

ZAMYŠLENÍ NAD POJMEM KLIMA ŠKOLY

Jiří Mareš

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

ÚVOD

Pojem **klima školy** spolu s mnoha adjektivy (např. *sociální, sociálně-emocionální, sociálně-psychologické, psychologické*) se začíná výrazněji prosazovat v domácí odborné literatuře i publicistice. Právě v českých sdělovacích prostředcích bývají mezi výrazy **klima** a **školy** často vkládána čtenářsky vděčná adjektiva typu *naší* a *současné*, přičemž pisatel obvykle sděluje, že klima české školy je nezdravé; především pro žáky, někdy dokonce i pro učitele.

Zatímco pojem klima **třídy** již dostává i v naší odborné literatuře svou věcnou náplň, širší pojem klima školy ji teprve hledá. Neexistuje u nás úplná shoda v tom, jak klima školy definovat, kterými parametry je charakterizovat, jak tyto parametry změřit. Tedy ani přesně nevíme, jaké typy klimatu školy se u nás vyskytují, v kterých školách se vyskytují, s jakou frekvencí a intenzitou, s jakými důsledky.

Pokusy uchopit složitý fenomén „klima školy“ se u nás už v poslední době objevily jak po teoretické stránce (např. Furman, 1995, Mareš, Křivohlavý, 1995, Mareš, 2000, Mareš, 2001a, Pol et al., 2001), tak po empirické stránce (Klusák, Škaloudová, 1992, Zelinová, Zelina, 1993, Lašek, 1995)

Pokud jde o zahraničí, tam se pojem klima školy vyskytuje v odborné literatuře relativně často: Rešerše s klíčovým termínem *school climate* (and *school environment*) přináší - podle typu bibliografické počítačové databáze - za posledních deset let 500 až 5 000 záznamů. To jsou ovšem i pouhé zmínky o klimatu v rámci nejružnějších článků; cílených výzkumů klimatu školy je poněkud méně. Teoretický i empirický výzkum má zde ovšem tradici desítek let. Dodejme je, že zmiňované databáze evidují převážně anglicky psanou literaturu, nezachycují tedy veškeré úsilí v dané oblasti, viz třeba německy mluvící oblast (Enderová, Schratz, 1999).

POJEM KLIMA ŠKOLY – PRVNÍ PŘIBLÍŽENÍ

Pokud chceme vystihnout důležité rysy klíčového pojmu klima školy, zdá se nám, že je to pojem:

- mnohaspektový a mnohaúrovňový (řeceno s Mukařovským nese v sobě celý „trs významů“)
- intuitivně srozumitelný odborníkům i laikům
- snadno svádějící k analogiím, které mohou být nepřesné
- snadno svádějící k redukci a vytrhávání z kontextu: dílčí prvky se vydávají za úplný celek
- teoreticky velmi obtížně uchopitelný; snaží se o to nejrozličnější obory: od školního managementu, přes didaktiku a sociologii výchovy až po filozofii výchovy; od psychologie organizace a řízení, přes pedagogickou, sociální, až po psychologii zdraví; od hygieny a preventivního lékařství až po viktimologii)
- výzkumně obtížně uchopitelný; jeden typ metodologie (kvantitativní, kvalitativní) nestačí, jeden typ metody (např. rozhovor, dotazník) postihnou jen malou část problematiky; zřejmě nejvhodnější bude smíšená výzkumná metodologie (srv. Tashakkori, Teddlie, 2003)
- nosný, pokud se začne brát vážně; pomůže nám lépe chápat: a) složitost *institucionální* výchovy a vzdělávání; tedy jak oficiálního, tak neoficiálního dění; jak zjevných, tak skrytých struktur a procesů; jak formálního kurikula, tak skrytého kurikula, b) složitost jakýchkoli zásahů ve školství, jejich mnohonásobnou zprostředkovanost.

SAMOTNÝ POJEM ŠKOLA

Součástí pojmu klima školy je pochopitelně pojem škola. V odborném i laickém diskursu se školou intuitivně rozumí škola základní, nanejvýše škola střední. Přitom zkušenosti a cílené výzkumy ukazují, že pojem klima školy je užitečný pro velmi různorodé podoby školy. Podívejme se na některé možnosti. Školu můžeme chápat:

- podle stupně vzdělávání: mateřská, základní, střední, vyšší odborná, neuniverzitní vysoká, vysoká škola; odborně přesnější je ovšem jiné třídění: stupeň vzdělání preprimární, primární, nižší sekundární, vyšší sekundární, neuniverzitní terciární, vysokoškolský univerzitní
- podle zvláštností populace: např. zvláštní školy, pomocné školy, školy pro somaticky postižené děti, školy pro hospitalizované děti apod.

- podle velikosti školy: malotřídní školy s desítkami žáků, velké školy s několika sty žáky, vysoké školy s tisíci až desetitisíci studentů
- podle situování školy: školy venkovské, maloměstské, městské, velkoměstské (školy ve staré zástavbě, školy sídlištní) apod.
- podle spádové oblasti a zvláštností komunity, v níž žijí žáci a studenti (školy jazykově, kulturně, nábožensky, etnicky spíše homogenní či heterogenní)
- podle zřizovatele: školy veřejné, soukromé, státní, církevní atd.
- podle koncepce vyučování, učení, i výchovy, tedy podle koncepce, kterou škola zastává (škola spíše tradiční, spíše experimentující)
- podle dominující ideologie (škola totalitní, škola demokratická; škola sekularizovaná, škola konfesijní).

Z výše uvedeného je snad zřejmé, že postihnout pojem klima školy je náročné. Snahy o zobecnění výsledků jak teoretických bádání, tak především empirických šetření, musíme brát s velkou rezervou a vždy si ověřovat kontext, v němž byly provedeny.

SAMOTNÝ POJEM KLIMA

Jeho těžiště není ve společenských vědách, nýbrž ve vědách přírodních. Klima, česky častěji **podnebí**, označuje dlouhodobě stabilní režim počasí. Podle velikosti podnebních jevů se obvykle rozlišují 3-4 úrovně: makoklima – mezoklima - (místní klima) - mikroklima. Změny klimatu jsou složitou záležitostí po teoretické – a jak sami zažíváme – i po praktické stránce. Ve hře je mnoho proměnných, zejména zvláštnosti zemského povrchu, složení atmosféry, cirkulace atmosféry, proměny energetických polí, zásahy člověka do podoby zemského povrchu, do koloběhu vody, do složení atmosféry atd. Vědním oborem, který popisuje a vysvětluje klima, snaží se předpovídat jeho změny, je klimatologie, obor blízký meteorologii.

Užívání pojmu klima záhy překročilo hranice přírodních věd a začalo být zajímavé i pro obory zabývající se lidským společenstvím. Nejprve jako obrazné přirovnání - metafora, později jako plnoprávné označení. Pojem klima se stal součástí odborné terminologie ve společenskovědních oborech.

Klima jako metafora. Podíváme-li se do psychologie, zjistíme, že pojem klima vstoupil do odborné psychologické literatury zpočátku jako metafora pro jevy, které studuje psychologie organizace a řízení. Nyní už jsou běžné výrazy podnikové klima, organizační klima podniku apod.

V sociální psychologii a pedagogické psychologii byl začátek obdobný – nejprve klima jako metafora pro svébytné „podnebí“ určité školy (příjemné, teplé, mrazivé, bouřlivé). Jakmile se však pojem etabloval jako odborný pojem, jsme svědky ještě jednoho posunu: sám pojem klima školy je přibližován zájemcům pomocí dalších metafor: klima školy je něco jako **osobnost** (Hoy, Hannum, 1997, Welsh, 2000), je jako **komunikace** (Shadur, Kienzle, Rodwell, 1999). Mohli bychom navrhnout další - je jako **organismus**. Pro současnou etapu vývoje českého školství se vnucuje jiná metafora - vývoj klimatu může připomínat **vlečku u dámských šatů**. Jan Werich ve svých vzpomínkách doslova říká: „*Ono je to tak: každá doba má róbu a ta róba má vlečku. Když doba přejde, róba je pryč, ale vlečka ještě dobíhá...A konec století, ta jeho nálada... Ona nám ta předchází doba byla k smíchu, ale byli jsme taky její děti.*“ (Janoušek, 1994:12-13).

Klima určité školy samo o sobě nestačí k výstižnému popisu toho, v čem spočívají zvláštnosti určité školy. Usilovně se hledají další pojmy, jimiž se různí autoři snaží vystihnout různé úrovně, aspekty, klíčové prvky fungování školy jako složitého systému. Inspirují se managementem, antropologií, sociologií, psychologií, medicínou aj.

Existuje řada možností, jak vyjádřit zvláštnosti školy a jejího fungování. Např. uvažovat na ose objektivnost – subjektivnost. Pak směrem k objektivnějším charakteristikám nalézáme prostředí školy, směrem k subjektivnějším klima školy. Můžeme uvažovat na ose stálost – proměnlivost. Pak směrem ke stálejším charakteristikám je klima školy, směrem k proměnlivějším atmosféra školy. Můžeme uvažovat na ose sdílené hodnoty a normy sekularizovaného rázu – sdílené hodnoty a normy konfesijního rázu. Pak směrem k sekularizovaným hodnotám a normám by mohla být kultura školy, směrem ke konfesijním zase étos školy.

K prvním dvěma osám jsme se už vyjádřili v jiné práci (Mareš, 2001a). Velmi zajímavé jsou výzkumy vztahující se k pojmům na třetí ose. **Kultura školy** (*school culture*) bývá definována různě. Např. označuje soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do více či méně závazných, implicitně či explicitně posilovaných norem chování, a v rámci školy všeobecně reflektovaných hodnot a postojů stojících v pozadí (Deal, Peterson, 1999). U nás citlivě analyzovali různá pojetí kultury školy od managerského, přes antropologický, sociologický až po integrující pojetí brněnští autoři (Pol et al., 2002).

Étos školy je termín používaný především v britské literatuře. Je užší než kultura školy, neboť zachycuje především vědomé a explicitně prosazované prvky kultury školy, navíc s určitým akcentem na pozitivní, mravní či náboženské souvislosti. Byl vyvinut pro charakterizování rozdílů mezi téměř oddělenými systémy škol v Severním Irsku a Skotsku, které slouží lidem rozdílného vyznání a kultury (Donnelly, 1999, Odehnal, 2000).

POJEM KLIMA ŠKOLY – DRUHÉ PŘÍBLÍŽENÍ

Výše jsme už zmínily složitost systému, který nazýváme klima školy. Není proto divu, že se objevují snahy zjednodušit tento systém na jeho podstatné části, aby byl výzkumně uchopitelný a dal se studovat ve své dynamice. Problémem zůstává, co považovat za jeho **podstatné části**: klima panující ve vztazích mezi žáky ve třídách, klima panující ve vztazích mezi třídou a jednotlivými vyučujícími, klima panující v učitelském sboru, klima panující ve vedení školy, klima panující ve vztazích žáci-ostatní pracovníci školy, klima panující ve vztazích učitelé-ostatní pracovníci školy, klima panující ve vztazích učitelé-rodiče, klima panující ve vztazích vedení školy-představitelé komunity, v níž se škola nachází nebo ještě něco dalšího?

Snahy po zjednodušení systému mají pochopitelně své meze. Pak už nejde o systém, ale jeho zdánlivou podobu, někdy až karikaturu. Opačná snaha bývá také riskantní. Úsilí zahrnout do zkoumání co nejvíce složek, abychom podchytili komplexitu systému, končí ve změti zajímavých detailů, z nichž se však vytrácí hierarchičnost struktury a rozlišení podstatných vazeb od nepodstatných. Není proto divu, že se v odborné literatuře objevují studie upozorňující na metodologické aspekty zkoumání složitých pedagogicko-psychologických jevů. Jednou z mnoha studií je také práce G. Salomona z r.1996, která vyšla v českém překladu (Salomon, 2000). Pro téma klima školy považujeme za významné dva Salomonovy podněty, které sami rozvedeme: upozornění na problém redukcionismu a na problém kontextu.

Problém redukcionismu: redukcionismus se objevuje tehdy, když jsou složité jevy rozparcelovány do svých izolovaných konstitutivních složek a na své údajné nezávislé příčiny (tu zkoumáme způsob řízení školy, tu feminizaci učitelského sboru, tu vztahy v učitelském sboru, tu klima školních tříd, tu deklarovanou koncepci školy a školní dokumenty, tu spolupráci školy a rodiny, tu spolupráci školy a komunity; tu vnitřní a vnější diferenciaci ve škole).

Problém vytrhávání z kontextu: jevy, které jsou typické pro fungování školy, jsou chápány nezávisle na sociokulturních podmínkách, na vývoji v čase, na preferovaných hodnotách. Měli bychom tedy studovat klima v kontextech. Vidět klima školy “v kontextu” může ovšem znamenat dvě poněkud rozdílné věci.

Za prvé, že širší okolí, sociální a kulturní systémy, v nichž škola a lidé v ní fungují, tuto školu, učitele i žáky ovlivňují; samy jsou zase často ovlivňovány jejich jednáním a myšlením. Příklady: snahy o reformu školy shora, tzv. optimalizace sítě škol, převedení škol pod kraje a pod obce;

nebo: snahy o reformu školy zdola, rezignování na reformní úsilí u řady škol koncem 90. let.

Druhý význam výrazu “v kontextu” je radikálnější. Implikuje, že dovednosti, strategie, procesy vyučování a učení nejsou relativně neutrální nástroje, které má jedinec k dispozici pro rozličné obecné použití, nýbrž jsou spíše těsněji vázány na bezprostřední praktické kontexty použití, jsou tedy obsahově a situačně vázané.

Klima školy je zřejmě představitelem nového typu proměnné, kterou pedagogický psycholog Salomon nazývá **kompozitní proměnná**. Ta v sobě integruje prvky motivační, kognitivní, sociální, kulturní, kurikulární a výukové, somatické a afektivní, intencionální a metakognitivní. Pojem kompozitní proměnná si můžeme přiblížit na jeho příkladu. Užívá analogii s architekturou.

Podobně jako v architektuře představují jednotky zájmu konglomeráty nebo kompozitní proměnné, v jejichž rámci člověk jedná a učí se, hraje si, uchází se o přízeň ostatních. Architektura je dobrým příkladem oboru zkoumání a projektování, v němž základní “jednotka uvažování” obsahuje kompozitní proměnné: byt, dům, katedrála, obchodní centrum, sídliště. Projekt každé takové kompozitní proměnné vyžaduje množství úvah, které se odvíjejí od jiných, elementárnějších, “základních” oborů zkoumání, z nichž každý pojednává o určité složce kompozitní proměnné: o fyzice materiálů, stavebním inženýrství, mikroklimatologii, nauce o půdě, elektrotechnice, umění, sociologii, environmentální psychologii, ekonomii. Důležitým rysem je *sladění* prvků, které nemohou být redukovány na žádnou elementárnější vědu nebo několik věd a které se nerovnájí žádné z nich.

POJEM KLIMA ŠKOLY – TŘETÍ PŘIBLÍŽENÍ

V této fázi uvažování se nebudeme snažit o jednoduchou a vyčerpávající definici klimatu školy. Spíše načrtneme jeho charakteristiky, které považujeme za důležité. Některé z nich jsou základní, konstitutivní, jiné spíše rozvádějí, ilustrují určité aspekty; další naznačují širší souvislosti. Není teď úplně jasné, kudy přesně vede dělící čára mezi systémem, který nazýváme klima školy, a jeho „okolím“; jinak řečeno stanovit, kde klima školy končí a začíná něco jiného. Musíme se spokojit s tím, že – podobně jako v matematice – jsou některé pojmy zatím „neostré“ (viz *fuzzy* množiny). To neznamená, že nejsme schopni identifikovat „jádro“ pojmu, tedy nespornou oblast školního klimatu.

Domníváme se, že klima školy je:

- jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, administrativní pracovníci školy, techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních, např. na úrovni jednotlivých aktérů, skupin aktérů, všech aktérů (kolektivní klima, průměrné klima)
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně (viz klima z pohledu žáka, skupiny žáků ve třídě, jedné třídy, několika tříd téhož postupného ročníku, různých postupných ročníků, učitele, učitelského sboru, vedení školy, ředitele, rodiče, skupiny rodičů atp.); tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách, např. v aktuální podobě (momentální stav), dále preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádané podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu)
- jev, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat; vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu; navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém; protože jde o sociálně psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlost a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností)
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima např. s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím) anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.).

Dodejme, že klima školy:

- ovlivňuje charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické)
- ovlivňuje úspěšnost fungování instituce jako celku (tj. průběhové charakteristiky)
- ovlivňuje kvalitu výstupů instituce (tj. výstupní charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

ZDRAVOTNÍ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY KLIMATU

Klima školy se dá nazírat z řady aspektů, zde se výběrově zastavíme u zdravotních psychologických.

Nahlédnutím do odborných publikací z posledních let zjistíme, že při empirickém zkoumání klimatu školy dominuje **orientace na jeho negativní stránky**. Svým způsobem je to pochopitelné, neboť – zejména v USA, ale i v dalších vyspělých zemích – jsou negativní jevy ve škole závažným problémem, snadno medializovaným, a proto stoupá tlak laické i odborné veřejnosti, politiků i místní správy na to, aby se tyto problémy studovaly a „řešily“.

Klima školy se proto zkoumá v souvislosti s:

- psychosociálním stresem žáků a učitelů (psychologická zranitelnost žáků, stres učitelů, uzavřené klima učitelského sboru, efekt vyhoření u učitelů)
- školní neúspěšností žáků (školní selhávání, opakování ročníku, vyloučení ze školy, nedokončení školní docházky)
- problémovým chováním žáků (hrubé chování žáků, vulgární chování, projevy zlosti, slovní agrese, fyzické agrese, šikanování spolužáků, šikanování učitelů, záškoláctví)
- zdravotně rizikovým chováním (kouření, konzumování alkoholu, užívání dalších psychoaktivních látek, sexuální promiskuita, HIV, předčasné těhotenství, mentální anorexie, mentální bulimie, týrání, zneužívání)
- sociálními problémy (konflikty pramenícími ze sociálních, kulturních, etnických rozdílů mezi žáky)
- rodovými problémy ve smyslu *gender* (konflikty pramenícími z rozdílů mezi pohlavími, z rozdílných názorů na výchovu a vzdělávání dívek od feminismu až po konzervativismus, problémy homosexuality)

- nejzávažnějšími projevy násilí a kriminality ve škole (těžká ublížení na zdraví, vraždy učitelů, spolužáků, posttraumatický stres).

Objevuje se ovšem i druhá možnost zkoumání klimatu školy. Má také svou dlouholetou tradici. Pozitivní vývoj jedince, jeho pozitivní fungování ve škole bývá definováno *absencí negativních jevů*, tedy nepřítomností poruchy, problémového chování ve škole ap.

Konečně je zde třetí možnost – cílený výzkum **pozitivního klimatu** samotného, jeho determinant a specifík. Ta se rozvíjí naplno teprve v posledních letech a je inspirována pozitivní psychologií (podrobnosti viz např. Mareš, 2001b, Snyder, Lopez, 2002). Pozitivní fungování školy lze charakterizovat proměnnými typu: prosociální chování učitelů a žáků, altruismus, fungující vrstevnické učení, kvalita přátelství, pečující a suportivní klima školy, ochota žáků „hrát hru na vzdělávání“; z medicíny a psychologie zdraví vstupují do hry proměnné: pocit bezpečí a jistoty, pohoda ve škole (*well-beign*), zdravé klima.

Za úvahu stojí i kategorie, která nabývá významu v medicínských výzkumech i v lékařské a ošetrovatelské praxi. Je to kategorie: **kvalita života jedince**. Také tato proměnná postupně proniká do výzkumu školního klimatu (Mok, Macquarie, McDonald, 1994).

Škola podporující zdraví. V našich podmínkách – díky dlouhodobým aktivitám Státního zdravotního ústavu a MŠMT ČR – má tradici hnutí základních a mateřských škol podporujících zdraví. Právě tam se postupně rodí zdravější a pozitivnější klima školy. Podrobnosti viz např. Havlíková et al. (1998). Kromě toho je třeba připomenout celosvětový a celoevropský proud, který bude mít širší dosah pro celé školství.

Světová zdravotnická organizace vyhlásila celosvětový program nazvaný Zdraví 21 – zdraví pro 21. století. Verze tohoto programu pro Evropu má 21. cílů. K uvedenému programu se připojila také vláda České republiky svým usnesením z r.2002 a začíná jeho rozpracovávání mnoha resorty.

Zmiňme např. cíl č.13, který nese název: Zdravé místní životní prostředí. Podbod č.13.4 říká: do roku 2015 by nejméně 50 % dětí mělo dostat příležitost vzdělávat se v mateřské škole podporující zdraví a 95 % dětí ve škole podporující zdraví (Zdraví 21, 2001, s.78). Přitom nejde jen o ryze zdravotnické ukazatele.

Tento dokument zdůrazňuje, že ve škole by nemělo jít jen o vštěpování základních hodnot, dovedností a vědomostí, ale škola by měla sloužit k předávání a rozvíjení kulturní identity, společenské zodpovědnosti, spravedlnosti a osobního rozvoje. Učitelé, rodiče i děti by měli ve školách vystupovat jako partneři, kteří společně navrhuji, realizují

a hodnotí programy zaměřené na posilování základních hodnot a rozvoj zdravého životního stylu (Zdraví 21, s.79).

EMPIRICKÉ VÝZKUMY KLIMATU ŠKOLY U NÁS

V České republice se empirické výzkumy klimatu školy teprve rozbíhají. Zatím se setkáváme spíše s náběhy, které mapují *jednotlivé* - byť důležité - složky klimatu školy (Klusák, Škaloudová, 1992, Zelina, Zelinová, 1993, Lašek, 1994, Ježek, 2000, Grecmanová, 2002). Je to pochopitelné. Kromě důvodů uvedených výše jsou zde i důvody další. S. Ježek odpovídá na otázku, proč se u nás klima školy dosud málo zkoumá, takto:

1. protože to vyžaduje souhlas a spolupráci vedení školy a to se může cítit ohroženo,
2. protože to vyžaduje spolupráci a otevřenost učitelů a ti se cítí ohroženi
3. protože to kompetenčně může zasahovat do sféry školní inspekce
4. protože není snadné najít a použít vhodné diagnostické metody
5. protože není snadné zjištěné výsledky k něčemu vztáhnout (normy, standardy školy)
6. protože na zjištěné výsledky je třeba nějak reagovat; není-li klima prokazatelně doloženo, nemusí se ve škole nic měnit (Ježek, 2000).

My ještě dodáváme.

7. protože jde o složitou strukturu, v níž ne všechny prvky mají stejnou „váhu“
8. protože jde o složité vzájemné vztahy, které navíc nejsou stejně intenzivní a jednosměrné.

Závěr

Badatelé i praktici věnují mnoho času a úsilí tomu, aby nejen definovali klima školy a diagnostikovali jeho stav, ale také klima zlepšili. Připravují a realizují různé intervenční programy, často velmi nápadité. Potíž bývá v tom, že se věnují několika málo aspektům (např. prevenci drog, snížení rizika šikany, zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky); přitom klima školy je složitý systém a změna jen jeho několika částí neovlivní zásadně jeho fungování. Výše jsme zmiňovali setrvačnost sociálních systémů a jejich rezistenci vůči změnám. Stálo by také za cílený výzkum, proč některé české školy, jež po r. 1989 začaly s inovacemi svého fungování, po čase rezignovaly.

Klima školy je podle našeho názoru dobrá a vědecky nosná metafora. Nezaručuje nám však automaticky, že její odborné rozpracování nás dovede k dobrým vědeckým i praktickým výsledkům. Obtížnost bádání v dané oblasti i obtížnost skutečně účinných intervencí možná jenom tušíme.

Literatura

- Deal, T.E., Peterson, K.D.: *Shaping School Culture - The Heart of Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass, 1999. ISBN 0-7879-4342-8.
- Donnelly, C.: School ethos and governor relationships. *School Leadership and Management*, 19, 1999, 2.
- Furman, A.: Využitie organizačných a výchovno-vzdelávacích modelov pri riadení zmen v školách. *Pedagogika*, 45, 1995, 1: 43-51. ISSN 3330-3815.
- Grecmanová, H.: Jak prožívají studenti a učitelé gymnázia vyučování (habilitační práce). Olomouc, Pedagogická fakulta UP 2002.
- Griffith, J.: The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals. *Educational Administration Quarterly*, 35, 1999, č.2, s.267-291. ISSN 0013161X.
- Havlíková, M. et al.: Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- Hoy, W. K., Hannum, J. W.: Middle school climate: An empirical assessment of organisational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 1997, 3: 290-311.
- Janoušek, J.: *Rozhovory s Janem Werichem*. Praha, Mladá fronta 1994. ISBN 80-204-0439-2.
- Ježek, S. : Sociální klima školy (diplomová práce). Brno, Fakulta sociálních studií MU 2000.
- Johnson, W.L., Johnson, A.M., Zimmerman, K.: Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House* 70, 1996, 2: 64-66. ISSN 00098655.
- 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.
- Lašek, J.: Prvé zkušenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. *Pedagogická revue*, 47, 1994, 1/2: 43-50.
- Mareš, J.: Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52, 2000, 3: 241-253.
- Mareš, J.: Sociální klima školy. In: Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie po učitele*. Praha, Portál, 2001 (a)
- Mareš, J.: Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Čs. psychologie*, 45, 2001, 2: 97-117. ISSN 0009-062X. (b)
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, Masarykova univerzita 1995.
- Odehnal, M.: Klima (étos) školy. Informace o mezinárodní konferenci SICI. Interní materiál České školské inspekce. Praha, ČŠI 2000 (nepublikováno).
- Plucker, J.A.: The relationship between school climate conditions and student aspirations
Journal of Educational Research 91, 1998, 4: 240-. ISSN 00220671.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., Zounek, J.: Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 52, 2002, 2: 206-218. ISSN 3330-3815.
- Salomon, G.: Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50, 2000, 2: 126-144. ISSN 3330-3815.

- Shadur, M. A., Kienzle, R., Rodwell J. J. (1999). The relationship between organisational climate and employee perceptions of involvement. *Group and Organisation Management*, 24, 1999, 4.
- Snyder, C.R., Lopez, S.J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-513533-4.
- Sweetland S.R., Hoy, W.K.: School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 2000, 5: 703-729. ISSN 0013161X.
- Tashakkori, A., Teddlie, C.(Eds.): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, Sage Publication, 2003. ISBN 0-7619-2073-0.
- Worrell, F.C., Hale, R.L.: The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly* 16, 2001, 4: 370- . ISSN 10453830.
- Zelinová, M., Zelina, M.: Tvorivost' riaditeľa a pracovná klíma v škole. *Pedagogická revue*, 45, 1993, č.1/2, s.80-89.
- Xi, M.: Health outcomes of elementary school students in New Brunswick: The education perspective. *Evaluation Review*, 23, 2000, 5:435-456. ISSN 0193841X.
- Welsh, W. N.: The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2000, 567, 88-107.
- Zdraví 21. Praha, Ministerstvo zdravotnictví ČR 2001.