

# MOTIVACE ŠKOLY JAKO INSTITUCE KE ZVLÁDÁNÍ PROBLÉMŮ A KE ZMĚNĚ ŠKOLNÍHO KLIMATU

*Jiří Mareš*

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

## ÚVOD

Psychosociální klima školy bývá charakterizováno jako *relativně stálá* kvalita vnitřního prostředí školy vyznačující se těmito znaky: a) je vnímaná, prožívaná a hodnocená jejími aktéry (žáky, učiteli, vedením školy, dalšími pracovníky školy, rodiči), b) je sociálně konstruovaná a sociálně sdílená, c) ovlivňuje vzájemné vztahy aktérů, jejich individuální i společné činnosti, ale i výsledky dosahované jednotlivci, skupinami a institucí jako celku. Relativní stálost v řádu několika let ovšem nevylučuje určité proměny školního klimatu v čase; mohou být postupné i skokové, mohou být výsledkem přirozeného vývoje anebo intervenčních zásahů (o nich se píše ve speciální kapitole tohoto sborníku).

Přestože výzkumy psychosociálního klimatu školy probíhají ve světě již desítky let, obvykle se v empirických výzkumech nesledují detailně změny klimatu - neprobíhá tedy jemnější rozbor dynamických proměn jednotlivých složek školního klimatu v čase. To proto, že stále převládají transverzální, jednorázová šetření, zatímco longitudinální výzkumy jsou vzácností. Tím méně se empiricky zkoumá, co je oním spouštěcím impulsem ke změně – **co motivuje školu jako instituci k určitým proměnám klimatu.**

V této práci se pokusíme podívat na motivační zdroje z poněkud netradičního pohledu. Vrátime se k počátkům výzkumu školního klimatu a vydáme se jinou cestou, než většina badatelů.

## PŘEHLED KONCEPCÍ POJMU KLIMA ŠKOLY

Poměrně rozsáhlá přehledová studie Andersonové (1982) začíná metaforou. Autorka tam říká: výzkum zabývající se klimatem školy má dva rodiče - výzkum organizačního klimatu různých institucí a výzkumy efektivit práce školy. Po obou zdědilo teorii, nástroje i metody jejich použití, ale čerpalo i odjinud, takže je spíše *nevlastním dítětem* těchto rodičů. Citovaná autorka pokračuje: ve skutečnosti výzkum klimatu školy

hlavně čerpal ze tří pramenů: a) podnikatelského kontextu, b) kontextu terciárního školství (*colleges*), c) kontextu klimatu školní třídy (Andersonová, 1982: 368).

My jsme šli ještě dál a rozlišili jsme sedm možných pramenů (přehled viz tab.1).

**Tabulka 1 - Předpokládané kořeny výzkumů sociálního klimatu školy (Mareš, 2003: 34-35)**

označení přístupu	teoretický pohled na školu	typičtí představitelé	klíčové pojmy	používané metody	poznámka
metaforický	škola jako organizace vyznačující se specifickými kvalitami	Halpin, Croft (1963)  Milles (1969)	„osobnost“ je u jedince totéž, co „klima“ u organizace  „zdraví“ školy jako organizace	rozhovor, dotazník	<i>Klima otevřené nebo uzavřené. Zdravá organizace přežívá ve svém prostředí i aktivně zvládá náročné úkoly a dále se rozvíjí.</i>
školní efektivita	škola jako socializační instituce produkující žáky určitých kvalit	Creemers (1994), Stringfield (1994)	plán činnosti školy, kurikulum, kvalita výuky, čas, příležitost, pravidla, socializace, výkony, postoje	výkonové testy, postojové dotazníky, inspekční zprávy	
ekonomický	škola jako výrobní podnik	Averch, Carroll, Donaldson et al. (1974)	vstupy, výstupy, finanční, personální a materiální zdroje, technologické postupy, náklady, čas	ekonomické metody, zejména analýza dat vykazovaných o provozu školy	<i>Přiliš se nediskutuje o tom, kdo je vlastně „zákazníkem“. Intuitivně se předpokládá, že u mladších žáků jsou jimi rodiče, u starších studenti sami.</i>
organizačně psychologický	škola jako fungující organizace	Anderson (1970), Anderson, Tissier (1973)	cíle org., organizač. vztahy, kontrola a řízení, motivování, formální a neformální struktury	metody čerpající z psychologie práce a organizace, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky	<i>Zde dochází k překrývání s výzkumy opírajícími se o pojem „kultura školy“. Přitom nejde vždy o promyšlené navazování.</i>

sociologický	škola jako kulturní systém sociálních vztahů	Brookover, Erickson (1969), Reavis (1979)	sociální systém, sociální vztahy, milieu, hodnoty, normy, očekávání, hodnocení	sociologické metody, zejména pozorování, rozhovory, dotazníky, sociometrie	
sociálně ekologický	škola jako ucelený ekologický systém fungující v určitém prostředí	Barker (1965), Moos (1974, 1979)	prostředí, sociální vztahy, udržování systému	kombinace klinických a sociálních metod	
sociálně psychologický	škola jako sociální instituce vyvolávající sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické procesy	řada autorů	vnímání, prožívání, hodnocení, postoje, spolupráce, soutěžení, vyučování, učení, spokojenost	metody sociální psychologie a pedagogické psychologie	

Z celého výčtu nás nyní bude zajímat první přístup, který stál na počátku výzkumů školního klimatu a je v tabulce označen jako **metaforický**. Badatelé zde přirovnávají školu k lidské **osobnosti**. Musíme ovšem doplnit, že osobnost nechápou v celé její struktuře, bohatosti dimenzí složité dynamice. Např. Halpin a Croft (1963) zúžili obsah pojmu osobnost jen na jednu její dimenzi, na otevřenost-uzavřenost mysli. Milles (1969) zase přisuzuje zkoumané instituci (tj. škole) charakteristiku zdraví a připomíná, že zdravá instituce nejen „přežívá“ ve svém prostředí, ale aktivně *zvládá* náročné úkoly a dále se rozvíjí. Psychologie osobnosti může nabídnout některé podněty, např. hlubší zamyšlení nad dimenzemi celku, nad kvalitami, které napomáhají úspěšnému fungování jedince v životě či je naopak komplikují, nad vztahem mezi individuálními charakteristikami a situačními vlivy aj.

Domníváme se, že by bylo možné použít metaforický přístup i dnes a obohatit teoretický pohled na klima školy tím, že spojíme pojmy škola (≈osobnost) se zvládáním zátěže, motivací ke zvládání zátěže, s vývojem školy (≈osobnosti) na jedné straně, se snahou školy (≈osobnosti) rozhodovat si o svých záležitostech, být samostatnou jednotkou, utvářející a determinující sebe sama na straně druhé. To by znamenalo pohlédnout na

klima školy netradičně a využít poznatků zjištěných u lidských **jedinců** v úplně jiném kontextu - u „velkého subjektu“ - **školy**. Škola jako sociální útvar přece sestává z jednotlivých sociálních skupin (vedení školy, učitelský sbor, školní třídy atd.) a ty zase z jednotlivců. Způsoby, jimiž jedinci zvládají zátěžové situace, snaží se o změnu klimatu, se postupně skládají ve výslednici a projeví se navenek jako skupinové rozhodnutí. V jeho základech však můžeme vystopovat zvláštnosti jedinců, zejména těch, na jejichž mínění skupina nejvíce dá.

Snazší pochopitelně bude hledat analogie jedním směrem: osobnost → klima školy, než směrem druhým: klima školy → osobnost. V prvním případě máme mnohem více inspiračních zdrojů než ve druhém.

Které teorie by byly pro tyto účely využitelné? Zvolili jsme čtyři: 1. motivační teorii o zvládání zátěže osobností, 2. teorii mentální reprezentace problémů spojených s klimatem školy teorii, 3. teorii intrapersonální a interpersonální teorie motivace, která akcentuje atribuční pohled, 4. teorii o struktuře behaviorální autoregulace. Naše důvody pro volbu byly tyto: jde o teorie s širším aplikačním potenciálem, teorie inspirující k dalším úvahám, teorie u nás téměř neznámé.

## MOTIVAČNÍ TEORIE ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

První vhodnou teorií je podle našeho názoru motivační teorie o zvládání zátěže osobností, kterou vypracovala americká autorka Ellen Skinnerová se spolupracovníky (Skinner, Wellborn, 1997, Skinner, Edge, 2002; přehled viz Mareš, 1999).

Začneme poněkud zeširoka. Každá škola (pod vlivem vnějších či vnitřních událostí) zažívá určité **stresy** a musí se s nimi nějak vyrovnat. Způsob, jak na tyto stresové situace konkrétně zareaguje, vede ve svých důsledcích k tomu, že se z ní stává spíše instituce efektivní anebo instituce neefektivní, tvrdí J. Griffith (2004). Protože se stres týká instituce, určité organizace jako celku, mluví se také o **organizačním stresu**. Právě uvedený pojem má ovšem své ustálené místo v psychologii práce a organizace. Je tedy možné inspirovat se teoriemi i výzkumy v psychologii práce a organizace.

Po naše další úvahy je důležité, že takovéto reagování organizace na stres je *v principu podobné* reagování jedince na stres a jeho zvládacím strategiím (Lahey, 1998). Organizace má však složitější vnitřní i vnější prostředí, má rozdílné - a někdy rozpornější - potřeby než jednotlivec. Nevhodné zvládací strategie mohou snadněji snížit její efektivitu nebo přímo ohrozit její existenci.

Jedním z mnoha možných pokusů o aplikaci poznatků, které byly získány v psychologii práce a organizace na fungování školy, lze dospět k těmto předpokladům (Griffith, 2004):

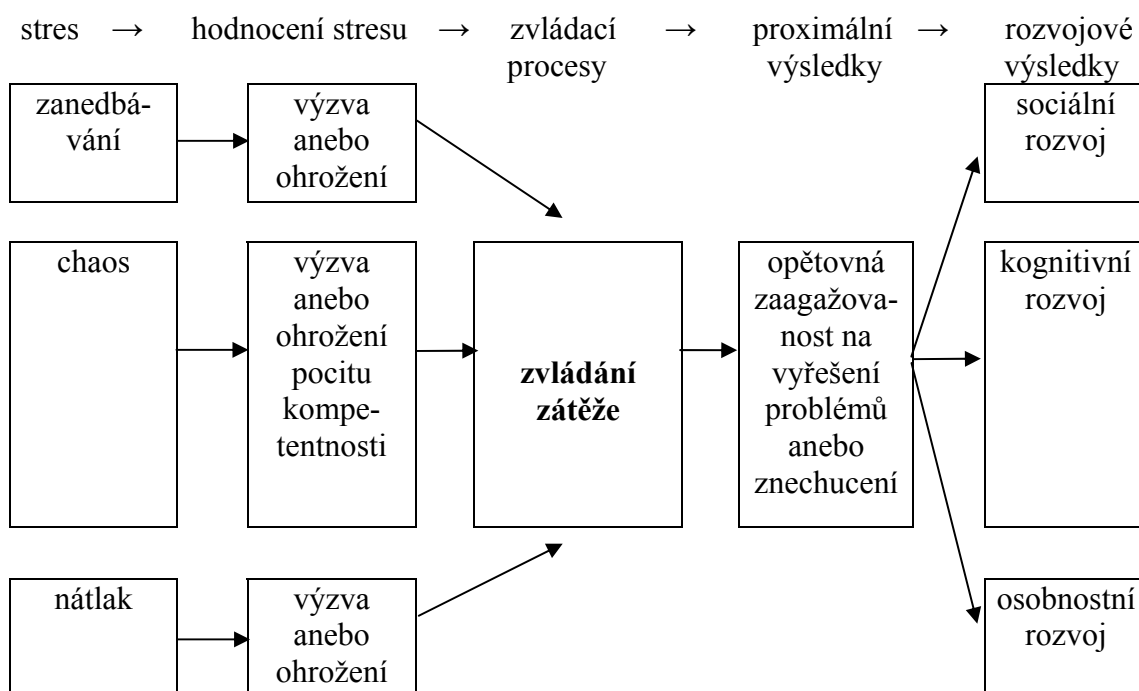
1. Škola zažívající stres se bude vyznačovat méně propustnými hranicemi vůči svému okolí a sníženou adaptací svých subsystémů. Konkrétně:
  - 1.1 Škola bude v mnohem menší míře vtahovat rodiče žáků do různých funkcí školy a méně je zapojovat do různých školských aktivit.
  - 1.2 Rodiče budou méně komunikovat se školou, budou méně vnímaví k potřebám školy, budou se méně podílet na fungování školy, budou jí méně pomáhat.
  - 1.3 Ředitel bude školu méně zaštiťovat před vnějšími vlivy, bude méně otevírat školu sociálnímu okolí a naopak více hlídat hranice školy.
2. Škola zažívající stres bude klást velký důraz na kontrolu a řízení svých vnitřních procesů. Konkrétně:
  - 2.1 Škola se bude snažit udržet a pevněji řídit stávající subsystémy i vytvářet subsystémy nové, zejména ty, které nejvíce ovlivňují produkci školy, její výsledky navenek
  - 2.2 Ředitelův styl řízení bude mnohem direktivnější; bude tvrději kontrolovat a řídit vnitřní procesy školy, zejména pak práci učitelů, činnost a chování žáků
  - 2.3 Ve vnitřních normách dané školy i v ředitelově chování se na první místo dostane přísná kontrola a direktivní řízení sociálních procesů, zejména těch, které se týkají školního vyučování
3. Ve škole zažívající stres se budou ve zvýšené míře vyskytovat vnitřní spory. Konkrétně:
  - 3.1 Mezi lidmi zaměstnanými ve škole i lidmi spolupracujícími se školou bude menší shoda v tom, jak mají vypadat vnitřní procesy ve škole; projeví se to rozdíly v názorech mezi rodiči a jejich dětmi, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky (ať už jde o podobu vnitřních procesů školy nebo podobu školních činností)
  - 3.2 S velkou pravděpodobností se dá očekávat výměna ředitele školy.

(modifikovaně podle Griffith, 2004: 260-261)

Zmínili jsme již, že Griffithův pohled je pouze jedním z možných, neboť preferuje uzavření instituce do sebe a autoritativní řízení jejího chodu. Obecně jde o situaci, kdy by měl nastoupit – řečeno terminologií psychologie organizace a řízení – krizový management. Ten zná i jiné postupy, např. vytipovat útvary a činnosti, které jsou pro fungování instituce klíčové a zbavovat se těch nepotřebných nebo neefektivních, vytipovat uvnitř instituce nositele změny a dát jim potřebné pravomoci i prostor, hledat spojence a silné partnery mimo instituci, hledat netradiční materiální, finanční i personální zdroje atd. Některé z těchto otázek studuje disciplína nazývaná u nás školský management.

Na začátku tohoto oddílu jsme zmínili motivační teorii propojující stres, zvládání zátěže a rozvoj osobnosti (Skinnerová et al., 1999). Tato teorie pracuje se třemi základními potřebami lidí: a) potřebou někam patřit, mít s některými lidmi dobré vztahy, být jimi přijímán, b) potřebou být v něčem dobrý, vynikat nad ostatními, být druhými lidmi uznáván pro to, co dovedu, c) potřebou dělat si věci po svém, být na lidech nezávislý, rozhodovat se autonomně. Autory této teorie jsou Ryan a Deci (blíže viz v češtině např. Mareš, Man, Prokešová, 1996). Podstatu teorie E. Sinnerové přibližuje obr. 1.

**Obr.1 Motivační model propojující stres, zvládání zátěže a rozvoj osobnosti (Skinnerová, 1999: 469)**



Z obr.1 vyplývá, že model uvažuje tři typy stresových situací, v nichž se osobnost (v naší širší interpretaci pak subjekt zvaný škola) ocitá. Tedy škola je:

- zanedbávána, ignorována, nepočítá se s ní (např. škola má slabé výchovně-vzdělávací výsledky; škola má změření, o které klesá zájem; o škole zřizovatel prohlašuje, že ji spojí s jinou nebo ji úplně zruší)
- ocitá se v chaotické, nepřehledné situaci, v níž se obtížně orientuje (školu má výborné výsledky, ale funguje v malé obci, přičemž obec má zájem školu udržet, ale ministerstvo školství hrozí, že ji – s ohledem na malý počet žáků - nebude financovat a nikdo neví, jak záležitost po odvolání se, nakonec dopadne; škola musí ve velmi krátké době zpracovat zásadní dokumenty, s jejichž tvorbou nemá

praktické zkušenosti – viz tvorba školního vzdělávacího programu podle rámcového vzdělávacího programu)

- c) je pod tlakem, zažívá nátlakové jednání (zřizovatel zastoupený úředníky-laiky mluví do zaměření a chodu školy; finanční hlediska jdou proti pedagogicko-psychologickým a škola je tlačena do úsporných opatření, která ve svých důsledcích poškozují žáky i učitele).

Každou z těchto stresových situací může škola interpretovat spíše pozitivně jako určitou výzvu ke zvýšené činnosti, změně dosavadního způsobu práce, anebo jako hrozbu, jíž je třeba čelit. Po každé ze dvou možných interpretací následují specifické zvládací strategie, jejichž výsledkem je buď větší zaangažovanost aktérů anebo znechucení, rezignace, pocit bezmocnosti, což může ohrozit fungování školy či dokonce její existenci. Dopadnou-li věci dobře, vyjde škola z této zkoušky posílena; rozvíjí se především ve třech složkách – sociální, kognitivní a „osobnostní“, identitní.

Diskutovaný motivační model chápe zvládání jako akční regulaci během zažívaného stresu. Toto tvrzení si zaslouží podrobnější komentář. „Akce“ je termín, který označuje jednotku analýzy odlišnou od sekvence chování, emocí, nebo sekvence kognitivních aktů. Jde souborné označení zacíleného, emočně podbarveného chování, které se uskutečňuje v sociálním a kulturním kontextu. Akce má dynamický reciproční vztah s kulturou a vývojem. K předním teoretikům, kteří rozpracovávají pojem „akce“, patří Beckman, Boesch, Brandtstädter, Frese, Chapman, Heckhausen, Kuhl. Propojování akčních teorií s teoriemi stresu a jeho zvládání není běžnou záležitostí, a proto může být užitečné.

V akční teorii zvládání zátěže je cílem *regulace* akce, říká Skinnerová (1999). Je to prostředek, kterým jedinec během stresu, koordinuje, organizuje, usměrňuje své chování, své emoce a pozornost. Jinak řečeno: každé setkání jedince se stresorem vyvolává soubor emočních, motivačních a motorických reakcí; úkolem jedince je toto dění nějak regulovat. Za zmínku stojí, že zatím nepanuje shoda v tom, *co všechno* je během zátěžových situací regulováno a *kdo přesně* regulaci uskutečňuje. Uvádí se např., že jsou regulovány požadavky vnitřního a vnějšího prostředí, emoční reakce, chování, hodnocení stresoru, kontext, jedincovo já atd.

Důležitý pojem v akční teorii zvládání zátěže je pojem **akční tendence**. Obvykle se definuje jako emočně podbarvené flexibilní (motorické) programy, které směřují k cíli. Pro teoretiky emocí jsou definičním znakem akčních tendencí právě emoce. Podle Skinnerové je pro akční tendence typické něco jiného. Tendence vytvářejí společně takové charakteristiky akce, jako jsou: přání, chtění, toužení, nutkání, pobízení, naléhání, impuls k jednání, hnací síly. Ty jsou pak redundantně

prožívány jako motorické programy (např. nutkání uhnout někomu z cesty nebo se před ním schovat), jako emoce (např. strach či šok) nebo cílová zaměřenost (např. zmenšit se nebo zmizet). Akční tendence jsou výhodné v době stresu, protože pomáhají organizovat akce, zkracují dobu potřebnou pro odezvu a jsou flexibilnější, než reflexy. Akční tendence se také objevují za specifických podmínek, jimiž je setkání jedince s něčím novým anebo zážitek určitých omezení (modifikovaně podle Skinnerové, 1999: 479).

Rozšíříme-li úvahu o podobách akčních tendencí u jednotlivce, který zažívá stres na školu jako „velký subjekt“, který zažívá stres, dospějeme k šesti možnostem (tab.2).

*Tabulka 2 - Šest způsobů zvládnutí zátěže školou a základem, z něhož vycházejí akční tendence (modifikovaně podle Skinnerová, Edgeová, 2002: 308)*

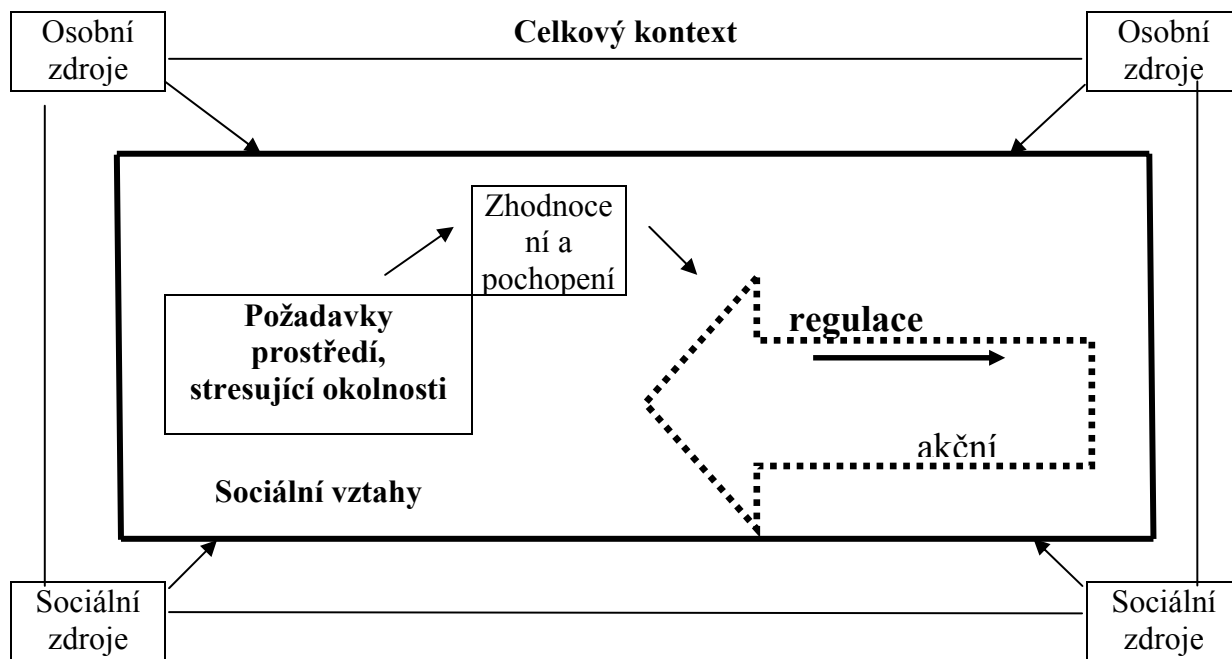
<b>Psychologické potřeby instituce</b>	<b>Událost v okolním prostředí a její zhodnocení institucí</b>	<b>Akční tendence v instituci</b>	<b>Převládající chování v instituci</b>	<b>Převládající emoce v instituci</b>	<b>Převládající orientace v instituci</b>
<b>Potřeba někam patřit</b>	separování se	hledání spojenců	jít za dalšími lidmi	touha	navázat kontakty, jít za druhými
	ztráta	zastavení činnosti, zablokování akcí	zůstat na místě, na dosavadních pozicích	šok	stáhnout se do sebe
<b>Potřeba kompetence</b>	originálnost	pozorování	zkoumání	zájem	objevovat, jít za problémy, přijít věcem na kloub
	chaos	dostat se z toho pryč	útěk z těchto situací	obavy, strach	vyhnout se nepříjemnostem, uniknout
<b>Potřeba autonomie</b>	překážení, blokování,	hájení se, obhajování se	odolávat, vytrvat	rozhořčení, pobouření	bránit se, chránit své záležitosti
	vnější nátlak	útočení	jít přes překážky	zlost, vztek	zaútočit

Pokud chápeme zvládnutí zátěže jako akční regulaci, pak z toho pojetí plyne, že všechno zvládací úsilí staví na **akčních tendencích**. Z obr. 2 je zřejmé, že zvládnutí zátěže je vlastně akční tendence, která je „zabalená“



v regulaci a „ponořená“ v sociálních vztazích, jež fungují v určitém kontextu. Potom škola, která vnímá a svém hodnotí požadavky prostředí, bude na ně reagovat podle toho, jaké akční tendence v ní převládnu, jaká nutkání, impulsy, přání se v ní nakonec prosadí. Domyšleno dál, instituce, která vykazuje výrazně lepší adaptivní zvládnání zátěže není lepší proto, že dokáže sama sebe lépe (technicky) regulovat, než jiné instituce. Spíše je možné, že se v ní prosadily úplně jiné akční tendence, motivace lidí je v ní zásadně odlišná. Právě v situacích, které jsou málo přehledné, kdy „pravidla hry“ jsou vágní, velmi záleží na tom, kdo v těchto chvílích v instituci „vstoupí do hry“. Kdo je schopen a ochoten zkusit něco s problémy udělat (hlásí se sám, ale ostatní nemají moc chuti s ním spolupracovat), kdo je schopen a ochoten problémy řešit a byl týmem vyzván, aby se záležitosti ujal, anebo kdo se nejméně brání, aby byl tímto úkolem pověřen, i když o jeho schopnostech není úplně jasno. Pokaždé bude výsledná akční tendence jiná.

**Obr. 2 Zvládnání zátěže chápané jako akční tendence (Skinnerová 1999: 481)**



## ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

V předchozím odstavci jsme použili výraz akční tendence v množném čísle. Naznačili jsme také, že akční tendence mohou mezi sebou soupeřit a obvykle se jedna prosadí jako dominantní. Ve škole jako instituci však mohou nastat případy, kdy mezi sebou soupeří dvě i tři akční tendence a nemusí se prosadit ani jedna. Pak je škola zmítána vnitřní rozpory a záleží

na tom, jak zareaguje formální (a příp. neformální) vedení školy. Mohou nastat též případy, kdy sice jedna tendence je oficiálně deklarována, ale souběžně s ní funguje další, skrytá, leckdy ji bojkotující. Obr.2 rovněž naznačuje, že akční tendence nemusí působit v souladu s regulací, do níž je „vnořena“, nýbrž může jít *proti* snahám zvládnout zátěž určitým způsobem.

Náš stručný přehled naznačil, že motivační teorie zvládnání zátěže může být inspirativním podnětem k novým pohledům na psychosociální klima školy.

## MENTÁLNÍ REPREZENTACE PROBLÉMŮ SPOJENÝCH S KLIMATEM ŠKOLY

V předchozím odstavci jsme tvrdili: škola, která vnímá a po svém hodnotí jak svůj aktuální stav, tak požadavky prostředí, bude na situaci reagovat podle toho, jaké akční tendence v ní převládají. Jak ale vnímá a hodnotí svou situaci? Jak vnímá a hodnotí problémy, které se v klimatu školy objevují?

V sociálním lékařství a psychologii zdraví se před časem objevily teorie, které se pokoušejí vysvětlit, jak lidé vnímají a hodnotí projevy nemoci, jak si konstruují: mentální reprezentaci nemoci (Skelton, Croyle, 1991), výkladová schémata nemoci (Křivohlavý, 2002), své subjektivní pojetí zdraví a nemoci (Mareš, 1993). Domníváme se, že by bylo možné využít těchto podnětů i při zkoumání klimatu školy. Učitelé, žáci i vedení škol má jistě svá výkladová schémata problémů ve škole, myšlenková schémata při vysvětlování příčin zažívaných problémů a způsobů, jak je řešit. Tento pohled akcentuje tedy racionální, kognitivní aspekty aktérových pohledů na problémy v klimatu školy.

Vydeme-li z kognitivního schématu nemoci (např. Křivohlavý, 2002), můžeme rozlišit pět hledisek (tab.3).

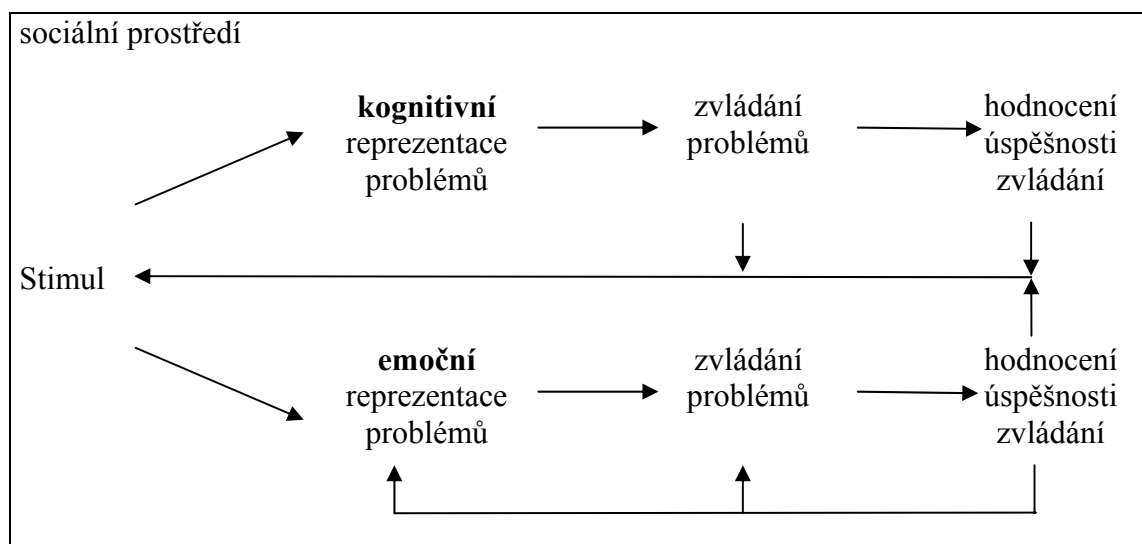
Kromě kognitivního přístupu bychom mohli aplikovat i přístup, který by se zajímal o oba aspekty aktérova pohledu na nemoc: Tedy zkoumal **jak afektivní, tak kognitivní aspekty** a přidal k nim ještě aktérův způsob reagování na problémy. Jeho názory na to, co by on sám měl udělat. Zmíněný přístup tedy nejen spojuje oba předchozí, ale přidává ještě aktérovy **autoregulační aktivity**.

Příkladem takého přístupu by mohla být teorie autoregulace pacientova chování při nemoci (*self-regulation theory*). Autorem je Leventhal se spolupracovníky (1984, 1985, 1992).

**Tabulka 3 - Hlediska pro poznání aktérova kognitivního schématu problémů v psychosociálním klimatu školy**

pořadové číslo	hledisko	komentář
1.	identifikace problému v klimatu školy	<i>příznaky, které podle aktéra souvisejí s problémy, které ve škole zažívá; výrazy, které aktér volí k pojmenování těchto příznaků</i>
2.	příčina problémů v klimatu školy	<i>faktory, které aktér spojuje se vznikem problémů; co sám považuje za příčinu či příčiny problémů v klimatu školy; co kdo udělal špatně, že klima školy není dobré</i>
3.	trvání problémů v klimatu školy	<i>aktérem odhadovaná délka problémů a očekávání jejich dalšího průběhu (rychlé zhoršování, cyklické kolísání v čase, „chronický“ průběh)</i>
4.	důsledky problémů v klimatu školy	<i>aktérem očekávané vyústění problémů a možné další dopady nedobrého klimatu školy (pro školu jako instituci, pro vedení školy, pro učitele, pro žáky, pro rodiče, pro veřejnost)</i>
5.	náprava problémů v klimatu školy	<i>aktérovy názory na odstranitelnost problémů, na nejvhodnější postupy, na vhodné osoby, které by se řešení měly ujmout, na podíl lidí mimo školu při řešení problémů apod.</i>

**Obrázek 3 - Teorie autoregulace aktérova chování při problémech (modifikované podle Leventhal et al., 1984)**



Ohled na aktérovy emoce a na jeho ochotu či naopak neochotu se angažovat při změně „stávajících poměrů“ nás přivádí k teorii patientských explanačních modelů. Pokud ji upravíme pro naše potřeby, můžeme aktérům školního klimatu položit sedm skupin otázek. Naznačí nám, jak

jsou jedinci či skupiny motivováni pro změnu klimatu (modifikovaně podle Kleinman, Seeman, 2000: 237):

1. Co vás ve škole trápí? Myslíte, že o něco vážného? Pokud si to myslíte, co by to podle vás mohlo být?
2. Co to dělá s vámi a vašimi kamarády? Řekněte mi o tom něco.
3. Co si myslíte, že se bude dít dál? Jak to celé bude asi pokračovat?
4. Když se tomu nechá delší čas, jako to asi dopadne? Bude to spíš lepší nebo horší?
5. Z čeho máte největší strach, čeho se při těchto obtížích nejvíc bojíte?
6. Co je podle vás za této situace nejlepší dělat, jak by se to mělo změnit?
7. Když se to začne měnit, začne se do toho zasahovat, čeho se při tom nejvíce bojíte?

Těmito úvahami se dostáváme k akterově subjektivnímu hledání příčin současného stavu. Hlubší vysvětlení nám mohou poskytnout speciální motivační teorie.

## **INTRAPERSONÁLNÍ A INTERPERSONÁLNÍ TEORIE MOTIVACE, KTERÁ AKCENTUJE ATRIBUČNÍ POHLED**

Mezi různými teoriemi motivace zaujímá důležité místo ta teorie motivace, která si všímá, v čem jedinec hledá příčiny svých úspěchů a neúspěchů a jak subjektivní stanovení těchto příčin ovlivňuje jedince další činností. K významným představitelům teorie kauzální atribuce patří B. Weiner. Nedávno publikoval zajímavou studii, v níž předložil odborné veřejnosti intrapersonální i interpersonální teorii motivace. V této práci říká: „Můj přístup k intrapersonální motivaci se opírá o metaforu, že člověk je vlastně badatel, který se pokouší porozumět sám sobě a svému prostředí a jedná na základě poznatků, k nimž dospěl...“ (Weiner, 2000:2).

Podstatu svého atribučního pohledu na intrapersonální a interpersonální motivaci přibližuje na příkladu. Představme si žáka, který právě dostal při zkoušení velmi špatnou známku a psychologové se snaží předpovědět, zda bude mít snahu si známku zlepšit a pokračovat ve studiu, anebo bude muset nakonec ze školy odejít. Mezi prediktory budou jistě patřit: subjektivní očekávání úspěchu v budoucnosti, autoregulace vlastních emocí spojená s důvěrou ve vlastní síly, pocity studu, hanby, viny apod. Tyto autoregulující myšlenky a pocity jsou předmětem zájmu **intrapersonální** teorie motivace.

Dále si představme, že k tomuto velmi špatnému výkonu zaujímají stanovisko lidé, na jejichž mínění danému žákovi záleží. K těmto signifikantním druhými osobám obvykle patří spolužáci, vrstevníci, učitelé, rodiče. Mohou říkat, že to nevádí nebo vádí, mohou ho činit odpovědným nebo svádět odpovědnost na něco či někoho jiného; mohou říkat, že je to spravedlivé nebo nespravedlivé, mohou projevit soucit nebo se na něj rozzlobit atd. Autoregulující myšlenky a pocity jiných lidí jsou předmětem zájmu **interpersonální** teorie motivace. Hranice mezi intrapersonálním a interpersonálním systémem motivace sice není ostrá, jednoznačná, ale je užitečné oba systémy rozlišovat (Weiner, 2000).

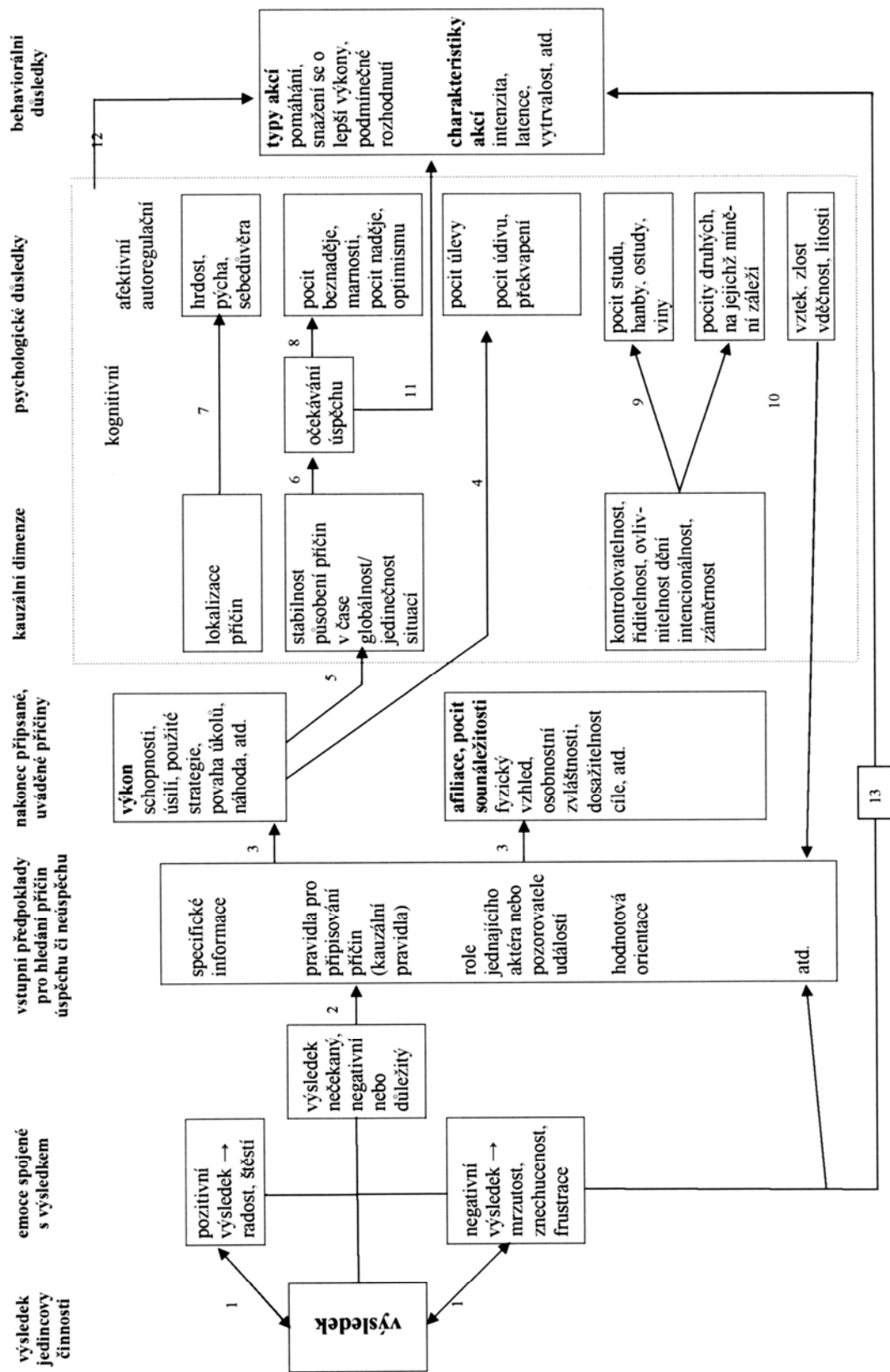
Weinerův model začíná zdánlivě „od konce“. Výchozím bodem je výsledek nějaké činnosti, výsledek nějaké události (ať už dobrý nebo špatný). Konečným bodem je určité chování, jednání. To, co se děje mezitím, je motivační proces, řízený způsobem, jímž člověk hledá, zvažuje a nakonec vybere určité příčiny svého úspěchu či neúspěchu. Obr. 4 přibližuje složitý průběh intrapersonální motivace.

Proměnné a děje zachycené na obr. 4 se týkají jedince. Představme si nyní, že jedince nahradíme školou, tedy jakými „velkým subjektem“, který také zažívá úspěchy a neúspěchy. Jak by tento model popisoval děje, jež se ve škole odehrávají při zvládání problémů a při snahách zlepšit klima školy?

Model ukazuje, že první, co se ve škole zřejmě odehrává po velkém úspěchu či velkém neúspěchu, zjevném maléru, jsou afektivní reakce. Lidé jsou mrzutí, znechucení až frustrovaní, když jejich snahy končí neúspěchem anebo pocítují radost, štěstí, když se jim podařilo stanovených cílů dosáhnout. První reagování je plné emocí, zatímco kognitivní rozvažování se v této fázi prakticky neuplatní. Otázky typu „Proč to tak dopadlo?“ se obvykle vynořují až v případech, kdy je výsledek snažení pro osazenstvo školy nečekaný nebo nepříznivý či neobyčejně důležitý. Naopak v případech, kdy aktéři očekávají úspěch a úspěch se skutečně dostaví, zpravidla nepátrají po příčinách; berou příznivý výsledek jako samozřejmost.

Zkusme se zamyslet nad tím, co všechno může ovlivnit hledání odpovědi na otázku „Proč to dopadlo zrovna takhle?“. Jistě sem patří: dosavadní zkušenosti školy s úspěchy a neúspěchy v minulosti, hodnotová orientace školy, sociální normy platné v dané komunitě, výsledky dosažené jinými školami v okolí. Ve hře jsou i pravidla, která si daná škola vytvořila pro hledání vztahů mezi příčinou a následkem, např.: za všechno můžou „oni“; nejdřív hledejme chybu u sebe; v tomhle systému se nedá nic nového prosadit; s tímhle vedením to lepší nebude; s tímhle sborem to lepší nebude; děti a rodiče jsou rok od roku horší atd.. Hledání příčin ovlivňuje též míra zapojení učitelů, žáků a rodičů do realizace změn (existuje rozdíl typu: to „jejich“ problém; to je „náš“ společný problém).

Obrázek 4 – Atribuční teorie intrapersonální motivace (modifikovaně podle Weiner, 2000: 3)



Uvedme si nyní několik příkladů kauzální atribuce.

Pokud měla škola problémy už minulosti, pak při aktuálním neúspěchu bude pravděpodobně hledat příčiny sama u sebe. Pokud obdobné školy byly úspěšné a tato nikoli, pak opakovaný neúspěch bude daná škola přičítat spíše sobě, než složitosti úkolů, které musela řešit. Jestliže škola dospěje k závěru, že její neúspěchy a problémy mají více příčin, potom dokonce ani poznání, že chybělo dostatečné úsilí, nasazení, nesnižuje představu lidí, že jsou schopni dosáhnout úspěchu, „mají na to“.

Pro většinu lidí je typické, že pokud se objeví úspěchy, mají tendenci je připisovat sobě; pokud se objeví neúspěchy, mají tendenci hledat příčiny mimo sebe, „svádět vinu“ spíše na něco jiného. Empiricky jsme to prokázali u učitelů různých stupňů škol (Mareš, Skalská Kantorková, 1994).

B. Weiner upozorňuje, že z obr.4 vyplývá důležitý poznatek. Emoce, pocity lidí *ovlivňují* výběr možných příčin úspěchu či neúspěchu. Jinak řečeno: šipka č.2, která vede od emocí spojené s výsledkem k vstupním předpokladům pro hledání příčin úspěchu či neúspěchu, zprostředkovaně ovlivňuje i šipku č.3, tedy nakonec vybrané příčiny. Navíc afektivní komunikace s druhými lidmi (v našem případě lidmi stojícími mimo školu) ovlivňuje uvažování školy o možných příčinách. Lze tedy říci, že proces hledání příčin, na jehož konci je závěr o určité příčině (či několika příčinách), má komplexní povahu a determinován řadou faktorů.

Výzkumy připisování příčin lidmi naznačují, že zřejmě existují jen **tři kauzální charakteristiky**: lokalizace příčin (příčina spočívá v aktérovi anebo leží mimo něj), stabilita příčin (příčina je stálá, trvalá, anebo její působení je nestálé, proměnlivé), kontrolovatelnost, ovlivnitelnost příčin (příčinu může aktér vlastním úsilím ovlivnit, anebo příčina je neovlivnitelná, nezměnitelná snahou aktéra). Čeští čtenáři možná znají termín lokalizace kontroly. Jak souvisí s tím, co bylo právě řečeno? Jeden z autorů teorie kauzální atribuce - B. Weiner – dospěl na základě výzkumů k závěru, že dříve uváděná charakteristika „lokalizace kontroly a řízení“ (*locus of control*) není už hajitelná, protože jde o dvě relativně nezávislé dimenze - tedy *locus and control* (Weiner, 2000:5).

Tři kauzální charakteristiky (lokalizace, stabilita, ovlivnitelnost) jsou důležité pro lepší pochopení dvou hlavních determinant lidské motivace, totiž očekávání a hodnoty. **Očekávání** můžeme definovat jako subjektivní pravděpodobnost úspěchu v budoucnosti. **Hodnota** se dá vyjádřit v podobě emočních důsledků dosažení nebo nedosažení určitého cíle. Proto v případě, že škola měla problémy již určité v minulosti a působící příčiny považuje za stabilní, nezměněné, bude očekávat, že se obdobné problémy v budoucnu zřejmě objeví znovu. Pokud škola byla úspěšná a působící

příčiny se podle jejího mínění nezměnily, bude očekávat, že se příznivé výsledky objeví znovu. A zase naopak: pokud škola dospěla k závěru, že neúspěch byl způsobem shodou nepříznivých okolností či nedostatečným úsilím učitelů a žáků nebo příliš krátkým časem, pak neočekává, že by se neúspěch musel nutně dostavit znovu, neboť zde zapůsobily příčiny přechodné, nestabilní.

Místo, kam škola lokalizuje příčiny úspěchu a neúspěchu, ovlivňuje pocity hrdosti a sebedůvěry (viz šipka č.7). Pokud úspěchy připisuje sobě, pak v instituci stoupá pocit hrdosti, sebeúcty, sebepojetí. Názor na to, zda škola může nebo nemůže některé příčiny ovlivnit (tedy charakteristika zvaná kontrolovatelnost, řiditelnost) společně s lokalizací příčin způsobuje, že škola prožívá dosažení nebo nedosažení cílů rozdílně. Spočívají-li příčiny neúspěchu ve škole a jsou-li školou ovlivnitelné, pak zřejmě převládnu v instituci trapné pocity, pocity zahanbení („mohli jsme to udělat jinak“, „taky jsme mohli udělat víc“ atd.). Domnívá-li se však škola, že příčiny neúspěchu leží vně a škola je nemůže sama ovlivnit, potom zřejmě převládne zlost, vztek (např. „rozhodlo se o nás, bez nás“).

Souhrnně můžeme říci, že teorie intrapersonální motivace upozorňuje na tři důležité aspekty:

- subjektivní interpretaci příčin úspěchů a neúspěchů lidmi ve škole (je snad zbytečné dodávat, že subjektivně vnímaná příčina nemusí být totožná se skutečně působící, tedy „reálnou“ příčinou);
- výsledné chování instituce závisí jednak na racionálním myšlení, rozhodování, jednak na převládajících emocích;
- samotné rozhodování v instituci ovlivňují emoce lidí ve škole, předchozí zkušenosti školy a lidé kolem školy.

Posledně zmíněným tvrzením se dostáváme ke druhé teorii motivace – atribuční teorii **interpersonální motivace**. Vychází z předpokladu, že motivace se neodehrává ve vzduchoprázdnu, ale v určitém sociálním prostředí. Autor modelu B. Weiner dodává, že navržený model nezachycuje všechny proměnné a všechny vztahy, které jsou zřejmě ve hře. Spíše má naznačit, jakými cestami se ubírají snahy okolí porozumět kauzálním souvislostem, dobrat se příčin určitého stavu.

Pro naše úvahy tedy platí, že škola funguje v určitém sociálním kontextu. Je umístěna v určité lokalitě, kde žije komunita lidí, jež má svébytnou sociální, kulturní a etnickou strukturu. Chod školy neovlivňují jen snahy jejího vedení a učitelů, ale také názory a činy rodičů, zřizovatele školy, inspekčních orgánů; pro fungování školy platí celostátní právní normy atd.

Model interpersonální motivace z atribučního pohledu (viz obr.4) vychází z myšlenky, že hledání příčin úspěchu a neúspěchu není jen



záležitostí samotných aktérů (tj. vedení školy, učitelů, žáků), nýbrž i vnějších pozorovatelů (rodičů, úředníků, představitelů dané komunity apod.). Tito lidé hledají po svém příčiny dobrého či špatného fungování školy, přičemž *prioritu* v jejich rozhodování má – podle B. Weinera – jediná kauzální charakteristika: **kontrolovatelnost, ovlivnitelnost určité příčiny školou**. Jinak řečeno, zda bylo v silách vedení školy, učitelů a žáků tuto příčinu ovlivnit. Výsledkem této úvahy je závěr o tom, zda je škola odpovědná za vzniklý stav či nikoli.

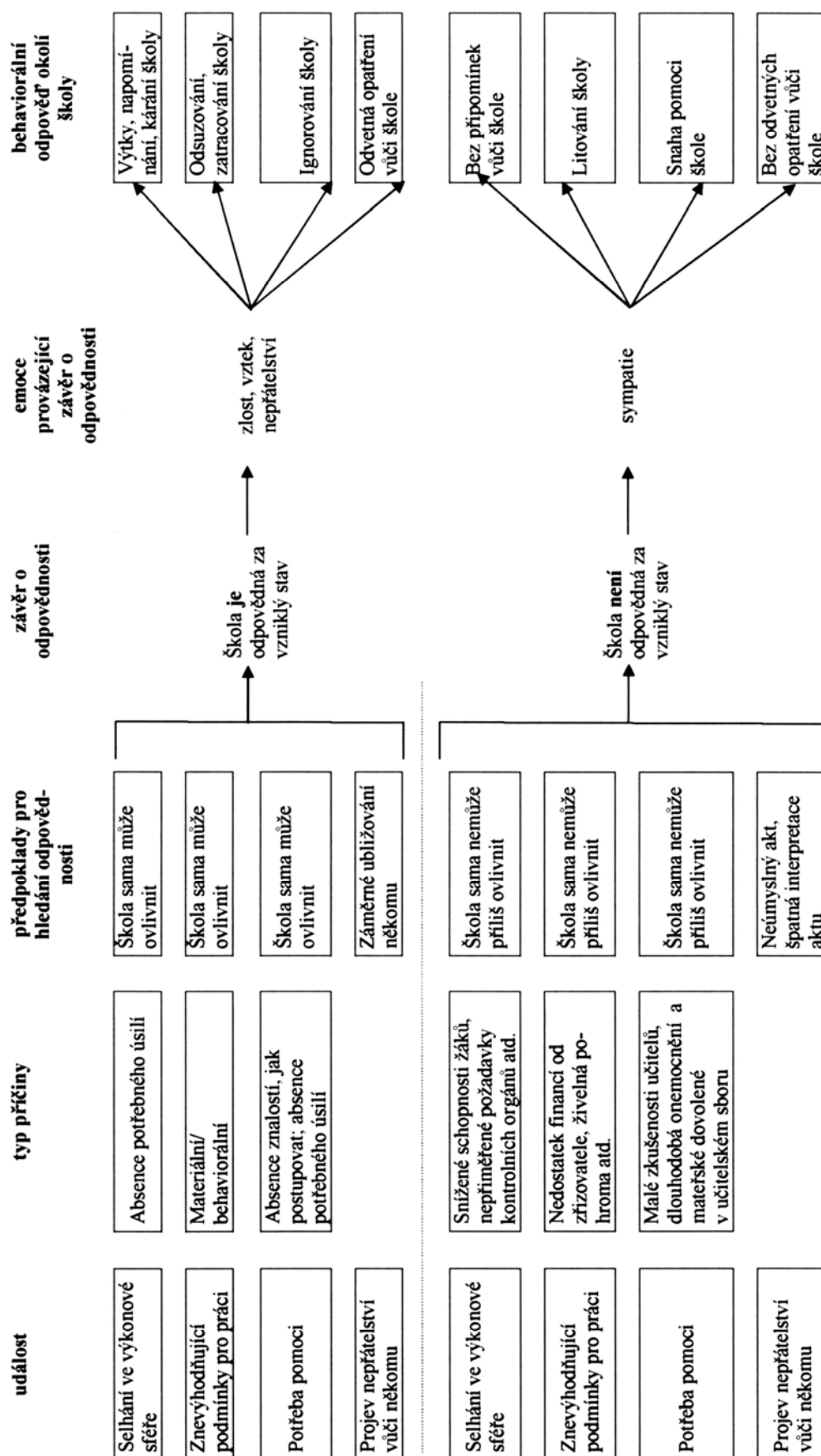
Pokud lidé v okolí školy dospějí k závěru, že škola nese odpovědnost za negativní výsledky, pak zpravidla nastupuje emoční reakce – zlost, vztek, projevy nepřátelství. Teprve poté následují činy, které jsou výsledkem kognitivního zpracování daného závěru. Mohou mít podobu, která je zachycena na obr.4 vpravo: na školu se snesou výtky, škola je odsuzována či zatracována, lidé s ní odmítají jednat, ignorují ji, anebo přikročí k odvetným opatřením.

B. Weiner říká: pro všechny situace zachycené na obr.4 platí společná metafora. Vnější pozorovatel je jako soudce, který předsedá soudnímu procesu v soudní síni. Takový soudce má právo rozhodnout, zda jedinec (≈ škola) se provinil nebo je neviný; na základě svého přesvědčení pronese příslušný výrok a zažívá přitom příslušené emoce.

My dodáváme: okolí školy tedy můžeme považovat za velkou soudní síň, v níž se odehrávají dramata vyvolaná činností školy (včetně projevů a dopadů svébytného klimatu školy). Vnější pozorovatelé v roli soudců zvažují, zda byl porušen zákon, přičemž záleží na jejich hodnotovém žebříčku, jak bude znít verdikt, příp. jaký typ trestu bude navržen.

Existují pokusy, jak změřit názory rodičů a širší komunity (lidí, kteří žijí a pracují v okolí školy) na psychosociální klima školy. Patří sem šetření u velkých vzorků osob (200 – 300 000 rodičů, 4 – 11 000 obyvatel komunity). Rodičům se zadávala metoda *Houston Independent School District – Parent Survey*, která zjišťuje čtyři proměnné: kvalitu prostředí pro výuku, způsob komunikace, průběh výuky, organizační aspekty práce školy. Obyvatelům komunity se zadávala metoda *Houston Independent School District – Community Survey*, která zjišťuje tři proměnné: škola jako člen komunity, bezpečnost žáků ve škole, kvalitu prostředí pro výuku. Rodiče a obyvatelé komunity dostali nejen příležitost vyjádřit své názory na fungování školy, ale také se zapojit do úsilí o zdravější psychosociální klima škol v daném regionu (Stevensová, Sanchezová, 1999).

Obrázek 4 – Atribuční teorie interpersonální motivace (modifikovaně podle Weiner, 2000: 8)



Pro vystižení role, kterou plní okolí školy můžeme použít i jinou metaforu, dodává B. Weiner. Vnější pozorovatel je jako vědec, který se rozhoduje, která z možných příčin způsobuje určité následky. Rozhodnutím to ovšem nekončí, neboť na základě svého rozhodnutí vědec také jedná. Navíc si osobuje právo vynášet morální soudy; rozhodovat, co je dobré a co špatné, co je správné a co chybné.

Také v případě interpersonální motivace patrně funguje sekvence: výsledek → pocity, emoce → přemýšlení → subjektivní stanovení příčiny → jednání. Oba motivační systémy se navzájem doplňují, ovlivňují, fungují společně. Škola je jistě ovlivňována názory a činy vnějších pozorovatelů, ale současně se sama snaží ovlivnit názory a činy těch lidí a institucí ve svém okolí, na jejichž mínění jí záleží.

Pokud se zamyslíme nad proměnnými, které vytváření konstrukt „psychosociální klima školy“, dospějeme k závěru, že z atribučního pohledu jde *většinou* o proměnné, které jsou v moci školy, jsou kontrolovatelné, říditelné, ovlivnitelné. Jejich změna ovšem není snadná ani rychlá.

## **TEORIE O STRUKTUŘE BEHAVIORÁLNÍ AUTOREGULACE**

Ve škole dochází k setkávání (někdy i střetávání) dvou typů řízení: vnějšího řízení a autoregulace. Toto setkávání, které by mělo vyústit ve funkční komplementaritu, se odehrává na několika úrovních, zejména na úrovni:

- vnější řízení žákovského učení a chování učitelem *versus* žákovská autoregulace učení a chování
- vnější řízení učitelovy činnosti ředitelem *versus* učitelova autoregulace své činnosti
- vnější řízení školy nadřízenými orgány, předpisy atd. *versus* autoregulace školy prováděná vedením, učitelským sborem, radou školy atd.

Proto je užitečné pracovat s některou z teorií autoregulace, která má své cílové a motivační aspekty. My jsme vybrali **teorii o struktuře behaviorální autoregulace** (Carver, Scheier, 2000). Podrobnosti uvádí citovaná studie, pro naše účely vybereme pouze ty teze, které mohou inspirovat k novým pohledům na motivaci ke změně psychosociálního klimatu školy a na úspěšnost či neúspěšnost prosazování změny k lepšímu.

Teorie byla sice vypracován především pro pochopení specifických postupů při učení jedince, ale my se pokusíme aplikovat ji na „velký subjekt“.

Citované autoři říkají: chování jedince ( $\approx$  školy) směřuje k určitém cíli; je kontrolováno a řízeno zpětnou vazbou.

Tato linie úvah souvisí s probouzejícím se zájmem o hlubší pochopení motivů jednání, cílů, k nimž jedinci směřují. Terminologicky se setkáváme s pojmy typu: aktuální zájem (Klinger), osobní snažení, usilování – *personal strivings* (Emmons), osobní projekt (Little) aj.

Teze propojující chování, cíle a zpětnou vazbu otevírá prostor pro individuální pohled, neboť školy se snaží vybírat si takové cesty svého fungování, které odpovídají jejich zájmům, plánům, aktuální situaci.

Školy se mohou lišit svým „sebepojetím“ (tím, jak se samy vidí), jakož i tím jakými chtějí samy být. Mají určitou představu o svém dalším směřování, jdou za svým „potenciálním, možným já“; řídí samy sebe a zaměřují samy sebe určitým směrem (viz Higginsův pojem *self-guides*). Škole jako učící se instituci můžeme hlouběji porozumět, když porozumíme jejím vlastním, „osobním“ cílům, které nemusejí být úplně totožné s těmi, které instituce deklaruje navenek. Dále budeme mluvit o *vnitřních cílech* školy.

Jak tyto vnitřní cíle ovlivňují chování školy v konkrétních situacích? Cíle mohou škole sloužit jako kontrolní, referenční hodnoty, zda postupuje správným směrem. Existují ovšem dva rozdílné typy cílů. Škola může mít cíle, které ji přitahují, o jejichž dosažení velmi stojí, ale současně má také cíle, které ji odpuzují, snaží se jim vyhnout; jde o jakési „anti-cíle“. Pro změnu ve fungování školy je dobré znát oba typy vnitřních cílů. Pak snadněji pochopíme, proč některé školy nechtějí žádnou změnu (anti-cílem může být např. neklesnout ve vlastních očích nebo neztrácet pověst ve veřejnosti), jiné zase zkoušejí novinky, ale s pomocí lidí zvenku (anti-cílem může být např. vyhnout se zrušení či neudělat žádnou chybu, neselhat).

Dvěma typům vnitřních cílů odpovídají dva typy **zpětnovazebních smyček**.

Negativní zpětnovazební smyčka je smyčka, která se snaží *redukovat* rozdíl mezi aktuálním stavem a stavem žádoucím. Jinak řečeno: mezi referenční hodnotou (tedy cílem, standardem, kterého se má dosáhnout) a aktuálním stavem. Cíl, standard působí přitažlivě, funguje pro školu jako atraktor. Fungování školy jako celku může dosavadní rozdíl snižovat; to znamená, že škola postupuje správným směrem a přibližuje se k cíli. Fungování školy jako celku může někdy dosavadní rozdíl zvětšovat; škola tedy nepostupuje správně, vzdaluje se žádoucímu standardu. V praxi víme,

že škola obvykle zná cíle, kterých chce u učitelů a žáků dosáhnout a badatelé se lidí ve škole na tyto cíle ptají.

Pozitivní zpětnovazební smyčka je smyčka, které se naopak snaží *zvětšovat* rozdíl mezi aktuálním stavem a stavem nežádoucím. Cíl má zde podobu anti-cíle, působí jako odpuzovač. Fungování školy může rozdíl maximalizovat; to znamená, že škola postupuje správným směrem a vzdaluje se nežádoucímu stavu. Fungování školy může někdy rozdíl zmenšovat; škola tedy nepostupuje správně, přibližuje se nežádoucímu cíli. V praxi víme, že škola obvykle zná cíle, kterým se chce u učitelů a žáků vyhnout, ale badatelé se na tyto anti-cíle příliš neptají. Typické je to zejména – jak se domníváme – u vedení školy a u učitelů. Jsou činnosti, které dělat nechtějí a nebudou, protože s nimi nesouhlasí.

Obvykle jsou zmíněné dva typy smyček navzájem propojeny – když se škola od jedné (nežádoucí) hodnoty vzdaluje, umožňuje jí to přibližovat se jiné (žádoucí) hodnotě.

Cíle, jimiž se řídí chování instituce, se však neliší jen svou valencí (svým „znaménkem“), ale také rozdílnou mírou obecnosti. Existují cíle velmi jednoduché a konkrétní, poté cíle složitější a obecnější, až nakonec cíle velmi složité a abstraktní. Všechny cíle lze uspořádat do určité hierarchie. Cíle vyšší úrovně pak mohou posloužit jako referenční hodnoty, jisté standardy pro úroveň nejbližší nižší. Z toho, co jsme řekli, vyplývá, že různé cíle nemají stejnou váhu, nejsou pro školu stejně důležité. Ty, které stojí v hierarchii výše, jsou pro instituci důležitější, více jí na nich záleží. V hierarchii cílů se různé školy mezi sebou liší. Co je pro jednu velkou hodnotou (např. spolupráce mezi žáky), může být pro druhou školu, která preferuje individuální výkony a soutěžení, hodnotou méně důležitou.

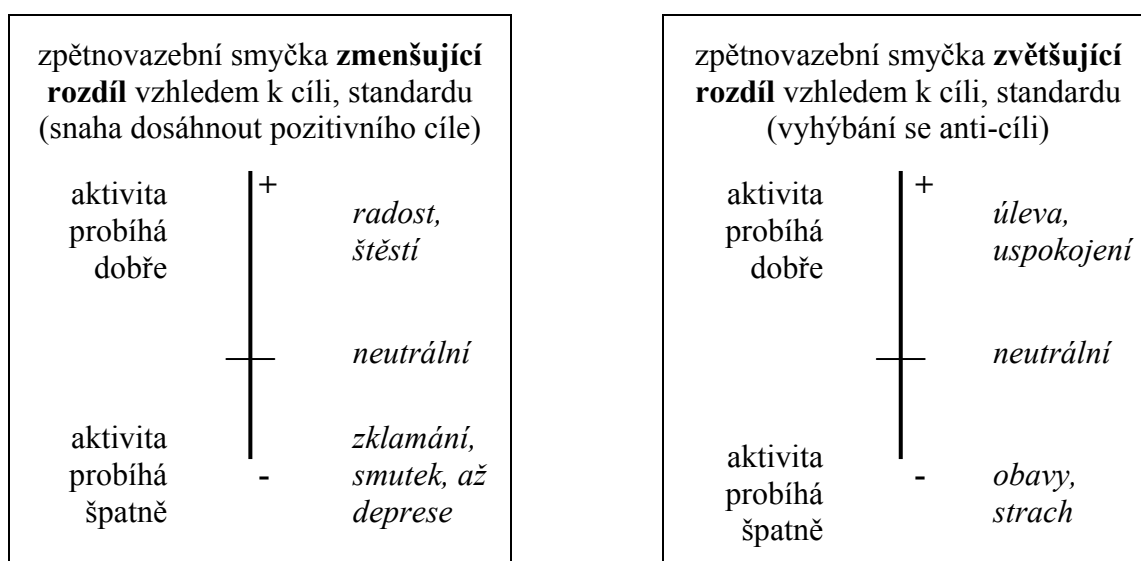
Hierarchická podoba cílů má závažné důsledky pro fungování školy. Cíl určité úrovně se dá dosáhnout více než jednou cestou. Pokud se cíl nezmění a škola při jeho dosahování napoprvé neuspěje, může se snažit, aby vyzkoušela jiné postupy, jak dosáhnout svého vnitřního cíle nebo cíle, který jí byl zvnějšku stanoven. Někdy může dokonce velmi radikálně změnit způsob řešení. Z hierarchické podoby cílů vyplývá i druhé tvrzení: specifické chování může sloužit k dosažení více než jednoho cíle. Znamená to však, že určité specifické chování může nabývat rozdílného významu a smyslu, podle toho, jakému účelu slouží. Tedy jak snaha o určité inovace, tak odmítání určitých inovací, nelze jednoznačně ohodnotit jako dobré či špatné. Každé z nich může sloužit více účelům a my musíme pátrat u konkrétního školy po možné příčině.

V předchozím výkladu jsme mluvili o autoregulačních procesech školy jen jako o procesech racionálních, chladných, neosobních. Ve skutečnosti zpětnovazební smyčka, které srovnává výsledek školy se standardem a sděluje jí, že udělala chybu, vyvolá dva procesy. Jeden se

dotýká „sebepojetí“ školy, neboť jí signalizuje, že očekávané zlepšení nenastalo, že se přecenila. Druhý proces, vyvolaný informací o chybách, odstartovává ve škole emoce; v tomto případě emoce negativní.

Jak to vypadá, když zpětnovazební smyčka přináší příznivé informace? Škola se dozvídá, že postupuje správně, blíží se k cíli. To jednak zvyšuje sebedůvěru školy (jejího vedení školy a učitelského sboru), jednak navozuje kladné emoce – změna k lepšímu se mu daří. Obr.6 přibližuje rozdíly v emocích podle toho, kterou informaci o výsledku svého snažení škola dostává.

**Obrázek.6 - Dva typy zpětnovazebních smyček vyvolávající u lidí specifické emoce (modifikovaně podle Carver, Scheier, 2000: 54)**



Z obr. 6 je patrné, že jak pozitivní informace o dobrém průběhu aktivity (nahore, označená znaménkem plus), tak negativní informace o špatném průběhu aktivity (dole, označená znaménkem minus), vyvolávají u pracovníků školy odlišné emoce. Záleží na typu cíle – škola se snaží k jednomu přibližovat, od druhého vzdalovat. Tuto polaritu publikace o psychosociálním klimatu školy obvykle neberou v úvahu.

Vedení školy a učitelský sbor po každé závažnější zpětnovazební informaci (ať už přináší dobrou nebo špatnou zprávu) prožívají určité emoce. Jak tyto emoce ovlivňují další chování pracovníků školy, jejich aktivity při prosazování změny? Zpětnovazební smyčka škole signalizuje, nakolik se jí daří plnit vnitřní cíle, tj. přibližovat se žádoucímu cíli a vzdalovat se cíli nežádoucímu. Výstupem je **adjustace** školy na vzniklou situaci, což je specifický případ adaptace; škola se „vpravuje“ do nově vzniklé situace a snaží se vyrovnat s dosavadními aktivitami. Projevuje se to např. tím, že volí mezi různými možnostmi dalšího postupu (včetně hledání pomoci, když byly předchozí pokusy o řešení neúspěšné).

Podle Carvera a Scheiera se popsaný proces dá charakterizovat i jinak – v termínech **učební motivace**. Zpětnovazební smyčka (ovlivňující cestu školy k cíli) vlastně plní roli toho, co se v psychologii motivace nazývá zaměřující, usměrňující složkou motivace. Škola přece volí z několika možných aktivit, snaží se udržet své aktivity v zamýšleném směru. Emoce zase plní roli toho, co se v psychologii motivace nazývá energizující složkou, neboť povzbuzují či naopak tlumí úsilí školy, důkladnost, s níž lidé činnosti provádějí, jejich nadšení, vytrvalost apod.

O vnitřních cílech školy (o referenčních hodnotách, standardech) jsme zatím uvažovali jako o něčem stabilním, neměnném. Ve skutečnosti se cíle mění se změnami ve složení vedení školy a učitelského sboru, s věkem učitelů, s jejich přibývajícím životními zkušenostmi, s různými typy adjustování na úspěšnost či neúspěšnost v učení, se závažností výzev či hrozeb, jimž je vystavena.

Pokud se škola setkává s neúspěchy, pokud dostává opakovaně informace o tom, že chybuje, obvykle se nejdříve snaží zvýšit úsilí. Pokud neúspěchy pokračují – a pomoc nepřichází – posune si cíle, sleví ze svých aspirací, „sníží si laťku“.

Pokud se škole naopak velmi daří, v zavádění změn postupuje rychleji, než očekávala a stále bez problémů, reaguje obvykle dvojitým způsobem. Buď se snaží rychle dosáhnout cíle a inovace ukončit, anebo souběžně rozpracovává cestu k jinému cíli, neboť je přesvědčena, že cesta k prvnímu cíli bude i nadále snadná. V případě, že stanovených cílů dosahuje škola opakovaně rychle, bez chyb, dokonce stihne udělat více, než předpokládá standard, přestane ji zavádění změn bavit: lidé nebývají milovníky snadného. Proto může zareagovat i tím, že změní své aspirace, stanoví si náročnější cíle, „zvýší si laťku“.

Naznačili jsme zde podstatu jedné z teorií autoregulace (Carver, Scheier, 2000). Domníváme se, že může být inspirací jak pro badatele v psychosociálním klimatu školy, tak pro zájemce o jeho praktické zlepšování. Zmíněná teorie naznačuje, že snaha o změnu nemá jen kognitivní stránku a nedá se koncipovat jen pro „průměrného učitele“, pro „průměrnou školu“. Naopak, aby dobře fungovala, musí počítat s **konkrétními zvláštnostmi školy** a tyto zvláštnosti zabudovat do způsobu řízení změn.

## ZÁVĚRY

O psychosociálním klimatu školy se mluví jako o relativně stále charakteristice školy. Relativní stálost přitom nevyklučuje dílčí, někdy i závažnější změny školního klimatu v čase. Je skutečností, že navzdory desítkám let trvajících výzkumů víme málo o proměnách klimatu v čase. To proto, že (na rozdíl od výzkumů *přírodního* celosvětového klimatu) u výzkumů *psychosociálního* školního klimatu stále převládají jednorázové, transversální projekty, zatímco longitudinální projekty jsou vzácností.

Nejde však jen o proměny školního klimatu v čase, ale také o studium spouštěcích impulsů ke změně, o studium možných motivů, jež vedou školu ke změnám klimatu. Tato studie si proto položila zdánlivě jednoduché otázky: Co asi motivuje školu jako instituci k určitým proměnám klimatu a jakou podobu motivace může mít ?

Náš pohled na motivaci vedoucí k proměnám školního klimatu byl netradiční. Vrátili jsme se k začátkům výzkumů psychosociálního klimatu školy a použili tzv. metaforický přístup: škola je jako osobnost. Jinak řečeno: pokusili jsme se využít poznatků zjištěných u lidských jedinců v úplně jiném kontextu - u „velkého subjektu“ - školy.

Pro tyto účely jsme vybrali čtyři teorie.

1. Z motivační teorie o zvládání zátěže osobností jsme vybrali tři základní potřeby: a) potřebu někam patřit, udržovat dobré vztahy, b) potřebu být v něčem dobrý, kompetentní, c) potřebu dělat si věci po svém, být nezávislý. Ty mohou být ve stresových situacích, jež škola zažívá, ohroženy.

Ohrožení každé z uvedených potřeb může škola interpretovat spíše pozitivně, jako určitou výzvu ke změně dosavadního způsobu práce, anebo jako hrozbu, jíž je třeba čelit. Poté následují specifické zvládací strategie, jejichž výsledkem je buď větší zaangažovanost aktérů anebo znechucení, rezignace, pocit bezmocnosti, což může ohrozit fungování školy či dokonce její existenci. Dopadnou-li věci dobře, vyjde škola z této zkoušky posílena; rozvíjí se především ve třech složkách – sociální, kognitivní a „osobnostní“, identitní. Použitý motivační model chápe zvládací strategie jako akční regulaci během zažívaného stresu. Důležitý pojmem v akční teorii zvládání zátěže je pojem akční tendence; použitý model postuluje šest akčních tendencí. Pro naše úvahy z toho plyne, že každá škola, která vnímá a svém hodnotí požadavky prostředí, působení stresorů, bude na ně reagovat podle toho, jaké akční tendence v ní převládají, jaká nutkání, impulsy, přání se v ní nakonec prosadí.



2. Z teorie mentální reprezentace problémů spojených s klimatem školy lze vyvodit, že učitelé, žáci i vedení škol mají svá specifická výkladová schémata problémů ve škole. Mají svá myšlenková schémata při vysvětlování příčin zažívaných problémů a způsobů, jak je řešit. Můžeme je shrnout do šesti bodů. Aktérův subjektivní pohled na: 1. identifikaci problému v klimatu školy, 2. příčiny problémů v klimatu školy, 3. trvání problémů v klimatu školy, 4. důsledky problémů v klimatu školy, 5. nápravu problémů v klimatu školy.
3. Z teorii intrapersonální a interpersonální teorie motivace vyplývá, že je důležité vědět, v čem škola hledá příčiny svých úspěchů a neúspěchů a jak subjektivní stanovení těchto příčin ovlivňuje její další činnost.

Model intrapersonální motivace upozorňuje na fakt, že první, co se ve škole obvykle odehrává po velkém úspěchu či velkém neúspěchu, jsou afektivní reakce. První reagování je plné emocí, zatímco kognitivní rozvažování se v této fázi prakticky neuplatní. Otázky typu „Proč to tak dopadlo?“ se obvykle vynořují až v případech, kdy je výsledek snažení pro osazenstvo školy nečekaný nebo nepříznivý či neobyčejně důležitý. Naopak v případech, kdy aktéři očekávají úspěch a úspěch se skutečně dostaví, zpravidla nepátrají po příčinách; berou příznivý výsledek jako samozřejmost.

Model interpersonální motivace připomíná, že hledání příčin úspěchu a neúspěchu školy není jen záležitostí vedení školy, učitelů, žáků, nýbrž i vnějších pozorovatelů (rodičů, úředníků, představitelů dané komunity apod.). Tito lidé hledají po svém příčiny dobrého či špatného fungování školy, přičemž prioritu v jejich rozhodování má kontrolovatelnost, ovlivnitelnost určité příčiny školou. Pokud lidé v okolí školy dospějí k závěru, že škola nese odpovědnost za negativní výsledky, pak nejprve nastupují emoční reakce. Teprve poté následují činy, které jsou výsledkem kognitivního zpracování daného závěru. Mohou mít různou podobu: na školu se snesou výtky, škola je odsuzována či zatracována, lidé s ní odmítají jednat, ignorují ji, anebo přikročí k odvetným opatřením.

4. Z teorií o struktuře behaviorální autoregulace vyplývá, že školy se mohou lišit svým „sebepojetím“ (tím, jak se samy vidí), jakož i tím, jakými chtějí samy být. Mají určitou představu o svém dalším směřování, jdou za svým „potenciálním, možným já“. Škole jako učící se instituci můžeme hlouběji porozumět, když porozumíme jejím vlastním, „vnitřním“ cílům, které nemusejí být úplně totožné s těmi, které instituce deklaruje navenek. Vedení školy a učitelský sbor po každé závažnější zpětnovazební informaci (ať už přináší dobrou nebo špatnou zprávu) prožívají určité emoce. Zpětnovazební smyčka škole

signalizuje, nakolik se jí daří plnit vnitřní cíle, tj. přibližovat se žádoucímu cíli a vzdalovat se cíli nežádoucímu. Výstupem je adjustace školy na vzniklou situaci; škola se „vpravuje“ do nově vzniklé situace a snaží se vyrovnat s dosavadními aktivitami. Projevuje se to např. tím, že volí mezi různými možnostmi dalšího postupu (včetně hledání pomoci, když byly předchozí pokusy o řešení neúspěšné).

Pokud se škola opakovaně setkává s neúspěchy, obvykle se nejdříve snaží zvýšit úsilí. Pokračují-li neúspěchy a pomoc nepřichází, modifikuje škola své cíle, sleví ze svých aspirací. Pokud se škole naopak velmi daří, v zavádění změn postupuje rychleji, než očekávala může reagovat dvojnásobným způsobem. Buď se snaží rychle dosáhnout cíle a inovace ukončit, anebo souběžně rozpracovává cestu k jinému cíli, neboť je přesvědčena, že cesta k prvnímu cíli bude i nadále snadná.

Závěrem můžeme tedy lze shrnout. Metafora o škole jako o osobnosti přináší – alespoň v případě motivačních teorií – řadu inspirativních podnětů pro další zkoumání psychosociálního klimatu škol. A to jak škol úspěšných, tak relativně neúspěšných.

*Studie vznikla s podporou GA ČR, č. projektu 406/03/0940.*

## 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., Tissier, R.M.: Social Class, School Bureaucratization, and Educational Aspiration. *Educational Administration Quarterly*, 9, 1973, 2: 34-49. ISSN: 0013-161X
- Anderson, C.S.: The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research* 1982, 368-420. ISSN 0034-6543
- 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.
- Barker, R.G.: Explorations in Ecological Psychology. *American Psychologist*, 20, 1965, 1: 1-14.
- Brookover, W.B., Erickson, E.L.: *Society, Schools and Learning*. Boston, Allyn and Bacon 1969.
- Carver, C.S., Scheier, M.F.: On the Structure of Behavioral Self-Regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, Academic Press 2000: 41-84. ISBN 0-12-109890-7.
- Creemers, B.P.: *The Effective Classroom*. London, Cassell 1994.

- Deci, E.L., Ryan, R.M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, Plenum Press 1985.
- Griffith, J.: Ineffective School as a Organizational Reactions to Stress. *Social Psychology of Education* 7, 2004, 257-287. ISSN 1381-2890
- Halpin, A.W., Croft, D.B.: *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, Midwest Administration Center 1963.
- Lahey, B.B.: *An Introduction to Psychology*. New York, McGraw Hill 1998.
- Mareš, J.: Zvládání školních zátěžových situací žáky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, 3: 230-235. ISSN 0555-5574
- Mareš, J.: Diagnostika sociálního klimatu školy. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003: 32-74. ISBN80-86633-13-6.
- Mareš, J., Man, F., Prokešová, L.: Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46, 1996, mimořádné číslo, 5-17. ISSN 0031-3815.
- Mareš, J., Skalská, H., Kantorková, H.: Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, 1: 23-36. ISSN 3330-3815.
- 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.
- Skinner, E.: Action Regulation, Coping, and Development. In: Brandtstädter, J., Lerner, R.M. (Eds.) *Action and Self-Development*. Thousand Oaks, Sage 1999: 465-503. ISBN 0-7619-1543-5.
- Skinner, E., Edge, K.: Self-Determination, Coping and Development. In: Deci, E.L., Ryan, R.M. (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, University Rochester Press 2002: 297-337. ISBN 0-1-58046-108-5.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G.: Children's Coping in the Academic Domain. In: Wolchik, S.A., Sandler, I.N. (Eds.) *Handbook of Children's Coping. Linking Theory and Intervention*. New York, Plenum Press, 1997: 387-422.
- 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*. London, Falmer Press 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.
- Weiner, B.: Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 2000, 1: 1-14. ISSN 1040-726X.