

Teoretická studie

BLAŠTIKOVÁ, L. 2018. Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č. 1, s. 25–41. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080125>.

Příspěvek redakce obdržela: 2. 1. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 24. 1. 2018.

VÝZNAMNÉ OBLASTI POZITIVNÍHO KLIMATU ŠKOLY V KONTEXTU VYBRANÝCH MODELŮ

Lucie Blašítková

Abstrakt: Předkládaná teoretická studie se věnuje problematice klimatu školy. Konkrétně se zaměřuje na jev pozitivního klimatu školy a jeho konkrétních oblastí. Cílem příspěvku je popsat významné oblasti pozitivního klimatu školy na základě analýzy vybraných modelů pozitivního klimatu (National School Climate Center, 2017; Rudasill et al., 2017; Thapa, Cohen, & Guffey et al., 2013; Grecmanová, 2008, atd.). V textu jsou uvedeny a popsány základní pojmy, mezi něž patří „klima třídy“, „klima výuky“ nebo „klima učitelského sboru“. Především je vymezeno „klima školy“ a uveden stručný popis činitelů, kteří na jeho vytváření participují. Následně text pojednává o terminologii pozitivního klimatu, jelikož v této oblasti vládne nejednotnost. Významnou část příspěvku tvoří konkrétní modely pozitivního klimatu školy, kde jsou na základě různých výzkumných šetření definovány oblasti, které jsou pro pozitivní klima stěžejní. V závěru příspěvku jsou popsány tři významné oblasti pozitivního klimatu, které se ve vybraných modelech často opakují, tudíž je možné považovat je za důležité.

Klíčová slova: klima školy, pozitivní klima školy, oblasti pozitivního klimatu, modely klimatu školy

Important Areas of Positive School Climate in the Context of Selected Models

Abstract: This theoretical study focuses on the school climate. In particular, it focuses on the phenomenon of the positive school climate and its specific areas. The aim of the paper is to describe important areas of the positive school climate based on the analysis of selected positive climate models (National School Climate Center, 2017;

Rudasill et al., 2017; Thapa, Cohen, & Guffey et al., 2013; Grecmanová, 2008, etc.). The text describes basic concepts, such as classroom climate, learning climate, or teacher staff climate. Primarily, the school climate is defined and a brief description of the factors involved in its creation is provided. Subsequently, the text deals with the terminology concerning the positive climate, as there is a disunity in this area. A significant part of the contribution is devoted to specific models of positive school climate, where, based on various research surveys, areas are defined which are key for the positive climate. In the final part of the paper three important areas of the positive climate are described, which repeatedly appear in the selected models, so they can be considered important.

Key words: school climate, positive school climate, areas of positive climate, school climate models

Předmětem článku je pozitivní klima školy. Tento jev je řešen spíše na poli zahraničního pedagogického a psychologického výzkumu (např. Rudasill et al., 2017). S problematikou se setkáváme i v tuzemsku (např. Grecmanová, 2008; Hrabal, 2002). Nicméně v kontextu pozitivního klimatu vládne nejednotnost v terminologii, kdy je možné setkat se s pojmy „příznivé klima“, „pozitivní klima“, „dobré klima“ nebo „suportivní klima“. Text pracuje s termínem „pozitivní klima“, který se objevuje v zahraničních výzkumech (*positive climate*, např. Cohen, 2009).

Nejednotnost panuje také v oblastech, které pozitivní klima tvoří. Zde je možné spatřovat prostor pro empirické ověření některých teoretických modelů. Cílem příspěvku je však teoretická analýza vybraných modelů pozitivního klimatu školy, kde jsou uvedeny konkrétní oblasti, které pozitivní klima vytvářejí, a dále deskripce významných oblastí, jež se v těchto modelech objevují nejčastěji. Motívem k práci je sjednotit tyto oblasti pro budoucí empirické ověření, ale také pro strategie škol při vytváření a udržování pozitivního klimatu.

1 K teoretickým východiskům

Primárně je nutné vymezit terminologii v širším kontextu, tedy zabývat se klimatem školy, které je tvořeno klimatem třídy, klimatem výuky, ale také klimatem učitelského sboru nebo organizačním klimatem. Text uvádí stručná vymezení všech výše zmíněných pojmů především kvůli komplexnímu pohledu na problematiku klimatu školy a na jeho obsah. Dále článek pojednává zejména o pozitivním klimatu školy, které je jedním z typů klimatu.

Nejprve je důležité vymezit klima školy, které definuje Grecmanová (2008) následovně: Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologick-

kou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí její účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat. V současné době se více než na poli tuzemského pedagogického výzkumu v oblasti klimatu školy objevují výzkumy v zahraničí (Rudasill et al., 2017; National School Climate Center, 2017; Curt, Jordan, & Ryan et al., 2016, aj.). Jeden z předních výzkumníků, J. Cohen, definuje klima školy jako více než individuální zkušenost – je to fenomén skupiny, který je větší než zkušenost jedné osoby (Cohen et al., 2009). Borkar (2016) definuje klima školy velmi jednoduše, zato výstižně jako kvalitu a charakter školního života. Klima školy je dále definováno dle National School Climate Center (2017). Klima školy se týká především kvality charakteru školního života. Vychází ze zkušeností učitelů, rodičů, žáků a všech pracovníků školy. Klima školy v sobě odráží normy, cíle, hodnoty, mezilidské vztahy, metody výuky a organizační struktury. Hanuliaková (in Petlák, 2011) chápe klima školy zpočátku jako produkt určitých procesů. Dále se dle autorky klima školy stává činitelem facilitující samotný proces, z něž vzniká, čímž jsou míněny autokratické či demokratické postupy uvnitř školy i další procesy ve školním prostředí. Kašpárková (2007) vymezuje pět oblastí školního klimatu. Jedná se o celkový vztah a motivaci ke škole a učení, o kvalitu a kompetence učitelů, o pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, o soudržnost třídy jako sociální skupiny a o architektonické, estetické a hygienické aspekty školy. Pol (2007) se věnuje škole jako pospolitosti, která je vytvářena vzájemnými vztahy, sdílenými hodnotami, názory a vytvářením podmínek potřebných k posunu od „já“ k „my“.

Na základě výše uvedených definic a pojetí klimatu školy se pro účely článku operuje s klimatem školy jako s fenoménem, který do značné míry ovlivňuje stávající život jednotlivých činitelů školy, ale ovlivňuje také život budoucí a utváří vztah k dalšímu vzdělávání a postavení ve skupině.

Dále je definováno klima třídy. Picket a Fraser (2010) chápou klima třídy jako vztahy, které existují mezi učiteli a žáky a ve skupině mezi žáky navzájem. Klima ve třídě není záležitostí, kterou lze pochopit izolovaně od environmentálních, sociálně-psychologických, sociologických a kulturních souvislostí (Mareš, 1998). Dále Mareš & Křivohlavý (1995) popisují klima třídy jako pedagogickou interakci, která není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, ale je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům. V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Mareš, & Walterová, 1998) je klima třídy popsáno jako

sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Holeček (2014) pro vysvětlení jevu „klima školní třídy“ pracuje se třemi termíny, a to „prostředí třídy“, kam kromě žáků a učitelů patří i ekologie třídy, a dále „atmosféra třídy“, což je jev krátkodobější, kterým může daná třída projít několikrát za den. Na závěr autor analyzuje pojem „sociální klima třídy“, což je jev již dlouhodobý, méně proměnlivý a typický pro danou třídu. Auger a Boucharlat (Auger & Boucharlat, 2005) pojednávají o třídě jako o fungujícím kolektivu a tvrdí, že soudržnost skupiny nevzniká automaticky, ale vytváří se postupně. Klima třídy stejně jako klima výuky se významně odráží na klimatu školy.

Následně je stručně definováno klima výuky. Klima výuky se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci pedagogické interakce učitel–žák (Grecmanová, 2008). Autorka dále o klimatu výuky hovoří jako o subjektivně psychologické situaci žáků ve výuce v protikladu k objektivním danostem. Stejně jako klima školy se klimatu výuky vytváří dlouhodobě, avšak na jeho vytváření se podílí nižší počet činitelů.

Klima školy utváří klima učitelského sboru. Urbánek a Chvál (Urbánek & Chvál, 2012) je vymezují jako proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají. Stručně o klimatu učitelského sboru pojednává také Holeček (2012), který uvádí dva protipóly sociálního klimatu uvnitř učitelského sboru, a to sociální klima otevřené a uzavřené. V rámci otevřeného klimatu panuje vzájemná důvěra, kooperace a jasně vymezená pravidla. V uzavřeném klimatu je možné se setkat s pocity frustrace, strachu, vzteku nebo fyzické nevolnosti.

V rámci širšího kontextu je vymezeno organizační klima, o kterém text primárně nepojednává, ovšem pro ucelený výčet z terminologie klimatu je definováno dle Grecmanové (2013), která tvrdí, že organizační klima se vztahuje především k vnímání a prožívání učitelů. V menší míře se rozšiřuje o postřehy žáků a dalších činitelů klimatu. Pro výsledné organizační klima, tedy pro jeho kvalitu, není rozhodující pouze chování jednotlivých členů skupiny, ale také jejich očekávání. Autoři předpokládají, že organizační klima je trvalou součástí pracovního procesu.

Text se dále věnuje definování terminologie v užším kontextu: příznivé klima, pozitivní klima, dobré klima, suportivní klima, klima dle výchovných stylů – autoritativní, liberální a demokratické. V tuzemské literatuře se často objevují termíny, které však komplikují situaci v oblasti pojmového aparátu klimatu školy. Text se přiklání k používání termínu „pozitivní klima“, a to

z důvodu čerpání ze zahraničních zdrojů, kde se pracuje s termínem *positive climate* (Cohen et al., 2009).

Nutné je také uvést a stručně popsat činitele klimatu školy a jejich význam. Klima školy vytvářejí především učitelé, žáci a jejich rodiče. Nicméně v již starších teoriích (Oswald et al., 1989) se pracuje se širším spektrem činitelů. Zařazováno je vedení školy, administrativní pracovníci nebo další personál školy. V rámci výzkumných šetření je možné se často setkat s konstrukcí dotazníků právě pro rodiče, žáky a učitele (*Cesta ke kvalitě*, 2012). Z toho je možné usuzovat na význam těchto činitelů. Učitelé a žáci jsou přímými účastníky školního života. Žáci jsou mnohdy považováni za autentičtější zdroj informací o klimatu školy. Učitelé mohou mít motiv ke zkreslování informací z důvodu ochrany pracovního prostředí, ale také kvůli ochraně vlastní práce. Rodiče jsou nepřímými účastníky školního života, avšak jejich role pro výsledné klima je významná. Názory, postoje, vztah ke škole a výchova jsou zdrojem ovlivňování klimatu skrze žáky.

Neexistuje sterilní škola nebo třída, jež by neměla své specifické klima – klima školy a klima třídy. Klima každé školy na nás začne působit chvíli poté, co poprvé vstoupíme do její budovy či do místnosti některé ze tříd, a budeme je vnímat tím silněji, čím déle se budeme v daném prostoru zdržovat, komunikovat s okolím, prorůstat s prostředím. Toto klima je tvořeno množstvím faktorů a procesů, které na sebe vzájemně působí a doplňují se (Přikrylová & Přikrylová, 2009). Udržitelné a pozitivní klima školy napomáhá rozvoji mládeže a učení potřebnému pro produktivní a uspokojivý život v demokratické společnosti. Zahrnuje normy, hodnoty a očekávání podporující to, že se lidé cítí společensky, emocionálně a fyzicky bezpečně, jsou zapojeni a respektováni. Studenti, rodiny a pedagogové spolupracují na rozvoji a životě školy a přispívají ke sdílené školní vizi (Cohen et al., 2009). National School Climate Center (2017) dále pracuje s pojmem „udržitelné klima“ (ve spojitosti s klimatem pozitivním). Pro účely článku je stěžejní definice dle Hrabala (2002), který chápe pozitivní klima jako prostředí, ve kterém je podněcována kooperativní a zdravě soutěživá atmosféra.

Jisté je namísto věnovat se také výzkumu klimatu školy. Tuzemské i zahraniční výzkumy (Thomas, 1976; Dreesmann, 1981; Grecmanová et al., 2012) pracují především s dotazníky, ať již vlastní konstrukce, nebo standardizovanými, kterých je celá řada.¹ Konstrukce následně směřuje ke konkrétním činitelům (jak již bylo uvedeno výše, nejčastěji se jedná o učitele, rodiče a žáky). Výzkumy jsou často orientovány na druhý stupeň základních škol, případně na školy střední. Menší záběr je v oblasti organizačního klimatu. Na

¹ Haynes, Emmons, Comer (1993), *School Climate Scale*; Dalbert, Stöber (2002), *Gerechtes schulklima* (FAIR-L); Moose, Tricket (1974), *Classroom Environment Scale* (CES).

poli klimatu školy absentují výzkumy, kde je použita kvalitativní výzkumná strategie se zaměřením na žáky prvního stupně základní školy. Zde je spatřován prostor pro vytvoření vhodného nástroje pro měření klimatu na prvním stupni. Je možné se domnívat, že dotazníkové šetření není adekvátní vzhledem k věku respondentů. Ze zajímavých výzkumů jsou uváděny následující: Mayhew, Grunwald, & Dey, 2005; Gillen, Wright, & Spink, 2011; Curt, Jordan, & Ryan et al., 2016; Cohen, 2014). V longitudinální studii Kanarci et al. (2017), byl zkoumán vztah mezi pozitivním klimatem a prosociálním chováním žáků. Autoři primárně vycházejí z předpokladu, že pozitivní klima školy je optimální sociální a učební prostředí, v němž mohou být žáci vzdělávání a socializováni k internalizaci prosociálních hodnot. Cornell a Huang (Cornell & Huang, 2016) na základě výzkumu zjistili, že školy, kde vládne autoritativní klima, se vyznačují menším počtem projevů rizikového chování než školy s demokratickým klimatem. Naopak v českých podmínkách se často předpokládá, že ideální je klima demokratické. Musíme brát zřetel na klima školy i ve vztahu k výsledkům žáků, jak prokazuje výzkum Ramseyho a kolektivu (Ramsey et al., 2016), kde bylo prokázáno, že výsledné klima ovlivňuje výsledky žáků, ale také učitelů. O problematice pozitivního klimatu hovoří dále také Doležalová (2003), která definuje obdobný obsah pozitivního klimatu.

2 Složky pozitivního klimatu školy

Oblasti a dimenze pozitivního klimatu jsou uvedeny dle National School Climate Center.

Dále dle *National School Climate Center* (2017) udržitelné klima školy zahrnuje: vzájemné respektování a zapojení, vzájemnou kooperaci a participaci všech činitelů klimatu školy, sdílenou vizi školy a pedagogické rozvíjení postupů učení u žáků. Udržitelným klimatem školy je zde myšleno pozitivní klima školy, tedy jeho koncepce. Tento model stojí především na myšlence vzájemné kooperace činitelů, čímž je podmíněna příznivá atmosféra a pozitivní prostředí, což dohromady tvoří klima školy.

Následně bude stručně analyzován systémový model klimatu školy dle Rudasilla a kolektivu (Rudasill et al., 2017).

Model vznikl na základě analýzy několika vybraných modelů klimatu školy. Jednalo se o model Andersona z roku 1982, kde je kladen důraz na dodržování pravidel uvnitř školy (Anderson, in Rudasill, et al., 2017). Dále byl autory analyzován model Hoye, Hannum z devadesátých let (1997), kde se již předpokládá užší spolupráce s rodiči a vyšší míra kolegiálního jednání. Ze stejného období pochází i model Creemorse a Reezigta (1997), kde se nově

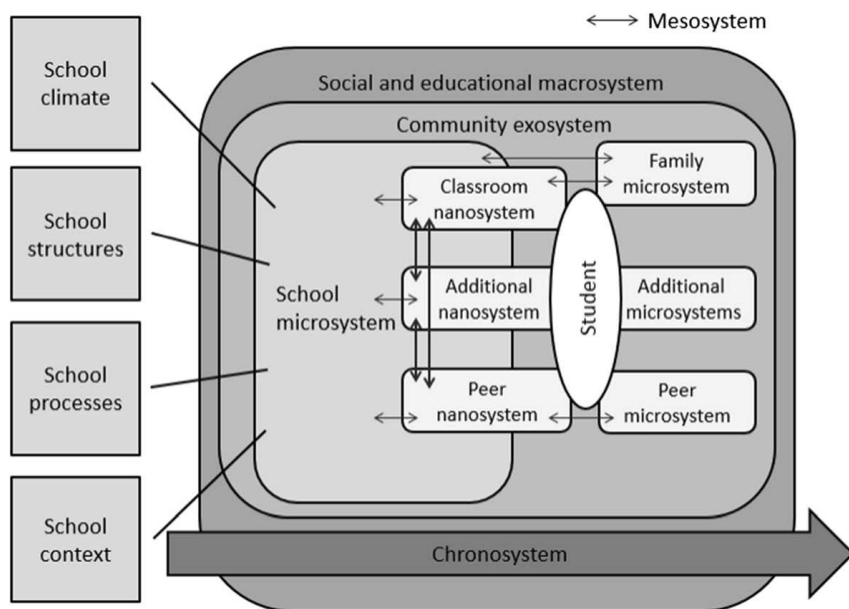
Tabulka 1

Oblasti a dimenze pozitivního klimatu dle National School Climate Center

Oblasti	Dimenze
Bezpečí	Pravidla a normy
	Ochrana před fyzickým násilím
	Ochrana před psychickým násilím a verbálními napadáními
Výuka a učení	Podpora pro učení (využívání podpůrných výukových postupů)
	Podpora sociálního učení (podpora rozvoje sociálních a občanských znalostí)
Mezilidské vztahy	Úcta a respekt k odlišnostem (pohlaví, rasa, kultura)
	Sociální podpora ze strany dospělých (projevovat osobní zájem o žáky)
	Sociální podpora ze strany žáků (vzájemná tolerance, respekt a pomoc mezi žáky)
Prostředí školy (institucionální prostředí)	Pozitivní identifikace se školou
	Čistota, pořádek a adekvátní materiální zabezpečení
Zaměstnanci	Vedení školy – definuje jasnou vizi, směřování školy a je podporující a přístupné pro zaměstnance
	Vztahy mezi pracovníky (učiteli) – pozitivní postoje k práci a vzájemné podpoře

Zdroj: vlastní zpracování a překlad dle National School Climate Council a NSCC (2017).

řeší i vztahy mezi učiteli a žáky. Uvedený model vychází primárně z modelu Cohena (2009) a Thapa, Cohen, & Guffey et al., (2013), kde je dbáno na zajištění bezpečí při výuce a vztahu mezi učiteli a žáky i žáky navzájem. Celkový model je pak inspirován teorií ekologických systémů, původně od Bronfenbrennera (1992) z roku 1989. V této teorii se pracuje s mikrosystémem, což je prostředí samotného žáka nebo jeho rodiny, dále mezosystémem, kde se jedná o komunikaci mezi mikrosystémy nebo nanosystémy, což je prostředí, ve kterém se žák ve škole pohybuje (včetně vybavení), či s makrosystémy, což jsou širší politické nebo náboženské souvislosti (2017).



Obrázek 1. Systémový model klimatu školy
Zdroj: Rudasill et al. (2017)

Dle Thapa, Cohen, & Guffey et al., (2013) jsou pro vytváření pozitivního klimatu školy významné především následující oblasti:

- **bezpečí:** fyzická bezpečnost, ale také sociálně-emoční bezpečnost pro všechny činitele klimatu školy;
- **vztahy ve školním prostředí:** respekt k rozmanitosti, angažovanost, sociální podpora;
- **učení:** sociální, emoční, etické a jiné učení;
- **fyzické prostředí** školy;
- **proces zlepšování** vlastní práce.

Thapa a kolektiv (2013) dále uvádí negativní účinky, které mohou vycházet z negativního (nepříznivého) klimatu školy, a to především směrem k žákům: zneužívání návykových látek nebo psychické problémy žáků.

Nicméně problematika pozitivního klimatu není záležitostí pouze zahraničních autorů. Z tuzemských autorů je uvedeno pojetí Grecmanové (2008), která jednotlivé složky směřuje přímo k činitelům klimatu školy. Ve škole se:

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost;
- kladou požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka;
- podporuje rozvoj osobnosti žáka;
- dává žákovi jistota, že bude akceptován;
- umožňuje žákovi zažít úspěch;
- dbá na organizační přehlednost;
- dává žákovi najevo, že se k němu přistupuje spravedlivě;
- umožňuje žákovi tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.

Cílem většiny škol je vytvářet nebo udržet pozitivní klima školy, jehož aspekty můžeme definovat z pohledu žáků, učitelů, rodičů i veřejnosti (Grecmanová, 2008):

- **Pozitivní klima z pohledu žáků:** umožňuje samostatné objevné učení, podporuje rozvoj osobnosti žáka, dává žákovi jistotu, že bude akceptován, umožňuje žákovi zažít úspěch, dbá na organizační přehlednost.
- **Pozitivní klima z pohledu učitelů:** pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, radost z pochvaly a uznání.
- **Pozitivní klima z pohledu rodičů:** vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi, individuální podpora každého žáka, vhodná motivace žáků.
- **Pozitivní klima z pohledu veřejnosti:** úspěšné zapojení do profesního života, zodpovědná účast na veřejném životě a osobní i odborná mobilita.

Podle Kosové (1998/1999) závisí dobré klima ve třídě na těchto základních faktorech:

- a) **kladné emocionální bezpečí třídy:** dítě ho prožívá jako pozitivně orientované a jako podporující dobré mezilidské vztahy ve třídě;
- b) **vyučování je efektivní:** každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem;
- c) **ve třídě je disciplína:** je to nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování žáků;
- d) **práce žáků je organizovaná a plánovaná:** každé dítě se může rozvíjet a formovat a podle zavedených pravidel řídit svoji vlastní práci.

Hanuliaková (in Petlák, 2011) se věnuje podmínkám, které klima školy do značné míry ovlivňují. Jedná se o sociální podmínky, kde je zařazena forma

školy, dále o vnější podmínky, kde je uvedena architektura a fyzické prostředí školy. Následně jsou zařazovány vnitřní podmínky, konkrétně organizační znaky školy, a v neposlední řadě také filozofie školy. Autorka se vyjadřuje k pozitivnímu klimatu školy a uvádí atributy, které pozitivně ovlivňují život ve škole – procesy spolupráce, schopnost vést a řídit lidi, pedagogická zručnost učitele, používání pochval a odměn, vzhled a pohodlí, příležitost, aby se žáci podíleli na dění ve škole, rovnost v přístupu k žákům, soudržnost a sociální podpora mezi učiteli, žáky a vedením školy.

3 Hledání spojnic v jednotlivých modelech

Na základě výše analyzovaných modelů jsou vybrány nejčastěji se objevující a opakující složky pozitivního klimatu, které jsou dále hlouběji popsány a syntetizovány do nově uspořádaného modelu s důrazem na nejdůležitější oblasti pozitivního klimatu dle vybraných modelů.

3.1 Bezpečí ve škole

V oblasti klimatu školy je bezpečí chápáno jako pocitová hodnota žáků vnímání bezpečí. Zároveň se můžeme setkat s teoriemi klimatu školy, kde je bezpečí považováno za základní a stěžejní prvek (Hawkins et al., 1998; Hong & Espelage, 2012; Roland & Galloway, 2002; Wang, Berry, & Swearer, 2013; Yoon, Barton, & Taiariol, 2004 – výčet uveden in Blašítková, 2017). Otázkou zůstává, co je obsahem tohoto bezpečí a co je možné žákům nabídnout pro jejich pocit bezpečí ve školním prostředí. Bezpečí je vnímáno především ve vztahu k neohrožujícímu prostředí ve třídě a ve škole. V současných podmínkách českých základních škol se setkáváme s rizikovými projevy, které mohou žáky ohrožovat (např. šikana, záškoláctví aj.). Výzkumy, které se zaměřují na ovlivnění klimatu školy rizikovými projevy, jsou následující. V současné době dochází ke stále častějším a závažnějším projevům rizikového chování v základních školách, které významně výsledné klima školy, ale i klima třídy ovlivňují (Skopalová, 2014). Ve studii Fishera a kolektivu (Fisher et al., 2017) byl zkoumán vztah mezi autoritativním klimatem školy a pocitu bezpečí u žáků. Výzkum Astora a kolektivu (Astor et al., 2002) se zaměřuje na příčiny a vztah mezi školním prostředím a strachem žáků z tohoto prostředí. V rámci výzkumného šetření byly ověřovány hypotézy, na jejichž základě byly prezentovány závěry, a to v kontextu školního strachu na základě již předchozí viktimizace žáka jiným spolužákem nebo pracovníkem školy. Zároveň byl ověřen vztah mezi strachem ze školního prostředí a stavem klimatu školy. White a kolektiv (White et al., 2014) uvádí, že studentské vnímání klimatu ve škole představuje způsob, jakým studenti pociťují prostředí školy.

Podle autorů tvoří pozitivní klima školy především vnímání bezpečnosti, výuky, učení a vztahů ve škole, což potvrzuje popisovaný model. Zároveň autoři ve studii uvádějí, že vnímání školního klimatu pozitivně koreluje se školním úspěchem a negativně koreluje právě s výskytem rizikového chování. V disertační práci Engelland-Schultz (2016) prezentuje longitudinální studii, kde se zaměřuje na ochranné faktory žáků, kteří se cítí být ve školním prostředí ohroženi a u nichž může být narušeno psychické zdraví v důsledku rizikových projevů. Jedním ze stěžejních ochranných faktorů pro žáky je pozitivní klima školy. Autorka dále uvádí, že stav aktuálního klimatu školy je často zdrojem informací o budoucích projevech rizikového chování mezi žáky. Závěrem naznačuje potřebu zařadit strategie zlepšování klimatu školy do školních osnov a plánů. Zde je spatřován prostor pro výzkum v oblasti udržitelnosti pozitivního klimatu školy a zlepšování klimatu školy.

3.2 Učení

Významnou složkou klimatu školy je také učení, respektive průběh vyučování, způsob výuky, používané metody, formy a respektování individuálních zvláštností žáků. Laicky je možné tuto oblast označit velice jednoduše, a to zda žáky učení baví, nebo nebaví. Sjednocujícím prvkem s bezpečím ve školním prostředí je situace, ve které se učení odehrává. V případě, kdy se žák cítí ohrožen spolužákem nebo učitelem, nevnímá obsah učiva naplno, ale ve velmi omezené míře. Dalším faktorem, který ovlivňuje učení, je motivace k učení. Motivaci může do značné míry vyvolávat v žácích učitel, ale také rodiče. Warburtonová (Warburton, 2017) pracuje s pojmem „motivační klima“ a „výkonnostní klima“, kde uvádí mezi těmito pojmy rozdíl. Autorka vnímá kladně spíše motivační klima, které žáky povzbuzuje k další práci. Výkonnostní klima se zakládá spíše na konkurenceschopnosti a soutěživosti. Zároveň zdůrazňuje významnou roli rodičů, kteří především v době dospívání mohou výrazně posílit jejich kompetence. Shen a kolektiv (Shen et al., 2015) zaměřili pozornost na vztah mezi motivací žáků k učení a syndromem vyhoření u učitelů. Potvrdil se vztah mezi syndromem vyhoření učitele a motivací žáků k učení. Syndrom vyhoření a celkový psychický stav učitele je významným environmentálním faktorem, který do značné míry může motivaci žáků ovlivňovat a zvyšovat či snižovat její kvalitu. Titsworth a kolektiv (Titsworth et al., 2015) se zaměřili na vztah mezi srozumitelným výkladem učitele a učením žáků. Částečně se prokázal vliv srozumitelného výkladu na afektivní složku žáků, méně však již na složku kognitivní. Je nutné brát zřetel na klima školy i ve vztahu k výsledkům žáků, jak prokazuje výzkum

Ramseyho a kolektivu, kde bylo prokázáno, že výsledné klima ovlivňuje výsledky žáků, ale také výsledky práce učitelů (Ramsey et al., 2016).

3.3 *Vztahy*

Značně rozsáhlá oblast se týká vztahů mezi jednotlivými činiteli klimatu školy. Jak bylo výše uvedeno, jedná se o všechny žáky, jejich rodiče, učitele, vedení školy i administrativní pracovníky a ostatní personál (provozní zaměstnance aj.). Z tohoto důvodu není možné obsáhnout celé spektrum těchto vztahů. Cíleno je na vztahy mezi žáky a vztahy mezi žáky a učiteli. Vztah k učení a k předmětu ovlivňuje osobnost učitele (v praxi se učitelé také setkávají se situací, kdy méně oblíbené předměty ovlivňují již dopředu vztah k učiteli). Vztahy s učitelem mohou přímo i nepřímou ovlivňovat také rodiče (jakožto i celkový vztah ke škole). V průřezové studii Quina (2017) byl popsán obsah vztahu mezi učitelem a žákem a zároveň byla ověřována důležitost a významnost tohoto vztahu. Pro vytváření těchto vztahů hraje roli psychologická angažovanost, dále známky, pravidelná školní docházka a vyrušování v hodině. Celkově bylo prokázáno, že vztahy mezi žáky a učiteli jsou stěžejní, nikoli však jediné významné pro udržení kladného vztahu ke škole. Harpe (2016) ve své studii zkoumal vztahy mezi učiteli. Sestavil model spolupráce obsahující čtyři složky, které se zde ověřovaly. Jednalo se o spolupráci v rámci pracovní doby, stanovení a dodržování společných cílů, orientaci na výsledek a vzájemnou podporu. Ve výzkumu nebyly prokázány žádné statisticky významné rozdíly, až na vztah mezi hodnocením vzájemné spolupráce mezi učiteli a studentskými výsledky. Zde bylo zjištěno, že výsledky studentů mohou záviset na spolupráci učitelů. Zároveň autor uvádí, že jediný nespolupracující učitel může narušit celou koncepci fungování školy. Hamre a Pianta (Hamre & Pianta, 2009) ověřovali důležitost vztahů mezi žákem a učitelem již v mateřské škole. Zjistili, že negativní a konfliktní vztah mezi žákem a učitelem již v předškolním vzdělávání významně ovlivňuje žákův vztah k dalšímu vzdělávání. Byly prokázány rizikové projevy těchto žáků i jejich podprůměrné studijní výsledky. Thapa, Cohen, & Guffey et al., (2013) v oblasti vztahů uvádí, že nesmíme zapomínat na vztah k sobě samému – jak se cítíme a jak se staráme sami o sebe, ať již v roli učitele, nebo žáka.

4 **Další složky pozitivního klimatu školy**

- **Fyzické prostředí školy:** umístění školy, architektura, velikost prostor, výzdoba školy a tříd (Thapa, Cohen, & Guffey et al., 2013). S fyzickým prostředím souvisí také osobní prostor žáka a jeho místo ve školní třídě.



Obrázek 2. Významné oblasti pozitivního klimatu dle analyzovaných modelů

Není doporučováno (i pro oblast bezpečí) žáky často „přesazovat“, a to i z kázeňských důvodů, jelikož žák si musí na nové místo opět zvykat.

- **Pozitivní postoj k práci:** i u českých učitelů se můžeme setkat se syndromem vyhoření v různých fázích, což není s podivem vzhledem k náročnosti obsahu jejich práce. S tím souvisí i motivace ke zlepšování vlastní práce (Shen et al., 2015). Pozitivní postoj k práci z hlediska učitelů značně ovlivňuje klima učitelského sboru, které se však na celkovém klimatu školy značně odráží.

Pro názornost je představeno grafické zpracování výše analyzovaných bodů.

Diskuse a závěr

Teoretická studie pojednává o problematice klimatu školy, konkrétně se zaměřuje na pozitivní klima školy a jeho obsah. Právě obsah pozitivního klimatu se může zdát jako oblast v tuzemsku i v zahraničí prozkoumaná. Ovšem vzhledem k výše uvedenému výčtu vybraných modelů není obsah pozitivního klimatu jednotný, a to ani v zahraničí, ani v tuzemsku. V textu jsou vysvětleny stěžejní pojmy, a především představeny vybrané modely pozitivního klimatu. Tyto modely byly na základě cíle příspěvku analyzo-

vány. Dále byly popsány významné oblasti pozitivního klimatu. Jedná se o nejčastěji se objevující a opakující oblasti pozitivního klimatu z modelů analyzovaných. Uvedeno je bezpečí ve výuce, především odstranění strachu a obav z rizikového chování. Další oblastí je učení, jehož součástí je motivace žáků k učení. V neposlední řadě byly popsány vztahy mezi učiteli a mezi učiteli a žáky. Text vychází jen z nepatrného vzorku modelů pozitivního klimatu, bylo by jistě možné pracovat se širším spektrem, proto byly vybrány alespoň aktuální modely. Dále se nabízí možnost empiricky ověřit na českých základních školách nejčastěji se vyskytující oblasti pozitivního klimatu, které jsou v textu popsány.

Literatura

- ASTOR, R. A., et al. (2002). School Climate, Observed Risky Behaviors, and Victimization as Predictors of High School Students' Fear and Judgments of School Violence as a Problem. *Health Education & Behavior*, 26(6), 716–736.
- AUGER, M. T., & BOUCHARLAT, CH. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- BLAŠÍTKOVÁ, L. (2017). Úvaha nad problematikou pozitivního klimatu. *Acta Humanica*, 14(1), 47–58.
- BORKAR, V. N. (2016). Positive School Climate and Positive Education: Impact on Students Well-being. *Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861–862.
- BRONFENBRENNER, U. (1992). Ecological Systems Theory. In Vasta, R. (Ed.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, 187–249.
- Cesta ke kvalitě* (2012). Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ae/klima-sko1y>
- COHEN, J. (2014). The Foundation for Democracy: School Climate Reform and Prosocial Education. *Journal of Character Education*, 10(1), 43–52.
- COHEN, J., ET AL. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- CORNELL, D., & HUANG, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk behaviour: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2246–2259.
- CREEMERS, B. P. M., & REEZIGT, G. J. (1999). *The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments*. In H. J. FREIBERG (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining healthy Learning Environments* (pp. 30–47). Philadelphia: Falmer Press.
- CURT, M. A., JORDAN, K. W., RYAN, C. M., & FORSYTH, P. B. (2016). Self-Regulatory Climate: A Positive Attribute of Public Schools. *The Journal of Educational Research*. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.934419>

- DALBERT, C. & STÖBER, J. (2002). Gerechtes Schulklima. In J. STÖBER, Skaldokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“ (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 32–34). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik
- DOLEŽALOVÁ, J. (2003). Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (eds.), *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS (s. 248–278). Brno: KONVOJ.
- DREESMANN, H. (1981). Zur Beziehung zwischen Rechenleistung, kognitiven Variablen und Unterrichtsklima. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 5, 83–96.
- ENGELLAND-SCHULTZ, J. L. (2016). *Department of Psychology: School Psychology*. Dissertation. Illinois State University.
- FISHER, W. B., ET AL. (2017). Students' Feelings of Safety, Exposure to Violence and Victimization, and Authoritative School Climate. *Am J Crim Just*. DOI: 10.1007/s12103-017-9406-6
- GILLEN, A., WRIGHT, A., & SPINK, L. (2011). Student Perceptions of a Positive Climate of learning: Case Study. *Educational Psychology in Practice*, 27, 65–82.
- GRECMANOVÁ, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- GRECMANOVÁ, H. ET AL. (2012). *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-22-0.
- GRECMANOVÁ, H. (2013). *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- HAMRE, K. B., & PIANTA, R. C. (2009). Classroom Processes and Positive Youth Development: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Interactions between Teachers and Students. *New Directions for Youth Development*. DOI: 10.1002/yd.295
- HANULIAKOVA, J. (2011). *Pozitívna klíma školy alebo ako pripútať žiakov ku škole*. In PETLÁK, E. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: Iris, 2011.
- HARPE, D. (2016). *The Relationship between Teacher Collaboration and Student Achievement*. Dissertation. Purdue University.
- HAYNES, N. M., EMMONS, C., & COMER, J. P. (1993). *Elementary and Middle School Climate Survey*. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.
- HOLEČEK, V. (2014). *Psychologie v učitel'ské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- HOY, W. K., & HANNUM, J. W. (1997). *Middle School Climate: an Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement*. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290–311. DOI: 10.1177/0013161X97033003003.
- HRABAL, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- KANACRI, L. B., ET AL. (2017). Longitudinal Relations Among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. *Child Development*. DOI: 10.1111/cdev.12863
- KAŠPÁRKOVÁ, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: VUP.

- KOSOVÁ, B. (1998/1998). Vedenie triedy – triedny manažment. *Naša škola*, roč. 2, č. 8. 6–11.
- MAREŠ, J. (1998). *Sociální klima školy*. Dostupné z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- MAREŠ, J., & KRÍVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- MAYHEW, J. M., GRUNWALD, H., & DEY, E. (2005). Creating a Positive Climate for Diversity from the Student Perspective. *Research in Higher Education*, 46(4).
- MOOSE, R. H., & TRICKET, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- National School Climate Center (2017). Dostupné z: <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- National School Climate Council and NSCC (2017). Dostupné z: http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions_chart_pagebars.pdf
- OSWALD, F., ET AL. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätverlag.
- PETLÁK, E. (2006). *Klima školy a klima triedy*. Bratislava: IRIS.
- PICKET, L., & FRASER, B. (2010). Creating and Assessing Positive Classroom Learning Environment. *Childhood Education*, 86(5).
- POL, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200804/contents/nkc20081793890_1.pdf
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., & WALTEROVÁ, E. (1998). *Pedagogický slovník*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.
- PŘIKRYLOVÁ, G., & PŘIKRYLOVÁ, M. (2009). *Pedagogická evaluace v každodenní praxi pedagoga předškolního vzdělávání: praktické ukázky z naplňování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Kroměříž: Plus.
- QUIN, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*. DOI: 10.3102/0034654316669434
- RAMSEY, CH. M., ET AL. (2016). School Climate: Perceptual Differences Between Students, Parents, and School Staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 629–641.
- RUDASILL, M. K., ET AL. (2017). Systems View of School Climate: A Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 1–26.
- SHEN, B., ET AL. (2015). The Relationship between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- SKOPALOVÁ, J. (2014). *Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě*. DVD. Olomouc: Vydavatelství UP.
- THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83, 357.
- THOMAS, A. R. (1976). The Organizational Climate of Schools. *International Review of Education*, 22. 441–456.

- TITSWORTH, S., ET AL. (2015). Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning. *Journal Communication Education*. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- URBÁNEK, P., & CHVÁL, M. (2012). Klima učitelského sboru [online]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/16_Klima_ucitelskeho_sboru.pdf
- WARBURTON, V. E. (2017). Peer and Teacher Influences on the Motivational Climate in Physical Education: A Longitudinal Perspective on Achievement Goal Adoption. *Contemporary Educational Psychology*, ISSN 0361-476X.
- WHITE, N., LA SALLE, T., ASHBY, J. S., & MEYERS, J. (2014). *Georgia Brief School Climate Inventory* [Database record]. Retrieved from PsycTESTS.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/t35341-000>
- YABLON, Y. B., & ADDINGTON, L. A. (2017). Student's Feeling of Safety in Israeli Schools: A Place-Based Perspective. *Psychology of Violence*. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000133>

Autorka

Mgr. Lucie Blašítková, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: blastikova@utb.cz