však z jednání učitelů

vycitňují významně menší zájem o ně samotné, dostává se jim méně pomoci ze strany učitelů. Pokud jde o preferované klima, žáci církevních škol si přejí: větší zájem učitelů a větší pomoc učitelů, ještě lepší vztahy uvnitř třídy. Ve srovnání s žáky státních gymnázií si významně méně přejí zajímat se o školní práci, mít klid na práci a orientovat se na úkoly, zlepšit organizovanost výuky. Dosažená úroveň se jim zdá dostačující.

Výsledky výzkumů dle Průchy:

- 1) klima třídy v ČR na ZŠ je pocíťováno žáky jako vcelku vyhovující:
 - a) velmi vysoká: spokojenost a soutěživost ve třídě
 - b) vysoký - pořádek ve výuce
 - c) průměrný: vše ostatní, tj. výskyt konfliktů, obtížnost učení
 - d) mírný podprůměr: soudržnost třídy
- 2) obvykle výzkumy ukázaly, že žáci na ZŠ vnímají: vysokou soutěživost a nízkou soudržnost
- 3) příznivěji hodnotí klima svých tříd žáci ZŠ než žáci SŠ
- 4) poněkud rozdílně hodnotí klima svých tříd dívky a chlapci:
 - kdo byl spokojenější ? - dívky, kdo by citlivější na konflikty uvnitř třídy? - daleko více chlapci(dtto v zahraničí Richardson)

Výsledky u 600 žáků 4.-6. tříd (dr.Laška 1989-90): žáci byli ve svých třídách velmi spokojeni, konfliktů se vyskytovalo málo, žáci projevovali velkou soutěživost a nepocíťovali učení jako nadměrně obtížné a soudržnost třídy charakterizovali jako průměrnou.

Z předchozích odstavců je zřejmé, že klima našich školních tříd na důkladné zmapování teprve čeká. Dá se ovšem tušit, že to bude práce užitečná, lákavá, ale i nesnadná. Výsledky mohou pomoci žákům, učitelům, výchovným poradcům, školním psychologům i pracovníkům poraden.

Osmá otázka: Je možno ovlivnit KT?

Odpověď zní: **ANO!** - jaké volit postupy?

Klima třídy, které při vyučování panuje, má zásadní vliv na motivaci žáků a na jejich postoj k učení. Klima třídy se dá ovlivňovat. Nelze jej však ovlivnit stejnou měrou ve všech jeho složkách, nelze to provést rychle a bez spolupráce všech aktérů. Jde o dlouhodobou záležitost, v měsících.

Vytvoření cílevědomého klimatu orientovaného na úkol do značné míry přispěje k úspěšnému učení žáků. Důležité je zajistit co nejefektivnější využití učebního času, tzn. včas a rychle zahájit hodinu, pečlivě sledovat pokroky žáků a věnovat pozornost organizaci hodiny. To vše zajistí hladký průběh vyučování a udrží žáky aktivní. Důraz na cílevědomost a orientace na úkol je vlastně výuka v „podnikatelském duchu“. Pro takové klima je charakteristická spolupráce, důvěra v úspěch, žáci uznávají autoritu učitele, což dohromady vytváří klima příznivé pro práci a úspěšné učení.

Učitel by svým žákům měl pomáhat při plnění jejich úkolů a zadávat úkoly tak, aby si každý žák mohl zažít pocit z vlastního úspěchu, tzn. nežádat nespílitelné. Učení je totiž náročné i citově a selhání v něm je často dost bolestivé. Pro žáky je velice důležité, jak se učitel staví k jejich chybám a do jaké míry se zajímá o jejich pokroky. Učitel se musí bezpodmínečně vyhnout srážejícím poznámkám na adresu žáka, který opakovaně selhal, jinak nepříznivě ovlivní jeho sebeúctu. Takový žák se jinak stáhne do ústraní a zanechá veškeré snahy, čímž se snaží bránit se před dalším zraňováním.

Sebeúcta žáků má zásadní vliv na klima třídy. Největší vliv na jejich sebeúctu má způsob jednání učitelů s nimi. Jestliže učitel má převážně kladné, podporující, pochvalné a uvolněné poznámky, napomůže to značně budování sebeúcty žáků.

Ke klimatu třídy do značné míry přispívá také pořádek v učebně, smysl pro pořádek je proto třeba žákům neustále vštěpovat. Také celkový vzhled učebny je pro žáky důležitý, vlastně jim naznačuje, kolik péče bylo vynaloženo pro jejich příjemné učení. Čistá a útulná učebna s potřebnými pomůckami napomáhá vzniku kladného vztahu žáků k výuce.

Devátá otázka: Jak využít dotazníku "Naše třída" ?

- 1) popis reálného stavu
- 2) porovnání názoru žáků a učitelů (nejprve udělá učitel sám)
- 3) porovnání aktuálního stavu se stavem ideálním (žádoucím) - nejprve zadat žákům dotazník s instrukcí: jaký stav byste preferovali, chtěli mít - po dvou týdnech stejný dotazník s jinou instrukcí: jaký stav skutečně existuje - měl by být **co nejmenší rozdíl** (dobré výkony při výuce)
- 4) porovnání názorů žáků mezi jednotlivými třídami (v zahraničí i školami !!!)
- 5) změna klimatu třídy při změně třídního učitele (výměny většiny učitelů přechod z I.na II.st.)
- 6) měření účinnosti promyšleného zásahu do výuky - zavedení netradiční formy výuky (více skupinové a individuální) vede vždy ke zlepšení KT (ve všech hlediscích mimo konfliktů - zůstaly na průměru - došlo k posunu: ke zlepšení spokojenosti a poklesl pocit obtížnosti školní práce, naopak ale

stoupala soutěživost a s tím zřejmě souvisí i pokles soudržnosti třídy) - otázka zní: **Co vlastně chceme ve třídě zlepšit?** - místo soutěživosti spíše soudržnost, schopnost kooperace !!!

Doporučený postup (SEDMERO): 1. zadání dotazníku, 2.jeho vyhodnocení, 3.interpretace výsledků, tj.co vypovídají o třídě, 4.rozhodnout, co je třeba změnit (co posílit, co potlačit), 5.promyslet možné postupy (viz.Cangelosi), jimiž by to šlo provést, 6.systematicky, dlouhodobě ovlivňovat KT, 7.znovu zadat dotazník - porovnat, zda došlo ke změně

- někdy stačí drobnosti: - nekritizovat problémové žáky před celou třídou, více spolupracovat
- učitel se chová jako **profesionál** - když zná pravdu, když zná názory žáků

SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY (UČITELSKÉHO SBORU)

Existují dva protipóly - soc.klimatu uvnitř uč.sboru, sociální **klima**:

- a) **otevřené** - vzájemná důvěra, kooperace, jasná pravidla, ŘŠ - osobní příklad
- b) **uzavřené** - každý sám ve svém kabinetu, bez kooperace, ŘŠ vyvolává buď apatii nebo nepříjemné pocity frustrace (strádání, strachu, vzteku až fyzické nevolnosti - chce se zvracet ..)

POZITIVNÍ ŠKOLNÍ KLIMA

Většina výzkumníků v oblasti školního klimatu se shoduje, že bez pozitivního klimatu ve škole je obtížné vytvořit školu, která by efektivně fungovala. Proto vědce, ale i učitele, rodiče a žáky stále zajímá otázka, jaké jsou znaky pozitivního školního klimatu. Proto bych zde jmenovala ideální kritéria pozitivního školního klimatu tak, jak ho vnímají jeho bezprostřední účastníci, ale i další nepřímo zainteresované osoby.

► Znaky pozitivního školního klimatu z hlediska žáků:

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost
- požadavky odpovídají individuálním schopnostem žáka
- žák má jistotu že bude akceptován a že se k němu přistupuje spravedlivě
- žák má možnost zažít úspěch
- organizace je pro žáka přehledná a srozumitelná
- podporuje rozvoj osobnosti žáka

► Znaky pozitivního školního klimatu z hlediska učitelů:

- učitel na svém pracovišti rád pracuje, dobře učí, rád spolupracuje s kolegy, žáky a rodiči
- učitel má možnosti prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s kolegy, úspěch ve svém oboru působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit svobody a samostatnosti v práci

► Znaky pozitivního školního klimatu z hlediska rodičů:

- spravedlivé hodnocení a citlivé a spravedlivé zacházení s jejich dětmi
- kvalifikovanost učitelů (vychovatelská, odborná)
- individuální podpora každého dítěte

- vstřícnost učitelů

► **Znaky pozitivního školního klimatu z hlediska veřejnosti:**

- školní klima musí žáky připravit k úspěšnému zapojení do pracovního světa, k zodpovědné účasti na veřejném životě, k dodržování sociálních a pracovních ctností

II.4. OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU ŠKOLY

Jestliže klima školy neodpovídá představám jeho účastníků, měly by po analýze stavu a stanovení cílového stavu následovat cílené zásahy. Avšak zásahy do klimatu školy musí být velice pečlivě promyšleny a připraveny, mohou být totiž problematické. Hlavní **problémy** jsou tři:

- Škola je složitý organismus a změny v takovém složitém organismu nejsou snadnou záležitostí.
- Zásahy se mohou odehrávat na různých úrovních organizace školy, ale změna jedné úrovně nemusí ovlivnit úroveň jinou.
- Změna klimatu školy je vlastně změna cílů, postojů, každodenních činností a chování desítek až stovek lidí, proto nelze výsledky očekávat rychle a ani u všech zúčastněných.

Jestliže se ve škole vyskytují negativní jevy, může se změna klimatu zaměřit na prevenci a eliminování takových jevů. Ve školách většinou jsou zkušenosti s protidrogovými programy, podobné preventivní programy se mohou zaměřit na násilí ve škole, prevenci úrazovosti, prevenci stresu u žáků apod.

PF Hr.Králové (Mareš + Laška) velký výzkum, fakt.analýza vytvořila 5 skupin možností:

- 1) **ředitel demokrat** (suportivní, podpůrné, vstřícné, přátelské vedení) - je možná konstruktivní kritika ředitele, neboť mu jde o blaho všech, bere v úvahu cíle školy i potřeby učitelů
- 2) **ředitel autokrat** (direktivní, autoritativní vedení) - vládně nespokojenost, úkoly se plní
- 3) **angažovaný učitel** - uč. je hrdý na svou školu, zaměřen na úspěch, je optimista, věří ve schopnosti svých, kolegů i dětí - jde mu hlavně o dobré výsledky své i celé školy (nepěstuje vztahy, ale výkony)
- 4) **frustrovaný učitel** - uč., který trpí, strádá z nedůstojného zacházení, přemíry administrativních povinností - ve škole vládnou špatné vztahy
- 5) **spokojený učitel** - uvnitř sborovny vládnou pevné přátelské vztahy, učitelé se navzájem dobře znají - rodiny se stýkají i mimo školu (v Anglosasku jsou velmi časté párty, u nás po zrušení tzv.existenčních pochodů - 1.máj - se moc nepěstuje, je škoda - viz.Domažlice)

Výsledky výzkumu 150 učitelů SŠ (50 mužů + 100 žen)

- u ŘŠ převládá ad1)
- u uč.nejvíce hodnocení ad 3) naštěstí ad 4) - hluboký podprůměr, ale bohužel dtto ad5)
- nepříjemné ad 2) a ad 4) pociťují nejvíce mladí učitelé do 35 let - odcházejí
- příjemné ad 1) a ad 5) naopak uvádějí starší uč. nad 50 let
- ženy a mladší uč. vykazují více ad 4) než muži a starší uč. - více frustrováni jsou tedy ženy a mladší uč.

- muži mají více ad 5) než ženy, považují soc.klima za více otevřené (asi si mohou vůči řediteli více dovolit)

- když je Ř více ad 1) - ženy jsou méně ad 4), méně jsou frustrováni, zatímco na muže to nemá žádný vliv, pocity mužů nejsou tedy závislé na stylu řízení Ř, ale pozor: styl řízení ovlivňuje angažovanost mužů:

- když je Ř více ad 2) - muži vykazují více ad 3) (u žen je to obráceně !!!), Jak to vysvětlit? Asi geneticky, biologicky - muži byli pro boj (žena spíše pro klid, pohodu, rodinu), už na vojně, se maká jen když velitel řve, bez velitele se spí ...)

- na soc.klima uč. sboru má tedy největší vliv **ředitel !!!** (v USA to jsou žáci !?!), otázkou tedy je, zda se učitel zajímá o to, co si o něm učitelé myslí, zda si dělá tzv.zpětnou vazbu zatímco v Anglosasku zcela běžné - u nás téměř neexistuje, Ř se totiž bojí, mnohdy se ale bojí zbytečně, stejně budou konkursy - porevoluční ředitelé dělali chybu: zpočátku byli hodně demokrat. pak ale za 2-3 roky přešli na ad 2), prý museli vlivem prostředí, což je otázka, možná, že to je něco osobnostní (někteří totiž ponechali ad 1) a zvládají to)

Co s tím?

a) **ředitelé**- soc.klima záleží totiž hlavně na řediteli, na jeho stylu vedení, na jeho osobnostních vlastnostech, měl by úvodem jasně definovat pravidla hry a ty důsledně dodržovat, neměnit je, stejný metr pro všechny, umět potrestat ale i pochválit

b) **učitelé** - u nás působí škola příliš jako **pracoviště v továrně**, projdu vrátnicí, píchačky, zazvoní - přijdu k ponku a spustím soustruh, zahouká siréna - vypnu soustruh, píchačky a jdu domů

- málo se žije společenským životem, akce pro rodiče, pro děti, pro učitele, ve srovnání s USA je zde propastný rozdíl - tam vymýšlí církev, rodič.spolky, co udělat pro děti a jejich učitele (u nás na některých nejen soukromých školách také - děti hrají divadla, sportují zatahují pasivní rodiče - **dotaz: MÁTE NA ŠKOLE RADU ŠKOLY ???**

Výzkum z r.1985 Rosenholtz: co učitelé nejvíce oceňují (podmínky činnosti, které nejvíce podmiňují **uspokojení z práce**)

1. mohou -li se podílet na formulaci cílů své školy
2. dostává-li se jim důstojného zacházení jako s odborníky
3. panuje-li ve škole klima slušného chování vyplývající z dobré organizace školního života
4. je-li ochraňován jejich čas věnovaný vyučování
5. mohou-li se podílet na rozhodování
6. mají-li vyhrazen čas i místo k diskusi se svými kolegy
7. je-li jejich pedagogické úsilí nadřizenými rozpoznáno a oceněno
8. mají-li příležitost k prof.růstu
9. pracují-li v důstojném prostředí

- v našich podmínkách po r.89 na prvních místech možnost **profesionálního růstu** - nejen rekvalifikace ruštinářů, ale i dalších oborů - nové poznatky (na což reaguje vláda velkými výdaji do dalšího vzdělávání - v příštím roce nárůst, dostanou přímo ZŠ - účelově, tj. jen na vzdělávání)

DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“

Instrukce: dotazník není žádná zkouška, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si nejprve přečtete. Na jednotlivé otázky odpovídejte čísly (jakoby školními známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš nesouhlas:

S O U H L A S		N Ě C O " M E Z I "	N E S O U H L A S	
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně
1	2	3	4	5

Svou odpověď v podobě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí.

Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Pokud nechcete uvádět své jméno, nemusíte.

Za vyplnění dotazníku děkujeme.

Jméno: Třída: Datum:

1. V naší třídě baví všechny žáky práce ve škole.
2. V naší třídě se žáci mezi sebou často perou.
3. V naší třídě žáci mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší.
4. V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce.
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.
6. Při výkladu učitele jsou žáci v naší třídě téměř stále potichu
7. Všichni žáci se ve třídě cítí dobře
8. Někteří žáci v naší třídě jsou lakomí a nepomáhají druhým
9. Mnoho žáků z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků
10. Jen málo žáků z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci
11. Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
12. Žáci v naší třídě se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce
13. Žáci z naší třídy mají svou třídu rádi, nechtěli by být v jiné
14. Někteří žáci z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí
15. Ně kterým žákům v naší třídě je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
16. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci
17. Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé
18. Při vyučování bývají všichni žáci plně zapojeni, nikdo se nemůže flinkat

19. Všem žákům se v naší třídě velmi líbí
20. Někteří žáci z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, vyžadují to i násilím, a tak se jim ostatní žáci musí přizpůsobit
21. Někteří žáci z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní
22. Práce ve škole je pro všechny žáky velmi namáhavá a často málo zajímavá
23. Všichni žáci v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
24. Učitelé při vyučování oznamují vždy "pravidla hry" a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina žáků ochotně spolupracuje s učitelem
25. V naší třídě bývá často legrace
26. Žáci z naší třídy se mezi sebou hodně hádají
27. Několik žáků z naší třídy chce být pořád nejlepší
28. Většina žáků z naší třídy nedokáže mít dobré známky, učivo je příliš náročné
29. Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé
30. Většina žáků naší třídy dává při vyučování dobrý pozor

KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY - hlediska

1. **Spokojenost ve třídě** - vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti, pohody ve třídě
2. **Konflikty mezi žáky** - tzv. třenice, od napětí, přes spory, rvačky až po šikanu
3. **Soutěživost ve třídě** - konkurenční vztahy, míra snah po vyniknutí, prožívání neúspěchu
4. **Obtížnost učení** - jak žáci prožívají nároky školy, jak je učení namáhavé, obtížné či nezajímavé
5. **Soudržnost třídy** - přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi, míra pospolitosti dané třídy
6. **Pořádek při výuce** - kázeň žáků při vyučování, míra spolupracujícího chování

KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY - normy

Hledisko	Číslo otázky	Nižší hodn.	Normy	Průměr
Spokojenost ve třídě	1, 7, 13, 19, 25	lépe	2,3 - 3,2	2,75
Konflikty mezi žáky	2, 8, 14, 20, 26	hůře	3,4 - 4,8	4,1
Soutěživost ve třídě	3, 9, 15, 21, 27	hůře	2,2 - 3,7 !	3,0
Obtížnost učení	4, 10, 16, 22, 28	hůře	2,9 - 3,3	3,1
Soudržnost třídy	5, 11, 17, 23, 29	lépe	1,8 - 3,3 !	2,55
Pořádek při výuce	6, 12, 18, 24, 30	lépe	2,8 - 4,0	3,4

LITERATURA

- BRAUN, R.: *Diagnostika školní třídy. Skupinová práce se třídou*. Praha: IPPP ČR, 2008.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- ČÁP, J. a kol. *Psychologie (obec. psych. pro stř. pedag. školy)*. Praha: H+H, 1998.**
- ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. Praha: GradaPublishing, 2010.
- DITTRICH, P.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H+H, 1993.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- GRECMANOVÁ, H.: *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál, 2010.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011.
- LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- LAZAROVÁ, B. *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido, 2001.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- MAREŠ, J.: Dotazník sociálního klimatu školní třídy. Praha: IPPP, 1998
- MAREŠ, J.: Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy in: JEŽEK, S. (ed.): *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004.
- MAREŠ, J.: Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II. in: JEŽEK, S. (ed.): *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013.

Nástroje diagnostiky klimatu školní třídy

Pro měření klimatu školní třídy lze využívat dotazníky, které mluví o obecné rovině klimatu ve třídě. V literatuře lze dohledat i nástroje, které vystihují charakter vztahu ke konkrétnímu (např. třídnímu) učitelů, či klima v rámci jednotlivých studijních předmětů.

Lašek (2001) se zabývá mnoha nástroji a způsoby měření klimatu školní třídy. Některé dotazníky, zjišťující klima třídy, berou v potaz i vliv učitelů či širšího sociálního prostředí. Sám je autorem dotazníku, který mapuje postoje žáků především k sobě navzájem a ke své třídě.

Zjišťovat klima školní třídy lze jak kvalitativně, tak kvantitativně. Existují i smíšené postupy. Nejužívanější dotazníky pro měření klimatu školní třídy jsou KLIT, MCI a CES. Řada dalších nástrojů je uvedena v podrobnějších přehledných studiích (např. Čapek, 2011, Lašek, 2001).

KLIT (Lašek) - metoda, která se snaží postihnout 3 základní prvky klimatu školní třídy – suportivní klima (žáci popisují vztahy mezi sebou, ke třídě, míru kooperace a soudržnosti), motivaci k negativnímu školnímu výkonu (každý popisuje míru svého zájmu či nezájmu o školu, tendenci vynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si) a sebeprosazení (tendence k individualizaci výkonu, spoléhání na sebe, touha vyniknout, jednat účinně). Nástroj je sestaven z 28 otázek a jeho vyhodnocení není složité.

MCI (My Class Inventory, Fraser – Fisher 1986) – u nás přeložený a publikovaný dotazník Naše třída. Slouží k hodnocení klimatu ve třídě, má 25 jednoduchých otázek (odpovědi ano – ne). Sleduje pět charakteristik klimatu třídy: spokojenost ve třídě, třenic ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Použitelný od 3. do 6. třídy. V praxi užíváme dvě formy – aktuální, kde zjišťujeme současné klima třídy, a preferovanou, kde zaznamenáváme klima třídy, které by si děti přály. Autoři nabízejí zadávat nejprve preferovanou formu a zhruba po dvou týdnech formu aktuální. V praxi se zadání obou variant najednou neosvědčilo. Publikoval jej Dittrich (1993) a Lašek (2001).

CES (Dotazník sociálního klimatu školní třídy, Mareš) je další z metod zjišťování klimatu třídy a vychází ze stejných teoretických zásad jako dotazník MCI. Je určen žákům 8. a 9. tříd ZŠ a středoškolákům. Sleduje učitelovu pomoc žákům, orientaci žáků na úkoly, vztahy mezi žáky, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě, jasnost pravidel. Má dvě formy, které zjišťují preferovaný a aktuální stav. Publikován IPPP Praha v roce 1998.

Používání těchto nástrojů není vázáno tak přísně na souhlas rodičů, jako v předchozí kapitole. Je to dáno lepší ochranou anonymity dotazníků. Přesto jejich administrace by měla být tak etická, aby žádné z dětí nebylo ohroženo.

V současnosti je české populaci určen dotazník **Klima školní třídy**, autorů Mareše a Ježka (2011), který vznikl jako výstup projektu Cesta ke kvalitě, podpořeného z fondů EU.

Literatura:

BRAUN, R.: *Diagnostika školní třídy. Skupinová práce se třídou*. Praha: IPPP ČR, 2008.

ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010.

DITTRICH, P.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H+H, 1993.

LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.

MAREŠ, J.: *Dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Praha: IPPP, 1998

MAREŠ, J.: Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy
in: JEŽEK, S. (ed.): Psychosociální klima školy II. Brno: MSD, 2004.

MAREŠ, J.: Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II.
in: JEŽEK, S. (ed.): Psychosociální klima školy III. Brno: MSD, 2005.

Školní klima a nástroje měření

Obvyklou zakázkou školního psychologa je tvorba a diagnostika školního klimatu. **Klima školy** obsahově zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát (Mareš, 2000). Průcha, Walterová a Mareš (2001) definují klima školy jako sociálně- psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí, učitelé, žáci, popř. zaměstnanci školy.

Grecmanová (2008) cituje starší práce a tvrdí, že pro klima školy je významné vnímání, posuzování a hodnocení následujících oblastí školy žáky, učiteli a rodiči:

- kultury (např. kurikulum, hodnotový systém ve škole, image školy, symboly),
- sociálních vztahů (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin),
- personálního složení (charakteristiky osob a jejich kompetence),
- ekologických aspektů (architektonické znaky a materiální vybavení, estetické uspořádání).

Klima školy je pak relativně stálá kvalita, zatímco **školní prostředí** působí na lidi (učitele, žáky, rodiče), kteří jsou jeho součástí a přes své vnímání, prožívání a posuzování filtrují vše, co je obklopuje.

Školní psycholog může klima zjišťovat propojením informací od různých aktérů, jejichž hodnocení je výsledkem vnímání a prožívání školního prostředí v delším časovém období. Může sledovat například, jak jsou žáci, učitelé a rodiče spokojeni s fyzickým prostředím školy, organizačním uspořádáním a obsahem výuky, s prací učitelů, chováním žáků, s přístupem vedení školy atd. Každý z těchto činitelů má určitý vliv.

Každá škola má své specifické klima. Podle různých kritérií, která vycházejí z teoretických předpokladů i empirických zjištění, můžeme rozlišovat různé typy klimatu školy. Existuje několik typologií. Lašek (2001) cituje Halpina a Crofta, kteří definují dva typy klimatu školy:

- **otevřené**, vzájemná důvěra a angažovanost učitele do práce. Ředitel školy vede podřízené příkladem, podporuje jejich entuziasmus. Učitelé spolupracují s ním i mezi sebou, nemění se pravidla, jsou vyváženy povinnosti i sociální potřeby lidí. Chování členů sboru je otevřené a autentické.
- **uzavřené**, vládne vysoká nechuť se angažovat, ředitel svým byrokratickým, odosobněným způsobem řídí formálně, bez pochopení pro jednotlivé podřízené, což vede u učitelů k apatii a vysokým prožitkům frustrací z pobytu ve škole.

Grecmanová a kol. (2011) uvádí typologii Oswalda, který se zaměřil na deskripci klimatu školy z hlediska cíle školy, uplatnění uniformity či plurality v životě organizace nebo podle chování učitele v konfliktu se žáky, percepce (vnímání) nátlaku vedoucího k přizpůsobení. Pozornost věnovali rovněž zájmu o lidi či o pracovní úkoly školy, výchovným stylům, způsobu vedení školy a kontaktu s okolím,

autentičnosti chování zaměstnanců, spokojenosti učitelů atd. Podle klasických výchovných stylů vymezili tyto typy klimatu školy:

• **Autoritativní klima školy** (funkčně orientované klima) - špatné vztahy mezi učiteli a žáky (malá osobní blízkost, nízká tolerance, nepatrná sociální angažovanost učitelů, nízká důvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na velmi omezenou možnost zapojit se do diskuze, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Spolužáci jsou izolovaní. Objevují se mezi nimi opoziční postoje, ctižádostivé soutěžení a konkurenční boj, nechuť ke škole a větší strach ze školy.

• **Demokratické klima školy** (sociálně-integrativní klima) - tolerance učitelů k žákům. Učitelé žákům často pomáhají, podporují jejich individuální potřeby a minimálně vyvolávají stresové situace. Žáci učitelům důvěřují. To však nevyklučuje ani jejich kritiku. Vzájemné vztahy mezi žáky jsou nadprůměrné. Pozitivních hodnot rovněž dosahují vztahy mezi učiteli a kontakt učitelů s ředitelem. Požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny. Strach žáků ze školy a jejich nechuť ke škole se sice objevuje, ale jen na velmi nízké úrovni. Žáci pocítují radost ze školy a chuť se učit. Mají velmi vysokou motivaci. V tomto klimatu učitelé vnímají možnost svobodného rozvoje. Také u nich se setkáváme se spokojeností se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky.

• **Liberální klima školy** (distanční klima) - negativní vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Žáci mají nechuť ke škole, nízkou motivaci se učit, ale nemají strach ze školy. Učitelé se málo angažují, nevyžadují disciplínu, někdy trpí stresovými situacemi. Ve vztahu mezi učiteli a ředitelem a ve vzájemných vztazích mezi učiteli se vyskytují negativní hodnoty.

U jednotlivých typů klimatu školy může školní psycholog rozlišit, zda působí příznivě, pozitivně či nepříznivě, negativně na účastníky školního života. To znamená, zda se jedná o klima školy, které učitele a žáky sbližuje, vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů, nebo o klima školy, které nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a může v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím. Příznivé klima školy prospívá nejen žákům a tím pádem i rodičům, ale je jím ovlivněna i psychická situace učitelů a vedení školy. Klima školy má vliv na jejich motivaci a pracovní spokojenost. Ze střednědobého a dlouhodobého hlediska klima školy ovlivňuje průběh i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu a chod celé školy.

Pokud školní psycholog pracuje s klimatem školy, může objevit, že některé aktivity mohou působit kontroverzně, např. volba nejoblíbenějšího a nejméně oblíbeného pedagoga. Akce, které propojují děti napříč třídami, jsou naopak užitečné. Efektivní jsou vrstevnické (peer) aktivity, školní parlament. Starší spolužáci mohou pro mladší děti chystat různé programy a aktivity, tak jak je známe z prevence sociálně patologických jevů.

Školní psycholog pozná, že učitelé nejsou v hodnocení klimatu školy příliš aktivní. Nejznámějšími dotazníky (ale zdaleka ne nejužívanějšími) jsou OCDQ-RS a pak série dotazníků, které ve své práci uvádí Grecmanová (2008).

OCDQ-RS (1987) se zaměřuje na ředitelovo suprotivní chování, ředitelovo direktivní chování, učitelovo angažované chování, učitelovy frustrace, učitelovo přátelské a intimní chování ke kolegům. Dotazník obsahuje 34 výroků a lze je hodnotit čtyřmi stupni – zřídka, občas, často a velmi často.

Aktuálně je pro české školy určena sada dotazníků **Klima školy**, autorů Grecmanové, Dopity, Poláchové Vaš'atkové a Skopalové (2011), které vznikly jako výstup projektu Cesta ke kvalitě, podpořeného z fondů EU.

Literatura:

ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010.

GRECMANOVÁ, H.: *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008.

LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.

Kapitoly ze skript:

3.2.2 Pedagogická evaluace

Jinou oblastí diagnostické činnosti v edukačním prostředí je **pedagogická evaluace** – termín, který v posledních letech nabral na významu. Evaluace znamená vyhodnocování (Gavora, 1999). Pedagogická evaluace se zabývá zjišťováním, porovnáváním a vysvětlováním údajů, které charakterizují stav, kvalitu a efektivitu vzdělávacího systému jako celku nebo jeho jednotlivých složek (Průcha, Valterová, Mareš, 1998). O její teoretické zásady se zasloužil R. Tyler již ve 30. letech 20. století.

Dle Průchy (1996) může jít o evaluaci vzdělávacích potřeb, vzdělávacích programů, učebnic, reálné výuky, edukačního prostředí (klimatu), vzdělávacích výsledků, vzdělávání prostřednictvím standardů, efektu vzdělávání, efektivnosti škol, pedagogického výzkumu.

Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování (Bennet a kol., 1994, in Nezvalová).

Tato definice naznačuje, že evaluace by měla být:

- systematická, tzn. explicitně vymezená oblast a její struktura;
- provedena správně metodicky;
- prováděna pravidelně;
- řízena podle předem stanovených kritérií;
- použitelná pro rozhodování a další plánování.

Metody pedagogické evaluace jsou podobné jako metody vědeckého výzkumu a pedagogického diagnostikování: pozorování, dotazník, škálování, interview, testování. Časté je používání didaktických testů (Gavora, 1999).

Průcha (1996) upozorňuje, že dosud je pojem pedagogické evaluace zaměňován s pojmem hodnocení vzdělávacích výsledků. Má však širší význam. Sám vymezuje **pět rysů**:

- Pedagogická evaluace je teoretický přístup, pomocí něhož lze jevy pedagogické reality hodnotit
- Pedagogická evaluace je současně metodologie
- Pedagogická evaluace je proces, tedy soubor aktivit, kterými monitorujeme a měříme jevy vzdělávací reality
- pedagogická evaluace se uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe

- Pedagogická evaluace má různé způsoby využití – pro vědecké a výzkumné účely, stejně jako pro praktické účely (pro řízení či financování vzdělávacích institucí).

Gavora (1999) poznamenává, že potřebu změn ve školské soustavě nelze plánovat či provádět bez pedagogické evaluace dosavadní školské soustavy. Podobně ani úspěšnost inovačních změn nebo reforem školské soustavy nelze určit bez toho, aby se tyto zásahy vyhodnotily. Na základě evaluace lze projektovat změny ve školské soustavě, proto je pedagogická evaluace nástroj vzdělávací politiky.

Vzhledem k tomu, že v případě pedagogické evaluace se jedná o vyšší úroveň pedagogického diagnostikování, obvykle ji uskutečňují specializovaní odborní pracovníci (Gavora, 1999). Rozdíl oproti běžnému diagnostikování lze spatřovat i v tom, že při diagnostikování se dostává informace k žákovi, při evaluaci nikoliv, tak je žák pouhým prvkem zkoumané množiny, neboť evaluace je zaměřená obvykle na celek, nikoliv jednotlivce.

Je možné konstatovat, že moderní pedagogika chápe teorii a praxi evaluace jakožto jednu ze svých základních součástí – nikoliv jako něco, co je věcí hlavně „praktiků“ (např. inspekce) či odborníků v jiných vědách (Průcha, 1997).

V rámci RVP je škola vedena k autoevaluaci, tím se ovšem nemíní jen sebehodnocení, neboť to je vnímáno spíše jako neplánované a necíleně nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy (Nezvalová).

Pod pojmem **autoevaluace (sebe-evaluace)** rozumíme systematicky připravené a plánované hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům. (Roupec, 1997, in Nezvalová).

Autoevaluace školy je systematickým hodnocením dosažených cílů dle předem stanovených kritérií, prováděným pracovníky školy. Je autoregulačním mechanismem vlastní pedagogické práce školy. Poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě (musí mít definována kritéria a indikátory - znaky) a úrovni dosažených cílů vzhledem k projektovaným cílům (Nezvalová), vymezena §12 školského zákona.

Hodnocení školy probíhá v šesti oblastech:

- Podmínky ke vzdělávání (lidské, materiální a finanční zdroje)
- Průběh vzdělávání (charakteristika učících se, ŠVP, organizace vzdělávacího procesu, apod.)
- Kultura školy (podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vzájemné vztahy, poradenství, ap.)
- Řízení školy (vize a vnitřní hodnoty školy, plánování, organizace, vedení lidí, kontrola, apod.)
- Výsledky vzdělávání (zjišťování a hodnocení výsledků vzdělávání)
- Výsledky práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Pro autoevaluaci autoři doporučují některé diagnostické metody: SWOT analýzu, dotazování, pozorování, stanovování priorit, sběr dat, diskusi, dramatizaci, měření, zobrazování, vedení diáře a zhotovení profilu.

V poslední době vznikla řada nástrojů pro různé oblasti autoevaluace škol v rámci projektu Cesta ke kvalitě (NÚV), který byl podpořen financemi z ESF. Jeho výstupy byly dány školám k využití.

7.3.2 Nástroje diagnostiky klimatu školní třídy

Široce diskutovanému tématu klima školní třídy se dnes věnuje značná pozornost (Průcha, Mareš, Lašek, Čapek, a mnoho dalších). V definici však nepanuje úplná shoda. Obvykle sociální klima školní třídy vnímáme jako dlouhodobé, pro danou třídu a daného učitele typické jevy, jejichž tvůrci jsou jednak žáci celé třídy, jejich skupiny a jednotliví žáci, stejně tak i učitelé, v dané třídě vyučující (Mareš, 1998). Je nutné říct, že zjišťovat klima školní třídy lze jak kvalitativně, tak kvantitativně. Existují i smíšené postupy.

Je pravda, že pro měření klimatu školní třídy lze využívat dotazníky, které mluví o obecné rovině klimatu ve třídě. V literatuře lze dohledat i nástroje, které vystihují charakter vztahu ke konkrétnímu (např. třídnímu) učiteli, či klima v rámci jednotlivých studijních předmětů.

Lašek (2001) se zabývá mnoha nástroji a způsoby měření klimatu školní třídy. Některé dotazníky, zjišťující klima třídy, berou v potaz i vliv učitelů či širšího sociálního prostředí. Sám je autorem dotazníku, který mapuje postoje žáků především k sobě navzájem a ke své třídě.

Nejužívanější dotazníky pro měření klimatu školní třídy jsou KLIT, MCI a CES. Řada dalších nástrojů je uvedena v podrobnějších přehledných studiích (např. Čapek, 2011, Lašek, 2001).

KLIT (Lašek) - metoda, která se snaží postihnout 3 základní prvky klimatu školní třídy – suportivní klima (žáci popisují vztahy mezi sebou, ke třídě, míru kooperace a soudržnosti), motivaci k negativnímu školnímu výkonu (každý popisuje míru svého zájmu či nezájmu o školu, tendenci vynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si) a sebeprosazení (tendence k individualizaci výkonu, spoléhání na sebe, touha vyniknout, jednat účinně). Nástroj je sestaven z 28 otázek a jeho vyhodnocení není složité.

MCI (My Class Inventory, Fraser – Fisher 1986) – u nás přeložený a publikovaný dotazník Naše třída. Slouží k hodnocení klimatu ve třídě, má 25 jednoduchých otázek (odpovědi ano – ne). Sleduje pět charakteristik klimatu třídy: spokojenost ve třídě, třenic ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Použitelný od 3. do 6. třídy. V praxi užíváme dvě formy – aktuální, kde zjišťujeme současné klima třídy, a preferovanou, kde zaznamenáváme klima třídy, které by si děti přály. Autoři nabízejí zadávat nejprve preferovanou formu a zhruba po dvou týdnech formu aktuální. V praxi se zadání obou variant najednou neosvědčilo. Publikoval jej Dittrich (1993) a Lašek (2001).

CES (Dotazník sociálního klimatu školní třídy, Mareš) je další z metod zjišťování klimatu třídy a vychází ze stejných teoretických zásad jako dotazník MCI. Je určen žákům 8. a 9. tříd ZŠ a středoškolákům. Sleduje učitelovu pomoc žákům, orientaci žáků na úkoly, vztahy mezi žáky, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě, jasnost pravidel. Má dvě formy, které zjišťují preferovaný a aktuální stav. Publikován IPPP Praha v roce 1998.

Používání těchto nástrojů není vázáno tak přísně jako v předchozí kapitole. Je to dáno lepší ochranou anonymity dotazníků. Přesto jejich administrace by měla být tak etická, aby žádné z dětí nebylo ohroženo.

V současnosti je české populaci určen dotazník **Klima školní třídy**, autorů Mareše a Ježka (2011), který vznikl jako výstup projektu Cesta ke kvalitě, podpořeného z fondů EU.

7.3.3 Nástroje měření klimatu školy

Podobně jako klima školní třídy je definováno také klima školy. Mareš (2000) píše, že klima školy obsahově zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů

školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Akcentovány jsou subjektivní aspekty klimatu.

Průcha, Walterová a Mareš (2001) definují klima školy jako sociálně- psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí, učitelé, žáci, popř. zaměstnanci školy.

Grecmanová (2008) cituje starší práce a tvrdí, že pro klima školy je významné vnímání, posuzování a hodnocení následujících oblastí školy žáky, učiteli a rodiči:

- kultury (např. kurikulum, hodnotový systém ve škole, image školy, symboly),
- sociálních vztahů (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin),
- personálního složení (charakteristiky osob a jejich kompetence),
- ekologických aspektů (architektonické znaky a materiální vybavení, estetické uspořádání).

Podřadné pojmy pro klima školy jsou klima školní třídy, klima učitelského sboru, apod.

Školní prostředí a klima školy však není možné ztotožňovat. Školní prostředí působí na lidi (učitele, žáky, rodiče), kteří jsou jeho součástí a přes své vnímání, prožívání a posuzování filtrují vše, co je obklopuje. Klima školy je pak relativně stálá kvalita.

Je třeba jej zároveň vnímat jako zastřešující pojem, jenž je velmi odlišný od klimatu výuky, třídy, učitelského sboru, organizačního klimatu (Grecmanová a kol., 2011).

Klima školy je nutné zjišťovat propojením informací od různých aktérů, jejichž hodnocení je výsledkem vnímání a prožívání školního prostředí v delším časovém období. Můžeme sledovat například, jak jsou žáci, učitelé a rodiče spokojeni s fyzickým prostředím školy, organizačním uspořádáním a obsahem výuky, s prací učitelů, chováním žáků, s přístupem vedení školy atd. Každý z těchto činitelů má určitý vliv.

Klima školy však není závislé jen na uvedených činitelích, nýbrž i na jejich působení ve vzájemných vztazích a ve spojení s dalšími činiteli a složkami. Je zřejmé, že klima školy je poměrně složitý jev. Ve škole se můžeme setkat např. s nevyhovujícím materiálním vybavením a malou participací (spoluúčastí) žáků ve výuce, avšak zároveň s uspokojením z přátelských vztahů, s důvěrou mezi učiteli a žáky, se spravedlivým přístupem učitelů k žákům.

Každá škola má své specifické klima. Podle různých kritérií, která vycházejí z teoretických předpokladů i empirických zjištění, můžeme rozlišovat různé typy klimatu školy. Existuje několik typologií klimatu školy. Lašek (2001) cituje Halpina a Crofta, kteří definují dva typy klimatu školy:

- **otevřené**, vzájemná důvěra a angažovanost učitele do práce. Ředitel školy vede podřízené příkladem, podporuje jejich entuziasmus. Učitelé spolupracují s ním i mezi sebou, nemění se pravidla, jsou vyváženy povinnosti i sociální potřeby lidí. Chování členů sboru je otevřené a autentické.
- **uzavřené**, vládne vysoká nechuť se angažovat, ředitel svým byrokratickým, odosobněným způsobem řídí formálně, bez pochopení pro jednotlivé podřízené, což vede u učitelů k apatii a vysokým prožitkům frustrací z pobytu ve škole.

Grecmanová a kol. (2011) uvádí typologii Oswalda, který se zaměřil na deskripci klimatu školy z hlediska cíle školy, uplatnění uniformity či plurality v životě organizace nebo podle chování učitele v konfliktu se žáky, percepce (vnímání) nátlaku vedoucího k přizpůsobení. Pozornost věnovali rovněž

zájmu o lidi či o pracovní úkoly školy, výchovným stylům, způsobu vedení školy a kontaktu s okolím, autentičnosti chování zaměstnanců, spokojenosti učitelů atd. Podle klasických výchovných stylů vymezili tyto typy klimatu školy:

- **Autoritativní klima školy** (funkčně orientované klima) lze popsat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (malá osobní blízkost, nízká tolerance, nepatrná sociální angažovanost učitelů, nízká důvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na velmi omezenou možnost zapojit se do diskuze, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Spolužáci jsou izolovaní. Objevují se mezi nimi opoziční postoje, ctižádostivé soutěžení a konkurenční boj, nechut' ke škole a větší strach ze školy.

- **Demokratické klima školy** (sociálně-integrativní klima) je charakteristické tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žákům často pomáhají, podporují jejich individuální potřeby a minimálně vyvolávají stresové situace. Žáci učitelům důvěřují. To však nevylučuje ani jejich kritiku. Vzájemné vztahy mezi žáky jsou nadprůměrné. Pozitivních hodnot rovněž dosahují vztahy mezi učiteli a kontakt učitelů s ředitelem. Požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny. Strach žáků ze školy a jejich nechut' ke škole se sice objevuje, ale jen na velmi nízké úrovni. Žáci pocítují radost ze školy a chuť se učit. Mají velmi vysokou motivaci. V tomto klimatu učitelé vnímají možnost svobodného rozvoje. Také u nich se setkáváme se spokojeností se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky.

- **Liberální klima školy** (distanční klima) se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Žáci mají nechut' ke škole, nízkou motivaci se učit, ale nemají strach ze školy. Učitelé se málo angažují, nevyžadují disciplínu, někdy trpí stresovými situacemi. Ve vztahu mezi učiteli a ředitelem a ve vzájemných vztazích mezi učiteli se vyskytují negativní hodnoty.

U jednotlivých typů klimatu školy můžeme rozlišit, zda působí příznivě, pozitivně či nepříznivě, negativně na účastníky školního života. To znamená, zda se jedná o klima školy, které učitele a žáky sbližuje, vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů, nebo o klima školy, které nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a může v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím. Příznivé klima školy prospívá nejen žákům a tím pádem i rodičům, ale je jím ovlivněna i psychická situace učitelů a vedení školy. Klima školy má vliv na jejich motivaci a pracovní spokojenost. Ze střednědobého a dlouhodobého hlediska klima školy ovlivňuje průběh i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu a chod celé školy.

Je potřeba poznamenat, že učitelé se do hodnocení klimatu školy příliš nehrnou a klima školy stálo dlouho stranou pozornosti i výzkumníků. Nejznámějšími dotazníky (ale zdaleka ne nejuzívanějšími) jsou OCDQ-RS a pak série dotazníků, které ve své práci uvádí Grecmanová (2008).

OCDQ-RS (1987) se zaměřuje na ředitelovo suprotivní chování, ředitelovo direktivní chování, učitelovo angažované chování, učitelovy frustrace, učitelovo přátelské a intimní chování ke kolegům. Dotazník obsahuje 34 výroků a lze je hodnotit čtyřmi stupni – zřídka, občas, často a velmi často.

Aktuálně je pro české školy určena sada dotazníků **Klima školy**, autorů Grecmanové, Dopity, Poláchové Vaš'átkové a Skopalové (2011), které vznikly jako výstup projektu Cesta ke kvalitě, podpořeného z fondů EU.