

Nový význam klimatu školy v období kurikulární reformy

Helena Grecmanová

Úvod

Škola je jedním ze základních nositelů poznání a činitelů ovlivňujících každého člověka. Vedle rodiny je nejdůležitějším sociálním prostředím, ve kterém se mladí lidé rozvíjejí a vytvářejí si systém životních hodnot a vlastní názor na svět kolem sebe. Každá škola je jedinečná svým umístěním, vybaveností, odborností pedagogů a především svým klimatem.

Klima školy má zásadní význam pro život ve škole. Ovlivňuje spokojenost lidí, jejich jistotu a chuť pracovat. Na klimatu školy závisí i úspěšnost školních vzdělávacích programů (ŠVP) na jednotlivých školách, kromě toho je však samo kurikulárními změnami ovlivňováno. Klima školy se stává v době kurikulární reformy opět aktuálním tématem. Proto si budeme dále v textu všimnout tohoto fenoménu jako nezávislé a závislé proměnné. Také v zahraničí bylo vždy sledování klimatu školy centrálním evaluačním kritériem v době realizace nového kurikula. Nejdříve si však stručně připomeneme, o jakou kvalitu se jedná a jak vzniká.

Charakteristika klimatu školy

Klima je psychosociální fenomén, který se vytváří odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí a na lidském vnímání.

Faktorů vlivu na klima je mnoho, a to pozorovatelných i nepozorovatelných. Nelze však udělat jejich úplný výčet, protože je jich právě takové množství a jsou na různých úrovních obecnosti. Dreesmann a kol. (1992) kladli důraz například na vlivy objektivního materiálního prostředí školy, vnitřní organizace a struktury školy (ročníky, velikost tříd a školy), procesů a obsahů (obory, disciplíny, předměty), znaků žáků a učitelů, jejich interakcí, vztahů k jiným prostředím (např. k rodině). Klima školy však

není závislé jen na těchto faktorech, nýbrž na jejich celkové konstelaci, ve které každý z indikátorů působí jednak sám za sebe, jednak ve vzájemných vztazích a ve spojení s jinými činiteli a složkami. A to je podle mého názoru zcela zásadní pro život ve škole. V prostředí školy se můžeme setkat (Grecmanová, 2008) např. *s nevyhovujícím materiálním vybavením a malou participací žáků ve výuce, avšak také s uspokojením z pěkných přátelských vztahů, s důvěrou mezi učiteli a žáky, se spravedlivým přístupem učitelů k žákům (výzkum školního klimatu na 2. stupni ZŠ, 1995)*. Jaké bude klima na takové škole a nakolik bude příznivé pro realizaci změny a v jakém rozsahu bude žádoucí změnu uskutečnit? Je zřejmé, že pozitivně mohou ovlivnit život ve škole následující klimatické typy, které se stávají rovněž cílem kurikulární reformy: *klima školy s edukativním cílovým zaměřením, pluralitní, otevřené a progresivní klima s velkým zájmem o pracovní úkoly školy i o lidské kontakty, klima osobnostně orientované, klima ve škole vedené demokraticky, životu blízkým způsobem*. Kolika a jakým školám je však vlastní takové klima? Je jich mnoho nebo málo? Jak a čím se od sebe liší prostředí a klima škol? Také na tyto otázky může odpovědět výzkum, který chystáme na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty v Olomouci, abychom zmapovali prostředí a klima na základních školách v době kurikulárních změn a rovněž vytvořili a ověřili vlastní nástroje pro měření klimatu, jež budou vhodné pro výzkumníky i učitele. Na pedagogy myslíme především, protože jim chceme být nápomocni v době, kdy budou muset evaluovat svoji školu (povinnost 1× za dva roky).

Před zahájením reformy jsme zjistili při výzkumu klimatu výuky: *nejméně problematické vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě na gymnáziu (1999, 2000)*. *Na střední zdravotnické škole (2003) však již byly vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě méně příznivé. Na dvou základních školách (2001) nejlépe dopadl faktor koncentrace na učení, kdy se ukázalo, že učitelé byli schopni udržet pozornost žáků ve výuce. Čas se nemarnil zbytečnými věcmi a učitel se nenechával odpoutat od hlavního vyučovacího tématu. Žáci měli z učitelů respekt, chovali k nim úctu a také získávali spoustu důležitých informací, které souvisely s probíraným tématem* (Grecmanová, 2008). Rozdílly byly patrné mezi druhy, typy, vzdělávacími programy a obory studia. Neznamená to však, že to byly jediné podmiňující faktory, které odlišnosti způsobily. Důležitou roli zde sehráli především učitelé a žáci. Jistě by bylo zajímavé udělat obdobné šetření dnes a sledovat, k jakým došlo posunům zvláště např. ve vztazích mezi učiteli, mezi učiteli a žáky.

Lidé ve škole, klima a kurikulární reforma

Za nejvýznamnější činitele v prostředí školy a pro kvalitu klimatu považujeme učitele, žáky, představitele školy, jejich postoje a vztahy mezi nimi. Můžeme hovořit o sociální dimenzi prostředí, jejíž jsou součástí. Ta je také zasažena kurikulární reformou. A navíc, aby mohla být kurikulární reforma naplněna, mělo by se ve škole mnoho změnit: kromě vyučovacího obsahu a dříve běžně realizovaných aktivit a činností i oblast skrytého kurikula. Hovořit můžeme o vztazích mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy, o sociální struktuře ve škole a ve třídách a samozřejmě o klimatu školy.

V předchozích letech jsme charakterizovali na základních školách klima (1995) *s formálními vztahy mezi školou a rodinou, s učiteli bez iniciativy a důslednosti, s řediteli, kteří měli problémy se získáním a prosazením autority, s žáky-individualisty, citově chudými, s volnější morálkou, s absencí zohledňování základních potřeb žáků, s výskytem pouze tradičních vyučovacích metod a forem, s malou aktivitou žáků ve výuce*. (Grecmanová a kol. 1998) Ve výzkumu organizačního klimatu na základních a středních školách (2005) jsme zjistili (Grecmanová, 2008), že *vedení neumožnilo učitelům participovat na chodu školy. Spolupráce mezi učiteli se týkala řešení výchovných problémů žáků, ale neuplatnila se již jako pomoc s výukou (vzájemné hospitace, eventuálně půjčování si či výměna příprav na výuku atd.)*. Tato zjištění nejsou v souladu s požadavky kurikulární reformy. Chápu však, že z důvodů takových a podobných údajů o školní realitě se reforma právě uskutečňuje. Nabízejí se otázky, jaké jsou dnes prožitky lidí na základních školách, kde se již podle školních vzdělávacích programů pracuje, a jaké je to na středních školách, kde se k realizaci ŠVP připravují? Jaké jsou vztahy mezi účastníky života ve škole, jak se k sobě chovají? Jak se daří naplňovat cíle kurikulární reformy?

Domnívám se, že změnit situaci k lepšímu lze ve školách, kde se nepřístupovalo a nepřístupuje ke kurikulární reformě, tvorbě a realizaci ŠVP formálně. Nepříznivý vývoj může ovšem nastat tam, kde vládne uniformní, autoritativní, od života izolující a uzavřené klima.

Jak mohou přispět učitelé, žáci a vedení školy ke zlepšení klimatu ve škole a k úspěchu kurikulární reformy?

Návrhy na zlepšení a zintenzivnění života ve škole by měly, podle mého názoru, zpracovávat všichni, kdo se podílejí na životě školy. Jejich angažovanost je v tomto případě významná a nutná. Hlavní myšlenkou je rozvinout

příznivé klima a úspěšně realizovat reformu. Počítat však musíme s ochotou i odporem vůči jakékoli změně.

Podle studie, na kterou upozornil J. Bennack (2006), se žáci ve škole angažují, když:

- jsou motivovaní a podněcovaní;
- rozvíjejí samostatnost a seberealizaci;
- mohou prosadit své schopnosti;
- poznají ve své činnosti smysluplný cíl;
- mohou spolupracovat s ostatními spolužáky.

Jsem přesvědčena, že tyto podmínky lze vztáhnout i na zaměstnance školy. Rozhodně nelze pracovat jen s direktivními a protektivními prostředky, protože produkují strach a zlost, což následně zabraňuje uplatnění aktivního potenciálu u jednotlivých účastníků života ve škole. Jako příklad mohu uvést zjištění Fenda (1977, 1998), který informoval o tom, že ve školách, v nichž učitelé pocítují silnější reglementování, je sice vyšší konsensus mezi učiteli, avšak také více rezignace, zhoršuje se zdraví učitelů, vládne menší spokojenost a současně se odmítá orientace na žáka. Tento badatel také sdělil, že učitelé přenášejí pocit nedostatečné možnosti spolupracovat na své žáky. Se zajímavým závěrem přišli i Bonsen a kol. (2002) ve výzkumu k hodnocení chování představitelů školy na 25 gymnáziích: Jako dobré identifikovali školy, které jsou charakteristické těmito dimenzemi: Vedení je zaměřené na cíl, pohotové k inovacím a je organizačně kompetentní (Janke, 2006, s. 72, 73, 74). Nemáme rovněž v našich podmínkách podobné zkušenosti?

Pro poučení lze využít i zjištění Gauthiera (1974) z výzkumu organizačního klimatu na téměř 60 základních školách. Zjistil jednu zarážející skutečnost, která je částečně v rozporu s předcházejícími řádky. Způsoby chování řídicích pracovníků a jejich vedení mají vliv na specifičnost klimatu přibližně jen z 23 %. V této souvislosti ovšem platí, že důležitější než chování vedoucího představitele školy je, jak je vnímají další zaměstnanci – učitelé. Takže potom je chování účastníků života ve škole a její klima ovlivněno až prožíváním jednání řídicích pracovníků učiteli. Zcela souhlasím s názorem, že přijetí či nepřijetí kurikulární reformy učiteli na školách zcela zásadně ovlivnil postoj ředitele. Nejvíce negativních emocí a nechuti se vzdělávat se objevilo ve školách, kde ředitel není reformě nakloněn, dlouho vyčkával a ŠVP byl nakonec zpracován formálně. Zde jsme se také setkali s nejvíce stížnostmi na časový stres (Hrubá, 2007/2008).

Fend (1977) hovořil o příznivějším klimatu u progresivních učitelů, kteří jsou nakloněni reformě. Podle tohoto autora se progresivní učitelé vyznačují optimistickým pohledem na člověka, doporučují sounáležitost se skupinou, vysoce hodnotí samostatnost, méně často požadují konformitu a kriticky se staví proti tlaku na výkon. S touto charakteristikou lze souhlasit. Takové učitele máme i v České republice. Navíc tak to vnímají i žáci. V podmínkách českého školství však v současnosti neplatí, že by všichni progresivní učitelé byli reformou nadšeni a podle toho utvářeli svoji výuku. Výsledky publikovaných výzkumů hovoří o tom, že pouze čtvrtina až třetina škol považuje zavedení ŠVP za přínos, přes 60 % za zbytečnou a pracnou změnu, další učitelé dávají najevo nespokojenost s realizací reformy, nesouhlas, někdy až odpor (Hrubá, 2007/2008). Příčiny tohoto přístupu k reformě jsou většinou známé.

Je patrné, že postoje učitelů jsou významné pro míru naplňování kvalitativních změn ve škole a její klima. Požaduje se především učitelova senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim, svobodné jednání. Postupujeme-li třídu od třídy, dá se zjistit, zda učitel projevuje neformální zájem o výuku a žáky, či nikoli, zda chápe své vyučování jako izolované interní dění, nebo jako **světu otevřené a životu blízké poznávání** (Oswald a kol., 1989), což je **v kurikulárních dokumentech akcentováno**. Cílem školního vzdělávání se totiž stávají klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní). I když se mnohým zdá cesta k jejich dosažení velmi dlouhá a náročná, lze ji zvládnout a taktéž postupně naplnit kurikulární reformu.

Co může pomoci?

Oporu spatřuji v konceptu pěti strategií, který navrhuje Bessoth (2003) pro zkvalitnění klimatu na školách:

1. Základem první strategie je **vypracovat pro školu vizi** (v našem případě také **ŠVP**), se kterou se ztotožňuje většina kolegů. Když se formuluje, kde má škola být za pět let, dostává se do popředí práce na uskutečňování vize a méně řešení všedních problémů. Smyslem je motivace k vyšším výkonům.
2. V druhém bodě se zdůrazňuje **význam orientace na žáky**. Autor v žácích vidí zákazníky školy, kteří mají stát v centru veškerého úsilí. Hlavní úlohou školy je podporovat učení a rozvoj osobnosti žáků. Není rozhodující, co učitel ukázal, ale co žák přijal a jakých docílil učebních

- výsledků. R. Bessoth označuje tuto kompetenci jako „jednání v zájmu zákazníků“. Při odpovídajících postupech může vznikat dobré klima ve výuce a mohou následovat lepší učební výsledky. Úloha řídicího pracovníka školy spočívá ve vytvoření produktivního organizačního klimatu, v němž žáci dobře pracují a mohou dosáhnout jednodušším způsobem úspěchu. (Podotýkám, že i o tom se píše v kurikulárních dokumentech.)
3. Ve třetím bodě jde především o **zajištění otevřené komunikace**, aby se mohl rozvíjet potenciál všech zúčastněných (aby mohl vzniknout a realizovat se ŠVP). K tomu je třeba např. předávání informací, naslouchání, uznání výkonu, trpělivost a nepřetržitost. Má-li se využít potenciál všech, je důležité poznat silné stránky spolupracovníků a využít je tam, kde bude mezi jejich silnými stránkami a úkoly nejvyšší možná shoda.
 4. Čtvrtou strategií je poznání, že efektivita organizace může být zvýšena, pokud **selepší spolupráce mezi „odděleními“ a řídicími složkami**. Ve školní praxi to také znamená spolupráci mezi třídami, ročníky, stupni atd. (Jinak to ani nemůže v moderní škole fungovat.)
 5. Pátá strategie hovoří o tom, že **důvěra představuje podstatný předpoklad** pro produktivní klima organizace. Chybí-li důvěra mezi vedením a kolegy, hodně energie a času se věnuje opatřením nebo se energie vytrácí v myšlenkách spolupracovníků na vlastní ochranu. Informace se nepředávají, nikdo neriskuje.
(V této souvislosti si však musím postesknout, že získat důvěru a věrohodnost je v dnešní škole zvláště obtížné. Prosazovat profesionální etiku, popřípadě angažovanost, zodpovědnost za vlastní aktivity a aktivity skupiny, by neměly být ovšem jen úkoly pro ředitele školy, ale také pro učitele a žáky, kteří mají nemalý podíl na kvalitě klimatu a úspěchu reformy kurikula.)

Závěr

Kurikulární reforma přináší do škol novou kvalitu. Ve vztahu k reformě má sledování klimatu školy v současnosti nový význam. Zajímáme se o jeho charakteristiky i vlivy klimatu na školách, techniky jeho měření, protože může indikovat i vysvětlovat specifičnost života školy v době cílené změny.

Literatura

- BENNACK, J. *Erziehungskonzepte in der Schule. Praxishilfen für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern*. Weinheim und Basel: Beltz, 2006.
- BESSOTH, R. K.L.I.M.A.: Fünf Führungsstrategien, die alle ins Boot holen. *Pädagogische Führung*, 2003, 14 (3), s. 122–128.
- BONSEN, M. a kol. *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa, 2002.
- DREESMANN, H., EDER, F. FEND, H., PEKRUN, R., SALDERN, M., WOLF, B. *Schulklima. Eine Bestandaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. In INGEKAMP, K. JÄGER, R. S., PETILON, H., WOLF, B. (ed.). *Empirische Pädagogik 1970–1990*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992, s. 655–682.
- FEND, H. *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp, 1988.
- FEND, H. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz, 1977.
- GAUTHIER, W. J. *The Relationship of Organizational Structure, Leader Behavior of the Principal and Personality Orientation of the Principal to School Management Climate*. Connecticut: University of Connecticut, 1974.
- GREČMANOVÁ, H. *Klíma školy*. Olomouc: Hanex, 2008.
- GREČMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998.
- HRUBÁ, J. Ředitel a mezilidské vztahy ve škole – vzor pro žáky? *Učitelské listy*, 2007/2008, roč. 13, č. 7, s. 8.
- JANKE, N. *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“*. Münster: Waxmann, 2006.
- OSWALD, F., PFEIFER, B., RITTER-BERLACH, G., TANZER, N. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag, 1989.

GREČMANOVÁ, H. Nový význam klimatu školy v období kurikulární reformy. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 113–119. ISSN 1211-4669.

Autorka: prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D., Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci, e-mail: helena.grecmanova@upol.cz