

DIAGNOSTIKA SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové
Ústav sociálního lékařství

Měření nemůže být lepší než konstrukt,
o němž uvažujeme, že ho změříme.

(Schwarzer a Knollová, 2003)

ÚVOD

Zájem o kategorii, která se nazývá klima školy, u nás v posledních letech vzrůstá (Mareš 2001 (a), Havlínová, 1998, Grecmanová, 1998, 2000, speciálně zaměřené konference*), v zahraničí rozhodně neslábne už přinejmenším 25 let. Přesto nelze říci, že dnes už jde o kategorii jasnou, dobře zakotvenou teoreticky i empiricky. Naopak, jsme svědky toho, že sice v zahraničí přibývá empirických výzkumů, zkoumajících klima školy v souvislosti s efektivitou výchovně-vzdělávací práce nebo v souvislosti s výskytem negativních jevů mezi žáky (násilí, šikana, konzumování omamných a psychotropních látek), ale *bez hlubších teoretických i metodologických úvah* o tom, co je to vlastně klima školy. Autoři často vezmou „některou“ z hotových diagnostických metod nebo si vytvoří metodu vlastní a zkoumají klima školy v podobě, v níž to zvolená metoda umožňuje. V závěrech, kdy referují o zjištěných výsledcích, pak obvykle hovoří o klimatu školy obecně. To je - mimo jiné – jeden z důvodů, proč jsou stovky nálezů o klimatu školy obtížně srovnatelné a obtížně zobecnitelné.

Nebylo by vhodné, abychom tyto chyby u nás opakovali. Praktická diagnostika i autodiagnostika klimatu školy, jakož i vědecké výzkumy klimatu školy jsou důležité a budou se u nás provádět čím dál častěji. Je tedy na odbornících, aby nabídli odborné veřejnosti *kvalitní metodologii*. Jinak praxe sáhne po „nějakých“ zahraničních metodách, přeloží je do češtiny, nebude je standardizovat vzhledem k našim podmínkám a bude „nějak měřit“ klima v našich školách (ať už tradičních nebo experimentujících, alternativních atd.). Výsledky budou vydávány za obraz skutečného stavu „našeho školství“ a podle povahy zjištěných údajů budou

* V lednu 2003 zorganizovala Česká pedagogická společnost v Olomouci celostátní konferenci s názvem *Klima současné školy*, na níž odeznělo 40 referátů

autoři studií buď alarmovat veřejnost anebo budou dokazovat, že to s našim školstvím není tak zlé...

Dobrat se kvalitní metodologie zkoumání klimatu školy není snadné, neboť bylo sice publikováno mnoho dílčích empirických studií, ale syntetizujících prací je relativně málo. Patří k nim především rozsáhlá přehledová studie Andersonové (1982), prakticky zaměřený přehled Sackneye (1988), monografie Freiberga a spoluautorů (Freiberg, 1999).

Naše **přehledová studie** si klade tyto **cíle**: 1. zmapovat historické kořeny výzkumů sociálního klimatu školy, hlavní teoretické přístupy a možné typologie, 2. popsat a analyzovat důležité proměnné a jejich indikátory, 3. diskutovat zvláštnosti vnímaného a reálného klimatu, pozitivního a negativního klimatu, 4. podat přehled kvantitativních diagnostických metod, 5. podat přehled kvalitativních diagnostických metod, 6. diskutovat metodologické aspekty diagnostikování školního klimatu.

HISTORICKÝ KONTEXT

Dříve, než se pokusíme o vymezení pojmu, je užitečné připomenout, odkud se tento pojem vzal, kde všude jsou jeho zdroje a jak se zpočátku vyvíjel. Bez historického exkurzu je obtížné pochopit současný stav a občasná reminiscence. Zdá se nám, že v případě „klimatu školy“ existují jisté paralely s genezí a dalším vývojem jiného zajímavého pojmu, jímž je „kvalita života“, který nemá jen dimenzi *pohoda-well being* (Rapley, 2003). Nejvýraznější paralelu bychom zřejmě našli v jednom ze základních psychologických pojmů – v pojmu „osobnost“.

Výborná přehledová studie Andersonové začíná vtipným konstatováním historických souvislostí: výzkum klimatu školy je nepochybně nevlastním dítkem jak výzkumů organizačního klimatu, tak výzkumů efektivity práce školy; po obou výzkumných paradigmatech zdědilo teorii, nástroje i metody jejich použití. Nehledě na tyto rodinné vztahy, může být výzkum školního klimatu odlišen jako svébytná oblast bádání (Andersonová, 1982: 368).

Sama při pátrání po historických kořenech rozlišuje tři prameny, z nichž výzkum školního klimatu čerpal: a) podnikatelský kontext, b) kontext terciárního školství (*colleges*), c) kontext klimatu školní třídy.

Domníváme se, že výzkumy školního klimatu mají těch kořenů více. Pokusili jsme se je zpracovat do přehledové tabulky (tab.1).

Tab.1 Předpokládané kořeny výzkumů sociálního klimatu školy

Označení přístupu	Teoretický pohled na školu	Typičtí představitelé
metaforický	škola jako organizace vyznačující se specifickými kvalitami	Halpin, Croft (1963) Milles (1969)
školní efektivita	škola jako socializační instituce produkující žáky určitých kvalit	Creemers (1994), Stringfield (1994)
ekonomický	škola jako výrobní podnik	Averch, Carroll, Donaldson et al. (1974)
organizačně psychologický	škola jako fungující organizace	Anderson (1970), Anderson, Tissier (1973)
Sociologický	škola jako kulturní systém sociálních vztahů	Brookover, Erickson (1969), Reavis (1979)
sociálně ekologický	škola jako ucelený ekologický systém fungující v určitém prostředí	Barker (1965), Moos (1974, 1979)
sociálně psychologický	škola jako sociální instituce vyvolávající sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické procesy	řada autorů

Tab. 1. pokračování

Klíčové pojmy	Používané metody	Poznámka
„osobnost“ ^{**} je u jedince totéž, co „klíma“ u organizace „zdraví“ školy jako organizace	rozhovor, dotazník	Klíma může být (analogicky jako osobnost) otevřené nebo uzavřené. Zdravá org. nejen přežívá ve svém prostředí, ale aktivně zvládá náročné úkoly a dále se rozvíjí.
plán činnosti školy, kurikulum, kvalita výuky, čas, příležitost, pravidla, socializace žáků, výkony žáků, postoje žáků	výkonové testy, postojové dotazníky, inspekční zprávy	
vstupy, výstupy, finanční, personální a materiální zdroje, technologické postupy, vynaložené náklady, čas	ekonomické metody, zejména analýza dat vykazovaných o provozu školy	Příliš se nediskutuje o tom, kdo je vlastně „zákazníkem“. Intuitivně se předpokládá, že u mladších žáků jsou jimi rodiče, u starších studenti sami.
cíle organizace, organizač. vztahy, způsob kontroly a řízení, způsob motivování, formální a neformální struktury	metody čerpající z psychologie práce a organizace, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky	U tohoto proudu výzk. dochází k překrývání s výzkumy opírajícími se o pojem „kultura školy“. Přitom nejde vždy o promyšlené navazování.
sociální systém, sociální vztahy, milieu, hodnoty, normy, očekávání, hodnocení	sociologické metody, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky, sociometrie	
prostředí, sociální vztahy, udržování systému	kombinace klinických a sociálních metod	
vnímání, prožívání, hodnocení, postoje, spolupráce, soutěžení, vyučování, učení, spokojenost	metody sociální psychologie a pedagogické psychologie	

^{**} Autoři ovšem zúžili obsah tohoto pojmu jen na jednu její dimenzi, na otevřenost-uzavřenost (mysli).

Sám pojem „klima“ školy vznikl jako metafora a byl zřejmě přebrán z meteorologie a klimatologie. Tam klima značí převládající ovzduší v určité oblasti, přičemž teplota, vlhkost, tlak vzduchu, množství srážek, směr a síla větru atd. se po delší časové období pohybují v předem odhadnutelném rozmezí, příliš se nemění a spoluurčují podmínky pro život lidí.

Metaforický přístup láká autory dodneška, takže když chtěli Freiberg a Stein přiblížit čtenářům ústřední pojem „klima“, začali úvodní kapitulu monografie větou: školní klima je vlastně srdcem a duší školy (Freiberg, Stein 1999: 11).

S. Ježek při diskusi nad tímto přehledovým článkem upozornil na fenomenologický základ pocitů, které v lidech vznikají při delším pobytu ve škole nebo při opakovaném styku se školou. Lidé se snaží v těchto pocitech vyznat, hledají pro ně vysvětlení, shrnují do určité představy. Vědečtí pracovníci se aktérů vyptávají především na tyto představy. Předmětem bádání se pak stává subjektivní *interpretace* zmíněných pocitů aktéry samotnými, než pocity samotné. Představy jsou často verbalizovány pomocí metafor, jež odkazují na jevy, které u lidí vyvolávají analogické pocity, prožitky.

Množství přístupů ke zkoumání klimatu školy s sebou přineslo i množství termínů, které autoři používají. V odborné literatuře jsme jich našli více než dvacet (tab.2)

Nejde však jenom o termíny samotné. Důležité jak, jak jsou uspořádány, jaké jsou jejich vzájemné vztahy. Zde je jeden z neuralgických bodů výzkumů školního klimatu, neboť často *nejde* o promyšlený a koherentní **systém odborných pojmů**, ale o výčet výrazů, které s klimatem školy „nějak“ souvisejí. Tyto výrazy nebývají exaktně definovány a autoři je používají v „přibližném“ významu, což způsobuje, že tentýž výraz je chápán dosti odlišně a zasazován do odlišných kontextů u různých autorů. Není řídkým jevem, že dokonce též pojem u stejného autora je používán v různých významech. Nejde však jen o povrchní přístup, kdy použitý výraz je „vymezen“ obsahem zvoleného konkrétního dotazníku nebo o nekonzistentnost v používání téhož pojmu. Dalším důvodem je značně rozdílné vědecké zázemí autorů, rozdílná výzkumná tradice disciplin, které jsou jejich doménou a tedy rozdílný diskurs. Podrobnější výklad hlavních přístupů je uveden ve speciální kapitole tohoto sborníku.

Tab.2 Termíny, které se používají v souvislosti s klimatem školy

Termín v angličtině	Možný český ekvivalent	Poznámka
behavioral setting	behaviorální prostředí, podmínky; prostředí pro chování;	Moos
circumstances	okolnosti	
conditions	podmínky	
ecology	ekologie	Tagiuri
environmental pressures	environmentální tlaky, požadavky prostředí	Pace, Stern v návaznosti na Murrayovu teorii potřeb
esprit de corps	jednotný duch	Perry (1908)
field	pole	
general „we-feeling“	obecný pocit vzájemnosti, sounáležitosti	Nwankwo
group sub-culture	skupinová subkultura	Nwankwo
interactive life of the school	interaktivní život školy	Nwankwo
organizational climate of school	organizační klima školy	Hoy, Feldman
psychosocial characteristics of school	psychosociální charakteristiky školy	
school atmosphere	atmosféra školy	Perry (1908)
school bonding	(citové) vazby ke škole	Maddox, Prinz (2003)
school climate	klima školy	
school culture	kultura školy	
school environment	prostředí školy	
school ethos	étos školy	Rutter, Severní Irsko
school learning environment	prostředí pro školní učení	
school life	život školy	
school milieu	personální (demografické) složení školy	
school social system	sociální systém školy	
school spirit	duch školy, identifikace se školou	Wynne
school working environment	pracovní prostředí školy	James, Jones
situation	situace	Moos
settings	prostředí	Moos

Spektrum možných přístupů je pochopitelně bohaté. Např. Havlínová (1998) rozlišuje tři základní podoby **školního prostředí**: věcné (tj. pracovní, odpočinkové, hygienické), sociální (klima školy, klima učitelského sboru, klima třídy), organizační (režim dne, zdravá výživa, aktivní pohyb).

Purkey (1978), Purkey a Novak, 1996) rozlišují pět podob **školního prostředí**: lidi, prostory, pravidla chování, pedagogické programy, procesy (včetně postojů a hodnot).

Naším klíčovým pojmem je ovšem klima školy. Jak toto klima definovat?

Pracovní definice klimatu školy

V této studii budeme preferovat sociálně psychologický a pedagogicko-psychologický pohled na sociální klima školy. Tento úhel pohledu akcentují definice typu:

Klima školy je relativně stálá *kvalita vnitřního prostředí* školy vyznačující se těmito znaky: a) **prožívají** ji ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři), b) ovlivňuje jejich chování, c) může být popsána v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít (Sackney, 1988: 4).

Klima školy je *vnímané fyzikální i psychologické prostředí* školy, včetně vztahů uvnitř skupin aktérů i mezi těmito skupinami: vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, komunita. Týká se řízení výukových i mimovýukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole. Klima školy ovlivňuje rozvíjení školních i společenských hodnot u žáků školy (Kelley et al., 1986).

Klima školy je soubor agregovaných indikátorů (objektivních i subjektivních), které vyjadřují *celkový pocit nebo dojem*, který člověk o dané škole nabývá (Ellis, 1988).

Klima školy je relativně stálá *kvalita celé školy*, kterou zažívají její subjekty. Charakterizuje jejich kolektivní percepci rutinního chování, ovlivňuje jejich postoje a chování ve škole (Hoy, Feldman, 1999: 85, Hoy, Miskel, 1996).

Charakterizovali jsme klima školy jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát (Mareš, 2001 a). Důraz je zde kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku a na procesualnost.

Z metodologického pohledu ovšem zůstává problémem, jak k tomuto souhrnnému pohledu dospět. Můžeme k němu dojít přes jedincovo „ustálené vnímání“ (za předpokladu, že toto vnímání je relativně stabilní) anebo budeme hledat skupiny osob, jejichž vnímání je alespoň svou strukturou přibližně stejné. Naznačená úvaha zřejmě neplatí pro celé klima, neplatí obecně, ale musíme ji vztáhnout na jednotlivé aspekty klimatu školy

a na určité skupiny osob, které klima školy vnímají „přibližně stejně“. V duchu Poláčkova obratu z knihy *Bylo nás pět* - „my hoši, co spolu mluvíme...“.

Poté, co jsme rámcově vymezili své výchozí pozice, může přejít k hlavnímu tématu přehledové studie, jímž je diagnostika klimatu.

DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLY

Uchopit klima školy není snadnou záležitostí. Mnohokrát zmiňovaná přehledová studie Andersonové užívá pro tuto činnost tři zajímavé metafory. Říká, že ke zkoumání klimatu školy lze přistoupit ze tří pozic.

Z pohledu zastánců první pozice je klima něco jako *albatros*: je vidět, ale obtěžuje. Všimneme si ho, když začne být nepříjemné. Klima je tedy možný, ale nepřilíš žádoucí objekt studia. Přináší víc komplikací, než užitku.

Z pohledu zastánců druhého přístupu je klima něco jako bájný *jednorozec*. Klima je zde žádoucím objektem studia, ale je nemožné ho chytit, je nepolapitelný. Za tímto mytologickým zvířetem se někteří lovci honí, je však pro ně jen nadějí, snem, který se nemůže nikdy naplnit.

Třetí skupina badatelů vidí klima jako možný a současně žádoucí objekt studia. Přestože si uvědomuje obtížnost studia klimatu školy, současně chápe, že holistický přístup dovoluje se přiblížit složité realitě více, než parciálnost a separovanost dosavadních přístupů. Neúspěchy dosavadních výzkumů připisuje primitivním modelům, neadekvátním metodickým postupům, zkoumáním příliš mála proměnných anebo chybně zvolených proměnných. Doufá, že další bádání se bude podobat bájnemu ptáku *Fénixovi*, který povstal z popela a opět vzlétl vzhůru (Andersonová, 1982: 371-372).

Úrovně zkoumání klimatu školy

Přestože se v odborných debatách, v článcích i v monografiích mluví o klimatu školy, ne vždy autoři pečlivě rozlišují, na které úrovni školského systému se právě pohybují a které ukazatele byly vzaty za základ klimatu školy.

V kapitole o měření a zlepšování školního klimatu uvádějí Freiberg a Stein (1999: 15) graf, který prezentuje ohodnocení školního klimatu v *jednotlivých státech USA*. Název tedy specifikuje úroveň zkoumání – jde o žebříček všech států Unie (v r.1997 byl na tom nejlépe Vermont s 87 body a nejhůře Utah s 61 body). Teprve pečlivější pročtení výkladového textu přivede čtenáře k poznání, co se v grafu míní „klimatem školy“. Jde o agregovaný údaj, který vznikl ze čtyř indikátorů: průměrný počet žáků ve

třídě, dále počet žáků připadajících na jednoho učitele ve třídách na 2. stupni, organizace školy a bezpečnost žáků ve škole. Tyto indikátory mohou jen těžko vystihovat bohatost pojmu „klíma školy“, jak o něm diskutujeme v této přehledové studii.

Obecně vzato, můžeme uvažovat o třech hlavních úrovních zkoumání klímatu školy: mikroúroveň, mezoúroveň a makroúroveň.

Zajímá-li nás jedna škola a její klíma, pak se pohybujeme na **mikroúrovni** zkoumání klímatu. Jít pod tuto úroveň (a omezit se jen na ni) by znamenalo, že nepůjde o klíma celé školy, ale o klíma její části, např. jen učitelského sboru či jen školních tříd. Jako výchozí bod na cestě ke zkoumání klímatu celé školy je naopak užitečné.

Zajímá-li nás situace v celém státě, chceme-li se dozvědět něco obecnějšího o klímatu škol stejného typu na základě reprezentativního šetření, pak zřejmě půjde (v rámci naší republiky) o **makroúroveň** zkoumání klímatu.

Mezoúroveň zkoumání klímatu už nemusí být tak jednoznačná. Může být definována spíše teritoriálně (např. krajem), spíše administrativně (např. školským obvodem), typem školy (např. soubor středních odborných škol). Může být definována i jinými kritérii, kupř. realizovaným výchovně-vzdělávacím projektem, typem zřizovatele, typem komunity, v níž působí, složením žáků, kteří do školy docházejí atp.

Andersonová upozorňuje na dvě známé, ale metodologicky zanedbávané skutečnosti. Za prvé: výzkumy školního klímatu málokdy berou v úvahu *rozdílnost úrovní* klímatu a pokud ano, ještě vzácněji teoreticky zdůvodňují, proč byla zvolena právě tato úroveň zkoumání a nikoli jiná. Za druhé: poznatky získané zkoumáním školního klímatu na jedné úrovni se nedají jednoduše zobecňovat či extrapolovat na úrovně zbývající (Andersonová, 1982: 386).

Typy školního klímatu

Máme-li měřit podoby klímatu, měli bychom si ujasnit, s kterými typy se můžeme v praxi setkat a které typy klímatu je schopna disponibilní metoda vůbec detekovat. Podle toho bychom měli volit další postup. Andersonová (1982) uvádí mj. tato hlediska:

- podle míry konzistentnosti: koherentní a nekoherentní klíma (koherentní klíma je jasné, účelné, dobře sdělitelné, konsenzuální atd.)
- podle míry otevřenosti: klíma otevřené a uzavřené
- podle výraznosti: klíma robustní a nerobustní
- podle aktérů: klíma navozované žáky, navozované učiteli a navozované vedoucími pracovníky školy

- podle preferovaného zaměření školy: klima orientované na instrumentální přístup, na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj
- podle zdravotních dopadů: klima zdravé a nezdravé.

Ze svých zkušeností můžeme doplnit ještě další hlediska. Klima lze ještě třídit:

- podle časového hlediska: klima aktuální, minulé (retrospektivní), budoucí (prospektivní)
- podle preferovanosti, žádoucnosti: klima aktuální (výchozí) a klima preferované, které by jedinec či skupina přáli
- podle dynamiky: klima jako stav, klima jako proces
- podle specifčnosti: klima generické (společné pro většinu škol) a klima specifické (pro určitou školu či typ školy)
- podle možnosti vzhledu ze strany externích osob: klima zjevné (poznatelné zvnějšku), klima skryté (poznatelné jen zevnitř)
- podle komunity, v níž škola funguje: klima školy velkoměstské, městské, vesnické
- podle programu, který škola provozuje: klima tradiční školy, klima alternativní školy
- podle vztahu školy ke změně: klima příznivé pokusům o změnu školy, klima neutrální vůči změnám, klima nepříznivé pokusům o změnu školy
- podle vztahu školy k participaci rodičů: klima příznivé k participaci rodičů na chodu školy, klima neutrální, klima nepříznivé
- podle funkce ve výzkumném projektu: klima jako závisle proměnná, klima jako nezávisle proměnná.

Proměnné klimatu školy

Pokud máme měřit tak složitý jev, jímž je klima školy, bývá snaha ji rozčlenit na soubor dílčích proměnných.

Andersonová (1982) navrhla jedno z možných řešení. Vyšla (v souladu s teorií Tangiuriho) z dělení klimatu do čtyř dimenzí, *skupin* proměnných. Každou z nich potom jemněji specifikovala pomocí proměnných, jež byly v období, kdy svou přehledovou studii psala, známy a vyzkoušeny. Každou proměnnou lze dále charakterizovat pomocí určitých indikátorů (viz tab.4).

Tab. 4. Proměnné užívané pro diagnostiku školního klimatu (modifikovaně podle Andersonová, 1982: 388-404)

Dimenze/složky klimatu	proměnná	příklady indikátorů
ekologie školy	charakteristiky školní budovy	např. stáří budovy, architektonické řešení budovy, udržování budovy, výzdoba prostor
	velikost školy	např. celkový počet žáků dané školy, členění na malé, střední a velké školy apod.
zázemí školy (milieu)	formální charakteristiky učitele	např. úroveň vysokoškolského vzdělání, průměrný roční příjem, délka pedagogického působení na téže škole
	morální kvality učitelů	postoje k práci, učitelovy morální hodnoty, účast ve stávkách učitelů
	formální charakteristiky žáků	např. socioekonomické postavení rodičů, žákův etnický původ
	morální kvality žáků	např. žákův pocit odcizení, žákovo školní sebezpojetí
sociální systém školy	organizační struktura šk.	
	výchovně-vzdělávací program, jímž se škola řídí	např. program umožňující rozvoj žáků, způsob hodnocení žáků; flexibilita, otevřenost ke změně, inovované kurikulum, čas skutečně věnovaný výukovým aktivitám
	diferenciace žáků	např. vytváření homogenních či heterogenních skupin žáků (podle schopností, výkonnosti, věku atp.)
	vztah mezi vedením školy a učiteli	např. harmonický vztah mezi vedením školy a učiteli; izolace vedení či učitelského sboru; učitelský pohled na ředitele školy
	podíl učitelů na rozhodování o chodu šk.	např. podíl jednotlivců či skupinové rozhodování
	dobrá vzájemná komunikace	např. mezi učiteli a žáky, získávání zpětnovazebných informací
	vztahy mezi učiteli a žáky	např. při školních i mimoškolních aktivitách, zapojování žáků do rozhodování
	příležitost pro zapojování žáků	otevírání prostoru pro zapojování žáků do různých aktivit ve škole, vedení žáků k přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí
	vztahy mezi učiteli navzájem	např. přátelství, spolupráce
	vztah mezi školou a komunitou, v níž škola působí	např. vztah vedení školy a rodičů, vztah učitelů a rodičů, vztah vedení školy a místní samosprávy
zapojení dalších osob do výuky	např. přímé vyučovací povinnosti ředitele školy, zaangażovanost ředitele na práci se žáky při výuce i mimo ni; zapojování rodičů do výuky vybraných témat	

Tab. 4. pokračování.

kultura školy	zaangažovanost učitelů na rozvoji žáků	např. učitelova ochota pomáhat žákům či naopak učitelova neochota něco pro žáky udělat, učitelův postoj, že je všechno zbytečné
	normy vyznávané žáky	např. žákovský pocit, že může něco se svým životem udělat; žákovské aspirace, žákovský postoj k vyhledávání pomoci, žákovská ochota pomáhat spolužákům v nouzi
	důraz na spolupráci	např. vyznávání individuální práce, soutěžení či naopak skupinové a týmové práce
	očekávání	např. očekávání učitelů a vedení školy vůči žákům, vysoká-nízká očekávání, sebesplňující předpověď; očekávání vedení školy vůči učitelskému sboru;
	důraz na školní záležitosti	např. tlak na učení se, kázeň při výuce, školní úspěšnost
	pochvaly a odměny	např. dobré známky, veřejné pochválení za výkon, odměna za dobré chování
	pravidla chování	např. jasná a vnitřně konzistentní pravidla, podíl žáků na jejich tvorbě
	konsensus	např. konsensus mezi vedením školy a učitelským sborem ohledně výchovně-vzdělávacího programu školy, inovace kurikula, pravidel chování; konsensus mezi učiteli a žáky ohledně hodnot preferovaných školou, pravidel chování; shoda mezi všemi pracovníky školy na dobrých výsledcích školy
	jasné cíle	např. jasně definované a kontrolovatelné cíle školy pro vedení, učitele i žáky

Tolik rámcový přehled proměnných, jejichž pomocí lze podle Andersonové zkoumat klima školy. V tab.4 jsou uvedeny příklady různých indikátorů. Pokusme se je utřídit.

Objektivní a subjektivní indikátory klimatu školy

Při studiu klimatu školy můžeme vycházet z různých indikátorů kvality školního klimatu. Některé z nich jsou relativně nezávislé na osobním mínění, názoru aktérů, jiné naopak v sobě zahrnují individuálně či skupinově různorodé způsoby vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole děje. První skupinu můžeme s jistým zjednodušením označit jako objektivní indikátory, druhé pak jako subjektivní.

Podívejme se některé příklady. Mají spíše ilustrovat zvolený přístup, nikoli poskytnout úplný výčet možností (tab.5).

Tab. 5 Objektivní a subjektivní indikátory klimatu školy

Typ indikátorů	Příklad indikátoru	Autor, který s ním pracuje nebo navrhuje pracovat
objektivní indikátory	stáří školní budovy	Rutter
	intenzita osvětlení v prostorách školy	Freiberg, Stein
	počet žáků školy (velikost školy)	Astin, Holland, Birnbaum
	sociální složení žáků školy	Brookover
	průměrný počet žáků ve třídách	Edmonds, Frederiksen
	kvalifikační struktura učitelského sboru	McDill, Rigsby
	průměrný roční příjem učitele	McDill, Rigsby
	počet hodin skutečně věnovaný výuce	Brookover
subjektivní indikátory	spokojenost	Ellet, Walberg
	vnímaná sociální opora	Fraser
	afiliace	Fraser
	pocit přátelství, otevřenosti, nadšení u učitelů	Hoy, Feldman
	vnímaný vliv ředitele na dění ve škole	Hoy, Feldman
	pocit bezpečí ve škole	Gottfredson
	spravedlnost pravidel	Gottfredson
	porozumění	Sinclair
	vztahy mezi žákem a učitelem	Epstein, McParland
pocit svobody, volnosti v učitelském sboru	Fisher, Fraser	

Jednou z mála metod, která se opírá převážně o *objektivní* indikátory, je SFI – *School Functioning Index* (Birnbaum, Lytle, Perry et al., 2003). Metoda staví na třech skupinách proměnných: zdroje, které jsou dostupné učitelům a žákům, stabilita školní populace (žáků i dospělých), školní výkon jako prvek, který přispívá k socializaci žáků.

Většina metod diagnostikujících klima školy pracuje převážně se *subjektivními* indikátory klimatu. Z toho plynou dva závěry: autoři se častěji přiklánějí (ať už promyšleně nebo intuitivně) k vymezení klimatu školy jako *vnímaného* klimatu; při konstrukci metod je potřeba věnovat zvýšenou pozornost jejich měřicím charakteristikám (v případě kvantitativních metod zejména validitě a reliabilitě, v případě kvalitativních metod zase charakteristikám jiným). Jinak budeme pracovat s nekvalitními nástroji a získané údaje nás nebudou opravňovat ke korektním závěrům.

KLIMA VNÍMANÉ A KLIMA REÁLNÉ

Výše uvedené definice a předchozí odstavec akcentují klima školy, které je subjektivní: vnímané, prožívané a hodnocené. Jaké je však klima „ve skutečnosti“? Otázka tohoto typu napadá některé čtenáře i některé ředitele, učitele a inspektory.

Domníváme se, že to není šťastně položená otázka. Jednak proto, že si lze těžko představit „klima školy“ bez lidí, kteří ho vytvářejí, bez vedení

školy, bez učitelů a bez žáků. Ti všichni současně klima spoluvytvářejí, v *sociálním* klimatu žijí a pracují, na sociální klima reagují, o sociálním klimatu vyprávějí dalším lidem, kteří v něm přímo nežijí. Pokud bychom chtěli zachytit „reálné klima“ a omezit na minimum subjektivní vlivy, museli bychom pojem klima zúžit na pár objektivních ukazatelů o budově, jejích parametrech architektonických, ergonomických, hygienických, na pár výkaznických ukazatelů o fungování školy, ale uniklo by nám, jak se v tomto prostředí cítí lidé, jimž je určeno.

Dále to není šťastně formulovaná otázka proto, že ani pohled vnějšího „nezaujatého pozorovatele“ nemusí vést k poznání reálného klimatu. Pokud přijde do školy někdo zvenku, snaží se klima poznat; zachycuje však klima aktuální, momentální, nezná jeho historii, jeho vývojové peripetie. Jistě není zatížen mezilidskými vztahy a jejich dopady, stojí mimo vnitřní dění. Může klima zkoumat, ale vidí jen to, co mu aktéři ukáží. Dozví se jen to, co mu o klimatu jeho aktéři chtějí sdělit a dále to, v jakém světle mu klima vylíčí. Také jeho pohled není a nemůže být úplný. Je to také vnímané klima, ale klima vnímané někým zvenčí.

Přikláníme se proto ke stanovisku dvou zkušených badatelů. Andersonová (1982) ve své přehledové studii konstatuje: data založená na vnímání klimatu jsou běžně akceptována jako přímé indikátory normálního klimatu. Halpin a Croft (1963) formulují závažnější argument: aktuální chování je méně důležité než chování vnímané, protože *vnímání je to, co řídí jedincovy reakce* (zvýrazněno námi).

Vztah objektivních podmínek a jejich subjektivního vnímání a prožívání není jednoduchý: dobré podmínky → dobrý pocit, špatné podmínky → špatný pocit. Tab. 6 přibližuje čtyři základní možnosti.

Tab. 6 Vztah objektivních podmínek a jejich subjektivního prožívání (podle Zapf, 1984: 25, Rapley 2003: 31)

objektivní podmínky	subjektivní pohoda	
	dobrá	špatná
dobré	pohoda	disonance
špatné	adaptace	deprivace

Jednoduchý vztah mezi podmínkami a jejich subjektivním prožíváním jsme právě zmínili. Zajímavější jsou další dva případy.

Varianta, kdy jsou podmínky spíše nepříznivé, ale u jedince převládá dobré naladění, pohoda, je v tabulce označena výrazem *adaptace*. Někdy se označuje také jako paradox spokojenosti. Existence těchto osob je dalším důvodem proto, abychom se neomezovali jen na zachycování objektivních indikátorů klimatu, ani nehledali jen podobu „reálného“ klimatu. Co to

může být za osoby, které jsou spokojené navzdory nepříznivým podmínkám? Exaktní výzkumy zatím neexistují, ale můžeme se pokusit o pravděpodobnostní odhad. Půjde zřejmě o osoby, které mají vysokou nezdolnost ve smyslu proměnné, kterou A. Antonovski nazývá *sense of coherence*. Tyto osoby dokáží úspěšně zvládat zátěžové situace, nacházejí smysl v tom, co dělají, umějí se radovat z maličkostí. Věří si, umí postřehnout kladné aspekty života, čerpají sociální oporu ze svého okolí a sami jsou oporou druhým; chtějí být prospěšní, pomáhají druhým. Dokáží kolem sebe vytvářet ostrůvky „pozitivní deviace“.

Neméně zajímavá je též varianta, kdy jsou objektivně vzato podmínky dobré, ale u jedince převládá špatné naladění, nespokojenost. V tabulce je zmíněná varianta označena výrazem *disonance*. Mohli bychom ji také nazvat nespokojencovo dilema. Podle obvyklých měřítek by měl být spokojen, snad i šťasten, ale není. Pozitiva bere jako samozřejmost. Stále v něčem nachází chyby; ať se podaří cokoli, stále mu to není dost dobré. Nikoli proto, že má neobyčejně vysoké nároky, ale spíše proto, že se vyžívá v hledání nedostatků kolem sebe, v kritizování. Neumí poznat a vychutnat období, kdy je mu vlastně dobře. Teprve až se jeho životní podmínky zhorší, si to zpětně uvědomí.

DOPADY KLIMATU ŠKOLY

Doposud jsme mluvili o důležitosti poznávání klimatu školy, aniž jsme výslovně uvedli, proč je poznávání důležité. Nezávisle proměnnou je určitá podoba školního klimatu, závisle proměnnou jsou charakteristiky žáků a učitelů.

Obvykle se zkoumá vliv klimatu školy na žáky: na jejich kognitivní výsledky a jejich chování. Škola neprodukuje jen výkonové ukazatele, známky, vysvědčení. Klima školy rozvíjí (nebo brání rozvoji) žákovské tvořivosti (Furman, 1998). Dalším, nikoli zanedbatelným výstupem dění ve škole, je spokojenost žáků. O spokojenosti běžných žáků se školou, s vyučovacími předměty, se studiem, s životem máme už relativně dost údajů. Vzácnější jsou studie, které zjišťují spokojenost extrémních skupin žáků. Jedněmi z nich jsou žáci talentovaní. Srovnávací studie (Ash, Huebner 1998) konstatovala, že talentovaní žáci 2. stupně základní školy se zřejmě neliší od svých běžných spolužáků v míře spokojenosti s rodiči, s kamarády, se školou. Liší se však tím, že na celkové životní spokojenosti se právě spokojenost se školou, se klimatem konkrétní školy, kterou navštěvují, podílí *daleko výrazněji*. Zdá se, že pro rozvoj jejich nadání je neobyčejně důležitý pocit pohody plynoucí z dobrého klimatu školy, kterou navštěvují.

Méně často se studuje vliv klimatu školy na učitele. Např. učitelovo vnímání školy jako specifického pracovního prostředí (Moos, 1987), učitelovo očekávání vůči žákům a zdrojům, které mohou od školy očekávat (Entwistle, Hayduk, 1988), důvěra učitelů vůči řediteli, kolegům, žákům a rodičům (Hoy, Smith, Sweetland (2002/2003)).

Freiberg a Stein formulují vliv klimatu školy mnohem širě a akcentují především pozitivní dopady. (O pozitivním klimatu budeme mluvit podrobněji v dalším oddíle této studie.) Říkají: klima vyjadřuje kvalitu školy, která pomáhá každému jednotlivci zažít pocit, že má hodnotu, že si ho lidé váží a současně mu pomáhá vytvářet vědomí, že někam patří, že je něco kolem něj, jehož on je součástí. Klima školy může pěstovat jeho odolnost nebo v něm posilovat úsilí vzdorovat rizikovým faktorům v životě člověka, který pracuje a učí se v instituci, která se nazývá škola.

POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ KLIMA ŠKOLY

Mnoho pracovních definic školního klimatu je koncipováno jako definice neutrální, nehodnotící. Jsou použitelné jak v případech, kdy nás zajímá klima příznivé, tak v případech, kdy se musíme zabývat klimatem nepříznivým.

V poslední době se však přístupy k měření školního klimatu polarizují. Na jedné straně jsme svědky zájmu o **pozitivní klima školy**.

Klima školy můžeme definovat jako kvalitu školy, která vytváří zdravé prostředí pro učení; kultivuje v dětech a rodičích jejich sny a aspirace. Stimuluje učitelovu tvořivost a nadšení, rozvíjí všechny další pracovníky školy (Freiberg, Stein, 1999).

Obdobně Hoy a Feldman (1999) říkají: zdravá škola je taková škola, v níž jsou všechny její složky (institucionální, manažerské a technické) v harmonii. Škola sladí instrumentální a expresivní potřeby svých subjektů, zvládá rušivé vnější vlivy a zaměřuje svoji energii k poslání, které má. Ve zdravé škole panují zdravé vztahy mezi učiteli, vedením školy a administrativními pracovníky. Taková škola soustřeďuje svoji energii na dosažení instrumentálních cílů týkajících se výkonu a intelektového rozvoje žáků, stejně tak i expresivních cílů týkajících se emočního rozvoje žáků.

K diagnostice pozitivního klimatu proto vyvinuli dotazník organizačního zdraví školy OHI - *Organizational Health Inventory* (Hoy, Feldman, 1999). Má 44 položek a dokáže odlišit zdravé a nezdravé klima školy, neboť k němu byly vypracovány pracovní normy: Vzorek tvořily školy ve státě New Jersey. Dotazník je určen pro 2. stupeň základních škol a vyplňují ho anonymně učitelé.

Pozitivní klima školy z pohledu žáků zjišťuje jiná metoda. Už její název je vstřícný: *Inviting School Safety Survey* (Purkey, Fuller, 1995, Lehr, Purkey, 1996, Shoffner, Vacc, 1999). Má screeningový charakter a dovoluje rámcově zachytit vybrané faktory, které u žáků saturují (nebo naopak ohrožují) jejich potřeby bezpečí a jistoty ve škole.

Výzkumy pozitivního klimatu probíhají také v rámci dlouhodobého mezinárodního projektu Světové zdravotnické organizace nazvaného Zdravá škola. M. Havlínová upozorňuje, že klima ve školách podporujících zdraví by mělo odpovídat důležité zásadě: lidé v těchto školách by měli usilovat o to, aby jejich chování vyjadřovalo humanistické postoje jednoho ke druhému - úctu, důvěru a snášenlivost; uznání, účast a empatii; otevřenost v komunikaci, vůli ke spolupráci a pomoci druhému (Havlínová, 1998: 94).

Tschannen-Moranová a Hoy (2000) se do hloubky věnovali jediné proměnné, která patří ke klíčovým pro vznik a udržení pozitivního klimatu školy – studovali pojem „důvěra“. Upozorňují, že škola má mj. vyrovnávat šance dětí a to nelze dělat bez důvěry. Mají-li se dosáhnout pedagogické cíle, nelze to učinit bez důvěry rodičů ke škole, důvěry učitelského sboru k vedení školy a naopak, důvěry žáků v učitele, jakož i důvěry učitele k žákům. Otevřené a zdravé klima školy kultivuje důvěru všech aktérů, podporuje spolupráci a dobré mezilidské vztahy.

Výzkumy pozitivního klimatu čerpají ještě z jiného zdroje. Je jím hnutí, které nese název pozitivní psychologie. Jeho představitelé vystoupili před odbornou veřejností v r. 2000 v monotematickém čísle časopisu *American Psychologist* (podrobnosti viz Mareš, 2001 b).

Mimo jiné se zajímají také o vliv sociálního prostředí na optimální fungování jedince i sociálních skupin. Jde dávnou ideu, která se ovšem obtížně empiricky ověřuje. Badatelé, kteří se věnují aplikaci pozitivní psychologie na lidské prostředí, připomínají tři obtíže: první spočívá v tom, že se environmentální kontext lidského jednání obtížně operacionalizuje; druhá je v tom, že v řadě zemí dominuje idea individualismu, důraz na to, že jedinec sám je odpovědný za své chování; třetí spočívá v tom, že diagnostika prostředí se zdá málo perspektivní, neboť kontext se může jevit jako záležitost statická, fixní anebo příliš obtížně změnitelná (Rasmussen et al., 2003). Přesto přibývá výzkumů, které si všímají pozitivních charakteristik sociálního prostředí. Badatelé se snaží identifikovat ty charakteristiky, které usnadňují rozvoj osobnosti. Jako příklady „ekobehaviorální“ analýzy pozitivních aspektů školního prostředí uvádějí citovaní autoři dvě metody: *Code for Instructional Structure and Student Academic Response* – CISSAR (Grenwood, Delquardi, Hall, 1978) a TIES –II (Yseeldyke, Christenson, 1993). Posledně zmíněná metoda je charakterizována níže, v oddíle o smíšených metodách).

Existuje i druhý pól výzkumů. Souběžně s tím, jak se komplikují vztahy ve společnosti, jak se zhoršují podmínky pro práci žáků a učitelů, stoupá zájem o hlubší poznání **negativního klimatu školy**. Espositová (1999) dokonce formulovala hypotézu, že klima školy může být pro optimální vývoj dětí potenciálním rizikem; dá se prý očekávat, že klima školy bude interagovat s ostatními riziky, které s sebou přináší městské prostředí, příslušnost k menšině, neostatečné vzdělání rodičů, nízký příjem rodičů, ba i život v bídě.

Jiný badatelský směr představují výzkumy negativního chování žáků přímo ve škole (méně často negativní chování učitelů). Pozornost se soustřeďuje na projevy nekázně, na šikanu, násilí, agresi ve školách.

Zřejmě má pravdu Welsh (2001), když upozorňuje, že bychom měli rozlišovat několik aspektů negativních jevů ve škole: 1. referování žáků a učitelů o výskytu negativních jevů v dotaznících, 2. vnímání a prožívání negativních jevů, porozumění negativním jevům žáky a učiteli, 3. zachycený a doložený výskyt negativních jevů v dané škole, 4. úřední výkazy o výskytu negativních jevů, 5. žákovo sebehodnocení vlastního nevhodného či problémového chování.

Zpravidla se pro poznání těchto jevů volí jednoúčelové anonymní dotazníky vyplňované žáky a učiteli, příp. se vedou rozhovory se žáky a učiteli. Otázkou je validita takto získaných dat. Existují pochopitelně úřední výkazy o výskytu „negativních jevů“ u žáků, ať už je zpracovává vedení školy, pověření učitelé, školní psychologové anebo sociální pracovníci, zdravotníci, policie či meziresortní komise. Ty však zachycují jen malou část reálně probíhajících jevů.

Proto je užitečné, zkoumat negativní jevy na škole v širším kontextu, v kontextu celkového klimatu školy. Jedním z nemnoha výzkumů tohoto typu byl výzkum Welshe (2001), který použil dotazník ESB – *Effective School Battery* (Gottfredson, 1984). Závisle proměnnou byl žákovský pocit bezpečí ve škole, nezávisle proměnných bylo více; pokud jde o klima školy, vybral jich autor pět: jasnost pravidel, spravedlnost pravidel, ohled na žáky, možnost žáků ovlivňovat dění ve škole, plánování a aktivity vedoucí ke zlepšení školy. Výzkum ukázal, že rozdíly mezi školami byly statisticky významné ve čtyřech z pěti nezávisle proměnných (nevýznamná byla jen spravedlnost pravidel). Pomocí těchto čtyř „klimatických“ proměnných bylo možné předpovídat pocit bezpečí u žáků na školách. Autor uzavírá svůj výzkum konstatováním: konstrukt „klima školy“ je užitečným nástrojem pro vysvětlování negativních jevů ve škole a nabízí školám adresné preventivní a intervenční aktivity.

Další výzkumy konstatují, že šikanování a týrání žáků *není* zřejmě determinováno velikostí školy, rasovým složením žáků školy či zvláštností komunity, v níž se škola nachází. Případy šikanování spolužáků mají v

celosvětovém měřítku přibližně tento trend: počínají v primární škole, svého vrcholu dosahují zpravidla v sekundární škole (naš druhý stupeň ZŠ) a pozvolna klesají v terciální škole, tedy naší střední škole (Banks, 1997). Detailní studie naznačují, že realita bude ještě složitější, neboť ve hře může být sebepojetí jednotlivých žáků, pojetí svého etnika, projevy delikventního chování žáků i mimo školu atd. (Ross, 1995).

Objevují se detailní výzkumy, které se zajímají o různé projevy šikanování dětí a dospívajících ve škole a zejména o to, zda klima školy tomu brání či nebrání. Připomeňme např. studii o prožívání klimatu britské školy žáky pocházejícími z Jordánska (Johnson, Johnson, 1999). Žákům jiného etnika zejména vadilo, že mají méně příležitostí zapojit se do dění školy, do rozhodování ve třídě, nemívají důvěru svých spolužáků, málokdy se jich někdo zastane. Není tedy divu, že u nich je velký rozdíl mezi klimatem, které by si ve škole přáli a klimatem, které aktuálně prožívají. Analogické situace se zřejmě vyskytují i v našich školách.

Často přehlíženým problémem na vyšších stupních škol bývá sexuální obtěžování mezi dospívajícími (Kopels, Dupper, 1999). Podle autorů vidělo u vrstevníků nebo zažilo na vlastní kůži od vrstevníků takové obtěžování ve škole relativně vysoké procento žáků. Autoři upozorňují, že ani postižení, ani učitelé (kteří byli na zmíněné jednání upozorněni) nevědí, jak by měli reagovat.

Přibývá i výzkumů, které se soustřeďují na závažné *zdravotní* důsledky nevhodného klimatu na školách. Jde o výzkumy zabývající se problémy s pitím alkoholu u dospívajících (Coker, Borders, 2001) a výzkumy stopující kořeny střelení po učitelích a spolužácích na některých amerických školách (Twemlow, Fonagy, Sacco et al., 2002).

Tolik zamyšlení nad vybranými typy školního klimatu a jejich souvislostmi. Nyní už je čas se věnovat přímo diagnostice klimatu.

KVANTITATIVNÍ DIAGNOSTICKÉ METODY

V diagnostice sociálního klimatu školy od samého počátku dominovaly kvantitativní metody. Většina autorů se snažila od sedmdesátých let zkonstruovat dotazníky, které by zachytily proměnné, které byly považovány za důležité pro poznání klimatu školy.

Konstruování dotazníku probíhalo obvykle třemi způsoby: deduktivně (proměnné i jednotlivé položky byly odvozovány od určité teorie, např. od organizačního klimatu školy), nebo induktivně (na základě rozhovorů se žáky, učiteli, vedením školy, rodiči či pozorováním života školy se vytvořil dotazník a z jeho položek se pomocí faktorové analýzy dospělo k určitému souboru proměnných) anebo eklekticky (vzaly se hotové dotazníky, z nich se vybraly některé proměnné a některé položky - a tak se vytvořil dotazník nový). Objevil se také „asociační“ přístup: zajímavý název či zajímavé hledisko spustilo u badatelů řetězec asociací; vygenerovaly se určité položky a od nich se dospělo k dalším proměnným.

Tab. 7 přibližuje nejběžnější dotazníky a posuzovací škály pro diagnostiku klimatu školy. Tam, kde to bylo možné, jsme se pokusili zjistit i jejich psychometrické parametry. Metody jsou řazeny abecedně podle svého názvu.

Metody uvedené v tab. 7 jsou použitelné pro jednorázovou diagnostiku určitých dimenzí, složek klimatu. Žádná z nich nepokrývá klima školy v plné šíři a lze si jen těžko představit kvantitativní metodu, která by to dokázala a přitom byla únosná pro respondenty.

Lze si však uvažovat i o jiném, zatím málo používaném diagnostickém postupu. Je jím **víceúrovňová diagnostika**. Výchozím předpokladem je myšlenka, že nemusíme jít při prvním vyšetření do velkých detailů. Naopak – podobně jako je tomu v medicíně – nejprve lze nasadit metody screeningového charakteru. U těch proměnných, kde klima školy nijak výrazně nevybočuje z tolerovatelného rozmezí, již dál v diagnostice nepokračovat. Naopak tam, kde screeningové metody signalizují něco nezvyklého, výrazněji odlišného, přejít k hlubším sondám. Použít rozsáhlejší, mnohem podrobnější diagnostické metody. Zmapovat právě tu oblast, která je pro danou školu specifická, odlišuje ji od ostatních.

Tab. 7. Dotazníky a posuzovací škály pro diagnostiku sociálního klimatu školy

Název (zkratka), autor/ři	počet položek	Způsob odpovídání	Zjišťované proměnné	α	Pozn.
Effective School Battery (ESB), Gottfredson (1984)					
	118	na některé položky ano-ne; na jiné položky pomocí třístupňové škály	12 proměnných týkajících se žáků, 6 proměnných klimatu školy: 1. pocit bezpečí ve škole, 2. jasnost pravidel, 3. spravedlnost pravidel, 4. ohled na žáky, 5. možnost ovlivňovat dění ve škole žáky, 6. plánování a aktivity vedoucí ke zlepšení školy	0,62 – 0,85	pro 2. stupeň školy
Elementary School Environment Survey (ESES), Sinclair (1970)					
			5 proměnných: 1. praktičnost, 2. společenství, 3. porozumění, 4. slušnost, 5. vzdělanost		pro 1. a 2. stupeň školy
High School Characteristics Index (HSCI), Stern (1970)					
			4 proměnné: 1. výrazná kontrola a řízení, 2. výrazná intelektuální orientace školy, 3. aktivity školy, 4. negativní postoje		pro 3. stupeň školy
Houston Independent School District-Community Survey (HISD CS), Stevensová, Sanchezová (1999)					
	19	pětistupňová škála	3 proměnné: 1. škola jako člen komunity, 2. jistota a bezpečí žáků ve škole, 3. prostředí pro výuku		pro 1., 2. a 3. stupeň školy
Houston Independent School District- Parent Survey (HISD PS), Stevensová, Sanchezová (1999)					
	39	pětistupňová škála	4 proměnné: 1. prostředí pro výuku, 2. výukový proces, 3. komunikace, 4. administrativní aspekty		pro 1., 2. a 3. stupeň školy
Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ), Hall, George (1999)					
	30	šesti-stupňová škála	6 proměnných: 1. sociálně-neformální chování, 2. formální-smysluplné chování, 3. důvěra k ostatním, 4. účinnost administrativy, 5. přístup bez vize (ze dne na den), 6. vize a plán změn tři styly: iniciátor, manažer, osoba stavějící na odezvě	0,76 – 0,88	ředitelé škol 2. a 3. stupně

Tab. 7. pokračování

Název (zkratka), autor/ři	počet položek	Způsob odpovídání	Zjišťované proměnné	α	Pozn.
The Charles F. Kettering School Climate profile (CFK), Kettering					
	40	čtyřstupňová škála	8 proměnných: 1. respekt 2. důvěra 3. vysoká morálka 4. příležitost k zapojení do dění 5. kontinuální školní a sociální pokrok 6. soudržnost 7. ?? 8. péče		
Inviting School Safety Survey (ISSS), Purkey, Fuller (1995), Lehr, Purkey (1997), Shoffner, Vacc (1999)					
	24	pětistupňová škála	4 proměnné: 1. oceňování práce učitelů, 2. strach a absence pocitu bezpečí, 3. stres a každodenní starosti, 4. pozitivní postoj ke školnímu prostředí a komunitě školy	0,61 – 0,73	pro 2. a 3. stupeň školy
My School Inventory (MSI), Anderson (1973)					
			5 proměnných: 1. spokojenost, třenice, 3. soutěživost, 4. soudržnost, 5. obtížnost		
Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), Halpin, Croft (1973)					
	64		8 proměnných: 1. překážky, 2. osobní přátelství, 3. odměřenost, 4. ohleduplnost, 5. důraz na výstupy, 6. tah, 7. neangažovanost, 8. esprit		pro 1. a 2. stupeň školy
Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools (OCDQ-RS), Kottkamp, Mulhern, Hoy					
	34	čtyřstupňová škála	5 proměnných: 1. ředitelovo vstřícné chování 2. ředitelovo direktivní chování 3. učitelovo angažované chování 4. učitelova frustrace 5. učitelovo přátelské chování	0,71–0,91	pro 2. stupeň školy
Organizational Climate Index, Hoy, Smith, Sweetland (2002/2003)					
	27	pětistupňová škála	4 proměnné: 1. vztah mezi školou a komunitou (zranitelnost instituce), 2. vztah mezi ředitelem a učiteli (kolegiální vedení sboru), 3. vztahy mezi učiteli (profesionální chování učitelů), 4. tlak na žákovské výkony	0,87 – 0,94	pro 3. stupeň školy

Tab. 7. pokračování

Název (zkratka), autor/ři	počet položek	Způsob odpovídání	Zjišťované proměnné	α	Pozn.
Organizational Health Inventory (OHI), Hoy, Feldman (1999)					
	44	pětistupňová škála	8 proměnných: 1. integrita instituce, 2. vliv ředitele, 3. ohleduplnost ředitele, 4. aktivní jednání ředitele, 5. alokace zdrojů, 6. morální aspekty sboru, 7. soudržnost pracovníků školy, 8. pozitivní zaměření školy	0,87 – 0,93	pro 2. stupeň školy
Pupil Control Behavior (PCB), Willover (1977)					
			jedna dimenze: kontinuum od humanistického klimatu po poručnické		
Pupil Control Ideology in the School (PCI), Willover, Eidell, Hoy (1967)					
	20	likertovská škála, počet stupňů neuveden	jedna dimenze: kontinuum od humanistického klimatu po poručnické	0,77	
Quality of School Life (QSL), Epstein, McParland (1976)					
			3 proměnné: 1. spokojenost se školou, 2. zaujetí školní prací, 3. vztahy mezi žákem a učitelem		pro 1., 2., a 3. stupeň škol
Robustness Semantic Differential Scale (RSD), Licata, Willowe, Ellett (1978)					
			jedna dimenze s krajními póly: dramatizování dění (produkování napětí, ovzduší přísnosti, náročnosti) – poklidnost dění		
School Climate (SC), Taylor, Tashakkori (1995)					
	32	šesti-stupňová škála	6 proměnných: 1. ředitelovo řízení školy 2. kázeň žáků 3. kolegiálnost ve sboru 4. absence překážek narušujících výuku 5. kvalita komunikace ve sboru		
Social Climate Scales (SCS), Griffith (1999)					
	38	čtyřstupňová škála	4 proměnné: 1. sociální jednání - instrumentální 2. sociální jednání - expresivní 3. sociální uspořádání - instrumentální 4. sociální uspořádání - expresivní	0,69-0,84	

Tab. 7. pokračování

Název (zkratka), autor/ři	počet položek	Způsob odpovídání	Zjišťované proměnné	α	Pozn.
School Climate Survey (SCS-M), Kelley et al. (1986)					
	46	pětistupňová škála	9 proměnných: 1. vztahy učitel-žáci, 2. vedení školy, 3. klid na učení a bezpečnost žáků ve škole, 4. zaměření žáků na učení, 5. vztah školy rodiny		mateřská šk., 1. a 2. stupeň školy
School Functioning Index (SFI), Birnbaum et al. (2003)					
	9	numerická data	fungování školy, nečlenění se na proměnné	0,88	2. stupeň šk.
School Learning Climate Assessment Instrument (SLCAI), Brookover, McIntyre, Schweitzer, Slawski (1984)					
School Level Environment Questionnaire (SLEQ), Fisher, Fraser (1991), Fraser (1999)					
	56	pětistupňová škála	7 proměnných: 1. opora pro žáky, 2. afiliace, 3. profesionální zájem, 4. pocit volnosti v učitelském sboru, 5. spoluúčast na rozhodování, 6. inovace, 7. adekvátnost zdrojů, 8. pracovní vypětí	0,64 – 0,92	1. a 2. stupeň školy
School Participant Empowerment Scale (SPES), Short, Rinehart (1992)					
	38	pětistupňová škála	6 proměnných: 1. učitelův podíl na rozhodování 2. odborný rozvoj 3. sociální status ve sboru 4. vnímaná účinnost pedagogické práce 5. učitelova autonomie 6. učitelův vliv na chod školy	0,81–0,89	1., 2. a 3. stupeň školy
School Survey (SS), Coughlan (1970)					
			10 proměnných: 1. budova a její zařízení, 2. materiální podmínky a vybavení školy, 3. finanční podmínky, 4. služby poskytované školou, 5. administrativní zajištění provozu, 6. pracovní zátěž, 7. vztah mezi školou a komunitou, 8. vztah ke dozorčím orgánům, 9. názory na vzdělávací programy, 10. výkony a rozvoj		
Škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole, Národní centrum podpory zdraví (Havlíková, 1998)					
	27	devítistupňová škála	jedna dimenze – kvalita mezilidských vztahů	údaje neuvedeny	1., 2. a 3. stupeň

α - Cronbachův koeficient vnitřní konzistence škály

KVALITATIVNÍ DIAGNOSTICKÉ METODY

Ne všechny aspekty klimatu školy se dají kvantifikovat, ne všechny subtilní odstíny klimatu lze zachytit sítím dotazníků. Proto se hned od počátku rozvíjely i kvalitativní metody zkoumání klimatu školy.

Rozhovor. Je jednou z nejpřirozenějších metod pro respondenta a současně nejnáročnějších metod pro tazatele. Dá se použít u žáků všech věkových kategorií, dá se použít u všech pracovníků školy i u osob, které se školou spolupracují. Je náročný na čas tazatele i respondenta, je náročný i na záznam odpovědí. Pro hlubší poznání klimatu se dá použít rozhovor polostandardizovaný, kdy je část otázek pevně dána a zbytek se improvizuje podle respondentových odpovědí. Obvykle jde o rozhovor jednoho tazatele a jednoho respondenta.

Hernandez-Gantes et al. (1995) sledoval pomocí rozhovoru vliv školního klimatu na spokojenost žáků a jejich volbu další životní dráhy. V rozhovoru byly identifikovány tyto důležité aspekty klimatu školy: vstřícnost sociálního klimatu školy vůči žákům; možnost volby v rámci kurikula školy; prostředí, které neohrožuje žákovo učení ve škole, ale naopak napomáhá učení; kultura učitelova chování vůči žákům; náročnost učitelů na žáky.

Při zkoumání klimatu školy se také používá rozhovor či beseda s cíleně vybranou skupinou respondentů – *focus group* (Freiberg, Stein, 1999, Freiberg, 1999 c). Podstatou cílených skupinových rozhovorů je předpoklad, že společenství lidí povzbudí účastníky k větší aktivitě, sníží jejich nesmělost či obavy. V dialogu se snadněji odkryje spektrum názorů a reagování na stanoviska jiných umožní zachytit nejen odlišné názory, ale též argumenty, které za nimi stojí.

Pozorování. Při zkoumání klimatu školy se obvykle používá standardizované pozorování. Vycvičený pozorovatel má k dispozici pozorovací arch, má předepsány položky, kterých si má ve škole či ve vyučovací hodině všimnout. Má předepsán celkový čas pozorování, někdy i intervaly, v nichž se má pozorovat, má předepsána pravidla, kterými se musí při pozorování řídit. Pozorované děje popisuje a do jisté míry i hodnotí. Výsledkem pozorování je vyplněný pozorovací arch, s nímž se dále pracuje.

Zpravidla jde o pozorovatele, který do školy přichází zvenku, není spoluaktérem klimatu školy, i když svou přítomností chování učitelů (méně už žáků) přece jen ovlivňuje.

Pozorování jdoucí do hloubky poskytuje údaje, které běžné dotazníky nezachytí. Např. Reynolds (1976) použil toto pozorování v případech, kdy se zajímal o problémové chování žáků na různých školách.

Etnografické pozorování. Kromě standardizovaného pozorování se při výzkumu uplatňuje specifická podoba pozorování, při němž pozorovatelé se stávají součástí života školy. Navštěvují školu několikrát týdně po dlouhé období, řádově roky a nejsou pak bráni ani žáky, ani učiteli jako „cizí prvek“. Podobají se etnografům, kteří žijí léta s domorodci v jejich prostředí, aby hlouběji poznali jejich běžný život, jejich zvyky a obyčeje. Z této analogie vznikla tzv. školní etnografie, kterou u nás reprezentuje Pražská skupina školní etnografie (Kučera, Rendl, Klusák, Štech, Bittnerová, Škaloudová aj.). Jejich pozorování škol, školních tříd a učitelů přináší neobvyklé pohledy na fungování školy. Rozsáhlý terénní materiál je postupně zpracováván do podoby výzkumných zpráv a dílčích publikací.

Žákovské deníky. Velmi zajímavým zdrojem poznání školního klimatu jsou deníky, které si vedou někteří žáci. V přirozené časové posloupnosti zde bývají zachyceny nejen události ve škole, ve třídě, v učitelském sboru, které autor deníku považuje z určitého hlediska za zajímavé či důležité, ale také osobní stanovisko pisatele deníku, příp. stanovisko dalších aktérů (ovšem v interpretaci autora deníku). Jde obvykle o neprofesionální záznam, často pořizovaný z „vnitřní potřeby“ pisatele, pro privátní účely. Zpravidla autor nepočítá s tím, že by jeho zápisky četl někdo cizí, nebo že by posloužily pro odborné účely.

Metoda nedokončených vět. S. Ježek (2000) ve své práci využil principu žákovského doplňování neukončených vět. Jako podnětový materiál zvolil jedinou větu: *Naše škola je* A žáci ji měli doplnit desetkrát. Kromě konvenčních asociací se mezi žákovskými formulacemi objevily i výroky diagnosticky velmi cenné.

Žákovské výroky. Jedná se o systematické sbírání žákovských výroků ve škole a o škole. Tato činnost má u nás dlouholetou tradici. V posledních letech se jí věnuje zejména bývalý ředitel základní školy V. Richter. Sbírá především výroky humorného charakteru, které vypovídají (často s kouzlem nechtěného) o dětském vnímání školy, učitelů, rodičů i o dětském způsobu uvažování. Z jeho sbírky vyjímáme (Richter, 1998):

Ve škole máme jednoho ředitele, paní učitelky a jednoho pána, kterému říkáme pan školník

Škola má pro mne velký význam. Mám tam kamarády a neprší tam.

Co znamená pro rostlinu hníj, to znamená pro děti škola..

Proč se říká, že nás škola naučí, když se neučíme pro školu, ale pro život?

Já bych se ráda do školy pěkně oblékala, ale ony by mne potom učitelky za trest vyvolávaly.

Naše škola je pěkná, vzdušná a mimo zkoušení se v ní pěkně dýchá.

Do školy chodím rád. Naučím se tam všechno, z čeho budu jednou v životě zkoušený.

Domácí úkol jsme psal ve škole, protože škola je mi druhým domovem.

Ve škole se nesmí lhát, protože se už dost lze venku.

Škola je budova, ve které sedí chudáci děti.

Do školy bych chodil ještě raději, kdyby tam chodili jiní učitelé.

Disciplína je, když na nás třídní křičí, abychom nekřičeli.

Náš školník má na žactvo úplně nevyvážený pohled. V září nám říká miláckové, v říjnu pak už syčáci.

Otlučená škola na začátku prázdnin je mnohem krásnější, než čistě opravená 1. září.

Do školy chodím rád, protože mne učí se rvát se životem.

Žákovské kresby. Ani dotazníková šetření, ani rozhovory nemusí vyhovovat všem žákům. Čím jsou žáci mladší, tím je pro obtížnější formulovat své postřehy, verbalizovat své pocity. Dotazníky se stávají pro žáky nižších ročníků (tj. do 3. třídy včetně) nevhodnou metodou a přece bychom se potřebovali dozvědět, jak oni vnímají klima školy. Přirozenou metodou je pro ně kresba.

Instrukce typu: Nakresli, jak to obvyčejně vypadá u vás ve škole při vyučování (nebo varianty: o přestávce ve třídě, o přestávce na chodbě, v šatně po vyučování, ve školní jídelně) otevírá prostor pro vyjádření toho, co kolem sebe žák vidí a co z toho považuje za důležité. Součástí instrukce může být pokyn, aby žák napsal u hlavních nakreslených prvků, co to je nebo kdo to je. Vyplatí se však doplnit kresbu ještě rozhovorem nad kresbou. Ten pomůže objasnit nejen méně srozumitelné detaily, ale také ozřejmí celkový dojem žáka z dění, jehož bývá svědkem, aktérem, někdy i obětí.

Kresba je použitelná také u žáků na druhém stupni základní školy, neboť jim znemožňuje odhadnout (na rozdíl od znění dotazníku), co zadavatele přesně zajímá a jaký typ odpovědi se asi očekává.

Spontánní žákovské *karikatury spolužáků* se mohou stát prostředkem, jak zpřehlednit sociální stratifikaci školní třídy. Postavy sice neodpovídají fyziognomii dotyčného, ale jsou charakterizovány příslušnými rekvizitami typickými pro sociální zařazení či zájmovou orientaci jedince (Bittnerová, 2000). Analogické přístupy jsou známy u studentů středních škol a jsou prezenzovány na maturitních tablech.

Fotografie pořízené žáky. Fotodokumentace toho, co se žákům ve škole líbí a co se jim nelíbí, dovoluje lépe pochopit, jak zejména mladší děti vnímají a prožívají prostředí školy a sociální klima školy (Schratz, Steiner-Löffler, 1998 a, 1998 b). Základem není vyhlášení nějaké rozsáhlé akce či školní soutěže, nýbrž tým 4-5 žáků, který si žáci utvoří sami. Tým si pod vedením zkušeného učitele rozdělí sociální role, připraví plán postupu, rozdělí úkoly (fotoaparát může být jen jeden). Podle předem

přípraveného scénáře žáci chodí po škole a fotografují to, co je na dění ve škole zaujalo. Fotografické momentky potom zpracují do podoby posteru. Napíší slovní komentář k fotografiím a poster prezentují ve třídě či ve společných prostorách školy.

Videozáznamy dění ve škole. Obdobně jako fotografické momentky popsané výše, mohou žáci pomocí videokamery zachycovat zajímavé situace ve škole, které vypovídají o určitých aspektech klimatu školy. Mohou to být záběry pořízené tak, že zachycené osoby vědí, že jsou snímány, ale (při vynalézavosti žáků) to mohou být momentky natočené „skrytou kamerou“.

Na rozdíl od amatérských záběrů typu „Neváhej a toč!“ má odborně pořízený videozáznam jinou funkci. Může posloužit jako prostředek stimulovaného vybavování (*stimulated recall*). Videozáznam např. navozuje výpovědi učitele o zamýšlených a realizovaných činnostech, důvodech určitých akcí, umožňuje též dalším pozorovatelům zaujmout argumentované hodnotící stanovisko k interakci učitel-žáci (Clark, Petersonová, 1986), umožňuje opakovaný rozbor z řady hledisek, umožňuje dokumentovat a archivovat záznam o dění ve škole.

Učitelské deníky. Pro diagnostiku jsou užitečné deníky jedince, který vstupuje do školy – už zaběhnuté instituce - zvenku, jako „nově příchozí“. Ať už v roli čerstvého absolventa učitelství či učitele přicházejícího z jiné školy. Právě proto, že ještě není „aklimatizován“ na chod dané instituce, vnímá a hodnotí klima školy jinak, než ti, kteří v něm žijí „ponořeni“ už delší dobu, zvykli si na jeho zvláštnosti. „Nově příchozí“ nebývá zatížen provozní slepotou (viz výroky typu: takhle se to u nás dělalo odjakživa) a může lépe postihnout specifika dané školy, její přednosti i slabá místa. Ne do všeho vidí hned, některé souvislosti pochopí až po čase.

Obdobně jsou zajímavé deníky těch učitelů či ředitelů, kteří usilují o změnu ve škole, o dílčí či podstatnější inovaci. Pokus o inovaci obvykle narušuje zaběhané stereotypy a klima školy se pak vyjeví v novém světle.

Analýza oficiálních produktů. O klimatu školy vypovídají mj. oficiální hodnotící stanoviska učitelů (zápisy do žákovských knížek, stanoviska k chování problémových žáků apod.), zápisy z pedagogických rad školy, metodických sdružení pro jednotlivé předměty.

Specifickou skupinu tvoří dokumenty, které vznikají společnou prací vedení školy i učitelského sboru a určují pravidla pro chod celé školy. Nemusí jít jen o varianty školního řádu, ale též o další pravidla určující organizaci života školy: způsoby odměňování, trestání, soutěžení, spolupracování s dalšími institucemi apod.

Analýza vybavení a výzdoby školy. Jde o posouzení funkčnosti a estetického vzhledu společných prostor, v nichž žijí a pracují učitelé i žáci.

Zkoumá s např., zda jde o zakoupenou výzdobu (sochy, obrazy, mozaiky, tapiserie, reprodukce uměleckých děl, plakáty) anebo výzdobu, na které se svými pracemi podíleli učitelé a žáci. Zjišťuje se, zda vybavení školy umožňuje žákům o přestávkách aktivní pohyb (žíněnky, ribstoly na chodbách, přístup na školní hřiště, na prolézačky o větších přestávkách). Studuje se, zda jde o výzdobu stálou nebo obměňovanou,

Další kvalitativní metody. Pro *retrospektivní poznávání* klimatu školy u určitém období a jeho proměn v čase by bylo možné použít (pochopitelně po pečlivé přípravě badatele samotného) rovněž **historického přístupu**.

Nabízí se zde množství dokumentačního materiálu: inspekční zprávy, ročenky škol, almanachy, vzpomínky absolventů, vzpomínky učitelů a ředitelů aj. Ne všechny mají stejnou dokumentární hodnotu, ne všechno se odehrálo přesně tak, jak pamětníci líčí, ale specifika jednotlivých období by se zřejmě dala z materiálu vytěžit.

Kromě toho stojí za zvážení také využití uměleckých děl (krásné literatury, filmu apod.). Vždyť docházka do školy, střetávání dospívajících s převládajícím režimem školy, konflikty žáků i rodičů s učiteli a vedením školy, laskavé i humorné příběhy ze školy, to všechno do jisté míry vypovídá o klimatu, které v dané době zřejmě dominovalo.^{*)} Přestože v řadě případů jde o *uměleckou licenci*, domníváme se, že základní charakteristiky klimatu školy (byť ve zkratkovité a leckdy vyostřené podobě) lze identifikovat.

SMÍŠENÉ DIAGNOSTICKÉ METODY

V reálném životě i v dobře navrženém výzkumném projektu těžko vystačíme jen s jedním typem metod. Je užitečné kombinovat kvalitativní a kvantitativní přístup, abychom lépe postihli složitost reality a nevýhody jedné metody kompenzovali výhodami druhé.

Příkladem smíšeného přístupu je Inventář pro zjišťování kvality klimatu třídy a klimatu školy v holandských základních školách - *Checklist for the Assessment of the Quality of Classroom and School Climate in Dutch Elementary Schools* (Brandsma, Bos, 1994, Creemers, Reezigt, 1999). Inventář má čtyři relativně samostatné části, přičemž pro každou se data získávají jiným metodickým postupem: 1. plán školy, jak zvyšovat efektivitu pedagogické práce (pokyn zní: analyzovat podle doporučené osnovy školní dokumentaci), 2. prostředí školy (projít školu, pozorovat a

^{*)} Zmiňme jen namátkou: B. Němcová: Pan učitel, F. Šrámek: Stříbrný vítr, E.M. Remarque: Na západní frontě klid, K. Poláček: Bylo nás pět, J. Drda: Vyšší princip, populární anglická publikace Sbohem pane profesore apod.

analyzovat vnitřní prostředí a organizaci života školy), 3. chování učitelů (pozorovat průběh vyučovací hodiny po dobu 30 minut), 4. systém chodu školy (vést polostandardizovaný rozhovor s ředitelem školy).

Jiným příkladem je Škála výukového prostředí – *The Instructional Environment Scale II*, zkráceně TIES II (Ysseldyke, Christenson, 1993), která kombinuje rozhovory s aktéry, dotazníkové šetření a pozorování.

VYBRANÉ METODOLOGICKÉ PROBLÉMY

Právě jsme zmapovali hlavní metody, jichž lze využít k diagnostice školního klimatu. Vybrat si určitou metodu a hned ji použít v praxi, to by nebyl ten správný postup. Nejprve je třeba seznámit se s řadou metodologických problémů, které použití metod přináší a rozhodnout, jaké řešení je v daném případě nejvhodnější.

Účel zkoumání klimatu. Klima školy se dá studovat z mnoha důvodů. V zásadě můžeme rozlišit tři.

Diagnostika klimatu školy jako rutinní šetření, jehož cílem je zmapovat aktuální stav, aby na něj mohla navázat potřebná opatření. Diagnostiku obvykle provádí někdo mimo školu a „nastavuje škole zrcadlo“. Zjištěné klima školy je porovnáváno s jinými školami, se stavem v regionu, příp. s normou, pokud existuje. Výsledky se sdělují vedení školy a nadřízeným orgánům.

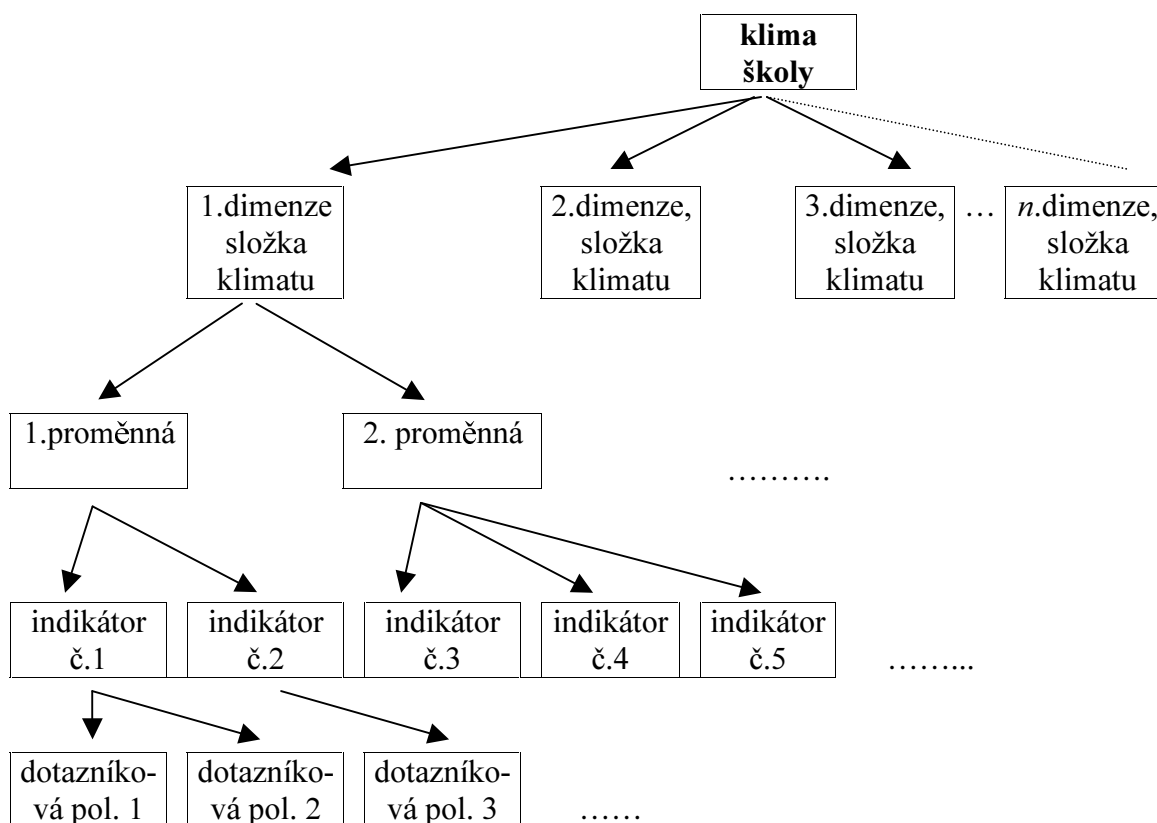
Autodiagnostika klimatu školy je šetření, které si provádí škola sama pro vlastní potřebu. Obvykle ho organizuje vedení školy ve spolupráci s učitelským sborem a rodiči. Škola sama chce vědět, jak na tom je a co by mohla vlastními silami podniknout ke zlepšení kvality své práce. Zjištěné klima je porovnáváno s cíli, které si škola klade, se směrem, jímž se chce sama ubírat. Může posloužit k poznání toho, nakolik byla účinná ta opatření, která byla v minulosti přijata. Výsledky se sdělují učitelskému sboru, rodičům.

Výzkum klimatu školy je šetření prováděné vědeckými pracovníky. Zde už se používají rozsáhlejší, podrobnější postupy, nasazuje se více metod, vedou se rozhovory s aktéry. Zkoumají se vztahy mezi proměnnými, ověřují se nové výzkumné metody, zdokonalují se metody dosavadní, hledají se nové, výstižnější modely. Výsledky se publikují ve vědeckých časopisech. Škola se dozví jen hlavní údaje.

Další variantou by mohla být diagnostika klimatu v případě problémových nebo krizových situacích, které musí škola řešit. Bez znalosti subjektivního vidění situace celkové školy je řešení obtížné, ne-li nemožné.

Hledání adekvátního modelu. Zatím se zdá, že by mohl být použitelný pětiúrovňový model školního klimatu (obr. 3). Ten ovšem popisuje pouze obecnou hierarchickou strukturu, ale nic neříká ani o váze jednotlivých složek, ani o počtu vzájemných vztahů, ani charakteru vztahů, ani o směru působení.

Obr. 3 Pětiúrovňový model školního klimatu



Ilustrujme si tento hierarchický model alespoň jedním příkladem. Dejme tomu, že ke strukturování výchozího pojmu „klima školy“ použijeme dimenze/složky klimatu podle Tangiuriho. Jsou to: ekologie, personální zázemí, sociální systém a kultura školy. Třetí v pořadí, „sociální systém“ bude *dimenzí* č.3. Ta se bude skládat z 11 proměnných a 9. *proměnnou* jsou „vztahy mezi učiteli navzájem“. Tato proměnná bude definována pomocí několika *indikátorů*, jedním z nich bude „spolupráce mezi učiteli“. Na indikátor „spolupráce mezi učiteli“ se bude ptát několik *položek dotazníku*.

Další úvahy se odvíjejí od toho, zda předpokládáme, že entity tvořící 2. a 3. úroveň hierarchického modelu (tedy dimenze a proměnné) lze chápat jako **aditivní**, jak se často děje. Řečeno s Andersonovou (1982) autoři předpokládají, že každá z nich ovlivňuje žákovské výsledky samostatně, nezávisle na druhých; výsledný efekt pak vzniká kumulací těchto separátních vlivů. Tato představa neodpovídá realitě, neboť

jednotlivé proměnné rozhodně nejsou vzájemně nezávislé, ale v praktické diagnostice se přístup tohoto typu stále ještě udržuje.

Druhá představa je složitější. Předpokládá, že proměnné nejsou všechny stejné, některé jsou „blíže“ žákovským výsledkům a jejich vliv je silnější, jiné jsou „vzdálenější“ a jejich vliv je slabší. Navíc nemusí působit jen přímo, ale také zprostředkovaně, tím, že nejprve ovlivní jinou proměnnou a ta teprve zapůsobí na žakovské výsledky. Zde už se proměnné chápou **mediačně**, ale jejich působení bývá uvažováno převážně jako jednosměrné. Tato představa je poněkud bližší realitě.

Třetí přístup je považován za mnohem vhodnější. Označuje se jako **interakční**. Všechny proměnné se podle něj ovlivňují a to ne jednosměrně (ať už přímo nebo zprostředkovaně) ale obousměrně, navzájem. Někteří autoři mluví i o simultánnosti vlivů a předpokládají, že všechny důležité proměnné mohou být ve výzkumném projektu najednou závisle proměnnými i nezávisle proměnnými.

Hledání vhodných výzkumných modelů a statistických metod pokračuje, neboť v případě klimatu školy (a jiných podobně složitých sociálních jevů) lze těžko předpokládat např. lineárnost vztahů mezi proměnnými, neměnnost vztahů v čase, jen kauzalitu nikoli účelovost chování apod. Potíže také činí skutečnost, že u řady proměnných jde o agregované údaje, vzniklé zprůměrováním relativně velkého počtu (leckdy rozdílných) pohledů na zkoumané jevy, přičemž studované proměnné nemusejí mít normální rozdělení.

Hranice zkoumaného systému. Klima školy, jak už sám název napovídá, se týká školy jako instituce a jevů s ní spojených. Kde jsou však hranice toho, co ještě je a co už není klimatem školy? Tato klíčová kategorie navozuje dojem, že jde o *fuzzy* množinu, neostrou množinu. Nahlédneme-li do publikovaných prací, zjistíme, že se do klimatu školy započítává např. rozsah zadávaných domácích úkolů z pohledu rodičů (Stevensová, Sanchezová, 1999: 131), klima panující ve sborovně (Ben-Peretzová et al., 1999), úroveň hluku zjišťovaná ve společných prostorách školy, např. v jídelně (Freiberg, 1999: 213), problémy s dopravou vedoucí v blízkosti školy (Stevensová, Sanchezová, 1999:140), chování žáků školy vůči občanům, kteří žijí blízko školy (Stevensová, Sanchezová, 1999:139). Jde tedy o situaci, kdy se na centrální části *fuzzy* množiny shodne většina badatelů. Směrem k okrajům množiny shody ubývá a velmi široké pojetí klimatu zastávají už jen jedinci.

Akteři, kteří se podílejí na vzniku klimatu. V běžných definicích figurují obvykle čtyři hlavní aktéři: ředitel školy, vedení školy, učitelé, žáci. Ve skutečnosti je aktérů mnohem více a je třeba o nich uvažovat nejen jako jednotlivcích, ale také jako o sociálních skupinách s proměnlivým složením.

Nejde tedy jen učitele, ale o učitelský sbor a jeho podskupiny; nejde jen o žáky, ale o školní třídu a její podskupiny, školní třídu s jedním učitelem (a každý z učitelů vytváří společně se žáky poněkud jiné klima), školní třídu a sestavu vyučujících, kteří v ní působí; nejde jen o vztahy mezi paralelními třídami téhož ročníku, ale také mezi jednotlivými ročníky („bažanti“ a „mazáci“). Na klimatu školy se podílejí také sestavy žáků a učitelů volitelných předmětů a ty se liší od stabilních tříd, dále sestavy zájmových a sportovních kroužků s jejich vedoucími atd. Klima škol ovlivňují svou ochotou či neochotou také administrativní pracovníci školy, školník, údržbář aj. Do klimatu školy zasahují – ať už přímo nebo zprostředkovaně – také rodiče žáků, pracovníci státní správy a místní samosprávy. Rodiče především tím, že působí na percepci svých dětí (ať už s dětmi přijmou jejich názor nebo s ním vnitřně polemizují) a na percepci školy širší komunitou, jíž sdělují „své zkušenosti“ s danou školou.

Posuzovatelé klimatu školy. Jejich okruh je relativně široký. Ponecháme-li stranou badatele-profesionály, pak můžeme nalézt velmi zajímavý výčet možných posuzovatelů klimatu u Stevencové a Sanchezové (1999). Autorky uvádějí: žáky, učitele, vedení školy, rodiče, administrativní personál školy, školníky, údržbáře, pracovníce školní jídelny či bufetu, obchodní partnery školy, osoby žijící a pracující v okruhu působnosti školy (žijící v dané komunitě). Kupodivu nezmiňují absolventy školy, ani školní poradenské pracovníky, např. školního psychologa, školního speciálního pedagoga.

Proměnné ovlivňující posuzování klimatu školy. Výše jsme uvedli, že k diagnostikování klimatu školy lze použít jak objektivních, tak subjektivních indikátorů. V případě subjektivních indikátorů posuzují jednotlivé proměnné a jejich indikátory jednak sami aktéři, spolutvůrci klimatu, jednak osoby, které přicházejí do kontaktu s danou školou. Jinak řečeno: dostáváme obrázek o **vnímaném** klimatu, nikoli klimatu „reálném“. Tento problém jsme diskutovali výše. Nabízí se však otázka: Co všechno může ovlivnit vnímání, prožívání a hodnocení klimatu posuzovateli?

Především je to jejich **sociální role**, kterou v dané škole nebo vůči škole zastávají. Jinak bude posuzovat klima školy ředitel, jinak zástupce ředitele, řadový učitel, učitel-výchovný poradce, jinak řadový žák, jinak člen žákovské samosprávy, jinak školník, jinak pracovník školní inspekce.

Dále jsou ve hře **sociologické proměnné** jako je pohlaví posuzovatele, jeho věk a životní zkušenosti. Jinak bude klima posuzovat žák a žákyně, učitel a učitelka; žák nižšího ročníku, žák posledního ročníku, absolvent školy; jinak začínající učitel, učitel středního věku a učitel předdůchodového věku; ředitel, který se právě ujal funkce a ředitel, který tuto funkci vykonává dlouhou dobu.

Konečně jsou ve hře **osobnostní zvláštnosti** posuzovatelů. Zmiňme zde nejen tendenci k určitým chybám (chyba shovívavosti, chyba přísnosti, tendence nevybočovat od průměru), ale také zvláštností sociální percepce, postojů ke škole a druhým lidem, očekávání vůči škole a druhým lidem, kauzální atribuce v případech úspěchu i neúspěchu, vstřícnost či naopak hostilita, flexibilita či rigidita atd.

Andersonová (1982: 387) se zamýšlí nad **přesností vnímání** klimatu různými posuzovateli. Pokud existují rozdíly mezi různými skupinami posuzovatelů (což zřejmě existují), potom si klade otázku: Čí pohled na školní klima je přesnější? Domníváme se, že jde nešťastně položenou otázkou, na kterou se nedá odpovědět, neboť není vhodně formulována. Pokusíme se o metaforu. Vyjdeme z toho, že jde o „pohled“ na složitě tvarovaný „objekt“. Pozorovatel, který stojí na jeho úpatí vidí z něho něco jiného, než pozorovatel stojící nahoře. Pozorovatel dívající se na objekt zepředu, vidí něco jiného, než pozorovatel dívající se z boku či zezadu; pozorovatel, který je uvnitř vidí něco jiného, než pozorovatel venku. Pozorovatel, který prošel všechny jeho vnitřní prostory vidí něco jiného, než pozorovatel stojící ve vstupní prostora atd. Tedy: výpovědi o složitém objektu se liší a přitom jde stále o týž objekt.

Důležitější je, abychom věděli, které proměnné je účelné nechat posoudit určité skupině posuzovatelů a které nikoli. Nakolik je jejich sociální role, okruh životních i školních zkušeností opravňuje k posouzení dané proměnné a do jaké hloubky mohou seriózně tuto proměnnou vůbec posoudit. Např. vztahy uvnitř učitelského sboru jistě posoudí do větší hloubky sami učitelé, žáci jen okrajově. Spolupráci školy s rodiči mohou lépe posoudit rodiče i učitelé, než administrativní pracovnice školy či školník.

Jiný metodologický problém se týká **typických rozdílů** ve vnímání a posuzování. Z výzkumů interpersonálního chování učitelů vůči žákům víme, že existují rozdíly mezi tím, jak vnímají a posuzují toho chování učitelé a jak jejich žáci. Obecně se dá říci, že statisticky významné rozdíly existují: učitelé vnímají sami sebe příznivěji, vidí se „v lepším světle“, než je vidí jejich žáci. Jedním z důvodů je učitelé a žáci mají sledují rozdílné cíle; liší se však i mírou vhledu a porozumění pedagogickým situacím. Učitelé se hodnotí příznivěji mj. v těchto proměnných: přímá interakce se žáky, diferencování mezi žáky, stimulování jejich badatelské aktivity (Fraser, 1986), orientování žáků na úkoly, navozování pořádku a vysvětlování pravidel chování (Fraser, Wubbels, 1995), interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky (Wubbels, Brekermansová, Hooymayers, 1992).

Cíle zkoumaného systému. V předchozím textu jsme několikrát zmiňovali, že škola je instituce, která má své poslání, své cíle. Jsou dány v několika úrovních obecnosti počínaje celospolečenskými cíli (vychovat

občany určitých kvalit), přes cíle dané typem školy (základní, zvláštní, střední škola; střední všeobecně vzdělávací, střední odborná škola atd.), cíle dané výchovně-vzdělávacím programem, k němuž se daná škola jako celek hlásí; cíle, které stanovuje vedení školy spolu s učitelským sborem pro daný školní rok, cíle stanovené osnovami jednotlivých předmětů a konče cíli, které si stanovuje konkrétní učitel.

Kromě těchto oficiálních cílů sledují *své vlastní cíle* také jednotliví žáci, skupiny žáků, celé třídy, učitelé, skupiny učitelů atd. Jde tedy o cílesměrné chování „prvků systému“, přičemž jednotliví aktéři sledují nejen velké množství cílů, ale cílů vzájemně rozdílných, někdy rozporných. (Ponechme stranou, nakolik jsou tyto cíle reálné a nakolik jsou plně uvědomované). Klima školy je výslednicí tohoto rozdílného usilování, přičemž žádnému z aktérů se nedaří naplnit své cíle beze zbytku. Fyzikálně řečeno jde o skládání vektorů, přičemž podoba výsledného vektoru, tj. jeho směr i jeho hodnota, se v čase proměňují.

Tato úvaha chtěla jen upozornit, že při zkoumání klimatu školy bychom se měli zajímat nejen o jednání aktérů a prožívání tohoto jednání, nýbrž také o jejich krátkodobé i dlouhodobé cíle, o aspirace aktérů, o aliance zavírané pro dosažení těchto cílů, o konflikty, které vznikají a plodí nespokojenost s klimatem.

Změny klimatu školy v čase. Už ze samotné podstaty vymezení klimatu je zřejmé, že jde o převládající naladění života školy po delší dobu, řádově roky. Obvykle charakterizujeme klima spíše jako celek.

Většina výzkumů školního klimatu se zajímá o stav klimatu v určitém časovém okamžiku. Badatelé žádají po jedinci či skupině, aby se pokusili zachytit jeho celkovou podobu, shrnutou do průměrného ukazatele za delší časové období. Jedinec má uvést, jak se třeba učitel *obvykle* chová, co *často* preferuje. Přitom je zřejmé, že mnohé indikátory nemají konstantní hodnotu v čase: vztahy mezi učitelem a žáky podléhají výkyvům, vztahy mezi učiteli navzájem se zlepšují či zhoršují, vliv některých učitelů ve sboru slábne či stoupá, ředitel se vůči členům učitelského sboru nechová stále stejně. Obdobná situace je také u žáků: s postupem do vyšších ročníků se proměňují normy uznávané školní třídou, ve třídě se odehrají události, které změní vzájemné vztahy mezi žáky i vztahy žáků k některým učitelům atd. Běžné diagnostické metody se neptají po některém z vývojových trendů (trend se v zásadě nemění, ukazatel má klesající trend, má stoupající trend). Neptají se ani po klíčových událostech, které z pohledu účastníku asi způsobily změnu trendu.

Naprostá většina prováděných výzkumů jsou výzkumy jednorázové, transverzální. Téměř se neobjevují výzkumy longitudinální. K výjimkám patří např. studie Espositové (1999), která sledovala po tři roky klima školy, v níž byli výrazně zastoupeni žáci žijící v rizikových podmínkách.

Dále longitudinální výzkum kvality školního života z pohledu australských středoškoláků (Moková, Flynn, 2002) a longitudinální výzkum kvality školního života z pohledu finských žáků základní školy (Malin, Linnakylae, 2001).

Přesto se dá říci, že stále přesně nevíme, jaká je *vnitřní dynamika* klimatu školy. Které proměnné klimatu jsou stálejší v čase, které jsou proměnlivější a jak tyto změny navzájem souvisejí? Má klima obecně nějaký svůj „vnitřní vývoj“, probíhají v něm nějaké „spontánní“ změny? Může mít škola nějaké „samočisticí schopnosti“ nebo je třeba v případě náznaků nepříznivého vývoje neváhat a ihned zasahovat? Které nepříznivé události systém ještě „ustojí“, zvládne a které už jsou mimo jeho autoregulační možnosti?

Platí tyto úvahy pro školní klima obecně nebo jen pro některé typy klimatu?

Kromě těchto zásadních změn existují pochopitelně i změny malé, dílčí, trvající jen krátce, změny jen přechodné. Navrhli jsme pro ně označení **atmosféra školy**. Jejich časová dimenze se pohybuje od desítek minut, přes hodiny až po dny. Připomeňme např. atmosféru školy o velké přestávce; atmosféru školy při zahájení nového školního roku, atmosféru školy při rozdávání vysvědčení; atmosféru školy při úmrtí učitele nebo žáka atd.

Změny posuzovatelů klimatu v čase. Právě jsme proklamovali důležitost longitudinálních výzkumů. Jde o výzkumy, které probíhají v delším čase, aby zachytily proměny různých aspektů klimatu. Přitom se zapomíná na skutečnost, že i osoby, které kvalitu klimatu vnímají, prožívají a hodnotí, se samy proměňují v čase. Přesněji řečeno proměňují se jejich standardy posuzování. Psychometricky vzato jde jednak o změny uvnitř každého posuzujícího jedince, jednak o změny mezi těmito jedinci navzájem. Tyto změny se snažili definovat Golembiewski, Bilingsley a Yeager (1976) a rozlišili tři typy. Nazvali je změny alfa, beta a gama.

Změna *typu alfa* představuje tradiční chápání změny. Předpokládá se, že hodnoty oscilují kolem určitého základního, empiricky známého stavu. Ten je stanoven konstantně kalibrovaným měřicím nástrojem určeným k zjišťování konstantní konceptuální oblasti.

Změna *typu beta* předpokládá se, že hodnoty oscilují kolem určitého základního, empiricky známého stavu. Situace je však komplikována tím, že některé intervaly měrného kontinua, které mělo zjišťovat konstantní konceptuální oblast, byly rekalibrovány. Příkladem může být trojí měření: před tím, než začneme intervenci, bezprostředně po skončení intervence a s delším časovým odstupem od skončení intervence. Intervence sama mohla ovlivnit názory posuzovatelů, rekalibrovat jejich standardy (např. změnit pro jedince či skupinu význam výrazů, které zakotvují posuzovací

škálu, význam některých výrazů použitých v nabídnutém tvrzení), takže druhé a třetí měření se už neopírá o stejné „vnitřní standardy“ jako měření první.

Změna *typu gama* předpokládá, že došlo k redefinování nebo rekonceptualizaci některé měřené oblasti. Změnil se úhel pohledu, hledisko nebo vztahový rámec, v jehož kontextu je zkoumaný jev jedincem či skupinou vnímán a klasifikován; změnilo se to, co se považuje za relevantní aspekt určité části reality. Jinak řečeno: mění se najednou dvě dimenze standardů. Jednak okruh témat, kterých si jedinec či skupina všímá (obsahová změna) a pořadí závažnosti témat (hierarchie hodnot daného jednotlivce či skupiny).

Posledně zmíněná změna gama je změnou zásadní, hlubokou a může výrazně zkreslit údaje, které jsme získali opakovaným zadáním stejného měrného nástroje s nevysloveným předpokladem, že jde jen o změnu typu alfa.

Ovlivňování klimatu školy. Klima školy je složitý systém, který má – jak naznačují výzkumy – značnou setrvačnost v čase. Změny se navozují obtížně a jejich realizace obvykle trvá dlouho. Objevují se návody, jak postupovat, pokud chceme klima školy změnit k lepšímu (např. Stringfield, 1999, Freiberg, 1999 b,c).

Přesto je třeba si klást obecnější otázky.

Kdo může způsobit změnu klimatu školy? Za jak dlouho? Na jak dlouho?

Musí být hybatelem změny vždy jeden hlavní aktér nebo vlivná skupina aktérů?

Co může klima školy rozkolísat? Mohou nastat situace, kdy tradiční aktéři změny (vedení školy, učitelé, výzkumníci, pracovníci školské správy) nebudou mít události pevně v rukou? Touto otázkou se ptáme po „mimořádných situacích“, mezních situacích, při nichž dochází ke změně relativně rychle, zdánlivě skokem. To, co bylo dlouho skryto pod povrchem každodenních událostí, najednou vyvstane s velkou naléhavostí. Příkladem může být v Československu přelom let 1989/1990, kdy vnější společensko-politické změny změnily klima většiny škol.

Existují i jiné situace, které rychle mění klima školy: období, kdy se tzv. optimalizuje síť škol, kdy vzrůstá vnější tlak na slučování škol a školská správa má snahu některé školy úplně zrušit. To byly příklady vnější tlaků.

Jsou však i případy, kdy se škola sama rozhodne pro změnu „zevnitř“ a přihlásí se jako celek k některému inovačnímu proudu. Dejme tomu k hnutí zdravá škola (Havlínová, 1998), nebo obecná škola, občanská škola, waldorfská škola atd. Také zde se klima začíná proměňovat a to

zpravidla nestejně rychle v jednotlivých složkách klimatu. Ne všechny školy, které se pokusily inovovat svou práci a tedy i své klima, v prosazování a udržování změn vytrvají. Přibývá škol, které časem rezignují, neboť mj. širší sociální prostředí nedoceňuje, co tyto pracovníci těchto škol vlastně dělají „navíc“.

ZÁVĚRY

Přehledová studie se věnovala vybraným aspektům diagnostiky školského klimatu. Opřela se o dostupné české a slovenské práce, ze zahraničních čerpala nejvíce z anglofonní oblasti: autorů u USA, Velké Británie, Kanady, Austrálie, ale také z Holandska, Finska, Izraele. Stranou ponechala německé a francouzské autory.

Studie identifikovala sedm badatelských tradic, z nichž vychází současné zkoumání klimatu školy (nepočítáme-li oblast, která se u nás nazývá školský management). Ponechala stranou podrobnější rozbor hlavních teoretických přístupů, které jsou předmětem jiné studie. Přiblížila proměnné, které jsou - podle literatury – diagnosticky cenné a uvedla jejich možné indikátory. Na konkrétních výzkumech doložila zvláštnosti vnímaného a reálného klimatu, jakož i klimatu pozitivního a negativního.

Těžiště výkladu spočívalo v přehledu diagnostických metod. Podařilo se shromáždit údaje o 26 dotazníkových metodách určených ke kvantitativnímu pohledu na klima školy. Studie zmapovala i spektrum používaných kvalitativních metod a navrhla některé další, které zatím nejsou běžné. Zmínila i metody smíšené.

Poslední část studie se soustředila na metodologické otázky, zejména na účely zkoumání klimatu, hledání adekvátních modelů, stanovení hranic zkoumaného systému, aktérů a spolutvůrců klimatu školy. Diskutovala proměnlivost klimatu v čase, změny na straně posuzovatelů v průběhu. Dotkla se i otázek ovlivňování klimatu, i když problematika intervence nebyla předmětem této studie.

Naše přehledová studie – jakkoli je relativně rozsáhlá – ukázala, že diagnostika školního klimatu je stále ještě záležitost metodologicky nedopracovaná. Velký počet empirických studií (založených na dotaznicích rozdílné kvality) přináší sice množství dílčích nálezů, ale dospívá k nim postupy, které nejsou podrobovány kritičtější reflexi. Akcent na praktickou získaných údajů využitelnost zatím převažuje nad metodologickou seriózností celého postupu. Přehledová studie v tomto smyslu jen „zmapovala terén“ a nastolila víc otázek, než odpovědí. Avšak i inventura „bílých míst“ je pro začátek výzkumu užitečná a může inspirovat další badatele.

Literatura

- Anderson, B.D.: The Bureaucracy-Alienation Relationship in Secondary Schools. Revised version a Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis, March 1970. ERIC Document AD 053 445.
- Anderson, B.D.: A Methodological Note on Contextual Effects Studies in Education. Paper presented to the Canadian Educational Research Association. May 1972. ERIC Document ED 069 806.
- Anderson, B.D., Tissier, R.M.: Social Class, School Bureaucratization, and Educational Aspiration. *Educational Administration Quarterly*, 9, 1973, 2: 34-49.
- Anderson, C.S.: The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research* 1982, 368-420.
- Ash, C., Huebner, E.S.: Life Satisfaction Reports of Gifted Middle-School Children. *School Psychology Quarterly*, 13, 1998, 4: 310-321.
- Averch, H.A., Carroll, S.J., Donaldson, T.S., Kiesling, H.J., Pincus, J.: How Effective is Schooling? A Critical Review and Synthesis of Research Findings. Englewood Cliffs, Educational Technology, 1974.
- Banks, R.: Bullying in Schools. Champaign, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, ED 407154, 1997, 4 s.
- Barker, R.G.: Explorations in Ecological Psychology. *American Psychologist*, 20, 1965, 1: 1-14.
- Ben-Peretz, M., Schonmann, S., Kupermintz, H.: The Teachers' Lounge and its Role in Improving Learning Environments in Schools. In: Freiberg, H.J.(Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 148-164. ISBN 0-7507-0642-2.
- Birnbaum, A.S., Lytle, L.A., Perry, C.L. et al.: Developing a School Functioning Index for Middle Schools. *Journal of School Health*. 73, 2003, 6: 232-241. ISSN 0022-4391.
- Bittnerová, D.: Realita hraní dětských her. In: *Pražská skupina školní etnografie: 5. třída*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2000, 303-329.
- Brandsma, H.P., Bos, K.T.: *Veasstelling en waardering het pedagogisch klimaat in basisskolen (Assessment and Evaluation of the Pedagogical Climate in Elementary School)*. Enschede, Univesiteit Twente 1994.
- Brookover, W.B., Erickson, E.L.: *Society, Schools and Learning*. Boston, Allyn and Bacon 1969.
- Clark, Ch.M., Peterson, P.L.: Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan 1986: 255-296.
- Coker, J.K., Borders, L.D.: An Analysis of Environment and Social Factors Affecting Adolescent Problem Drinking. *Journal of Counseling and Development*, 79, 2001, 1: 200-208.
- Conley, S., Muncey, D.E.: Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. In: Freiberg, H.J.(Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 103-123. ISBN 0-7507-0642-2.
- Coughlan, R.J.: Dimensions of Teacher Morale. *American Educational Research Journal*, 7, 1970, 221-235.
- Creemers, B.P.: *The Effective Classroom*. London, Cassell 1994.
- Creemers, B.P., Reezigt, G.J.: The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. In: Freiberg, H.J. (Ed.): *School*

- Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 30-47. ISBN 0-7507-0642-2.
- Ellis, T.T.: School Climate. Research Roundup, 4, 1988, 2.
- Entwistle, D., Hayduk, L.: Lasting Effects of Elementary School. Sociology of Education, 61, 1988, 3: 147-159.
- Epstein, J.L., McParland, J.M.: The Concept and Measurement of the Quality of School Life. American Educational Research Journal, 13, 1976, 1: 15-30.
- Esposito, C.: Learning in Urban Blight: School Climate and Its Effect on the School Performance of Urban, Minority, Low-Income Children. School Psychology Review, 28, 1999, 3: 365-377. ISSN 0279-6015.
- Fisher, D.L., Fraser, B.J.: School Climate and Teacher Professional Development. South Pacific Journal of Teacher Education, 19, 1991 1: 15-30.
- Fraser, B.J.: Classroom Environment. London, Croom Helm 1986.
- Fraser, B.J.: Using Learning Environment Assessment to Improve Classroom and School Climates. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 65-83. ISBN 0-7507-0642-2.
- Fraser, B.J., Wubbels, T.: Classroom Learning Environments. In: Fraser, B.J., Walberg, H.J. (Eds.) Improving Science Education. Chicago, National Society for the Study of Education 1995: 117-144.
- Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999, 230 s. ISBN 0-7507-0642-2. (a)
- Freiberg, H.J.: Three Creative Ways to Measure School Climate and Next Steps. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 208-218. ISBN 0-7507-0642-2. (b)
- Freiberg, H.J., Stein, T.A.: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 11-29. ISBN 0-7507-0642-2. (c)
- Furman, A.: Využitie organizačných a výchovno-vzdelávacích modelov pri riadení zmen v školách. Pedagogika, 45, 1995, 1: 43-51. ISSN 3330-3815.
- Furman, A.: Klíma v škole a školskej triede. Školský psychológ, 8, 1998, 3/4.
- Golembiewski, R.T., Bilingsley, K., Yeager, S.: Measuring Change and Persistence in Human Affairs: Types of Change Generated by OD Designs. Journal of Applied Behavioural Science, 12, 1976, 133-157.
- Gottfredson, G.D.: The Effective School Battery. Odessa, Psychological Assessment Resources 1984.
- Gremanová, H.: Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. Pedagogická orientace 1998, 1: 27-35.
- Grecmanová, H.: Vliv metod výuky na školní klima. Pedagogická revue, 2, 2000, 148-159.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., Hall, V.: The Code for Instructional Structure and Student Academic Response. Kansas City, Juniper gardens Children's center 1978.
- Griffith, J.: The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals. Educational Administration Quarterly, 35, 1999, 2: 267-291.
- Hall, G.H., George, A.A.: The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring,

- Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 164-185. ISBN 0-7507-0642-2.
- Halpin, A.W., Croft, D.B.: The Organizational Climate of Schools. Chicago, Midwest Administration Center 1963.
- Havlínová, M. (Ed.) Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- Hernandez-Gantes, V.M., et al.: School Climate in Emerging Career-Oriented Programs - Students Perspective. *Journal of Vocational Educational Research*, 20, 1995, 2: 5-24.
- Hoy, W.K., Feldman, J.A.: Organizational Health Profiles for High Schools. In: Freiberg, H.J.(Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 84-102. ISBN 0-7507-0642-2.
- Hoy, W.K., Smith, P.A., Sweetland, S.R.: The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *High School Journal*, 86, 2002/2003, 2: 38-49. ISSN 0018-1498.
- Ježek, S.: Klima školy jako sociálně psychologický problém. Diplomová práce, Brno, FSS MU 2000.
- Johnson, W.L., Johnson, A.M.: Assessing Perceptions of School Climate Among Jordanian Students in English-Speaking Schools. *Psychological Report*, 84, 1999, 2: 395-397.
- Kelley, E., Glover, J., Keefe, J., Halderson, C., Sorenson, C., Speth, C.: School Climate Survey (modified). Reston, NASSP 1986.
- Klusák, M., Škaloudová, A.: Školní klima z perspektivy žáků. In: Kučera, M. et al. *Co se v mládí naučíš*. Praha, Pedagogická fakulta UK 1992:197-226.
- Kottkamp, R.B., Mulhern, J.A.: Teacher Expectancy Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 1987, 2: 9-18.
- Lašek, J.: Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a učitel'skom sbore. *Pedagogická revue*, 47, 1994, 1/2: 43-50.
- Licata, J.W., Willower, D., Ellett, C.D.: The School and Environment Robustness: An Initial Inquiry. *Journal of Experimental Education*, 47, 1978, 1: 28-34.
- Maddox, S.J., Prinz, R.J.: School Bonding in Children and Adolescents – Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 61, 2003, 1: 31-49.
- Malin, A., Linnakylae, P.: Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 2001, 2. 145-166.
- Mareš, J.: Sociální klima školy. In: Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2001: 581-596. ISBN 80-7178-463-X.(a)
- Mareš, J.: Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Čs. Psychologie*, 45, 2001, 2: 97-117. ISSN 0009-062X.(b)
- Miles, M.B.: Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In: Carver, F.D., Sergiovanni, T.J. (Eds.) *Organizations and Human Behavior*. New York, McGraw Hill 1969: 375-391.
- Mok, M.M., Flynn, M.: Establishing Longitudinal Factorial Construct Validity of the Quality of School Life Scale for Secondary Students. *Journal of Applied Measurement*, 3, 2002, 4: 400-420.
- Moos, R.H.: Systems for the Assessment and Classification of Human Environments: An Overview. In: Moos, R.H., Insel, P.M. (Eds.) *Issues in Social Ecology*. Palo Alto, National Press Books 1974.

- Moos, R.H.: *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, Jossey-Bass 1979.
- Moos, R.: Person-Environment Congruence in Work, School, and Healthy Care Settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 1987, 231-247.
- Perry, A.: *The Management of a City School*. New York, Macmillan 1908.
- Rafferty, T.J.: School Climate and Teacher Attitudes Toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31, 2003, 2: 49-65.
- Rapley, M.: *Quality of Life Research*. London, Sage Publication 2003, 286 s. ISBN 0-7619-5457-0.
- Rasmussen, H.N., Neufeld, J.E., Bouwkamp, J.C. et al.: Environmental Assessment: Examining Influences on Optimal Human Functioning. In: Lopez, S.J., Snyder, C.R. (Eds.) *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. Washington, APA 2003: 443-458. ISBN 1-55798-988-5.
- Reavis, C.A.: A Macrosociological Interpretation of Effective Climate. In: Smith, H.R. (Ed.) *School Climate*. San Diego, California Teacher Corps Network and San Diego State University 1979. ERIC Document ED 190 559.
- Richter, V.: *Perličky z dětské hlavičky III*. Rosice u Brna, Gloria 1998. ISBN 80-86200-94-4.
- Reynolds, D.: The Delinquent School. In: Hammersley, M., Woos, P. (Eds.) *The Process of Schooling*. London, Routledge and Kegan 1976.
- Ross, L.E.: School Environment, Self-Esteem, and Delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 23, 1995, 6: 555-567.
- Sackney, L.: *Enhancing School Learning Climate: Theory, Research and Practice*. Saskatchewan, Saskatchewan School Trustees Association, Report No. 180, 1988, 145 s.
- Shoffner, M.F., Vace, N.A.: Psychometric Analysis of the Inviting School Safety Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32, 1999, 2: 66-74.
- Short, P.M., Rinehart, J.S.: School Participant Empowerment Scale - Assessment of Level of Empowerment Within the School Environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1992, 951-960.
- Schratz, M., Steiner-Loffer, U.: Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation. In: Prosser, J.: *Image-Based Research*. London, Farmer Press 1998 (a), 235-251.
- Schratz, M., Steiner-Loffer, U.: Pupils' Research Into School Culture. A Photographic Approach to Evaluation. *Systemic Practice and Action Research*, 11, 1998 (b), 517-542.
- Schwarzer, R., Knoll, N.: Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In: Lopez, S.J., Snyder, C.R. (Eds.) *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. Washington, APA 2003: 393-410. ISBN 1-55798-988-5.
- Sinclair, R.L.: Elementary School Education Environments: Toward Schools That Are Responsive to Students. *National Elementary Principal*, 49, 1970, 5: 53-58.
- Stern, G.G.: *People in Context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry*. New York, Wiley, 1970.
- Stevens, C.J., Sanchez, K.S.: Perceptions of Parents and Community Members as a Measure of School Climate. In: Freiberg, H.J.(Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 124-147. ISBN 0-7507-0642-2.
- Stringfield, S.: A Model of Elementary School Effects. In: Reynolds, D. et al. (Eds.) *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford, Pergamon Press 1994: 153-189.

- Stringfield, S.: The Phoenix Rises From its Ashes...Doesn't It ? In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 186-207. ISBN 0-7507-0642-2.
- Taylor, D.L., Tashakkori, A.: Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 1995, 3: 217-230.
- Teddle, C., Meza, J.Jr.: Using Informal and Formal Measures to Create Classroom Profiles. In: Freiberg, H.J.(Ed.): School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis 1999: 48-64. ISBN 0-7507-0642-2.
- Thomas, L.J.: An Analysis of the Relationship Between Teachers Perceptions of the School Learning Climate and the Academic Achievement of Third and Fourth Grade Students. *Dissertation Abstracts International*, 62, (8-A), 2002, 2653.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W.K.: A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70, 2000, 4: 547-593.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C. et al.: Premeditated Mass Shooting in School – Threat Assessment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 2002, 4: 475-477.
- Welsh, W.N.: Effects of Student and School Factors on Five Measures of School. *Justice Quarterly*, 18, 2001, 4: 911-947. ISSN 0741-8825.
- Willower, D.J.: Schools and Pupil Control. In: Erickson, D. (Ed.) *Educational Organization and Administration*. Berkeley, McCuthan 1977.
- Willower, D., Eidell, T.L., Hoy, W.K.: *The School and Pupil Control Ideology*. University Studies No.24. University Park, Pennsylvania State University 1967.
- Wubbels, T., Bekelmans, M., Hooymayers, H.P.: Interpersonal Teacher behavior in the Classroom. In: Fraser, B.J., Walberg, H.J. (Eds.) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford. Pergamon Press 1992: 141-160.
- Ysseldyke, J.E., Christenson, S.L.: *The Instructional Environment System-II*. Longmont, Sopris West 1993.
- Zapf, W.: Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität in den Bundesrepublik. In: Glatzer, W., Zapf, W. (Eds.) *Lebensqualzitate in der Bundesrepublik*. Frankfurt am Main, Campus 1984: 13-26.