

NÁVRH KONCEPCE DIAGNOSTIKY VNITŘNÍHO SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY¹

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU v Brně

Abstrakt: Příspěvek je věnován problematice zjišťování podoby vnitřního sociálního prostředí základní školy a předkládá možné diagnostické nástroje (vhodné především pro screening daného prostředí). Autor se zaměřuje na tzv. vztahový rámec, který se zdá být nejlépe využitelným pro charakterizování sociálního prostředí školy. Příspěvek představuje některé základní teoretické i empirické práce, které postihují většinu podstatných vztahů mezi různými aktéry dění ve škole – setkáme se s návrhem zkoumání vztahů mezi žáky (a z něho vycházející podoby klimatu třídy), vztahů mezi učitelem a jeho žáky (zjišťování interakčního stylu učitele) i vztahů mezi učiteli a vedením škol, kdy tématu „dobrého“ vedení je věnována podstatnější část příspěvku. Autor v závěru nabízí možnou posloupnost metod, využitelných při analýze sociálního prostředí základní školy, včetně případného situačně podmíněného kvalitativního zpřesňování předkládaných kvantitativních metod. Zmíněny jsou i možné problematické aspekty a vnímaná omezení jednak teoretických východisek koncepce, jednak i představených metod zkoumání.

Klíčová slova: základní škola, diagnostika sociálního prostředí školy, interakce a komunikace, klima třídy, interakční styl učitele, styly vedení, interpersonální chování ředitele

Úvod

Při snaze o zefektivnění práce základních škol se vědci (ať již orientovaní převážně na pedagogické či více na psychologické konsekvence, týkající se chodu školy) často snaží nalézt takové diagnostické nástroje, které by především vedení škol poskytly základní informace o aktuálním vnitřním sociálním prostředí jejich školy. Takto získané poznatky poté mohou sloužit k identifikování těch oblastí v práci školy, u kterých je možné nacházet některé problematické faktory, jež negativně ovlivňují procesy výuky a výchovy ve škole a jejichž odstranění či redukování může výrazně přispět ke zvýšení celkové úspěšnosti školy. Cílem námi předkládaného návrhu diagnostiky školy je vytvoření sady relativně „jednoduchých“ a na administraci nenáročných měřících nástrojů, které by ve své kombinaci mohly být jednak vhodnou pomůckou při evaluaci sociálního prostředí základních škol, jednak zdrojem poznatků pro práci školních psychologů, ale i výchovných poradců a vlastně všech osob, na chodu školy se podílejících.

Úvodem je třeba uvést jednu zásadní poznámku k námi užívanému označení *vnitřní sociální prostředí* školy, a to především v souvislosti s nejnovějšími rozsáhlými českými teoretickými i empirickými pracemi, věnovanými tzv. *sociálnímu* či *psychosociálnímu klimatu školy* (např. Mareš, 2003; Ježek, 2004, 2005, 2006; Mareš ml., 2007). Klima školy se dle zmíněných autorů převážně jeví jako velmi nesnadno uchopitelný, mnoha způsoby teoreticky popisovaný a empiricky zkoumaný fenomén, pod kterým si, jednoduše řečeno,

¹ Příspěvek byl prezentován na konferenci *Novinky v pedagogické a školní psychologii*, Zlín, 30.8 - 1.9., 2007.

různí badatelé, vycházející z různých teoretických a metodologických paradigmat představují „různé věci“. Podle Ježka (2006, s. 175-176) bude klima školy „ještě dlouho konceptuálním provizoriem. Zároveň je třeba si uvědomit, že různé výklady pojmu klima... mezi sebou soutěží na *volném jazykovém trhu*, kde nikdo nezajišťuje rovnoprávnost účastníků. V sociálně konstruktivistickém duchu tedy zvítězí patrně to pojetí klimatu školy, jehož stoupenci jej budou schopni lépe propagovat či prosazovat.“ V naší koncepci diagnostiky školy se tedy užívání pojmu klima školy (případně obdobně problematických termínů *kultura* nebo *atmosféra* školy) vyhýbáme a používáme relativně neutrální označení *vnitřní sociální prostředí* školy (s akcentem na jeho psychologický rozměr), přičemž nás na tomto prostředí zajímají především různé typy interakcí, které jej formují.

Pro námi navrhovanou koncepci diagnostiky, která by dokázala postihnout podobu základních interakcí ve škole, považujeme za důležité především vztahy mezi žáky ve třídě, interpersonální vztahy mezi učiteli a jejich žáky, a v neposlední řadě vztahy mezi učitelským sborem a vedením školy (reprezentovaným především řediteli, případně jejich zástupci). Je velmi pravděpodobné, že vnitřní prostředí školy svým způsobem ovlivňují také vztahy mezi učiteli (viz např. Ježek, 2006), avšak této oblasti se v naší koncepci podrobněji nevěnujeme (opět z důvodu jejího zjednodušení). Ze známého Mossova pojetí klimatu organizací (Moos, 1991), ovlivňovaného třemi základními rámci (rámcem vztahovým, rámcem osobního růstu a hodnotových orientací a rámcem „údržby“ a změny systému) tak pro naše pojetí vnitřního sociálního prostředí považujeme za stěžejní právě *rámec vztahový*, patrně nejvíce odrážející psychologické souvislosti možných interakcí ve škole.

Vztahy mezi žáky ve třídě

Pokud jsme výše diskutovali problematické užívání pojmu klima školy, který nahrazujeme označením vnitřní sociální prostředí, obdobná situace platí i v případě klimatu třídy. Na druhou stranu se ovšem zdá, že termín klima třídy je již i v naší odborné literatuře relativně dobře zpracován (např. Mareš, 1998; Lašek, 2001; Lašek, 2004) a že hlavně zmiňovaní autoři přispěli k vcelku jasnému vymezení tohoto pojmu. Termínem *sociální klima třídy* tak můžeme rozumět dlouhodobé, pro danou třídu a daného učitele typické jevy, jejímiž tvůrci jsou jednak žáci celé třídy, jejich skupiny i jednotliví žáci, stejně tak i učitelé, v dané třídě vyučující (Mareš, 1998). Existuje velké množství způsobů měření klimatu třídy, jejichž základní přehled, včetně empirického ověřování některých dotazníků v českém prostředí, nabízí Lašek (2001). Některé dotazníky, zjišťující klima třídy, berou v potaz i vliv učitelů či širšího sociálního prostředí, pro naše potřeby se však jeví vhodnější využití takového měřicího nástroje, který se soustřeďuje především na samotné žáky, vztahy mezi nimi a jejich vztah ke své třídě. Zdá se, že pro cíle námi navrhované koncepce diagnostiky školy je vhodný původní dotazník KLIT, který Lašek (2004) vytvořil na základě předchozích zkušeností s měřením klimatu třídy a který je podle nás přijatelným mimo jiné proto, že: 1) je určený i pro druhý stupeň ZŠ; 2) mapuje především postoje žáků k sobě navzájem a ke své třídě a 3) jeho nevelký rozsah příliš nezatěžuje žáky (i školní výuku obecně). Dotazník KLIT je tvořen 28 tvrzeními, které mapují sedm základních složek klimatu třídy a na které respondenti odpovídají na čtyřbodové škále (s krajními body *silně souhlasím* a *silně nesouhlasím*). Hlavní oblasti (složky), vhodné dle Laška k popisu klimatu třídy, jsou následující:

- 1) *osobní spokojenost*, která odráží vnímané místo žáka ve třídě, jeho emocionální vazby na spolužáky;
- 2) *suportivní klima třídy*, jež popisuje míru soudržnosti a vzájemné pomoci mezi žáky třídy;
- 3) *pracovní klima třídy*, popisující míru spolupráce třídy při řešení pracovních úkolů;

- 4) *tendence k průměrnosti*, která odráží třídu podporovaný přístup ke školní práci, ve smyslu nedostatku snahy o dosažení lepších výkonů;
- 5) *tendence k úspěchu*, odrážející žákovu sebedůvěru a snahu o vyniknutí;
- 6) *tendence vyhnout se neúspěchu*, která naznačuje míru žákova vyhýbání se náročným úkolům;
- 7) *individualizace*, jež vyjadřuje žákovy tendence nespolupracovat se třídou a prosazovat sám sebe.

Lašek (2004) po faktorové analýze výsledků výzkumu, jehož se zúčastnilo 520 respondentů (počet tříd autor v citované studii nezmiňuje), dospěl ke třem základním podobám klimatu třídy, kterými jsou: klima *supportivní*, klima *motivující k negativnímu školnímu výkonu* a klima *zaměřené na sebeprosazení*.

Vztahy mezi žáky (třídami) a učiteli

Při zkoumání vztahů mezi žáky a jejich učiteli vycházíme ze systémového pojetí výukové komunikace, které předpokládá, že výuková komunikace a interakce má povahu specifického *systému* (formovaného vlivy osobností jednotlivých účastníků komunikace a zároveň sítí vzájemných vztahů mezi těmito účastníky), a které podrobněji osvětlujeme v jiné stati (Lukas, 2005a). Způsob, jakým učitel vnímá sám sebe, své interpersonální chování i jak „totéž“ chování vnímají jeho žáci, nám přibližuje především širší vnitřní psychosociální prostředí *třídy* (zahrnující v tomto případě i učitele), které má ovšem vliv i na sociální prostředí školy jakožto celku. Za vhodný nástroj pro zjišťování učitelova interpersonálního chování (stylu) považujeme dotazník QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*), který byl postupně vytvořen na základě Learyho dotazníku ICL (*Interpersonal Check List*) holandskými autory (Wubbels et al., 1993) a jehož českou adaptaci a možnosti jejího využití zmiňují např. Mareš, Gavora (2004) nebo Lukas (2005b). Výstupem dotazníku QTI je pozice učitele v osmisektorovém klasifikačním systému, jehož jednotlivé sektory jsou: *organizátor, pomáhající, chápující, vedoucí k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, káravý a přísný*. Charakteristika typů interpersonálního chování v jednotlivých sektorech klade důraz především na jejich vztah k učitelovu chování k žákům a vytváří specifický *interakční styl* daného učitele (podrobněji viz Lukas, 2005b).

Dotazník QTI je primárně určen právě pro zjišťování podoby interakčního stylu konkrétního učitele, ovšem nic nebrání jeho administraci všem učitelům školy i jejich žákům a následnému vytvoření celkového obrazu povahy vztahů mezi učiteli a žáky konkrétní školy. V současnosti probíhá standardizace dotazníku QTI pro 2. stupeň základních škol a také příprava jeho počítačové verze, která výrazně zjednoduší administraci i zpracování dotazníku, čímž se zvyšuje *reálná využitelnost* této metody v praxi.

Vztahy mezi učiteli a ředitelem

Problematické interpersonálního chování ředitelů škol, jeho vnímání učiteli i analýze měřících nástrojů, tuto oblast zkoumajících, je v naší literatuře doposud věnováno vcelku málo pozornosti (zmiňují se o ní např. Mareš, Gavora, 2004; Ježek, 2006) a proto se jí budeme, prostřednictvím krátkého přehledu relevantních pramenů, zabývat poněkud podrobněji.

Ředitelé se často starají o žáky své školy, o různě závažné sociální problémy se školou související (násilí, šikana, zneužívání návykových látek apod.), zároveň se věnují administrativní práci, spojené s vedením školy či se snaží v kontaktu se širší komunitou školy

(především s rodiči žáků současných i potencionálních) o vytvoření příznivého obrazu školy. Občas však poněkud zapomínají věnovat se intenzivněji také svému učitelskému sboru, k čemuž Richards (2003) poznamenává, že právě nedostatečná podpora učitelů ze strany vedení školy je jedním z hlavních faktorů, zapříčiňujících opouštění učitelského povolání (především u učitelů v průběhu prvních pěti let praxe). Richards (2003) se snažil ve svém výzkumu identifikovat ty prvky ředitelova chování a postojů, které hlavně začínajícím učitelům usnadňují „stávání se učiteli“, které vedou k setrvání u učitelské profese a které obecněji zlepšují práci učitelů a tím i práci školy jako celku. Konkrétně Richards nejprve pomocí sady dvaceti otevřených otázek, administrovaných učitelům, identifikoval 22 základních projevů takového chování ředitelů, které jsou důležité pro spokojenost učitelů s prací i pro jejich rozhodování se o setrvání v profesi. Poté tento seznam pozitivních projevů ředitelova chování obdrželi učitelé i ředitelé, kteří v něm hodnotili na stupnici od 1 do 5 důležitost jednotlivých projevů a také v něm označili, které tři komponenty tohoto chování jsou podle nich u ředitelů nejdůležitější. Z výsledků vyplynulo, že pro učitele je nejdůležitějších těchto pět projevů ředitelova chování:

- 1) Respektuje a oceňuje učitele jakožto profesionála.
- 2) Podporuje učitele v otázkách žákovské kázně.
- 3) Uplatňuje „politiku otevřených dveří“ – je vstřícný, vždy k zastizení a ochotný naslouchat.
- 4) Je spravedlivý, čestný a důvěryhodný.
- 5) Stojí za svými učiteli i v případných sporech s rodiči žáků.

Spokojenost s prací dával do souvislosti s vlivem stylu vedení a způsobem ředitelova rozhodování ve svém výzkumu i Bogler (2001). Vycházel z toho, že za dnes již běžně užívané termíny pro dva základní styly vedení, do odborné literatury zavedené Burnsem (1995), lze považovat vedení *transakční* a *transformační*. Odlišnost těchto stylů je založena na *odlišné podobě interakcí* mezi vedoucím a podřízenými. Při charakterizování transakčního stylu vedení předpokládáme, že podoba těchto vztahů je založena na „směně“, která může mít ekonomickou, politickou či psychologickou povahu; interakce mezi vedoucím a vedeným je formována snahou každého z jejich účastníků získat něco pro sebe – jednoduše řečeno, ředitel např. nabídne odměnu (nejen finanční) učitel, který pokud možno co nejpřesněji splní úkol, jež mu ředitel zadal a oba z aktérů této „transakce“ pak z ní mají zisk. Transformační vedení lze naopak charakterizovat jako stav, kdy jsou jedinci v určité organizaci spojeni s ostatními při dosahování společně sdílených cílů a kdy podřízení podporují svého vedoucího, stejně jako on je. Charakter sociálního prostředí v takovéto organizaci lze označit jako inspirující, mobilizující, povzbuzující či „plný nadšení“ pro společnou věc. Pro zjištění stylu vedení ředitelů Bogler (2001) použil ověřený (v zahraničí) dotazník MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*).

V případě rozhodovacího stylu vedoucích můžeme hovořit o kontinuu, kdy na jedné straně stojí *rozhodování autokratické* – vedoucí nebere žádné ohledy na názory a připomínky podřízených (a vlastně se na ně ani neptá), a na straně druhé se nachází *rozhodování participativní* – vedoucí diskutuje svá rozhodnutí s podřízenými, akceptuje i jejich návrhy, případně dokonce přenáší část svých pravomocí na podřízené. Styl ředitelova rozhodování Bogler (2001) zjišťoval pomocí Fridmanova dotazníku, ve kterém je rozhodování ředitele v různých situacích hodnoceno respondenty pomocí označení jedné ze čtyř možných variant chování ředitele v té které konkrétní situaci. Ředitel tak v zásadě může při rozhodovacím procesu využívat tyto strategie:

- 1) činí pouze vlastní rozhodnutí bez konzultace s podřízenými;
- 2) s podřízenými sice konzultuje, ale opět rozhoduje podle sebe;
- 3) rozhoduje společně s podřízenými (tzn. jejich návrhy jsou pro rozhodování podstatné);
- 4) deleguje pravomoci na podřízené.

Z výsledků Boglerova výzkumu mimo jiné vyplynulo, že učitelé jsou více spokojeni se svou prací, pokud ta jim přináší pocit zvyšování jejich self-esteem, umožňuje jim rozvíjet se a také *aktivně participovat* na rozhodování, týkajícího se školy. Jinými slovy, učitelé jsou spokojenější a lépe tedy vyučují, pokud je jejich ředitel spíše typem transformačního vedoucího, který preferuje participativní rozhodování – tedy takový ředitel, jež předkládá vize a cíle vývoje školy, individuálně podporuje podřízené při nalézání jejich vlastní cesty k dosažení těchto cílů a také se nebojí přenechat část rozhodování samotným učitelům.

Poměrně chudě koncipovaný výzkum Richardsona et al. (1992) vycházel z využití seznamu charakteristik, které by měl mít „dobrý“ ředitel a které učitelé z rozsáhlého vzorku (N=1225) řadili dle důležitosti, již jednotlivým charakteristikám přiřadili. Autoři použili jednoduchou adaptaci dotazníku Kouzese a Posnera z roku 1987, ve kterém se ptali učitelů, jaké z předložených 20 charakteristik chování ředitelů jsou důležité pro „dobré“ vedení školy. Výsledky tohoto výzkumu vnímání ředitelů škol se příliš neodlišovaly od obdobných výzkumů zaměřených na managery. Stejně jako u nich jsou i u ředitelů škol nejčastěji považovány za důležité především následující charakteristiky: *čestný*, *kompetentní*, *pokrokový* (*forward-looking*), *inspirující* a *starající se* (zajímající se) o své podřízené, kdy pouze na pátém místě v hodnocení managerů se objevila odlišná charakteristika – *inteligentní*. I když tento výzkum není sám o sobě příliš přínosný, v kontextu dříve zmiňovaných výzkumů jsou jeho výsledky přesto zajímavé, protože potvrzují (sice na velmi obecné rovině) základní charakteristiky, které by podle učitelů mělo chování ředitele vykazovat. Richardsonův výzkum byl zaměřen na preferované chování a vlastnosti ředitele, pro diagnostiku konkrétní situace v konkrétní škole tedy může mít spíše jen vedlejší význam – např. ve smyslu naznačení toho, jakého ředitele by si učitelé přáli.

Významným příspěvkem k měření námi sledované vztahové dimenze sociálního prostředí školy, zdůrazňujícím důležitost interakcí mezi ředitelem a učiteli, je práce Kremer-Hayonové a Wubbelse (1993). Tito vědci vytvořili dotazník QPI (*Questionnaire on Principal Interaction*), který je obdobou výše zmiňovaného dotazníku QTI, vychází ze stejných teoretických základů a postihuje mimo jiné míru podpory učitelů ze strany ředitele, jeho schopnost naslouchat jiným, míru jeho autoritativnosti či přísnosti. Autoři administrovali 96 učitelům základních škol jednak QPI, jednak dotazník TSQ (*Teacher Satisfaction Questionnaire*), který zjišťoval obecnou míru spokojenosti učitelů s atmosférou školy, ředitelův přístup k profesionálnímu vývoji a také podíl ředitele na vytváření napětí ve škole. Studie potvrdila, že existuje pozitivní vztah mezi ředitelovým chováním zaměřeným na spolupráci a spokojeností učitelů. Nespokojenost naopak vyvolávají zejména typy ředitelů, které lze označit jako nejistý-agresivní (či *submisivně-kritický* – nejistotu v prosazování své autority nahrazuje agresivitou v komunikaci s podřízenými) a *submisivní* (tzv. ředitel „dřič“, který nemá příliš blízko k učitelům a veškerou svou snahu zaměřuje na řízení školy a udržení své autority). Kremer-Hayonová a Wubbels mimo jiné poznamenávají, že dotazník QPI může poskytovat ředitelům (dodejme že vnímavým a otevřeným kritice) důležitou zpětnou vazbu, naznačující možnosti zlepšení jejich práce.

Stať Fishera, Fräsera a Wubbelse (1993) hledala souvislost mezi vnímanou povahou vnitřního prostředí školy a interpersonálním chováním učitele, k čemuž využívala dotazník QTI v kombinaci s dotazníkem SLEQ (*School Level Environment Questionnaire*). V úvodu příspěvku jsme zdůrazňovali, že při návrhu diagnostiky vnitřního prostředí školy se zaměřujeme hlavně na vztahový rámec tohoto prostředí. Dotazník SLEQ se však zároveň snaží postihnout i další dvě Moosem koncipované dimenze sociálního prostředí, tedy dimenzi osobního růstu a dimenzi „údržby“ a změny systému, a je tedy určen ke zjišťování toho, jak učitelé vnímají všechny tři psychosociální dimenze prostředí školy (Fisher, Fraser, Wubbels, 1993). Dotazník je tvořen 56 položkami, které se vztahují původně k sedmi oblastem vnímaného prostředí školy, rozšířeným na základě zpětné vazby od učitelů na konečný počet

osmi oblastí, kdy každou z nich lze přiřadit k jedné ze tří obecných Moosových dimenzí. Předkládaný popis vnitřního prostředí školy a především přiřazení části oblastí k Moosovým dimenzím se nám zdá být poněkud problematické a zavádějící. Některé oblasti, které jsou vnímány jako součást dimenze *údržby a změny systému*, mají podle nás i výraznou souvislost se vztahovou dimenzí, či jsou dokonce na vztazích mezi učiteli a vedením založeny primárně. Problém pravděpodobně tkví v úhlu pohledu na tyto oblasti – zda jsou nahlíženy více z hlediska psychologie organizací či hlavně z hlediska sociální psychologie a psychologie osobnosti. Ilustrativním příkladem je oblast *participativní rozhodování* – z hlediska psychologie organizací se zdá být zřejmé, že otázky rozhodování ve škole úzce souvisejí s organizačním systémem školy. Z pohledu sociální psychologie (případně psychologie osobnosti) je dle našeho mínění případněji chápat tuto oblast jako součást dimenze vztahové a to především z těchto důvodů:

- 1) obecně je systém školy, stejně jako systém třídy, založen převážně na interakci a komunikaci (srov. Lukas, 2005a);
- 2) samotný rozhodovací proces odráží *charakter vztahů* mezi ředitelem a učiteli, pro který je mimo jiné důležitý ředitelův styl vedení;
- 3) vztahy je možné vnímat i jako odraz osobnostních charakteristik jejich aktérů.

Na předchozí přístup ke zkoumání vztahů mezi řediteli a učiteli navázali Cresswell a Fisher (1998), kteří využili při výzkumu australských škol dotazník PIQ (*The Principal Interaction Questionnaire*), jež je kratší verzí QPI, opět v kombinaci s dotazníkem SLEQ, protože předpokládali existenci významných vztahů mezi interpersonálním chováním ředitele a podobou vnitřního sociálního prostředí školy. Při analýze výsledků zpracovali 900 dotazníků a v některých případech výzkum rozšířili i o podrobné rozhovory s řediteli, kterých se ptali na jejich vnímání výsledků analýzy prostředí školy, na jejich vlastní přístup k vedení školy i na jejich reflexi jednak svého interpersonálního chování a jeho změn, jednak celkového vnitřního prostředí školy. Autoři zjistili, že dotazník PIQ je validním a reliabilním nástrojem, mapujícím vnímání ředitelova chování učitelů. Na příkladu podrobné analýzy tří škol ukázali také využitelnost dotazníku PIQ v kombinaci s SLEQ, kterou ostatně předpokládali již Kramer-Hayonová a Wubbels (1993).

Obecně by ředitel měl dokázat vytvořit takové prostředí, které bude podporovat pozitivní vztahy mezi všemi, kteří jsou na chodu školy zainteresováni, především by pak měl mít dobré, otevřené vztahy s učiteli, protože bez nich, bez podpory ze strany učitelů stěží může úspěšně vést a dokonce zlepšovat práci své školy. Fullan (2003) k tomu poznamenává, že jakkoli výjimečný, skutečně vůdčí (hrdinský) typ ředitele sice zmůže mnohé, ve skutečnosti je však daleko častější stav, kdy právě dobří, iniciativní učitelé vytvářejí vhodné prostředí pro dobré vedení školy, pro růst dobrého ředitele. Ze systémového hlediska tedy evidentně i ve vztazích mezi vedením a učiteli existuje vzájemné zpětnovazební ovlivňování – podpora učitelů ze strany ředitele vede k podpoře ředitele ze strany učitelského sboru a tím ke zlepšování práce celého vedení školy. V ideálním případě ponechává ředitel v maximální možné míře učitelům možnost samostatně rozhodovat, pak lze hovořit o „distribuovaném“, rozloženém vedení (*distributed leadership*), které vlastně odpovídá již zmiňovanému fenoménu participativního rozhodování a které znamená mnohem více než delegované vedení (jež je vlastně jen přidělováním více či méně nepříjemných úkolů „shora“, z pozice ředitele). Distribuce vedení předpokládá takovou podobu sociálního prostředí školy, kdy učitelé chtějí a mohou (jsou k tomu i podporováni) podílet se iniciativně na chodu školy, přicházet s inovacemi a novými způsoby řešení různých aspektů práce ve škole, aniž by přitom čekali na pokyny vedení, ale spíše naopak, aby tímto přístupem práci vedení „znepříjemňovali“ – ovšem ne bezdůvodně, nýbrž v zájmu žáků i školy jako celku (Hargreaves, Fink, 2003).

Z výše uvedených výzkumů a teoretických pojednání mimo jiné vyplývají pro námi navrhovanou koncepci diagnostiky sociálního prostředí školy tři důležité a relativně dobře zdůvodněné předpoklady:

1. práce ředitelů je prostřednictvím zpětné vazby od učitelů ovlivňována stejně jako jejich chování ovlivňuje styl ředitelova vedení;
2. především dotazník QPI (případně PIQ) může být po adaptaci na prostředí českých škol využitelný pro zjišťování podoby vztahů mezi ředitelem a učiteli;
3. existuje souvislost mezi interpersonálním chováním ředitele a vnitřním sociálním prostředím školy.

Kvalitativní přístupy ke zkoumání sociálního prostředí škol

Předkládaná koncepce diagnostiky vnitřního sociálního prostředí základních škol předpokládá v odůvodněných případech (např. při nejednoznačném vyznění výsledků zkoumání některých aspektů vztahů mezi jedinci, kteří jsou součástí systému školy, nebo v situaci, kdy se podoba některých interakcí ve škole jeví problematickou) i kvalitativní rozšíření výzkumu především formou rozhovorů, ať již individuálních či skupinových (např. metoda *focus groups*). Kvalitativní metody by tedy měly být (hlavně z důvodu jejich náročnosti) užívány selektivně, a to spíše za účelem upřesnění kvantitativních metod nebo za účelem nalézání důvodů určité podoby vztahů mezi různými aktéry dění ve škole. Například i etnografické přístupy jsou pro podrobné zmapování sociálního prostředí školy přínosné, avšak pro potřeby relativně časově nenáročné diagnostiky jakékoliv školy poměrně málo vhodné – vyžadují náročnou práci výzkumníků v delším časovém období a totéž vlastně platí i pro zkoumané školy.

Na druhou stranu lze nalézt některé kvalitativní metody, které se věnují zkoumání podoby sociálního prostředí školy tzv. „z odstupu“ (*at a distance*). Parciálním a doplňkovým přístupem tohoto typu posuzování vnitřního prostředí školy může být například *analýza internetových prezentací škol* (Mareš ml., Lukas, 2007). Její výhody spočívají právě v možnosti zkoumání školy z odstupu, tedy aniž bychom ji nadměrně zatěžovali. Také podoba sociálního prostředí škol může být v jejich prezentacích poměrně bezprostředním odrazem interakcí mezi různými účastníky školního dění, který nám o škole může mnohé napovědět. K nevýhodám této metody pak patří prozatím nedostatečné ověření, možnost subjektivního zkreslení hodnocení a také její větší časová náročnost, kterou klade na výzkumníka (ten musí být zároveň pro toto zkoumání připraven dostatečně teoreticky i „technicky“). Výrazné omezení využitelnosti metody analýzy internetových prezentací se také odvíjí od prostého faktu, že ještě stále vcelku mnoho škol internetovou prezentaci nemá, případně ji má poměrně nekvalitní (i když i tato skutečnost o škole může něco vypovídat).

Návrh posloupnosti metod

- 1) Domluva na diagnostice konkrétní školy (rámcové představení metod a možných výstupů, časová dotace atp.)
- 2) Zkoumání internetové prezentace školy (přitom si výzkumník zároveň vytvoří základní představu o škole, tak jak se prezentuje navenek)
- 3) Administrace dotazníku QPI, nebo kratší verze PIQ (ředitel by měl jít jakoby „příkladem“ a umožnit jako první hodnocení sebe sama)
- 4) Administrace dotazníku QTI (pokud možno všem učitelům)
- 5) Použití dotazníku KLIT pro zmapování vztahů mezi žáky ve třídách.

- 6) Vyhodnocení dotazníků a seznámení školy s výsledky
- 7) V případě zájmu či potřeby následné rozhovory, ať již s konkrétními učiteli, či focus groups učitelů i žáků. Tato fáze může mít, na základě předchozích zjištění, zároveň již částečně povahu intervence (už samotné pojmenování a následné diskutování problému svým způsobem přispívá k jeho řešení).
- 8) ? Případná diagnostika vztahů mezi učiteli (z důvodů zvyšování náročnosti výzkumu jsme tento aspekt vztahů v prostředí školy v návrhu koncepce nezohlednili).

Způsob analýzy použitých metod, poznámky k dotazníkům

V zásadě se nabízejí dvě různě složité možnosti zpracování výstupů navrhované baterie metod. Buď kvantitativní „shrnutí“ výsledků všech použitých metod nebo kvalitativní srovnávání a analýza různých výstupů dotazníků, rozšířená o individuální či skupinové rozhovory případně i o další metody zkoumání sociálního prostředí školy. Významnou otázkou, spojenou se zkoumáním prostředí škol, je možnost srovnávání výsledků analýzy různých škol. Část dotazníků, které v příspěvku zmiňujeme, se vyskytuje převážně ve dvou formách, kdy lze zjišťovat jednak *aktuální podobu* určitých vztahů, formujících sociální prostředí školy, jednak *preferovanou podobu* těchto vztahů. Žáci tak např. mohou pomocí dotazníku QTI hodnotit svého učitele, stejně jako vytvářet obraz učitele „ideálního“; obdobně učitelé mohou např. v dotaznících SLEQ či QPI reflektovat aktuální, ale i požadovanou (preferovanou) podobu sociálního prostředí školy nebo ředitelova chování – faktem však zůstává, že pro naznačení vnímaného sociálního prostředí školy je nutné administrovat dotazníky, které odrážejí *aktuální stav* vztahů ve škole. Vzhledem ke specifičnosti sociálního prostředí každé jednotlivé školy tak je snaha o jejich vzájemného srovnávání v mnoha ohledech diskutabilní. Pokud využijeme „aktuální“ verze dotazníků, tak musíme předpokládat, že nám jejich výsledky mohou sloužit převážně k popisu specifického aktuálního stavu na určité škole, takže např. hlavní forma QTI nám může poskytnout žáky vnímanou podobu interakčního stylu konkrétního učitele, kterou lze bez obtíží srovnávat s učitelovou reflexí sebe sama. Ještě v případě jedné školy, kdy různé učitele budou hodnotit stejní žáci, lze získané výsledky vcelku smysluplně porovnávat. Z hlediska statistického zpracování výsledků QTI pak lze porovnávat i interakční styly učitelů na různých školách, ovšem v principu je tento způsob analýzy spíše jen „hrou s čísly“, protože, ve zkratce, *různé učitele odlišných škol hodnotí různí žáci*, takže jde z praktického hlediska o srovnávání téměř nesrovnatelného, protože mimo jiné v tomto případě hraje podstatnou roli *právě ten fenomén*, který se snažíme diagnostikovat, tedy odlišné sociální prostředí na jednotlivých školách.

Relativně dobře využitelné pro srovnávání různých škol naopak mohou být ty formy dotazníků (QTI, QPI, SLEQ), které se snaží postihnout preferované (ideální) chování učitele či ředitele, případně preferovaný styl vedení nebo podoby sociálního prostředí školy. Pokud je ale našim hlavním cílem popsat aktuální situaci na škole, museli bychom administrovat všem zkoumaným osobám obě verze dotazníků, čímž by se (minimálně) zdvojnásobila časová náročnost výzkumu. Richardsův (2003) ad hoc vytvořený dotazník charakteristik chování ředitele, dotazník MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*) a jiné tvoří poslední skupinu dotazníků, jejichž výsledky z různých škol mohou být porovnávány bez problémů, ovšem ještě v menší míře postihují specifičnost určité školy. V této souvislosti se také nabízí otázka, *za jakým účelem* se škola případného zkoumání svého sociálního prostředí zúčastňuje. Na jedné straně může důvodem být spíše jen získání „podkladů“ pro porovnávání se s jinými školami nebo pouze snaha vykázat nějakou činnost při evaluaci. Některé školy se naopak chtějí samy o sobě něco dozvědět, chtějí zjistit, v čem by mohly svoji práci zlepšit a právě těmto školám je předkládaná koncepce především určena.

Závěr

Předložený náčrt koncepce diagnostiky školy je hlavně *výzvou k diskusi*, předpokládáme jeho zpřesňování a upravování. Je patrné, že navrhovaná diagnostika využívá převážně kvantitativní metodologii zkoumání, přičemž důvod nespočívá snad v nějakém odmítání kvalitativních či smíšených výzkumů, ale je ryze pragmatický. Byli jsme vedeni snahou postihnout co nejvíce aspektů vnitřního sociálního prostředí školy pokud možno co nejméně (pro respondenty) časově náročnými metodami, přičemž jsme si byli vědomi omezení, která tento námi navrhovaný přístup obsahuje a která vycházejí především ze známých nedostatků samotné metody dotazníkového šetření i z jistého zjednodušení teoretického modelu prostředí školy. Pragmatický přístup jsme zvolili i proto, že se nám v navrhované koncepci nejedná o její jednorázové „vyzkoušení“, následné publikování a opuštění, ale o vytvoření souboru měřících nástrojů pro relativně „běžné“ použití na školách. Dalším důvodem pro využívání především standardizovaných kvantitativních metod může být požadavek možného alespoň částečného vzájemného srovnání zkoumaných škol, *částečného* proto, jak jsme již uváděli výše, že z povahy specifičnosti systému vztahů a podmínek jednotlivých škol vyplývá i určitá specifičnost, jedinečnost jejich vnitřního sociálního prostředí. Otevřenou otázkou také zůstává definitivní podoba analýzy a interpretace výsledků nabízených metod a za zvážení také stojí možné připojení některé z metod diagnostiky vztahů mezi učiteli (nabízí se např. varianta, že zkoumání tohoto aspektu vnitřního prostředí školy lze provést až v okamžiku, kdy jsou některými z aktérů systému školy vnímány v této oblasti nějaké náznaky problémů).

Prameny:

- BOGLER, R. The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*. 2001, vol. 37, no. 5, p. 662-683 [cit. 2004-10-31]. ISSN: 1552-3519. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- BURNS, J., M. Transactional and Transforming Leadership. In WREN, J., T. (Ed.) *The Leader's Companion: Insights on Leadership Through Ages*, New York: The Free Press, 1995, p. 100-102. ISBN 0-02-874005-X.
- CRESSWELL, J. – FISHER, D. *A Qualitative Description of Teachers' and Principals' Perceptions of Interpersonal Behavior and School Environment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April 13-17, 1998 [cit. 2007-08-21]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- FISHER, D. – FRASER, B. – WUBBELS, T. Interpersonal Teacher Behavior and School Environment. In WUBBELS, T. – LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993, p. 103-112. ISBN 0750-70-217-6.
- FULLAN, M. Principals in a Culture of Change. In DAVIES, B. – WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, p. 451-459. ISBN 0-273-65668-6.
- HARGREAVES, A. – FINK, D. Sustaining Leadership. In DAVIES, B. – WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, p. 435-450. ISBN 0-273-65668-6.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-29-2.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-45-4.
- JEŽEK, S. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Disertační práce, Brno, Fakulta sociálních studií, 2006.
- KREMER-HAYON, L. – WUBBELS, T. Principals' Interpersonal Behavior and Teachers' Satisfaction. In WUBBELS, T. – LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993, p. 113-122. ISBN 0750-70-217-6.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 8070410884.

- LAŠEK, J. Nová metoda zjišťování klimatu třídy. In LAŠEK, J. (Ed.) *Aktuální otázky psychologie učitele*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 69-75. ISBN 80-7041-210-0.
- LUKAS, J. Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím procesu. In MACEK, P – DALAJKA, J. (Eds.) *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*, Brno: FSS MU, 2005a, s. 370-376. ISBN 80-210-3804-7.
- LUKAS, J. Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ. In MAREŠ, J. – SVATOŠ, T. (Eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii*, Hradec Králové: ESF, IPPP ČR a AŠP ČR a SR, 2005b, s. 29-43. ISBN 80-86856-11-9.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Hradec Králové: IPPP ČR, AŠP ČR a SR, 1998 [cit. 2007-08-20]. Dostupné z <http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>.
- MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD, 2003, s. 32-74. ISBN 80-86633-13-6.
- MAREŠ, J. ml. *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*. Disertační práce, Brno, Fakulta sociálních studií, 2007.
- MAREŠ, J. ml. – LUKAS, J. Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 4-20. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. – GAVORA, P. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 2, s. 101-128. ISSN 0031-3815.
- MOSS, R., H. Connections between School, Work, and Family Setting. In FRASER, B., J. – WALBERG, H., J. (Eds.) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford: Pergamon Press, 1991, p. 29-54. ISBN 0080374166.
- RICHARDS, J. *Principal Behaviors That Encourage Teachers to Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 21-25, 2003 [cit. 2007-08-24]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- RICHARDSON, M., D. et al. *Teacher Perception of Principal Behaviors: A Research Study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, November 10-13, 1992 [cit. 2007-08-21]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- WUBBELS, T. – LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993. ISBN 0750-70-217-6.