

# ROLE SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝCH PROMĚNNÝCH V HLUBŠÍM POZNÁVÁNÍ KLIMATU ŠKOLY

*Jiří Mareš*

Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové

## ÚVOD

Pojem klima školy vznikl zpočátku jako metaforické vyjádření toho, co je pro danou školu charakteristické. Např. Tye (1974) chápal klima školy jako vnímanou kvalitu prostředí, soubor faktorů, které vtiskují této organizaci určitou osobitost (metafora o „osobnosti“ školy), vtiskují ji specifický duch, milieu, atmosféru. Tye (1974) i Dellar (1999) říkají: podobně jako klima v meteorologii představuje *zprůměrované* atmosférické podmínky v daném místě za delší časové období, organizační klima představuje *zprůměrnované* percepce, které mají jedinci o svém pracovním prostředí.

Nyní se většina badatelů shoduje v tom, že sociální klima školy představuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrává (Sackney, 1988, Kelley et al., 1986, Hoy, Feldman, 1999, Mareš, 2001 aj.). Oproti tomu, co bychom mohli ve škole zjistit nezúčastněným pozorováním, objektivním snímáním a nahráváním různých dějů (tedy toho, co je v „prvním plánu“ poznávání školy), staví druhý přístup na **subjektivních názorech** aktérů klimatu (tedy na tom, co leží – obrazně řečeno - ve „druhém plánu“ poznávání; co je „za kulisami“ školy, za tím, jak se chce jevit navenek). Staví na tom, co je nepřístupné vnějšímu pozorovateli, byť by ve škole pobýval dlouho, právě proto, že se nezúčastňuje dění v roli žáka, učitele, pracovníka zodpovědného za chod školy atd. Nezažívá určité procesy „na vlastní kůži“, nedotýkají se ho osobně a existenčně. Které charakteristiky jsou pro zmiňovaný zkoumání „druhého plánu“ školního klimatu typické?

Ježek (2003) připomíná základní úvahu: objektivní aspekty školního prostředí jsou zúčastněnými jedinci nějakým způsobem **vnímány**. S průběhem a výsledkem vnímání jsou pak spojena určitá hodnocení, interpretace, emoce i pozorovatelné chování. Až potud vcelku panuje shoda.

Velké rozdíly jsou však v tom, jak je pojímáno ono vnímání, „percepce“. Např. Brunswik přichází s obecným „čočkovým modelem“ percepce. V tomto modelu jsou rozdíly mezi lidmi, jejich percepce a jejich interpretacemi jevů vysvětlovány tím, že každý jedinec si

z elementárních vnímatelných aspektů objektu vybírá jen některé a těm navíc přiřazuje odlišnou důležitost. Rozdíly jsou tedy v respondentech, v aktérech. Druhý pohled na rozdíly v percepci vychází z rozdílu v koncepčním přístupu badatelů. Někteří badatelé kladou důraz na průběh, proces percepce, jiní zase na výstup, výsledek percepce.

Před chvílí jsme zmínili aktéry psychosociálního klimatu školy. Aktéry klimatu se obvykle rozumějí žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, další pracovníci školy, rodiče žáků. Méně se už zdůrazňuje, že jsou bráni dvojím způsobem - jednak jako jednotlivci, jednak jako skupiny (školní třídy, učitelský sbor apod.). Ještě méně se domýšlí, že ve skutečnosti je sociální klima školy vpravdě **skupinovou** záležitostí.

Obrat ke skupinovému pohledu naznačují úvahy typu:

„Vymezení okruhu lidí, kteří jsou subjekty klimatu, i lidí, jejichž pohled na klima nás zajímá, může mít podobu prosté volby, zda nás zajímá klima školy třídy apod. z pohledu žáků, učitele/ů, vedení, rodičů, apod. Tato volba nemusí být až tak snadná. Jakmile se však rozhodneme pro jakoukoli jednotku zahrnující více jedinců, pak musíme začít uvažovat o tom, jakým způsobem nalézt mezi individuálními výpověďmi jedinců to, je jim **společné** (zdůrazněno námi - J.M.). Musíme si zároveň zdůvodnit, proč se domníváme, že zde opravdu existuje smysluplný průnik, který bychom mohli nazývat klimatem. Rozdat ve škole dotazníky a odpovědi respondentů zprůměrovat v žádném případě takovým zdůvodněním není.“ ...

„Současný stav psychologických poznatků nás nutí předpokládat, že mentální reprezentace (prostředí) školy u dvou různých jedinců budou různé nejen svým obsahem, ale také svou strukturou. U dvou lidí, kteří jsou ve škole na různých postech (např. žáka a učitel), je to téměř samozřejmé, ale stejně samozřejmý by tento předpoklad měl být u kterýchkoli dvou lidí ve škole.“ ...

„Jakého společného jmenovatele tedy vlastně hledat? Společného jmenovatele na úrovni struktury mentální reprezentace, nebo na úrovni hodnocení?

A jaká je pravděpodobnost, že nějakého společného jmenovatele nalezneme? Odhlédneme-li od našich diagnostických schopností, naše šance na odhalení společného jmenovatele zvyšují dvě obecné skutečnosti:

1. homogenita zkoumané jednotky – čím je námi zvolená jednotka zkoumání ve své konkrétní instanci homogennější, tím je větší průnik mezi mentálními reprezentacemi či hodnoceními jednotlivců.
2. extrémnost prvků/aspektů prostředí – čím extrémnější prvky se v prostředí vyskytují, tím spíše budou mentální reprezentace jedinců obsahovat „reflexi“ těchto prvků, a tím se zvyšuje pravděpodobnost nalezení společného jmenovatele.“ (Ježek, 2003: 25-26).

Předchozí odstavce mohou vyvolat neúplnou představu o „společném jmenovateli“ názoru aktérů klima školy. Jednou z cest je jistě tvorba individuálních pohledů, individuálně odlišných mentálních reprezentací klimatu školy. Tyto pohledy a názory si jedinci přinášejí do společných setkání a tam se může vytvářet průnik individuálních pohledů, cosi

společně sdíleného. Tato cesta by se dala označit jako cesta od individuálního pohledu ke společnému.

Kromě toho však existuje i druhá cesta, typická právě pro výchovně-vzdělávací instituce. Ty u svých členů programově pěstují cenné hodnoty, vychovávají je ke sdílení společných hodnot, učí je vnímat a oceňovat pozitivní kvality života. Iniciativa zde vychází z instituce a směřuje k jednotlivcům, aby ti posléze dospěli k něčemu společnému. Akcent na společně sdílené hodnoty, k nimž jedinci sami dospěli (tj. nebyli jim násilně vnuceny), vyžaduje nastolení vstřícného klimatu, citlivého k potřebám žáků a současně s jasnými nároky na ně. Je to protiklad klimatu stavějícího na tvrdé náročnosti, zdůrazňování poslušnosti a vysokých výkonů, navíc vynucovaných silnými tlaky na žáky, což (právě u dospívajících) vyvolává protitlaky, protesty. Ve školách, které pěstují společné hodnoty a jsou citlivé k potřebám dospívajících, se žáci více angažovali v učení, častěji hledali příčiny úspěchu i neúspěchu v sobě; rozdíl v prospěchu mezi žáky z různých sociálních poměrů se snižovaly, žáci se v těchto školách cítili dobře (Gill et al., 2004).

Uvažujeme-li o klimatu jako skupinové záležitosti, pak stojí za zmínku myšlenka Littla a McLughlina (1993). Klima školy má svou kulturní i sociální dimenzi; vystihnout organizační klima školy vlastně znamená domýšlet, že nejde o jakoukoli skupinu, nýbrž (především u učitelů) o „profesionální komunitu“. To nás směřuje k propojování poznatků o kultuře školy a klimatu školy. Z uvedeného pohledu má zmíněná **specifická komunita** své normy a přesvědčení o tom, jak praktikovat společné činnosti, jak sdílet určité cíle, jak vytvářet a udržovat mezilidské vztahy, jak si vzájemně poskytovat sociální oporu, jak dostát vzájemným závazkům atd. Neznáme-li je, těžko pochopíme klima na konkrétní škole.

Jak jsme již před časem připomněli, zůstává problémem, jak dospět k **souhrnnému pohledu** na sociální klima školy. 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 „sdílené“ 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 své školy vnímají „přibližně stejně“ (Mareš, 2003).

Tím se dostáváme ke druhé důležité charakteristice psychosociálního klimatu školy. Kromě výše zmiňovaného percipování klimatu je to dále **sdílenost** klimatu osobami, které ho přímo zažívají nebo s ním přicházejí do styku. Sdílenost ovšem vyžaduje hlubší přístup, než jenom výpočet průměrných hodnot pro určité (tradičně definované) skupiny osob podle věku, pohlaví, sociální role.

Třetí důležitou charakteristikou je **sociální konstruovanost** klimatu. Každá snaha definovat a diagnostikovat psychosociální klima školy musí počítat s tím, že je už svou podstatou sociálně konstruované (Shindler et al., 2003). Tuto myšlenku můžeme doplnit následující úvahou: to, že několik osob sdílí společné stanovisko, je vlastně výsledek složitých procesů. Jednak si jedinec sám konstruuje z toho, co vnímá ve škole, svůj privátní názor na školu, jednak o tomto „konstrukt“ debatuje s jinými lidmi. Ti mohou jeho privátní pohled pozměnit nebo ho mohou naopak utvrdit v názoru, že se svým stanoviskem není sám, že obdobný pohled mají i oni. Přesněji řečeno: jde o jednotu konstruování a rekonstruování názoru na klima školy.

V sociální psychologii se léta táhne spor o to, jak vlastně probíhá vnímání a konstruování sociální reality v mysli člověka. První názor by se dal shrnout do výstižné věty: „člověk často vidí to, co očekává, že uvidí – vybírá důkazy, které potvrzují jeho stereotypy a ignoruje výjimky“ (Jones, 1986:42). Poznávání sociální reality je z pohledu zastánců tohoto názoru (např. Kahneman a Tversky, Nisbett a Ross, Jones aj.) primárně nepřesné, zkreslené, neboť aktérova přesvědčení (*beliefs*) o sociální realitě vlastně vytvářejí jinou, svébytnou sociální realitu a ovlivňují aktérovo chování. Řečeno s Jussimem et al. (2005) pozorovatel, „vnímatel“ sociální reality je prý obětí různých přesvědčení, chybných procesů, které nejen *konstruují iluzi* sociální reality v pozorovatelově vlastní mysli, ale současně *vytvářejí i aktuální podobu* sociální reality (prostřednictvím takových procesů, jako je třeba sebesplňující předpověď).

Metaanalýza výzkumů o vlivu pozorovatelových přesvědčení na vytváření sociální reality, kterou provedl Jussimem et al. (2005) dospěla k závěru, který je i pro naše úvahy o vnímání a konstruování klimatu školy jeho aktéry, velmi důležitý. Autoři říkají: Žádné solidní výzkumy nesvědčí o tom, že by ve vnímání a konstruování sociální reality dominovaly chyby a zkreslení, jež pramení ze stereotypů, očekávání, přesvědčení. Chyby a zkreslení tvoří jen malou část působících vlivů. Sociální realita tedy ovlivňuje obsah mysli mnohem více, než obsah mysli konstruuje nebo vytváří sociální realitu.

## PROBLÉMY

Potíž je v tom, že výše naznačené úvahy *nejsou* běžnou součástí prací o psychosociálním klimatu školy. Neřešení nebo přibližné řešení těchto témat přináší vážné problémy. Můžeme je shrnout do těchto bodů. Kvantitativní nástroje pro diagnostiku školního klimatu (tj. dotazníky, posuzování šály apod.):

- mlčky předpokládají určitou **homogenitu** respondentů; s určitou nadsázkou lze říci, že respondenti jsou pro badatele „kus jako kus“
- mlčky předpokládají relativní **stálost názorů** respondentů; neberou příliš v úvahu intraindividuální variabilitu názorů, tj. dílčí kolísání názorů v čase u téhož jedince; tím méně sledují systematické proměny názorů v čase u téhož jedince, vývoj jeho pohledu na klima školy
- metody velmi často pracují s **agregovanými daty**, tedy s názorem neexistujícího „zprůměrovaného“ žáka, učitele, příp. rodiče
- málo se zajímají o respondentovy **individuální zvláštnosti** (kromě běžným ukazatelů typu pohlaví, věk, postupný ročník, školní prospěch, výjimečně zdravotní stav)
- málo se zajímají o **hodnoty**, na nichž aktérům klimatu především záleží, hodnoty, které vstupují do jejich vnímání, prožívání a hodnocení klimatu
- málo se zajímají o respondentovy **sociální zvláštnosti** (kromě ukazatelů typu etnická příslušnost, problémy s chováním)
- málo se zajímají o ty skupiny respondentů, kteří **sdílejí** velmi podobné názory
- málo se zajímají o ty respondenty, kteří – ač patří do stejné skupiny – se výrazně **liší** svými názory od ostatních členů skupiny
- málo se zajímají o to, jakými **mechanismy vzniká** (a jak se proměňuje v čase) společné sdílené vnímání a hodnocení klimatu
- málo se zajímají o **úrovně**, které klima školy má; řečeno s Kallestadem et al. (1998): kdy má smysl mluvit o školním klimatu jako charakteristice školy a kdy mluvíme jen o jednotce nižšího řádu, o dílčí složce složitého systému zvaného klima školy?

- málo se zajímají o **dynamiku celkového klimatu školy**; o to, které složky klimatu a jak rychle se proměňují v čase, jaký směr těchto směn, nakolik se vzájemně ovlivňují, co je výslednicí změn<sup>1</sup>
- málo se zajímají o lokální zvláštnosti sociálních situací, které se ve škole odehrávají, o **lokální specifika**; k posouzení se respondentům nabízejí „standardní“ sociální situace; spíše hledají to, co mají všechny školy společného, aby je mohli navzájem porovnávat; proto obvykle pracují s obecnými, generickými metodami
- málo se zajímají o to, jak jsou zjištěné charakteristiky školy situovány v konkrétním prostředí, ze kterých klíčových situací a událostí se současný stav vyvinul, v jakém **sociálně-psychologickém kontextu školy** je třeba získaná data interpretovat
- málo se zajímají o podoby školního klimatu, které **daná společnost ve školách navozuje** sdílenými hodnotami, právními předpisy, sociálními praktikami, institucionálními příležitostmi i bariérami, tedy tím, co od škol vyžaduje, nebo jim umožňuje vytvářet; viz např. upozornění na společenské systémy akcentující individualismus či naopak kolektivismus a možné výjimky, které si jednotlivci i skupiny vybojují i v těchto vztahových rámcích (Bandura, 2002)
- málo se zajímají o **posuny ve společnosti**, o změny v širším sociálním rámci, v němž konkrétní školy musí žít; nejde tedy jen o proměny v rámci regionu, daného státu, Evropy, ale také o změny v organizaci školství, v legislativě, financování, změny ve složení populace apod.<sup>2</sup> Je to způsobeno mj. tím, že jde zpravidla o transversální, nikoli longitudinální výzkumy.

Je nejvyšší čas vzít naprosto vážně definice školního klimatu a podívat se na klima školy a především na jeho aktéry **optikou sociální psychologie**.

---

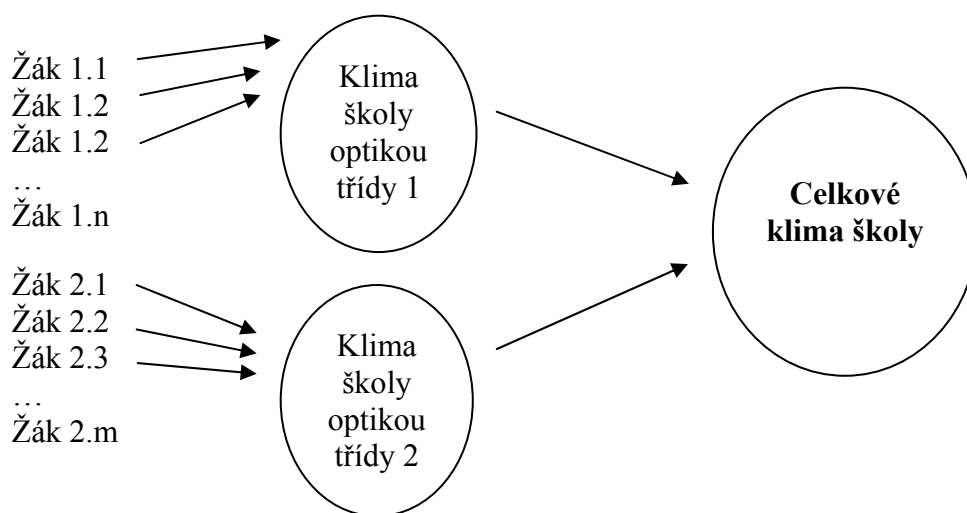
<sup>1</sup> Existuje málo longitudinálních výzkumů a ty, které proběhly, dospívají k rozdílným závěrům. Zřejmě proto, že změny měřily rozdílnými metodami, sledovaly se i rozdílné proměnné. Stringfield a Teddle (1991) uvádějí, že klima jejich zkoumaných škol zůstalo stabilní po 7 let, Kallestad et al. (1998) a Brand et al. (2003) konstatují, že většina zkoumaných složek klimatu zůstala stabilní během 2 let, zatímco Nuttall et al. (1989) tvrdí, že v jejich školách se během 2-3 let klima výrazněji proměnilo.

<sup>2</sup> Připomeňme jen namátkou: vstup ČR do Evropské unie a otevření možností pro vzájemnou výměnu žáků a učitelů mezi zeměmi; vyjmutí základních a středních škol z kompetence MŠMT ČR a jejich podřízení lokálním autoritám; změna právní formy školy, tj. její přechod na příspěvkovou organizaci s právní subjektivitou, což otevírá prostor pro vlastní aktivitu a vyvazuje školu z přílišné závislosti na zřizovateli; otevření prostoru pro změny kurikula, tj. změny způsobu výuky uzákoněním rámcových vzdělávacích programů; uzákonění nových kvalifikačních požadavků pro pedagogické pracovníky; uzákonění školního poradenského pracoviště (včetně psychologa školy); zvyšování kulturní, etnické, sociální, jazykové heterogenity žákovské populace atd.

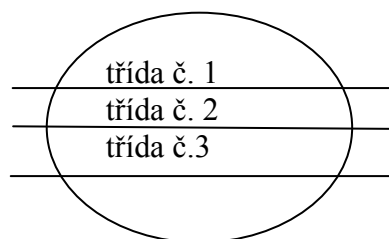
## GRAFICKÉ MODELY

Pokusme se – i s vědomím výrazného zjednodušení – vyjádřit graficky různé přístupy ke detailnějšímu zkoumání klimatu školy.

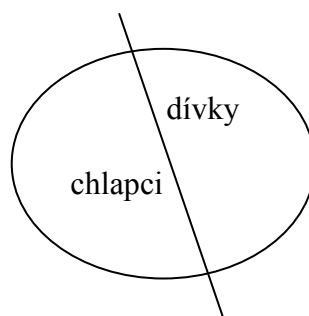
*Obrázek 1 - Postup od dílčích názorů k celkovému obrazu školního klimata*



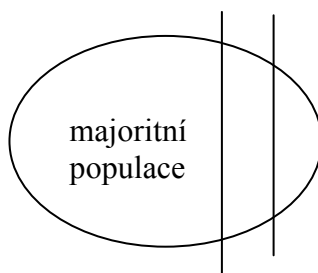
*Obrázek 2 - Zkoumání podob celkového klimatu školy podle tříd (věku žáků)*



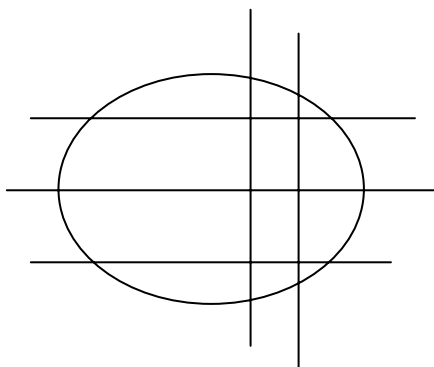
*Obrázek 3 - Zkoumání podob celkového klimatu školy podle pohlaví*



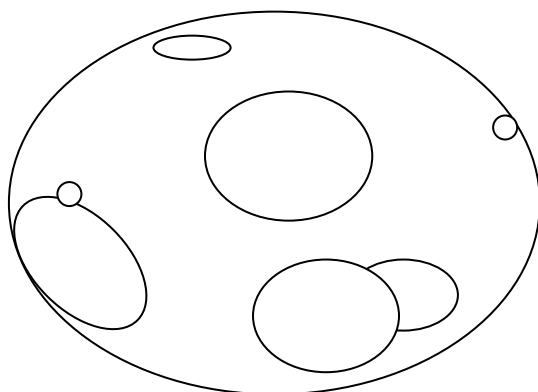
**Obrázek 4 - Zkoumání podob celkového klimatu školy podle etnického původu**



**Obrázek 5 - Kombinace dvou hledisek (např. třída a etnický původ apod.)**



**Obrázek 6 - Hledání jedinců s podobným/rozdílným názorem na klima školy**



Dosavadní výzkumy, jak upozorňuje Griffith (1999), stavěly na statistických postupech, které spoléhaly na agregovaná data získaná od jedinců. Z toho vyplývalo dosti uniformní vnímání klimatu v každém agregovaném celku, v každé zkoumané skupině osob. Přehlížela se skutečnost, že žáci, učitelé a ředitel téže školy se mohou *lišit* svým vnímáním psychosociálního klimatu (viz např. výzkum Gilla et al., 2003). Obdobně se mohou lišit v pohledu na klima i žáci téže třídy mezi sebou, jakož i učitelé z téže školy mezi sebou. Griffith říká: je zapotřebí přejít k víceúrovňové analýze dat, k hierarchickým lineárním modelům. Některé



výzkumy si při víceúrovňové analýze začínají všimnout rozdílů mezi školami, jiné zase uvnitř škol a další obou rozdílů. Zatím se zdá, že rozdíly ve vnímání klimatu jsou ovlivňovány nejen rozdíly v podobě budov a jejich vybavení, ale i v nárocích školy na aktéry, v sociální struktuře aktérů a ve zvláštích žáků.

## INDIVIDUÁLNÍ A SKUPINOVÉ ZVLÁŠTNOSTI AKTÉRŮ

Pokud se zajímáme o klima školy, ptáme se jeho aktérů na to, jak vnímají a hodnotí vzdělávání a výchovu, která se zde odehrává, jak hodnotí společnou činnost učitele a žáků, tj. výuku. Měli bychom mít ovšem na paměti, že se pokaždé neřídí nějakými *široce sdílenými* názory.

**Aktérové implicitní postoje.** Dotazujeme-li se učitelů a žáků na psychosociální klima, ptáme se – aniž si to vždy uvědomujeme – i na jejich **postoje** ke škole, k činnosti učitelů i spolužáků. Nevědomky zjišťujeme jejich postoje ke konkrétní podobě institucionální výchovy a vzdělávání. Některé ze svých postojů jsou aktéři schopni verbalizovat, jiné jen s obtížemi a další nikoli.

V poslední době začínají sociální psychologové rozlišovat mezi explicitními a implicitními postoji. Jaký je rozdíl mezi oběma typy postojů? Zásadní v tom, že **explicitní postoje** (o nichž jsou aktéři schopni mluvit a zřejmě se promítají do jejich odpovědí) jsou odrazem aktuálních, „čerstvých“ událostí či událostí aktérům dostupných.

**Implicitní postoje** se vyznačují nejméně čtyřmi charakteristikami (Greenwald, Banaji, 1995, Rudman, 2004):

- mají svůj původ v minulosti, v předchozích (často už neuvědomovaných) zážitcích a zkušenostech
- jsou citlivější na emočně sycené zážitky, než explicitní postoje
- jsou silně ovlivněny jedincovým kulturním milieum
- nutí jedince ke konzistentnosti jeho postojů.

Posledně zmíněná charakteristika zasluhuje podrobnější rozvedení. Rudman (2004) říká: v sociální psychologii platí, že člověk, když zaujímá postoje k určitému objektu, dává přednost souhlasnému hodnocení různých aspektů téhož objektu. Při svém hodnocení téhož objektu nemívá v oblibě nesoulad. Greenwald et al. (2002) to vyjadřuje výrokem:

*Jestliže jsem Y a současně jsem X, pak X je také Y.*

V tomto výroku Y značí hodnocení a X značí členství v určité skupině osob. Odtud logicky plyne výrok: Jestliže já jsem dobrý a já jsem členem

X, pak X je také dobrá. Jedinec se zřejmě snaží uvést do souladu své implicitní postoje, stereotypy v posuzování, identitu, sebepojetí, sebeúctu. Naopak u explicitních postojů snaha o nastolení souladu mezi postoji není patrně tak silná.

Pro výzkumy školního klimatu je poučné, že explicitní a implicitní postoje mohou být v rozporu v případech, kdy posuzovaný objekt je z pohledu posuzovatele kontroverzní. V takových případech není metodicky nejvhodnější vyžadovat od posuzovatele slovní výpověď typu vlastního hodnocení (*self-report*). Na místě je spíše některá nepřímá metoda, např. měření latence aktérovy odpovědi na určité podněty.

**Aktérova pojetí vyučování a učení.** Aktéři nemívají jednu společně sdílenou představou o optimální podobě výuky, představu, na níž by se shodli přinejmenším všichni žáci mezi sebou a všichni učitelé mezi sebou; tím spíše všichni žáci se všemi učiteli. Výzkumy i praktické zkušenosti ukazují, že existují subjektivní názory aktérů na to, co by sami měli dělat a co by měli dělat ti druzí, aby výuka byla kvalitní a efektivní, aby se při ní cítili dobře. Odborně mluvíme o **učitelově pojetí výuky**, tj. činnosti učitele a činnosti studentů (podrobnosti viz Mareš et al., 1996). Dále mluvíme o **žákově pojetí vyučování**, tj. jeho názorů na činnosti učitele a **žákově pojetí učení**, tj. jeho názoru na svoji vlastní činnost (podrobnosti viz Mareš, 1998).

Zmiňujeme tato tři pojetí proto, že vstupují – bohužel nepoznána - do vnímání a posuzování výuky a celkového klimatu školy. Výsledky posuzování školního klimatu jsou tedy ovlivněny názory žáků a učitelů na to, co je podle nich „dobrá“ a co „špatná“ výuka. Vznikají specifické skupiny osob, které mají společný názor na to, co by jim osobně ve škole *vyhovovalo*, a přitom může jít o osoby lišící se postupným ročníkem, pohlavím, osobnostními zvláštnostmi (tedy proměnnými, podle nichž se zatím osoby ve výzkumech klimatu školy třídily).

V holandském kvalitativním výzkumu bylo u vysokoškoláků zjištěno pět studentských pojetí učení: 1. rozšíření znalostí, 2. učení se nazpaměť, 3. aplikování znalostí, 4. získání vhledu, 5. snaha svébytně se rozvíjet (Van Rossum et al., 1985). K podobnému třídění dospěl kvalitativními postupy Švéd F. Marton (1993), který rozlišil šest pojetí učení: 1. rozšiřování znalostí, 2. učení se nazpaměť, 3. aplikování znalostí, 4. porozumění, 5. snahu nazírat věci a jevy odlišně, než doposud, 6. měnit se jako osobnost. Španělský kvalitativní výzkum (Cano, 2005) u žáků druhého a třetího stupně škol dospěl dokonce k osmi pojetím učení.

Šlo o tato pojetí: 1. rozšiřování jedincových znalostí (aktuálně, pouhou akumulací), 2. rozšiřování jedincových znalostí (pro pozdější použití v budoucnu, v životě, v práci), 3. učení se nazpaměť (jedinec memoruje proto, aby prošel u zkoušek nebo byl schopen odpovídat na otázky), 4. osvojení a porozumění (porozumění informacím a zapamatování si jich), 5. osvojení, porozumění a používání (porozumění

informacím, jejich zapamatování a vybavení pro praktické použití), 6. porozumění a nacházení vztahů (porozumění novým informacím, nalézání vztahů mezi novými a dříve osvojenými informacemi, jakož i jedincovými zkušenostmi), 7. nazírání věcí odlišným způsobem (nejde jen o porozumění a hledání vztahů, ale také objevování nových perspektiv, modifikování jedincova dosavadního pohledu na věci a jevy), 8. proměna osobnosti (zahrnuje nejen porozumění a změnu jedincova pohledu na svět, ale také zážitek osobního růstu, rozvoje osobnosti) (Cano, 2005).

Pro náš problém je důležité připomenout, že citovaný holandský výzkum (Van Rossum et al., 1985) navíc zjistil, že studenti mívají kromě svého vlastního pojetí učení také korespondující **studentské pojetí vyučování**. Tedy představu o tom, jak by mělo být koncipováno vyučování, aby se jim samotným dobře pracovalo. Podrobnosti uvádí tab. 1.

**Tabulka 1 - Pojetí učení u vysokoškoláků a jemu odpovídající studentské pojetí učitelovy činnosti (modifikovaně podle Van Rossum et al., 1985:638-639)**

<b>Studentovo pojetí vlastního učení</b>	<b>Způsob výuky, který by danému typu studenta vyhovoval (studentovo pojetí vyučovací činnosti učitele)</b>
Rozšiřovat si znalosti	<i>preferují středoškolský způsob výuky; učitel vysvětluje, dává příklady, hodnotí</i>
Učit se nazpaměť	<i>preferují technologický přístup: rozčlenění učiva na dávky, odlišení hlavního a vedlejšího, poskytování průběžné zpětné vazby</i>
Aplikovat získané znalosti	<i>preferují detailně organizovanou výuku, potřebují být vytíženi, soutěžit; vadí jim větší volnost</i>
Získat vhled, nalézat vztahy	<i>preferují aktivity nezávislé na učiteli, chtějí si sami stanovovat cíle, vybírat učivo, pracovat metodou projektů</i>
Svébytně rozvíjet svoji osobnost	<i>preferují samostatnou činnost; chtějí diskutovat s učitelem i kolegy, chtějí se podílet na práci katedry, vyhovuje jim kolegiální vztah s učitelem</i>

Existuje tedy nejméně pět různých typů vysokoškoláků počínaje těmi, jimž vyhovuje „vodění za ručičku“ až po ty, kteří vyžadují co nejvíce samostatnosti. Z tabulky č.1 je zřejmé, že učitel – ať zvolí kterékoli pojetí výuky – nemůže vyhovět zbývajícím typům studentů, a proto se tyto ostatní

studenti zřejmě necítí při výuce dobře. Učitel tedy může očekávat, že jím navozené klima bude také hodnoceno diferencovaně, že nebude vyhovovat všem. Analogická úvaha platí pro přijatou (a v praxi prosazovanou) pedagogickou koncepci školy jako celku. To jsou aspekty, který dosavadní analýzy klimatu školy nebraly příliš v úvahu.

Pokud bychom se snažili vyjádřit míru souladu či nesouladu mezi tím, co si žák přeje a co učitel skutečně v hodinách dělá, dospějeme s určitým zjednodušením k této naší tabulce (tab.2).

**Tabulka 2 - Míra souladu či nesouladu mezi žakovým pojetím učitelova vyučování a skutečně používaným pojetím učitele (terminologie převzata z práce Van Rossuma et al., 1985)**

Žák si přeje, aby učitel dělal; žákovi by vyhovovalo, aby učitel dělal	Učitel skutečně v hodinách dělá					
		<i>středoškolský způsob</i>	<i>technologický způsob</i>	<i>detailní organizace výuky</i>	<i>žák pracuje metodou projektů</i>	<i>žák je partner, bádá</i>
	<i>středoškolský způsob</i>	soulad				<b>výrazný nesoulad</b>
	<i>technologický způsob</i>		soulad			
	<i>detailní organizace výuky</i>			soulad		
	<i>žák pracuje metodou projektů</i>				soulad	
	<i>žák je partner, bádá</i>	<b>výrazný nesoulad</b>				soulad

Z tabulky 2 je zřejmé, jak velká disonance může být mezi žakovým přáním a aktuální podobou výuky. Odtud může pramenit i nepříjemný prožitek klimatu a žakovo negativní hodnocení klimatu. Ani v těchto případech však nejde jen o individuální vnímání a prožívání klimatu, ani o statickou záležitost. Původní žakovův názor na kvalitu klimatu mohou ovlivnit jeho spolužáci. Původní názor může ovlivnit i učitel: žák se může adaptovat na náročnější pojetí výuky (disonance má pozitivní efekt) anebo se žák adaptuje na jednodušší pojetí výuky (disonance má negativní efekt). Touto úvahou už plynule přecházíme k dalšímu oddílu.

**Aktérové preference klimatu třídy (a školy).** Běžnou součástí mnoha výzkumů psychosociálního klimatu je srovnávání aktuální a preferované podoby klimatu. Předpokládá se, že velikost rozdílu mezi aktérovým přáním a „skutečností“ ukazuje na míru jeho spokojenosti ve škole. Čím je rozdíl menší, tím více se aktuální stav blíží stavu, který by si aktéři přáli a z toho se vyvozuje, že jsou aktéři ve škole spokojenější. Naopak: čím je rozdíl větší, tím výrazněji se aktuální podoba klimatu liší od stavu, který by si aktéři přáli a tím více jsou ve škole nespokojenější.

Tyto dedukce mají jednu výraznou slabinu. Vycházejí z předpokladu, že **jedinec-aktér** formuluje své preference „svobodně“, nezátížen okolnostmi a zkušenostmi, sám za sebe, do jisté míry nezávisle na sociálním kontextu, na lokálních zvláštlostech. Tento předpoklad nemusí být splněn z řady důvodů. Někteří respondenti:

- nemají vlastní vyhraněný názor, ale něco napsat musí a tak nepromyšleně improvizují
- nemají přímé zkušenosti s jiným klimatem a tak formulují svoji *osobní* představu ideálního klimatu
- nemají přímé zkušenosti s jiným klimatem a tak formulují *skupinovou* představu, k níž se v dané třídě (v daném učitelském sboru) po diskusích s ostatními nakonec přiklánějí
- rádi by ve škole změnili *něco jiného*, ale daná metoda jim tuto možnost nenabízí; nutí je vyjádřit se k pevně daným (a badatelem vymyšleným) aspektům klimatu
- představují si změny *proveditelné v daném kontextu* (změny reálně dosažitelné v dané škole, s danými učiteli, s daným vybavením atd.).

Z těchto kvalitativně odlišných odpovědí (za nimiž stojí výrazně odlišné úvahy a odlišné argumenty) potom badatel vypočítává „průměrné preference“ a vyvozuje, co by se mělo ve škole změnit.

V dalším výkladu se soustředíme na příklady vzaté z výzkumů klimatu **školní třídy**, neboť se domníváme, že pro žáky je právě vnímané klima jejich třídy, jejich vyučovacích hodin určující pro to, jak hodnotí klima své školy. Učeně řečeno: klima třídy je pro žáky proximálním procesem pro percepci klimatu školy.

Výzkumy M. Klusáka a spolupracovníků (Klusák, Škaloudová, 1992; Klusák, 2004) ukázaly, že žáci:

1. jsou implicitně nespokojeni s „žitou“ kvalitou klimatu ve třídě a dokáží ji reflektovat
2. nezaujmají globální stanovisko ke klimatu jako celku, ke všem jeho aspektům; na jednotlivé aspekty reagují diferencovaným způsobem

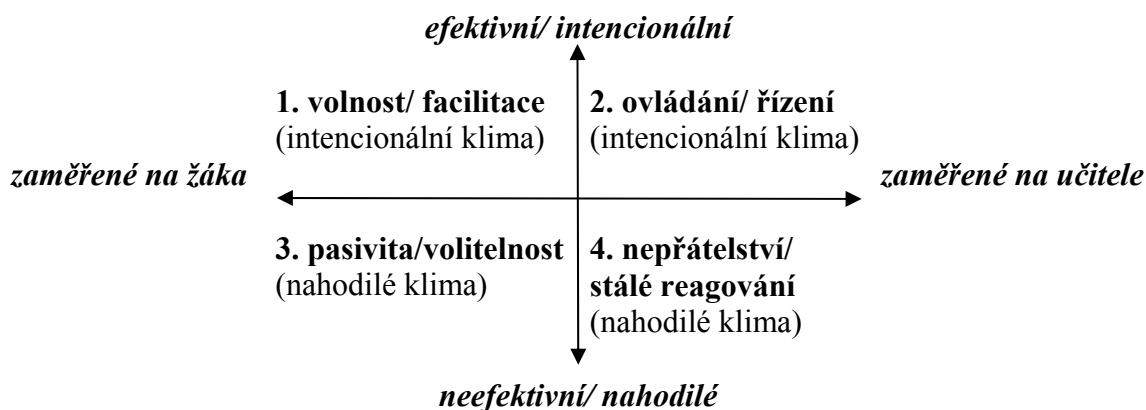
3. žáci mají určitý odstup vůči některým hodnotám, které jim dotazníky nabízejí; nejsou to „jejich“ hodnoty, ale hodnoty „vnucované“ autorem dotazníku (např. individuální diferencovanost výuky nebo badatelské zaměření výuky)
4. žáci se dokáží adaptovat na hodnoty, které nabízí tradiční vyučování a nepožadují výraznou změnu aktuálního stavu

Podíváme-li se podrobněji na výsledky Klusákových výzkumů, pak můžeme u *preferovaného* klimatu třídy konstatovat tyto tři difference.

1. Žáci uměreně rezignovali na nabízené hodnoty, akomodovali své ideály v těchto aspektech klimatu: v nezávislosti na učiteli v kázeňských záležitostech, v učitelově osobně vstřícném vztahu k žákům, v moderním pojetí výuky, ale i v soudržnosti třídy.
2. Žáci nereagovali na změny k horšímu vstřícnou adaptací, nezměnili své ideály v těchto aspektech klimatu: v celkové spokojenosti ve třídě, zvládnutelnosti školní práce, v absenci vzájemných třenic.
3. Žáci reagovali na změny k horšímu aktivně, ve svých ideálech se rozhodli jít proti reálnému stavu, projevíli přání si vyvzdorovat zlepšení v případě vzájemné řevnivosti ve třídě (Klusák, 2004: 40).

Až doposud jsme o aktuálním a preferované klimatu uvažovali převážně na úrovni individuálních preferencí. Kromě toho však existují **skupinové preference** a v případě školy ještě **institucionální preference**. Znamená to, že se musíme zajímat o cíle, které si skupiny a instituce kladou, pokud jde o další vývoj klimatu, o směřování klimatu k určitému cíli. Shinder et al. (2003) mluví o „cílové orientaci“ školního klimatu. Domnívá se, že je možné dospět pomocí dvou dimenzí klimatu ke čtyřem základním typům (viz obr. 7).

**Obrázek 7 - Čtyři typy „cílové orientace“ školního klimatu (modifikovaně podle Shindler et al., 2003:9)**



Z výše uvedeného plyne, že preferované klima není homogenní proměnná. Stojí za ní různé hodnoty, různé zkušenosti, různé adaptační strategie, různé záměry a měla by být zkoumána mnohem jemnějšími postupy, než dosud.

**Různé podoby aktérství.** V předchozí výkladu jsme implicitně pracovali s dvojí podobou aktérství: aktérem-jedincem a aktérem-skupinou. Vůdčí představitel sociálně kognitivní teorie A. Bandura (2002) však rozlišuje tři možné podoby aktérství (*agency*):

1. přímé osobní aktérství, kdy se jedinec uplatňuje individuálně, osobně vnáší svůj vliv a sociální prostředí uzpůsobuje svému životu
2. zprostředkované aktérství (*proxy agency*), kdy jedinec spoléhá na jednání jiných lidí; budou to oni, kteří zajistí, aby jeho přání či pokyny vyústily v žádané výsledky; v mnoha sférách života jedinec nemůže sám ovlivnit sociální podmínky a chod instituce, a proto se snaží získat na svou stranu osoby, které mají přístup ke zdrojům, mají vliv nebo přímo uplatňují svoji moc; mnoho záležitostí bývá tedy dosažitelných jen prostřednictvím navzájem závislého sociálního snažení
3. kolektivní aktérství, kdy se aktérství uplatňuje prostřednictvím sociální skupiny.

Tyto podněty zatím nebyly ve výzkumech psychosociálního klimatu využity. Aktér a aktérství má ovšem řadu dalších dimenzí, jak dosvědčuje další oddíl.

## SOCIÁLNÍ JÁ

Sociální psychologové si v poslední době začínají všimnout pojmu, který zdánlivě nepatří do jejich arsenálu – pojmu „já“. Argumentaci soudobých sociálních psychologů dobře reprezentuje B. Simon, když říká: „pojem já (*self*) je užitečným nástrojem pro přemýšlení a diskutování o nás samotných a našem psychologickém fungování... Používáme tohoto nástroje, abychom našim zkušenostem, včetně našich vztahů k **materiálnímu i sociálnímu prostředí** (*zdůrazněno námi - J.M.*), dodali koherentnost a dobrali se jejich smyslu. Snažíme se interpretovat sami sebe a tím dospět k porozumění sobě samotným; což zase zpětně ovlivňuje naše psychologické fungování, včetně našeho vnímání, emocí, motivace, poznávání a chování.“ (Simon, 1999: 49)

Aktér se tedy snaží vyznat se sám v sobě a svém postavení v sociálním světě, interpretovat sám sebe (*self-interpretation*). Tato interpretace je jistě dynamická a podle odborníků existují dva zdroje této dynamiky. Příklady, které jsou níže uvedeny, jsme doplnili my.

Jedním jsou různé aspekty jedincova „já“, např.: jeho vzezření (hezký, průměrný, postižený), sociální role (vůdce, outsider), schopnosti (podprůměrné, průměrné; jedinec nadaný jazykově, sportovně, výtvarně, matematicky atd.), chování (v normě, mimo normu; světa neznalý, světa znalý), generalizované rysy osobnosti (introvert, extravert), postoje (kladné, neutrální, záporné postoje ke vzdělávání), explicitní či implicitní členství ve skupině (člen sportovního oddílu, člen nátlakové skupiny).

Druhým zdrojem této dynamiky jsou situace, sociální kontexty, které jedinec vyhledává nebo se v nich ocitá.

Pro naše další úvahy je užitečné rozlišení dvou podob sociálního já – individuálního já a kolektivního já. **Kolektivním já** rozumíme takovou interpretaci sebe sama, která se týká kolektivní dimenze jedincova já (tedy jevů převážně sociální, nikoli osobnostní povahy). Kolektivní já vzniká, když interpretace sebe sama je primárně postavena na těch aspektech jedincova já, které *sdílí* s jinými osobami (nikoli nutně se všemi) v relevantním sociálním kontextu (Simon, 1999).

Kolektivní já je v zásadě jednodimenzionální (jsem žákem základní školy pro sportovní talenty, jsem žákem víceletého gymnázia v městě AB, jsem učitelem waldorfské školy v městě CD). To pochopitelně nevyklučuje, že existují „sekundární“ aspekty kolektivního já. Např. pod výrokem: jsem žákem základní školy pro sportovní talenty, můžeme objevit → jsem trénovaný, umím prohrávat, většinu vyučovacích předmětů nebudu v životě potřebovat ....

Přechod od individuálního já ke kolektivnímu já není přechodem od nesociálního či dokonce antisociálního já k jakémusi čistému sociálnímu já. Individuální já není něco menšího, méně důležitého než kolektivní já. Kolektivní já je odlišné spíše kvalitativně, protože se týká *kolektivně sdílených* podobností či odlišností. Obě já jsou specifickými případy nadřazeného pojmu sociální já, obě já nabývají smyslu a závažnosti jen v kontextu sociálních vztahů mezi lidmi; nejsou tedy něčím absolutně platným, něčím izolovaným od sociálního světa.

Jedincovo „kolektivní já“ je výsledkem jedincova podílu na zaujímání kolektivního místa v sociálním světě a odráží zvláštnosti tohoto společného místa („jsem členem vedení prestižní soukromé školy“). Metafora „místa“ je – zdá se – velmi výstižným vyjádřením i jedincova stanoviska, z něhož se dívá. Stanovisko určuje specifický úhel pohledu na věci a události, specifickou **percepti** sociálního světa, tedy i percepce klimatu školy. Viz např. rozdílné pohledy žáka, řadového učitele, ředitele školy, rodiče.



## PŘELOMOVÁ OBDOBÍ VE ŠKOLE

Život školy jako instituce a život lidí ve škole není jednotným, v podstatě homogenním proudem běžných událostí. Kromě nečekaných – vojenskou terminologií řečeno „mimořádných“ – událostí, se ve škole vyskytují údobí, která lze do jisté míry předpovídat. Některá jsou každoroční, jiná nastupují za specifických podmínek: z důvodů věkových, manažerských, ekonomických či školsko-politických. Jde o údobí, která vnášejí do života aktérů klimatu změny; údobí, jež proměňují psychosociální klima školy i způsob nazírání na ně. Uvedme si tři typické příklady.

**Přechod žáků z jednoho stupně školy na druhý.** Základní škola má – jak známo – dva stupně. Ty se liší mnoha aspekty, včetně organizace výuky. Na prvním stupni většinu vyučovacích předmětů vyučuje tatáž učitelka, žáci pracují ve „své“ třídě, pobývají ve stále stejné učebně. Bývají prostorově odděleni od starších spolužáků navštěvujících druhý stupeň školy. Příp. rizikové kontakty se zpravidla odehrávají mimo budovu školy, před vyučováním nebo po jeho skončení. Klima školy tedy vnímají a hodnotí skrze své zkušenosti s klimatem své třídy.

Na druhém stupni školy se organizace výuky mění. Na jednotlivé vyučovací předměty mají obvykle různé vyučující, kteří mají různé vyučovací styly, odlišné nároky. Výuka probíhá v různých učebnách, včetně odborných učeben. Na některé předměty se dělí do podskupin anebo se spojují s jinými podskupinami z jiných tříd. Ve své kmenové třídě pobývají méně času. Při přecházení do jiných učeben i o delších přestávkách se zvyšuje pravděpodobnost rizikových událostí, nátlakových akcí, šikanování atd.

Shrnuto: i když jde o pobyt na téže škole, vnímání jejího klimatu se mění s přechodem žáků na vyšší stupeň. Ve škole zažívají sociální situace, které dosud nezažívali vůbec, nebo v jiném rozsahu. Podoba důležitých aspektů psychosociálního klimatu školy se pro ně objektivně mění, mění se však i sami posuzovatelé. Dospívají a jejich způsob vidění světa se stává kritičtější.

**Změna ve vedení školy.** Čas od času ve školách dochází k výraznější změně ve vedení školy. Podívejme se na případy, kdy se mění ředitel školy. Důvodů ke změně bývá několik. Jsou důvody běžné, přirozené, např. nemoc, odchod do důchodu, neúspěch ve výběrovém řízení. Existují též důvody mimořádné, kdy je ředitel odvolán z funkce, např. pro špatné hospodaření školy, nezvládání manažerské role, opakovaných pedagogických či mezilidských problémů ve škole, které brání normálnímu chodu školy a poškozují její dobré jméno na veřejnosti.

Ačkoliv k výměnám na postu ředitele školy dochází nezanedbatelně často, existuje relativně málo empirických výzkumů, které by systematicky zkoumaly, co výměna udělá s klimatem školy nebo klimatem učitelského sboru. K novějším studiím patří práce Noonana a Goldmana (1995). Porovnávala 6 základních škol, v nichž došlo k výměně ředitele se 6 základními školami, v nichž se ředitel nezměnil. Starší výzkumy se ve svých závěrech rozcházejí. Některé konstatovaly, že výměna ředitele má sice malý, ale statisticky významný pozitivní efekt; jiné, že efekt je smíšený a další, že spíše převládají negativní efekty (zásahy nového ředitele naruší zaběhlé způsoby komunikování, dosavadní mezilidské vztahy a osvědčené způsoby rozhodování, aniž je nový ředitel stihne rychle nahradit lepšími). Má-li badatel porozumět změně ředitele a správně interpretovat získaná data, musí zjistit, jak tuto změnu vnímají a hodnotí sami učitelé; nakolik se na ni těšili nebo se jí obávali. Nakolik změna zasáhla vztahy v učitelském sboru a způsob pedagogické práce.

Při výzkumu byl použit jednak dotazník klimatu v učitelském sboru OCDQ-RE autorů Hoye, Tartera, Kottkampa, jednak rozhovory s řediteli a jejich nadřízenými na školské správě (rozhovory byly nahrávány, přepsány a analyzovány). Výměna ředitelů nebyla provedena proto, že by dané školy fungovaly špatně, ale spíše proto, že školská správa chtěla výměnou vedení stimulovat tyto školy k vyšší efektivitě. Výsledky výzkumu nejsou jednoznačné. Noví ředitelé si byli vědomi důležitosti příznivého klimatu v učitelském sboru a snažili se na svou stranu učitele získat. Povedlo se to ve třech ze šesti sledovaných škol.

Výsledky je ovšem nutno brát s rezervou a autoři jsou si toho vědomi. První problém který zmiňují spočívá v tom, nakolik měření respektovalo přirozený běh školního roku a dobu potřebnou pro změnu klimatu.<sup>2)</sup> Druhý problém se týká Hartworského efektu ve sledovaných učitelských sborech. Všichni očekávali „nějakou změnu“ klimatu, ale byla proveditelná po několika málo týdnech, kdy proběhl sběr dat? Třetí problém se týkal velikosti učitelských sborů a jejich přirozené obměny. Ve výzkumu šlo o relativně malé školy, v nichž bylo kolem deseti učitelů. Každý příchod a odchod tedy výrazně ovlivnil získaná data, jak po kvantitativní stránce, tak po stránce kvalitativní (novému učiteli chvíli trvá, než se zorientuje v klimatu nového sboru).

Badatelé přiznávají, že nemohli odlišit, nakolik jsou zachycené změny v klimatu dílem ředitelů, nakolik „přirozeným vývojem“ mezilidských vztahů a nakolik nízkou stabilitou měrného nástroje. Obecně lze říci, že

---

<sup>2)</sup> Klima sboru bylo měřeno v intervalu květen-říjen (noví ředitelé nastupovali od září). Rozhovory s řediteli byli vedeny v říjnu, únoru a květnu. Rozhovory s nadřízenými ředitelů proběhly po nástupu nových ředitelů v říjnu, rozhovory s učiteli v červnu, na konci školního roku.

výsledky na všech sledovaných školách (tj. s výměnou ředitele i bez výměny) naznačují malou stabilitu klimatu učitelského sboru v intervalu jednoho roku.

**Sloučení dvou škol.** Po roce 1990 v českém školství docházelo a ještě dochází ke snižování počtu škol. Důvody jsou jednak populační (úbytek žáků), jednak ekonomické. Za stávající situace a ekonomických pravidel není dále možné financovat tolik samostatných škol. Proto se přikročuje ke slučování dvou či více škol. Velmi často jde o akt, který si nepřeje většina zainteresovaných osob: nesouhlasí s ním vedení „postižené“ školy, nesouhlasí rodiče „postižených“ žáků. Přesto nakonec ke sloučení dochází. Ne vždy jde o formální spojení, kdy zůstávají zachovány původní sociální skupiny (školní třídy, učitelské sbory). Nežádka dochází k restrukturalizaci, k vytváření nových celků, ke spojování těch skupin, které o to příliš nestály. Tyto ryze administrativní zásahy přinášejí (snad) příznivý finanční efekt, ale zpravidla mají velmi nepříznivý dopad na psychosociální klima školy vzniklé sloučením. Zmíněný dopad nebývá exaktně zkoumán. Sami zřizovatelé o něm příliš nepřemýšlejí, neboť administrativním aktem sloučení obvykle protesty rodičů a některých učitelů končí.

## ŠIRŠÍ SOCIÁLNÍ KONTEXT

V úvodu jsme konstatovali, že jen málo výzkumů si všímá změn v širším sociálním rámci během delšího časového období. Nemohou je zachytit, protože jsou koncipovány jako výzkumy transverzální. K nečetným domácím výjimkám patří quasilongitudinální výzkum<sup>\*\*)</sup> Pražské skupiny školní etnografie (2004), který proběhl na stejných školách s desetiletým odstupem.

Percipování školní ho klimatu je jistě ovlivněno skupinovými a populačními změnami ve společnosti. Podle školních etnografů jsou žáci **základních škol** zkoumaní v r. 2002 oproti žákům zkoumaným v r.1991 *jinou generací* (termín M. Kučery, 2004). Přihlašují se ke *svým* (tedy poněkud odlišným) kulturním modelům, hodnotám, módám, sportům, hrám.

Jiná generace zažívá i jiné typy rozhodování a adaptací. Připomeňme některé rozdíly: tato generace je ve škole o rok déle, než jejich předchůdci, je ochuzena o studenty tzv. dlouhých gymnázií (viz fenomén tzv.

---

<sup>\*\*)</sup> M. Klusák mluví - možná výstižněji - o transverzálně historickém výzkumu (Klusák, 2004:45), neboť nešlo o tytéž žáky. Podle D. Bittnerové však ve vedení sledovaných škol působili titíž lidé, oficiálně deklarovaný edukační profil škol se také nezměnil (Pražská skupina, 2004: 6). Patrně se za deset let výrazně nezměnila (až na jednu výjimku) ani spádová populace zkoumaných škol.

přebraných tříd a někdy násilně slučovaných „zbytkových“ tříd). Ve sledovaných ročnících se za 10 let poněkud zhoršilo psychosociální klima. Poklesla soudržnost tříd a ani v rovině přání již žáci na soudržnost neaspírají. Jinak řečeno: pokleslo kamarádství. M. Kučera nabízí jednu z možných interpretací tohoto zjištění: žáci jsou už dost staří, aby věděli, že kamarádit každý s každým je utopie, avšak ti ostatní by jim alespoň měli dát pokoj a přestat se „zběsilým frajeřením“.

Dále se zjistilo, že narostla řevnivost mezi žáky, touha po vyniknutí i na úkor spolužáků. To žákům zřejmě vadí a velmi si přejí, aby alespoň řevnivost poklesla. M. Kučera (2004) se domnívá, že delší společný pobyt na základní škole vyvolává konformní tlaky (včetně excesů), kterým se někteří žáci nechtějí poddat. Ve třídě se objevuje nervozita z konkurence, protože se stírá hranice mezi perspektivními studenty a non-studenty. Hranice, která dříve dodávala odvalu oběma pólům třídy se vyhranit: být vyhraněnými „šprty“ a být vyhraněnými „propadlíky“.

Pokud jde o vyučovací předměty, poklesla za 10 let jejich obliba, pokles zájem žáků o ně. I. Viktorová (2004) metaforicky říká: základní škola se obsahově vyprazdňuje.

Žáci se dívají na školní znalosti mnohem kritičtěji a požadují spíše užitečnost poznatků. To, co se ve škole naučili, nevystupuje pro ně jako základ vědění, ale spíše jako dílčí složka, navíc obtížněji spojitelná se speciálními znalostmi, potřebnými pro přípravu na budoucí profesi. Poznání se jim jeví jako formální záležitost. Poklesla výkonová orientace žáků ve škole. Zlepšení prospěchu, k němuž historicky došlo, činí spíše dojem snižování nároků základní školy (Kučera, 2004).

Současní žáci podceňují sociálně vztahové, afektivní a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti. Zvýšil se jejich individualismus, do pozadí ustupuje hodnota adaptace, přizpůsobení se druhým lidem. Naopak se v žakovských výpovědích nově a výrazněji objevuje kategorie typu „prosadit se“ a to jak ve vztahu k přítomnosti, tak při anticipování budoucnosti. Středem pozornosti se žákům stávají oni sami, nikoli druzí lidé, nikoli normy a pravidla, která, která se musí v životě dodržovat (Štech, 2004).

Změny v systému školství se promítají do života žáků i učitelů (Viktorová, 2004). Právě druhý stupeň základní školy je, jak už jsme zmínili, ovlivněn odchody žáků na víceletá gymnázia. Mění se nabídky středních škol i odborných učilišť, vznikají nové typy integrovaných škol, rozšiřuje se nabídka i možnost studovat. Děti mají větší šance pokračovat ve studiu, než dříve. Mizí obavy z fatálnosti špatné volby nebo jednoho neúspěchu u přijímacích zkoušek. Druhou stranou mince je, že mizející „osudová hrozba“ přijímacích zkoušek na střední školu přestává být zdrojem posilování disciplíny na konci základní školy, přestává fungovat

jako vnější učební motivace u starších žáků. Za deset let se proměnily samy základní školy: panuje zde větší volnost, menší disciplína, což zasahuje pracovní úsilí dětí; mění i sociální vztahy mezi učiteli a žáky, zprostředkovaně též mezi učiteli a rodiči. Sociální klima je mnohem liberálnější, než dříve. Podle volby své další školy, podle vidění své další budoucnosti lze rozlišit sedm typů žáků: učni, učni směřující k profesionalitě, učni z nouze, ambiciózní studenti, studenti s otevřenou budoucností, tradiční středoškoláci, „noví studenti“ (Viktorová, 2004). Dodejme, že každý typ bude z této perspektivy vnímat a hodnotit psychosociální klima školy, které zažívá, poněkud odlišně.

Proměny širšího sociálního kontextu tedy nutně zasahují fungování našich škol, podobu jejich psychosociálního klimatu i jeho percipování hlavními aktéry.

## ZÁVĚRY

Empirické zkoumání psychosociálního klimatu škol, které využívá desítek kvantitativních i desítek kvalitativních metod, zapomíná – podle našeho názoru – na potřebu občas vracet se k základům, klást si bazální otázky. Jednou z nich je tázání se po **sociálně-psychologických kořenech** košatého stromu, do něhož se rozrostly nejrůznější výzkumy věnované klimatu školy.

Naše přehledová studie se tedy pokusila:

- upozornit na konkrétní a nedostatečně řešené metodologické problémy kvantitativních výzkumů školního klimatu
- na grafických modelech naznačit limity dosavadních výzkumných projektů
- věnovat se individuálním a skupinovým vlastnostem aktérů školního klimatu (aktérovy implicitní postoje, jeho pojetí vyučování a učení, jeho preferencím určité podoby klimatu, skupinovým a institucionálním preferencím klimatu a různým podobám aktérství)
- zastavit se u kategorie „sociálního já“ aktérů, včetně „kolektivního já“
- připomenout závažnost přelomových období ve škole (přechod žáků z jednoho stupně školy na druhý, změny ve vedení školy a slučování škol)
- změny v širším společenském kontextu, v němž školy fungují.

Pro psychosociální klima školy je charakteristické, že aspekty školního prostředí jsou zúčastněnými jedinci subjektivně vnímány, sdíleny, sociálně konstruovány, sociálně hodnoceny. Právě proto, že jde o

skupinovou záležitost je pro hlubší poznání psychosociálního klimatu důležitý sociálně psychologický přístup.

Ztotožňuje se s názorem významného sociálního psychologa A. Bandury. Ten nedávno zdůraznil, že lidské chování je sociálně situované, odehrává se v bohatém sociálních kontextu a jeho vyjadřování se navenek je složitě podmíněno. Naznačené složitosti proto podle autora vyžadují rozbor psychosociálních determinant a řídicích mechanismů fungování lidí i skupin lidí. Výzkumné nástroje, které jsou zbavené širších kontextů a nepočítají se složitou podmíněností jevů, vlastně neodkrývají, nýbrž zakrývají důležité intrakulturní rozdíly a intraindividuální variace. Takové měrné nástroje jsou nevhodné pro hlubší porozumění struktuře, dynamice a fungování sociokulturních faktorů; faktorů, které ovlivňují to, jak lidé žijí své životy v daném sociokulturním prostředí (Bandura, 2002: 276). Domníváme se, že tato úvaha plně platí i pro zkoumání psychosociálního klimatu škol.

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

## LITERATURA

- Bandura, A.: Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 2002, 2: 269-290. ISSN 0269-994X
- Brand, S., Felner, R., Shim, M. et al.: Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 2003, 3: 570-588. ISSN 0022-0663.
- Cano, F.: Consonance and Dissonance in Students' Learning Experience. *Learning and Instruction*, 15, 2005, 201-223. ISSN 0959-4752.
- Dellar, G.B.: School Climate, School Improvement and Site-Based Management. *Learning Environments Research*, 1, 1999, 353-367. ISSN: 1387-1579
- Gill, M.G., Ashton, P., Algina, J.: Authoritative Schools: A Test of a Model to Resolve the School Effectiveness Debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 2004, 389-409. ISSN 0361-476X.
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R.: Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102, 1995: 4-27. ISSN 0033-295X
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L.A. et al.: A Unified Theory of Implicit Attitudes, Stereotypes, Self-Esteem, and Self-Concept. *Psychological Review*, 109, 2002, 1:3-25. ISSN 0033-295X
- Griffith, J.: School Climate as Social Order and Social Action: A Multi-Level Analysis of Public Elementary School Student perceptions. *Social Psychology of Education*, 2, 1999, 339-369. ISSN: 1381-2890
- 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.

- Ježek, S.: Možnosti konceptualizace školního klimatu. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003: 2-31. ISBN 80-866633-13-6.
- Jones, E.E.: Interpreting Interpersonal Behavior: The Effects of Expectancies. *Science*, 234, 1986, 41-46. ISSN 0036-8075
- Jussim, L., Harber, K.D., Crawford, J.T. et al.: Social Reality Makes the Social Mind. *Interaction Studies* 6, 2005, 1: 85-102. ISSN 1572-0373.
- Kallestad, J.H., Olweus, D., Alsaker, F.: School Climate Reports from Norwegian Teachers: A Methodological and Substantive Study. *Scholl Effectiveness and School Improvement*, 9, 1998, 1: 70-94. ISSN 0924-3453.
- Kelley, E., Glover, J., Keefe, J., Halderson, C., Sorenson, C., Speth, C.: *School Climate Survey* (modified). Reston, NASSP 1986.
- Klusák, M.: Klima ve třídě z perspektivy žáků. In: *Pražská skupina školní etnografie: Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2004: 21-47. ISBN 80-7290-200-8.
- Klusák, M., Škaloudová, A.: Školní klima z perspektivy žáků. In: *Pražská skupina školní etnografie: Co se v mládí naučíš...* Praha, Pedagogická fakulta UK 1992: 96-128.
- Kozlowski, S., Hattrup, K.: A Disagreement About Within-Group Agreement: Disentangling Issues of Consistency Versus Consensus. *Journal of Applied Psychology*, 77, 1992, 2: 161-167. ISSN 0021-9010
- Kučera, M.: Jiná generace. In: *Pražská skupina školní etnografie: Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2004: 233-2241. ISBN 80-7290-200-8.
- Little, J.W., McLaughlin, M.W. (Eds.) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*. London, Teacher College Press 1993.
- Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- Mareš, J.: Sociální klima školy. In: Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2001: 581-596. ISBN 80-7178-463-X.
- Mareš, J.: Diagnostika sociálního klimatu školy. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003: 32-74. ISBN 80-866633-13-6.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, Masarykova univerzita 1996, 91 s.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Beaty, E.: Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 1993, 3: 277-300. ISSN 0883-0355
- Murphy, K.R., Cleveland, J.N., Skattebo, A.L. et al.: Raters Who Pursue Different Goals Give Different Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 89, 2004, 1: 158-164. ISSN 0021-9010
- Noonam, W., Goldman, P.: *Principal Succession and Elementary School Climate: One Year's Experience in an Urban School Division*. Research report 1995. ERIC Document ED 396 426.
- Nuttall, D.L., Goldstein, H., Prosser, R. et al.: Differential School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 1989, 769-776. ISSN 0883-0355
- Pražská skupina školní etnografie: Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2004, 241 s. ISBN 80-7290-200-8.
- Rossum, Van E.J., Deijkers, R., Hamer, R.: Students Learning Conceptions and Their Interpretation of Significant Educational Concepts. *Higher Education*, 14, 1985, 6: 617-641. ISSN 0018-1560
- Rudman, L.A.: Sources of Implicit Attitudes. *Current Direction in Psychological Science*, 13, 2004, 2: 79-82. ISSN 0956-7976

- Sackney, L.: *Enhancing School Learning Climate: Theory, Research and Practice*. Saskatchewan, Saskatchewan School Trustees Association, Report No. 180, 1988, 145 s.
- Shindler, J., Taylor, C., Cadenas H. et al.: Sharing the Data along with the Responsibility: Examining an Analytic Scale-based Model for Assessing School Climate. Chicago, *Annual Meeting of the American Educational Research Association* 2003, 17 s. ERIC Document ED 476 178.
- Simon, B.: A Place in the World: Self and Social Categorization. In: Tyler, T.R., Kramer, R.M., John, O.P.: *The Psychology of the Social Self*. Mahwah, Erlbaum 1999: 47-69. ISBN 0-8058-2850-8.
- Stringfield, S., Teddlie, C.: Schools as Affectors of Teacher Effects. In: Waxman, H.C., Walberg, H.J. (Eds.) *Effective Teaching: Current Research*. Berkley, McCutchan Publishing 1991.
- Štech, S.: Děti v bilancích svého „poznání“. In: *Pražská skupina školní etnografie: Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2004: 125-147. ISBN 80-7290-200-8.
- Tye, K.A.: The Culture of the School. In: Goodland, J.I., Klein, M.F., Novotny, J.M., Tye, K.A. (Eds.) *Toward a Mankind School: A Adventure in Humanistic Education*. New York, McGraw-Hill 1974: 123-138.
- Tyler, T.R., Kramer, R.M., John, O.P.: *The Psychology of the Social Self*. Mahwah, Erlbaum 1999, 280 s. ISBN 0-8058-2850-8.
- Viktorová, I.: Představy o budoucnosti. In: *Pražská skupina školní etnografie: Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2004: 148-169. ISBN 80-7290-200-8.
- Wasti, S.A.: The Influence of Cultural Values on Antecedents of Organisational Commitment: An Individual-Level Analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 52, 2003, 4: 533-554. ISSN
- Wendorf, C.A., Alexander, S.: The Influence of Individual-and Class-Level Fairness-Related Perceptions on Student Satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 2005, 190-206. ISSN 0361-476X.