

INTERVENCE OVLIVŇUJÍCÍ PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Úvod

Předmětem našeho zájmu jsou změny psychosociálního klimatu školy. Podívejme se na tři tematické okruhy, které s ním souvisejí. První okruh se týká rozdílných pohledů aktérů i vnějších posuzovatelů na jeho aktuální podobu. Na to, co v české škole nefunguje dobře, v čem jsou problémy klimatu, co je vyvolává a co by se tedy mělo zlepšovat. Druhý okruh se týká rozdílu mezi aktuální podobou klimatu a podobou, kterou by si aktéři přáli, tedy podobu preferovanou. Třetí okruh se týká přirozených, spontánních změn klimatu školy v plynoucím čase.

Aktuální podoba klimatu školy

Jaká je **aktuální podoba** psychosociálního klimatu školy? Přesněji by otázka měla znít: jaká je *vnímaná* podoba aktuálního klimatu školy? O ní mluví jeho aktéři (učitelé, žáci, ředitelé škol), odborníci (pracovníci školní inspekce, výzkumníci), zainteresovaní laici (rodiče), ale také novináři, redaktori rozhlasu, televize, politici. Každý z nich má svůj pohled, své zdroje informací, svou motivaci, proč zdůrazňuje právě toto stanovisko. Aktuální podoba bývá prezentována v široké škále názorů: od velmi dobrého stavu, přes ještě přijatelný stav, až po stav alarmující. Podobně je tomu při prezentování příčin uváděného stavu: od neblahého dědictví minulosti, přes lpění na překonané tradiční podobě školství, až po rozpad rodiny, soumrak role učitelů a školy jako instituce, rozpad společenských hodnot, prosazování se negativních subkultur, zanedbání školské politiky, přežilý (státní, lokální) dirigismus školství, nepřipravenost učitelů na nové úkoly, přesouvání stále většího počtu úkolů, které má řešit někdo jiný, pouze na školu atd.

Chceme-li se odpovědně vyjádřit k aktuálnímu stavu psychosociálního klimatu, pak ovšem musíme tento stav dobře znát, včetně jeho jednotlivých aspektů. Musíme znát prevalenci pozitivních i negativních jevů v klimatu škol v celém státě, ale též výskyt v jednotlivých regionech, v různých lokalitách, na různých typech škol. Máme však k dispozici metody, které by umožnily spolehlivě zjistit aktuální stav psychosociálního klimatu školy? Ponecháme-li stranou přehledové studie (např. Mareš, 2003, 2004, Mareš, Ježek, 2005), pak můžeme říci, že diagnostika *klimatu celé školy* je u nás (oproti klimatu školní třídy) zatím málo rozpracovaná. Specializované instituce nemohou školám nabídnout – na rozdíl od zahraničí – žádnou rutinně použitelnou metodu. Pokud jsou už k dispozici některé české verze diagnostických metod, zatím se ověřují jen pro výzkumné účely (např. Lašek, 1994, Urbánek, 2003, Ježek, 2004). Není tedy divu, že při zkoumání míry autoevaluace českých škol zjistila školní inspekce, že se zkoumané školy zajímaly o své klima až na šestém místě^{*)} a to převážně školy základní, nikoli školy střední (Česká školní inspekce, 2004). Proto články o tom, jaké je aktuální klima české školy, jsou z odborného hlediska

^{*)} Celkově šlo o toto pořadí: 1. výsledky žáků zjišťované vlastními testy, prověrkami, zkouškami, 2. výsledky žáků v soutěžích a olympiádách, 3. úspěšnost žáků při přijímacím řízení na vyšší typ školy, 4. chování žáků, jejich vzájemné vztahy, výskyt sociálně patologických jevů, 5. personální podmínky, systém řízení, vzdělávání pedagogů, 6. vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči, klima školy, 7. výsledky žáků v profesionálně připravených srovnávacích testech (SIO, Kalibro apod.), 8. individuální pokrok vybraných žáků atd.

problematické, Opírají se buď o osobní zkušenosti pisatele s jednou či několika málo školami, či o osobní dojmy z návštěvy řady škol anebo o svědectví z „druhé ruky“. Prezентují však údaje, které nejsou ani příliš spolehlivé, ani reprezentativní.

Předpokládejme, že se časem rozšíří metodické instrumentarium a zvýší dostupnost kvalitních metod uživatelům. Všichni, kdo mají zájem změřit psychosociální klima školy, budou mít možnost provést příslušná šetření. Vystane ovšem několik dalších problémů:

- Položit větší důraz na objektivní nebo subjektivní indikátory?
- Jak rozumně propojit kvantitativní nebo kvalitativní metody?
- Jak interpretovat rozdíly ve vnímání, prožívání a hodnocení klimatu školy různými aktéry (např. vedením školy, učiteli, žáky)?
- Bude vůbec zájem o hlubší a systematictější poznávání klimatu školy; tedy i o jeho případné změny?

Poslední otázka není vůbec řečnická. Vycházíme ze zkušeností v jiné oblasti - v medicíně. Výzkumy tam ukázaly, že příslušníci pomáhající profese-lékaři *často* berou na lehkou váhu, podceňují psychosociální potíže svých pacientů nebo úplně selhávají, když mají na tento typ potíží myslet, cíleně je zjišťovat a dál se zjištěnými údaji pracovat. V řadě případů lékaři dokonce nezaregistrují - a tedy neléčí - vysoký distress svých pacientů. Právě uvedené konstatování neplatí bohužel jen pro dospělé pacienty, ale také pro pediatry a jejich dětské či dospívající pacienty (Varni, Burwinkle, Lane, 2005). Podcenění a nedostatečné identifikování psychosociálních problémů pacientů ze strany lékařů už dostalo speciální označení. Mluví se o tzv. nové a skryté nemocnosti lidí, **nové skryté morbiditě** – *new hidden morbidity* (Costello, Edelbrock, Costello et al., 1988).

Domníváme se, že obdobná situace existuje v řadě našich škol. Prioritou bývají výkonové a ekonomické ukazatele školy, zatímco psychosociální problémy se berou jako druhořadé a „řeší se“ buď v případech, kdy se objeví ve velmi vyostřené podobě anebo v podobě povšechných preventivních aktivit. Vedení školy i učitelé mají zdánlivě dost jiných, naléhavějších starostí, než aby se systematicky zajímali o psychosociální klima školy. Přitom jde o proměnnou, která se dotýká všech aktérů školního života. Metaforu pozdě zaregistrované „špičky ledovce“ může posloužit i zde. Neměli bychom proto dopustit, aby život učitelů i žáků poznamenávaly nepoznané a včas neřešené **skryté psychosociální problémy** školy.

Zatím jsme mluvili o aktuální podobě psychosociálního klimatu školy. Přitom každý člověk má své vlastní představy, jak by mělo klima vypadat, jak by si přál, aby vypadalo.

Aktuální a preferované klima školy

Druhým tematickým okruhem je tedy polarita aktuální a preferované podoby klimatu. Aktuální podoba se zpravidla liší od podoby preferované, neboť málokdo je spokojen se současným stavem. Svě preference formulují žáci, učitelé, ředitelé škol, rodiče anebo představitelé školské politiky či dokonce výzkumníci. Ti všichni si ve své většině přejí „změnit“ stávající klima. Přitom změna klimatu není důležitá sama o sobě, není kýženým cílem, ale jen *prostředkem* k tomu, aby se ve škole aktéři cítili lépe, lépe se jim zde žilo a pracovalo, aby výsledky jejich práce byly lepší a těšily je.

Ponecháme teď na chvíli stranou skutečnost, že preferovaná podoba bude u každé výše jmenované skupiny jiná a dokonce v rámci téže skupiny osob (např. žáků nebo učitelů) se budou názory na cílovou podobu i cesty k ní vedoucí, dosti *lišit*.

Soustředíme se nejprve na ideu „změny“. Změna byla a je (přinejmenším v České republice po roce 1990) ve školství hlavním heslem, sloganem, módou; kdo nechtěl změnu, byl poněkud podezřelý. S. Štech výstižně říká: „Změna je zaklínadlo, je dokonce jaksi automaticky vepsána i do názvů kapitol tzv. Bílé knihy. Kdo nechce změnu, musí být nějaký zpátečník, nebo není *in*.“ (Štech, 2000:117).

Přítom zásah do stávající podoby klimatu je složitý proces, který nemusí nutně vést ke zlepšení. Jeden ze známých bonmotů dokonce říká, že každá změna je nakonec změnou k horšímu. Škola je instituce s mnoha aktéry, s množstvím specifických procesů, specifických vztahů i specifických nástrojů; změnit její klima je proto náročný a dlouhodobý proces. Znamená to přinejmenším změnit klima ve školních třídách, klima v učitelském sboru, klima vztahu vedení školy a učitelů, klima vztahu školy a rodičů, klima vztahu školy k veřejnosti, ke komunitě, v níž škola funguje. V příručce pro učitele, kterou napsali Adelman a Taylorová (2003), je formulována důležitá teze: problémy ve škole jsou mnohaaspektové, a proto jejich řešení musí být také mnohaaspektové.

Přirozené změny klimatu školy

Mluvíme-li o změnách školy, většina lidí bezděčně spojuje tyto změny s cílenou činností lidí, s promyšlenými intervenčními zásahy. Mění se však klima školy *bez* těchto intervencí, tedy „samo“, **přirozeně, spontánně**? Jak velké jsou tyto změny v kratších nebo delších časových intervalech? Které aspekty psychosociálního klimatu se mění výrazněji a které jen nepatrně? Odpovědi na tyto otázky je třeba znát, abychom mohli posoudit, nakolik jsou změny klimatu školy výsledkem cíleného zásahu, nakolik spontánního vývoje, který by stejně proběhl; nakolik jde cílený zásah proti přirozené změně a nakolik ji urychluje.

Už před časem jsme napsali: „Nevíme přesně, jaká je vnitřní dynamika klimatu školy. Které proměnné klimatu jsou stálější v čase, které jsou proměnlivější a jak tyto změny navzájem souvisejí? Má klima obecně nějaký svůj „vnitřní vývoj“, probíhají v něm nějaké „spontánní“ změny?*) Může mít škola nějaké „samočistící schopnosti“ nebo je třeba v případě náznaků nepříznivého vývoje neváhat a ihned zasahovat? Které nepříznivé události systém ještě „ustojí“, zvládne a které už jsou mimo jeho autoregulační možnosti? Platí tyto úvahy pro školní klima obecně nebo jen pro některé typy klimatu?“ (Mareš, 2003: 67).

Naneštěstí mezi výzkumy školního klimatu převládají výzkumy transverzální, jednorázové. Jen minimum z nich má longitudinální charakter (např. Espositová, 1999) a pokud už mají, liší se mírou podrobnosti publikovaných údajů. Ne ve všech případech se můžeme dostat k detailnějším údajům. Jednou z velmi dobře dokumentovaných studií je práce Branda, Felnera, Shima et al. (2003).

Autoři se zajímali o *stabilitu* školního klimatu v průběhu dvou let. Data sbírali od 100 000 žáků druhého stupně základních škol v pololetí, neboť předpokládali, že za tu dobu si už žáci udělali jasnější obrázek o podobě školního klimatu. Pro měření psychosociálního klimatu školy použili originální dotazník ISC-S (*Inventory of School Climate-Student*), který má 50 položek a měří 10 různých proměnných školního klimatu. Tab. 1 zachycuje nejdůležitější výsledky tohoto rozsáhlého šetření v 16 státech USA.

*) Správně upozorňuje J. Klusák, že bychom při poznávání dynamiky změn mohli postupovat dvojím způsobem: jednak prospektivně, tj. získávat rok po roce nové longitudinální údaje, jednak postupovat retrospektivně, tj. srovnávat současný stav se stavem v minulosti (Pražská skupina, 2004: 45). První i druhý postup má ovšem svá metodologická úskalí, neboť se mezitím nemění jen klima, ale také sami posuzovatelé (podrobnosti viz např. Mareš, 2005).

Tab.1 Stabilita psychosociálního klimatu školy v čase, hodnocená na úrovni celé školy a na úrovni jednotlivých postupných ročníků (Brand, Felner, Shim et al., 2003: 576).

Proměnné, které zjišťuje dotazník ISC-S	Úroveň školy		Úroveň postupného ročníku					
	po 1 roce	po 2 letech	6. ročník		7. ročník		8. ročník	
			po 1 roce	po 2 letech	po 1 roce	po 2 letech	po 1 roce	po 2 letech
sociální opora poskytovaná žákům ze strany učitelů	0,67	0,39	0,34	0,24	0,54	0,41	0,47	0,28
konzistentnost a jasnost pravidel a očekávání	0,70	0,28	0,33	0,22	0,69	0,26	0,51	0,32
žakovské zaujetí školou a výkonová orientace žáků	0,79	0,48	0,58	0,24	0,69	0,43	0,57	0,42
negativní interakce mezi vrstevníky	0,75	0,37	0,60	0,24	0,55	0,31	0,47	0,34
pozitivní interakce mezi vrstevníky	0,72	0,25	0,64	0,27	0,56	0,19	0,41	0,18
tvrdost kázeňských požadavků	0,83	0,60	0,63	0,42	0,63	0,41	0,56	0,49
podíl žáků na rozhodování	0,81	0,75	0,47	0,39	0,64	0,70	0,63	0,59
inovace výuky	0,78	0,56	0,55	0,38	0,70	0,58	0,63	0,41
podpora multikulturalismu	0,91	0,87	0,66	0,31	0,84	0,78	0,89	0,79
problémy s bezpečím žáků ve škole	0,69	0,59	0,64	0,16	0,55	0,50	0,30	0,22
Medián	0,76	0,52	0,56	0,25	0,63	0,42	0,53	0,37

Podívejme se nejprve na výsledky získané v úrovni celé školy. Z prvního číselného sloupce tab.1 je patrné, že korelace mezi výchozími údaji o klimatu školy a údaji získanými s jednoročním odstupem, jsou relativně těsné. Pohybují se od 0,67 do 0,91 (medián je 0,76). Údaje byly získány na 159 školách. Z druhého číselného sloupce tabulky vyplývá, že korelace mezi výchozími údaji o klimatu školy a údaji získanými s dvouletým odstupem, jsou podstatně volnější. Pohybují se od 0,25 do 0,87 (medián je 0,52). Údaje byly získány na 136 školách. Nejvýrazněji se změnila tři proměnné: pozitivní a negativní interakce mezi žáky, konzistentnost a jasnost pravidel. U posledně zmíněné proměnné není divu, protože v USA si v řadě škol může každý vyučující definovat pravidla, která budou v jeho hodinách platit. U prvních dvou proměnných mohou být ve hře dva vlivy – změny související s věkem žáků a drobné změny ve složení tříd způsobné mobilitou žáků. Nejméně se během dvou let změnila jiné dvě proměnné: podpora multikulturalismu a podíl žáků na rozhodování ve škole.

Druhá skupina dat se týká úrovně jednotlivých postupných ročníků. V šesté třídě byla stabilita žakovského pohledu na klima školy po jednom roce průměrná (medián 0,56), po dvou letech poklesla jen na 0,25. V sedmé třídě byla stabilita žakovského pohledu na klima školy po jednom roce průměrná (medián 0,63), po dvou letech mírně poklesla na 0,42. V osmé třídě byla stabilita žakovského pohledu na klima školy po jednom roce průměrná (medián 0,53), po dvou letech mírně poklesla na 0,37. Názory žáků se tedy výrazněji proměňovaly po šesté třídě s vrcholící pubertou a s reakcí školy na změny, které přinášela.

Při úvahách o stabilitě či proměně klimatu musíme tedy číselné údaje získané od žáků interpretovat velmi opatrně. Mění se jejich životní zkušenosti obecně, mění se jejich

zkušenosti související přímo se školou, mění se též způsoby jednání jejich vrstevníků (jiné hry, vtipy, jiné zájmy, jiné způsoby provokování spolužáků atd.) i jiné způsoby jednání jejich učitelů se žáky. To vše může způsobit, že titíž žáci s odstupem času vnímají, prožívají a hodnotí klima školy jinak, přičemž jen určitá část těchto změn jde zřejmě na vrub „skutečným“ posunům klimatu. Další část může jít na vrub změnám v žákovské percepci a v žákovském žebříčku hodnot, což má dopady na jejich hodnocení klimatu.

Kromě krátkodobých změn, které probíhají přímo ve školách, existují též změny dlouhodobé, které jsou ovlivněny změnami v celé společnosti. Příkladem zkoumání takové rozsáhlejší změny je studie Pražské skupiny školní etnografie (2004). Badatelé zkoumali pět pražských škol s desetiletým odstupem. Nejde tedy o pravý longitudinální výzkum, ale spíše o výzkum „transverzálně historický“, jak uvádí J. Klusák (Pražská skupina 2004: 45).

Badatelé se vrátili na tytéž školy s replikou původního výzkumu. Konstatovali výraznou kontinuitu na postech ředitelů a jejich zástupců u čtyř škol, stabilitu učitelských sborů na třech školách, zásadní personální proměny u jediné školy. Desetiletý interval byl na těchto školách naplněn přizpůsobováním se novým vzdělávacím příležitostem a vzdělávacím programům, stavebními úpravami školních budov, zaváděním počítačů do výuky, hledáním cest k ekonomickému přežití instituce a upevňováním prestiže školy.

D. Bittnerová upozorňuje na širší, ekonomický a administrativní kontext pedagogických snah učitelů, když říká: „... v průběhu deseti let prestižní školy umocnily svou prestiž. Stahují žáky a finanční prostředky. Naopak komorní školy *bez ohledu na klima školy* (zdůrazněno námi, J.M.) a na uspokojení z pedagogické práce jsou směřovány často k útlumu. Nejen v důsledku ekonomických ukazatelů, ale i z makrostrukturního rozhodnutí zřizovatele hrozí malým školám zrušení. Jedinou zaručeně úspěšnou strategií se jeví orientace na etnické školství, které otvírá zdroje u neziskových organizací i u státu.“ (Pražská skupina, 2004: 19).

Výzkum klimatu jednotlivých tříd (ne školy jako celku) ukázal, že klima se z perspektivy žáků poněkud zhoršilo a to jak celkově, tak ve všech sledovaných proměnných s výjimkou názoru žáků na zvládnutelnosti školní práce. Přibylo implicitní nespokojenosti žáků (učitelé nebyli dotazováni). Žáci jsou zejména nespokojeni s mírou vzájemné řevnivosti, vzájemných třenic, s malou soudržností třídy. Přibylo žáků, jimž se ve třídě nelíbí, kteří nejsou ve třídě šťastni. Téměř nedošlo ke změně v implicitní nespokojenosti žáků s nedostatky v modernizaci výuky, s mírou nezávislosti ve věcech kázně a osobně vstřícném vztahu učitele k žákům (Pražská skupina, 2004: 40-46).

Dá se to říci i jinak: úbytek soudržnosti tříd souvisí s úbytkem přátelství mezi žáky, nárůst řevnivosti s nárůstem nepříjemně prožívané konkurence mezi žáky. Žáci z r.2002 se jeví badatelům *jinou generací*, než byli ti, které zkoumali před deseti lety, a proto i vnímané a reflektované klima je poněkud jiné. Tyto nové děti jsou ve škole déle (přibyl povinný 9. ročník) a jsou tedy o rok starší. Zkoumaná část kohorty je ochuzena o žáky, kteří přešli na víceletá gymnázia. Škole se zřejmě stává liberálnější, ale ocitá se v jisté defenzivě. Došlo sice ke zlepšení prospěchu, ale podle badatelů spíše tím, že se poněkud snížily nároky školy na žáky. Poklesly výkonové postoje žáků, poklesly i výchovné tlaky a školní strategie rodičů. Třebaže se školní angažovanost dětí a rodičů snížila, jejich ambice na středoškolské (a zejména vysokoškolské) vzdělávání vzrostly. U žáků poklesly obecné hodnoty (naučit se poctivě pracovat, snažit se pomáhat ostatním, být hrdý na vlast). Narostly hodnoty úspěchu, jako např. dobře vypadat, žít v blahobytu. U chlapců stouply zejména hodnoty umět se o sebe postarat, být samostatný, u dívek pak hodnoty být vzdělaná, mít velké znalosti (Pražská skupina, 2004: 236-239).

Tolik výsledky konkrétního zkoumání změn. Zatím jsme však používali termín změna či intervenční snažení velmi obecně. Je na čase terminologii zpřesnit a typy změn konkretizovat.

Terminologie změn

Intervence. Obecně se intervencí rozumí postup, technika, jejímž cílem je zamezit probíhajícímu negativnímu procesu či alespoň jeho průběh přerušit nebo upravit. Intervencí můžeme také mínit cílený, předem promyšlený zásah, který je zaměřen na zmírnění tíživé osobní situace dané osoby (modifikovaně podle Hartl, Hartlová, 2000).

V našem případě je předmětem intervence dění v instituci jako celku, konkrétně ve dění ve škole a snahou je změnit k lepšímu její psychosociální klima. Obvykle se předpokládá, že intervence má „terapeutický“ charakter; snaží se napravit už vzniklé nepříznivé jevy. Je to jistě jedna z možností, ale intervenční zásah se může uskutečnit také v institucích, v nichž se sice sporadicky objevují rizikové jevy, ale ještě nedošlo k vyhocení problémů. Existují i případy, kdy vedení školy a učitelé plně neuvědomují závažnost situace ve které se škola ocitá, anebo si rizika příliš nepřipouštějí. Intervence do psychosociálního klimatu zde má do jisté míry „preventivní“ charakter, zabraňuje rozvinutí problému do obtížně řešitelné podoby.

Mohli bychom však rozlišit – podobně jako je tomu v medicíně – intervenční zásahy typu *primární* prevence (udržet psychosociální klima školy v příznivém stavu, ve všech hlavních aspektech; tedy v pohodě po stránce zdravotní, psychické, sociální, učební atd.), typu *sekundární* prevence (zasáhnout v případech, kdy negativní jevy jsou v počátcích, kdy se teprve rozvíjejí) a konečně *terciární* prevence (nedopustit větší škody v případech, kdy už se negativní jevy naplno rozběhly).

Směr úvah o *primární prevenci* začínají v USA propracovávat specialisté na psychologickou práci přímo ve školách – školní psychologové. Zejména ti, kteří se inspirovali pozitivní psychologií (Meyers, Meyersová, 2003), i když zatím více na úrovni jednotlivců a skupin, než na úrovni celé školy.

Zajímavé třídění intervenčních zásahů předložila Hunterová (2003), která dále rozpracovává myšlenky prezentované před časem Walkerem se spolupracovnicí (1996). Nezapřou, že se inspirovali zdravotnickým pohledem, konkrétně oborem, jehož název se do češtiny překládá jako veřejné zdravotnictví (*public health*). Třídění intervence je inspirováno členěním prevence na prevenci primární, sekundární a terciární.

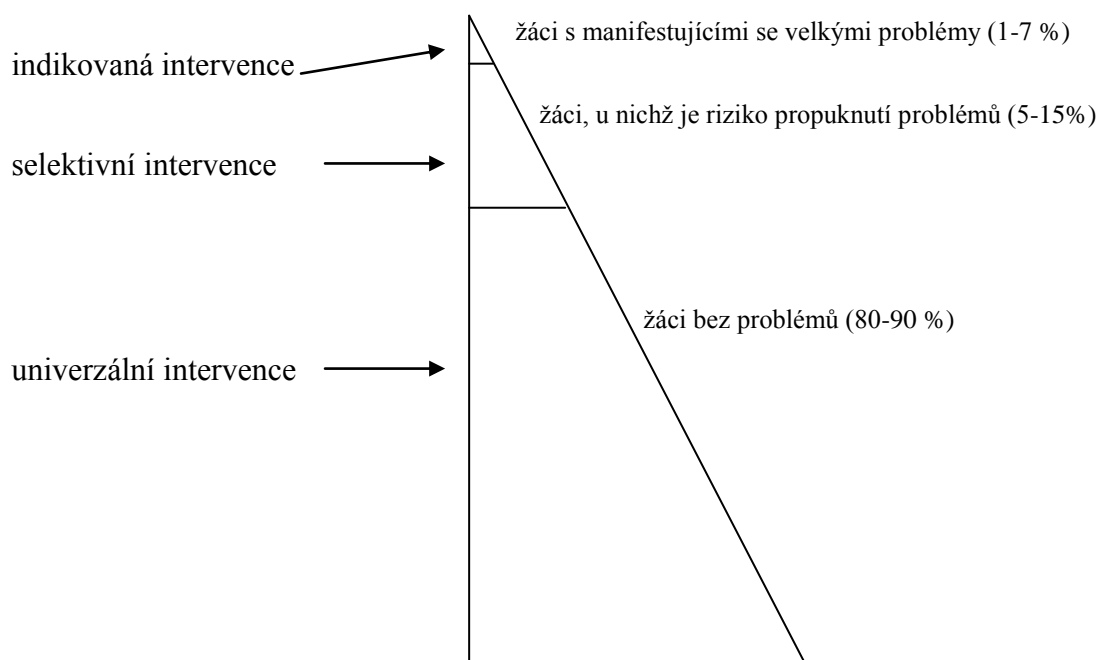
Univerzální intervence (*universal intervention*) představuje zásah zaměřený na všechny jedince, např. na všechny žáky určitého věku nebo všechny žáky školy, i když nemají žádné problémy.

Selektivní intervence (*selected intervention*) představuje zásah zaměřený na rizikové jedince, kteří by mohli mít určité problémy nebo u nichž se objevují drobné problémy.

Indikovaná intervence (*indicated intervention*) představuje zásah zaměřený na jedince, kteří již mají vážné problémy a problémy je nutné bezodkladně řešit.

Rozdíly mezi právě uvedenými typy intervenčních zásahů přibližuje obr.1.

Obr.1 Tříúrovňový model pro intervenční zásahy ve škole (modifikovaně podle Walker et al., 1996, Hunterová, 2003: 41)



Intervence přímo ve škole (*school-based intervention*) je specifickým případem intervence, která se odehrává ve škole jako instituci. Probíhá zpravidla nejen v rámci vyučovacích hodin, ale také mimo vyučování. Velmi často je zacílena na dosažení změn u žáků, méně často u učitelů.

Komplexní intervence přímo ve škole (*comprehensive school-based intervention*) je intervencí, která se odehrává přímo ve škole jako instituci. Snaží se dosáhnout změny k lepšímu nikoli u jednotlivců, nýbrž u mnoha aktérů a v mnoha aspektech života školy.

Intervence založená na důkazech (*evidence-based intervention*) reaguje na nevhodné postupy. Jedním z nich je spuštění určitých opatření, aniž je přesně popsán výchozí stav, aniž se detailně zkoumá průběh a výsledky přijatých opatření. Druhým nevhodným postupem je snaha „nějak“ navodit změnu, aniž se ví, co z přijatých opatření konkrétně změnu způsobilo, jak velká a trvalá změna to byla. Není pak možné exaktně *doložit účinnost* provedených opatření. Proto tento typ intervence požaduje, aby výsledky zásahů byly objektivně prokazatelné, vědecky přezkoumatelné, pokud možno opakovatelné v obdobných podmínkách.

Navazující intervence (*postbaseline intervention*) je intervence, která následuje poté, kdy základních cílů původní, základní intervence už bylo dosaženo anebo poté, co se ukazuje, že základní intervence nepostačuje, aby bylo potřebné změny dosaženo.

Projektování změny. Jde o přípravnou fázi změny, v níž těžiště spočívá přípravě celkové koncepce změny a plánování jejích jednotlivých etap, včetně způsobu vyhodnocování jejich úspěšnosti.

Implementace změny. Rozumí se jí zavádění změny do praxe, přímé uskutečňování změny, včetně měření její účinnosti.

Inovace. Relativně široký až nejednoznačný pojem. V psychologii práce a organizace se jí rozumí plánovitě realizovanou změnu, která má vytvořit lepší předpoklady pro chod a

fungování dané organizace, pro racionálnější a efektivnější dosahování jejích výrobních, ekonomických a sociálních cílů (modifikovaně podle Rymeš, 1985). Pojetí inovace může sahát od prostých kvantitativních změn, až po principiální změny, převraty, v nichž se opouštějí dosavadní principy.

Výzkumný zásah. Jde o případ, kdy se změna odehrává v rámci určitého výzkumného projektu. Jsou to badatelé, kteří přicházejí do školy a navrhují, co a jak by se mělo změnit. Jsou to badatelé, kteří přicházejí se základní výzkumnou strategií, stanovují cíle změny, určují, co budou závisle a nezávisle proměnné, vybírají experimentální a kontrolní skupiny, přinášejí metody měření. Jsou to oni, kteří vyhodnocují účinnost experimentálního zásahu. Vedení školy a učitelé jsou zde jednak v roli poradců, jednak v roli zkoumaných subjektů.

Doposud jsme mluvili o změnách obecně, bez přihlídnutí ke specifické změně psychosociálního klimatu. Pokročíme proto dál.

Typologie změn

Změny můžeme členit podle řady hledisek, např.:

- podle směru iniciativy vedoucí ke změně: shora dolů (od nadřízených orgánů k vedení školy, od vedení školy k učitelům a rodičům) nebo zdola nahoru (od rodičů k učitelům, od učitelů k vedení školy, od vedení školy k nadřízeným orgánům)
- podle rozsahu změny: celostátní projekt změny (návrh reformy celého školství); celostátní projekt pro zájemce (např. zdravá škola, waldorfská škola); lokální změna v rozsahu několika škol; změna v rámci jedné školy
- podle složek klimatu, které zahrnuje: změna co nejvíce složek, změna několika složek, změna vybrané složky
- podle propracovanosti projektu změny: změna využívající standardní, už ověřený projekt, změna opírající se o modifikaci některého ze standardních projektů, snaha vytvořit vlastní projekt změny
- podle hlavních nositelů změny: externí odborníci v rámci výzkumu, vedení školy s vnějšími poradci, vedení školy s učiteli, vedení školy s učiteli a rodiči, vedení školy s učiteli, žáky a rodiči
- podle situací, které spouštějí změnu (Drucker, 2001): nečekané události, rozpory, potřeba nových procesů, změny trhu, demografické změny, změny v názoru na svět, nové vědecké poznatky
- podle časového horizontu změny: změna krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá
- podle naléhavosti: změna adaptivní, rychle reagující na určité události; změny plánované, přijímané na základě dlouhodobější strategie školy
- podle radikálnosti: dílčí vylepšení stávajícího stavu; snaha o některé hlubší změny; radikální změna celé instituce
- podle postojů řadových zaměstnanců ke změně: výrazně negativní, mírně negativní, neutrální, mírně pozitivní, výrazně pozitivní
- podle fází negativního reagování řadových zaměstnanců na změnu: imobilizace (šok), odmítání, zlost plynoucí ze strachu a z frustrace, vyjednávání, smutek a deprese, testování nového, přijetí bez nadšení (Conner, 1998; cit. podle Helclová, 2005 a)

- podle fází pozitivního reagování řadových zaměstnanců na změnu: neinformovaný optimismus, neinformovaný pesimismus, nadějný realismus, informovaný optimismus, ukončení (Conner, 1998; cit. podle Helclová, 2005 a).

Běžné chyby při realizování změny

Je poučné, že mnoho projektů, které si kladly za cíl změnit podobu českých škol, skončilo po počátečním nadšení rezignací. Jedním z důvodů byla zřejmě nedostatečná příprava koncepcí (leckdy cenných) na střet s realitou, na dlouhodobé praktické uskutečňování. Ještě závažnější však je, že nebyla zatím provedena *analýza hlavních důvodů*, které vedly některé školy k tomu, že „ustoupily“ od realizování změn.

Podívejme se proto, jak tyto problémy řeší soudobá psychologie práce a organizace. Psychologové práce vědí, že řada podniků, které se snaží implementovat organizační aj. změny, nedosahuje žádoucích výsledků, neprosadí změny. Odhaduje se, že jich může být 50-70% (Helclová, 2005 b). Hammer a Champy navrhli specifický typ změny pro výrobní organizace, který nazvali *reengineering* (toto označení se do češtiny nepřekládá). Pro nás není podstatné, jak tato strategie pro výrobní organizace vypadá. Důležitější v našem kontextu je, že se zmiňovaní autoři zajímali o chybné postupy, které komplikují či přímo znemožňují provedení změn. Převzali jsme jejich výčet; jednotlivé body jsme poněkud rozvedli a formulace přizpůsobili tak, aby byly snáze aplikovatelné na školskou problematiku (viz tab.2).

Tab. 2 Postupy, které komplikují zavádění změn v organizaci (Hammer a Champy, 1993; cit. modifikovaně podle Helclová, 2005b: 42-44)

Chybný postup	Správný postup
1. Snažte se proces vylepšit, ne změnit; reorganizace nebudí takový odpor, dílčí zlepšení se setkává s podporou, není to tak drahé,	1. Musí jít o důkladnou změnu, zavedení nových postupů.
2. Problémy definujte obecně, abstraktně.	2. Problémy definujte konkrétně.
3. Ignorujte vše, kromě změny procesu.	3. Změna procesu je katalyzátorem mnoha dalších změn. Je třeba změnit systém zařazování pracovníků, způsoby odměňování, kvalifikační růst, strukturu instituce.
4. Opomíjejte hodnoty, na nichž lidem záleží, ignorujte názory lidí.	4. Berte v úvahu názory lidí, hodnoty, na kterých jim záleží. Vedoucí musí postupně nevhodné názory ovlivňovat a negativní postoje lidí měnit.
5. Sledujte dílčí, nepodstatné výsledky.	5. Sledujte, zda výsledky signalizují zásadní změny
6. Skončete změny brzy. Důvodem může být rychlé sebeuspokojení z prvních úspěchů anebo obava: co kdyby se dostavil neúspěch?	6. Skutečná změna, hluboká změna, se dostavuje až po delší době. Je třeba vytrvat.
7. Předem zužte problémy a celkový rozsah zaváděného projektu.	7. Je třeba definovat všechny klíčové problémy, které je třeba změnit. Jinak hrozí, že se změní jedna, menší část celku; většina špatně fungujícího celku zůstane netknuta.
8. Připusťte, aby kultura panující v dané instituci, zabránila změnám.	8. Vedení instituce musí znát kulturu, která v dané instituci panuje a musí s ní cíleně pracovat, aby se odstranil odpor vůči změnám.
9. Změny musí probíhat zdola nahoru.	9. Lidé na nižších úrovních vidí sice konkrétní problémy, ale mohou mít zábrany na ně poukázat; nemají přehled o dalších problémech, nemají přehled o

	situaci v celé instituci. Vedení, pokud samo chce změnu instituce, má větší přehled a současně i větší pravomoci prosadit změnu.
10. Do čela projektu postavte člověk, který změnám nerozumí.	10. V čele projektu musí být člověk, který sám je pro uskutečnění změn; změnu chápe jako celek a umí ji realizovat.
11. Neúměrně šetřete na realizaci změn.	11. Realizace změn vyžaduje adekvátní finanční i materiální zdroje.
12. Pohřbete změnu v přívalu každodenních úkolů.	12. Změna musí být hlavní prioritou celé instituce, jinak je odpor účinnější a staré způsoby mají šanci se udržet.
13. Rozptylujte energii na velký počet projektů.	13. Není možné vše změnit najednou; všem musí být jasné priority a strategie celého postupu. Jakmile se zavádí více projektů najednou, klesá pravděpodobnost jejich úspěšné implementace, neboť pozornost lidí i jejich síly se tříští.
14. Pusťte se do zavádění změn, když má vedoucí pracovník před důchodem.	14. Vedoucí pracovník musí mít chuť zavádět změny, musí mít pocit, že vychutná ovoce své práce. Jinak on sám nebude příliš motivován a ostatní budou řešit spíše problém, kdo přijde po něm.
15. Nerozlišujte zásadní změnu od jiných programů.	15. Je třeba jasně odlišit, co je klíčovou změnou a co jsou dílčí, pomocné programy. Jinak mohou zaměstnanci nabýt dojmu, že zásadní změna je jen jeden z mnoha drobných programů či jedna z módních vln, která zakrátko odezní.
16. Soustřeďte se výhradně na přípravu projektu změn.	16. Projekt „na papíře“ může být sebelepší, ale rozhodující je způsob jeho zavádění do praxe, tedy fáze implementace.
17. Snažte se realizovat změny, aniž byste se kohokoli dotkli.	17. Při prosazování změn nelze uspokojit každého. Počítejte s tím, že budete mít s některými lidmi nepříjemnosti, neboť změna se právě jich dotkne výrazněji.
18. Ustupte, když se objeví odpor.	18. Odpor by neměl realizátor změn překvapit a odradit. Je to přirozená reakce lidí na zásadní změny. Vedení s odporem musí počítat, nepodléhat mu; naopak připravit proaktivní opatření, aby se nevystupňoval.
19. Protahujte projekt co nejdéle.	19. Změna je pro řadu pracovníků stresující záležitostí. Měly by být definovány ukazatele, podle nichž se pozná, že zásadních změn bylo dosaženo a program implementace změn lze uzavřít. Jinou otázkou je udržení dosaženého stavu.

Intervence do klimatu školy

Změna psychosociálního klimatu. Obvykle se předpokládá, že změna probíhá v těchto krocích: diagnostika aktuálního a preferovaného stavu → zpětná vazba pro aktéry klimatu (např. identifikování největších rozdílů mezi preferovaným a aktuálním stavem) → reflexe a diskuse s aktéry klimatu → intervenční zásahy → opakovaná diagnostika stavu po intervenci (viz např. Fraser, 1999: 72-73).

Důležité otázky, které musí organizátor změn klimatu zodpovědět. Podle Freiberga (1999 a: 25) jde především o tyto otázky:

- Které přímé a nepřímé metody zjišťující klima školy (a z nich planoucí indikátory) by bylo vhodné zvolit jako základ pro změnu klimatu?
- Která změny klimatu by se měly udělat, kdybychom chtěli, aby si jich všichni všimli a současně byly proveditelné během krátké doby (např. několika týdnů)?
- Které skupiny osob a kteří konkrétní lidé by měli být především osloveni, aby se podíleli na prosazení a uskutečňování změn školního klimatu? Přitom jde nejen o jednorázové dosažení změn k lepšímu, ale také o jejich udržení.
- Které změny dlouhodobého charakteru jsou potřebné, aby ve škole vzniklo zdravé psychosociální klima a to pro všechny aktéry (tj. pro vedení, učitele i žáky)?

Od těchto úvodních otázek je už jen krůček ke konkrétním radám, doporučením. Tab.3 je shrnuje do konzistentního přehledu, včetně indikátorů, podle nichž se pozná, že ke změně skutečně došlo.

Tab.3 Deset proměnných potřebných pro změnu klimatu (modifikovaně podle Freiburger, 1999b: 215-216)

Proměnná č.1	Cíle změny	Říká se, že změna pro změnu je zbytečné, neúčelná, k ničemu. Můžeme však říci, že změna bez jasného cíle plodí zmatek a končí chaosem.
	indikátory	1.1 Popište ideální situaci, která by nastala, kdyby se podařilo změny beze zbytku uskutečnit. 1.2 Popište současnou, tj. výchozí situaci. 1.3 Stanovte rozdíly mezi nimi.
Proměnná č.2	Velikost jednotky, v níž má dojít ke změně	Zdroje, které jsou potřebné, abychom změnili školní systém o 5 000 žácích, se podstatně liší od systému, který má 50 000 žáků. Pilotní program, který byl vyzkoušen na 50 žácích jedné školy, může selhat, když je rozšířen na celou školu nebo dokonce přenesen na úplně jinou školu.
	indikátory	2.1 Počet vedoucích pracovníků a počet administrativních pracovníků, kteří se mají podílet na změně. 2.2 Počet učitelů a učitelských sborů, kteří se mají podílet na změně. 2.3 Počet žáků a počet tříd, které se mají podílet na změně. 2.4 Stupeň homogenity měněného školského systému (vzdálenosti mezi budovami, řídicími pracovníky atd.)
Proměnná č.3	Okolnosti bránící změně	Systém, který fungoval dlouho beze změny, vyžaduje větší zdroje na to, aby se dosáhlo změny. Jakmile se změna rozběhne, budou náklady velmi rychle narůstat.
	indikátory	3.1 Doba, po kterou systém fungoval s představou, že není třeba nic měnit. 3.2 Počet osob, které jsou spokojeny se současným stavem. 3.3 Počet nových nebo experimentálních projektů/programů, které zatím fungují v současném systému. 3.4 Příznivé a nepříznivé okolnosti provázející vytváření nových projektů/programů. 3.5 Celková podpora novým myšlenkám v současném systému. 3.6 Rozsah písemných podkladů, které je třeba vyplnit a předložit dříve, než může být nový program spuštěn.
Proměnná č.4	Klíčové osoby a rozhodující skupiny, které podpoří změnu	Nezbytnou složkou změny je vybrat a zaangažovat klíčové osoby. Většina osob a skupin – i když jsou požádáni – mívá negativní postoj vůči změně. Běžně se stává, že klíčové osoby v dané instituci nebo zainteresované skupiny jsou požádáni o pomoc, až dodatečně, když už se něco stalo. Tento postup vyvolává obranné reakce, navozuje defenzivní postoj.

	indikátory	4.1 Specifikujte osoby, které budou rozhodující pro provádění změny a náklady, které bude jejich práce stát. 4.2 Specifikujte osoby, které budou objektem změny. 4.3 Specifikujte osoby, které mohou podpořit změnu (např. žáky, učitele, rodiče, administrativní pracovníky; pokud jsou dobře informováni i odbory, profesní organizace, vysoké školy apod.)				
Proměnná č. 5	Důvěra	Tato proměnná zřejmě nejvíc ovlivňuje úspěch nebo neúspěch trvalé změny. Příliš často se lidé pokoušejí prosadit změnu dříve, než získají důvěru osob, které pracují dosavadním systémem.				
	indikátory	5.1 Počet nejstarších členů učitelského sboru, kteří mají zájem pracovat s vámi. 5.2 Počet otázek týkajících se změny, které jsou vám denně kladeny. 5.3 Vaše pozice v učitelském sboru, v neformálních sociálních skupinách apod. 5.4 Počet sociální interakcí s vašimi kolegy-učiteli 5.5 Počet komisí, do nichž jste byl zvolen svými kolegy				
Proměnná č. 6	Trpělivost a citlivost pro základní potřeby lidí	Zpočátku se zdá, že změna ohrožuje základní potřeby lidí – potřebu bezpečí a potřebu jistoty. Prosazovatel změny musí být citlivý k těmto potřebám a průběžně se o ně zajímat.				
	indikátory	6.1 Prosazované změny, které zprvu ohrožují lidské „já“, jsou lidmi přijímány snadněji, když se vnější hrozby zmenší na minimum. Změna musí být prezentována spíše jako pomoc, podpora, než jako ohrožení lidí. 6.2 Vnější změna, která vyžaduje od člověka změnu pohledu na sebe sama, představuje pro něj ohrožení a vyvolává odpor (Rogers, 1969) 6.3 Pokud vyjdeme z Maslowovy hierarchie lidských potřeb, pak musíme říci: potřeba jedincovy jistoty a bezpečí musí být uspokojena dříve, než nastane významná změna (Maslow, 1970) 6.4 Lidé se navzájem liší v tom, co potřebují pro optimální výkon: někteří potřebují obtížné úkoly a málo kontaktů s dalšími lidmi, jiní zase méně obtížné úkoly a možnost hodně spolupracovat s jinými lidmi (další možné kombinace viz níže tabulku Blancharda a Herseye, 1969)				
		<table border="1"> <tr> <td>snadnější úkoly + velká spolupráce s jinými lidmi</td> <td>snadnější úkoly + malá spolupráce s jinými lidmi</td> </tr> <tr> <td>obtížné úkoly + malá spolupráce s jinými lidmi</td> <td>obtížné úkoly + velká spolupráce s jinými lidmi</td> </tr> </table>	snadnější úkoly + velká spolupráce s jinými lidmi	snadnější úkoly + malá spolupráce s jinými lidmi	obtížné úkoly + malá spolupráce s jinými lidmi	obtížné úkoly + velká spolupráce s jinými lidmi
snadnější úkoly + velká spolupráce s jinými lidmi	snadnější úkoly + malá spolupráce s jinými lidmi					
obtížné úkoly + malá spolupráce s jinými lidmi	obtížné úkoly + velká spolupráce s jinými lidmi					
Proměnná č. 7	Znalost juda	Postman a Weingarten (1971) diskutují o tom, jak v éře rychlých změn dobře řídit průběh změny. Uvádějí postupy, jak jednotlivec může použít váhu a setrvačnost instituce proti ní samotné, aby dosáhl změny.				
	indikátory	7.1 Dodržovat naprosto přesně absurdní pravidla a pokyny, které v dané instituci platí. 7.2 Žádným způsobem se nedotýkat kulturních symbolů, nezesměšňovat je. 7.3 Sám nebýt příliš závislý na symbolech				

Proměnná č. 8	Odpor vůči změně	Překonávání odporu vůči změně může být unavující, vyčerpávající a frustrující záležitost. Tzv. Marshmallowův efekt nastává tehdy, když se rozesílají oběžníky nebo vydávají ústní pokyny či příkazy, systém je absorbuje, ale chybí jakákoli zpětná vazba shora i zdola. Po několika pokusech většina lidí sklouzne do rutiny a další pokyny ignoruje. Pouze několik jedinců podlehe systému; bývají to ti, kteří jsou náchylní k syndromu, který by se dal vyjádřit úlovím „z vodopádu alespoň kapka prorazí“. Potřeby a požadavky organizačního zajištění změny produkují přival administrativy; vznikají řetězce pokynů a příkazů, ale zpětná vazba z různých úrovní systému by měla být strukturovaná a formalizovaná.
	indikátory	8.1 Doba, za kterou lidé zareagují (nebo nezareagují) na vaše písemné pokyny či oběžníky. 8.2 Počet těch vašich doporučení, která byla zavedena do praxe. 8.3 Počet a kvalita připomínek, námitek, které podali vaši kolegové vůči zaváděným novinkám.
Proměnná č. 9	Ochota ke změně	První pokus o relativně krotkou změnu může ztroskotat jedině tehdy, bude-li po něm následovat úspěšná radikální změna. Schopnost systému se změnit bývá přímo úměrná počtu pokusů o změnu.
	indikátory	9.1 Vyjadřují slovní podporu změně spíše lidé „nahore“ nebo spíše lidé „dole“? 9.2 Je možné se při prosazování změny opřít o nějaký mandát (např. vzešlý z hlasování, nebo vycházející z morálních argumentů)? 9.3 Souhlasí lidé kolem vás s vaší ustanovenou pozicí (aktéra změny)?
Proměnná č. 10	Trvalost změny	Změnu lze přirovnat k dobrému vínu. Potřebuje čas, aby mohla uzrát.
	indikátory	10.1 Máte alespoň dva až tři roky na realizování změny? 10.2 Jste ochoten se naplno a dlouhodobě ztotožnit s rolí nositele změny (příčemž změna by měla přečkat svého nositele)? 10.3 Bude změna pochopena lidmi jako pozitivní faktor?

Intervence zaměřující se primárně o negativní jevy

Celkové fungování školy a jeden jeho aspekt – psychosociální klima školy – jsou ovlivňovány řadou negativních jevů, ať už jsou způsobeny nedostatky u jednotlivých aktérů odděleně (vedení školy, učitelů, žáků) nebo nedostatky v jejich vzájemných vztazích a vzájemném působení. Čím jsou tyto nedostatky vážnější, tím větší je riziko okamžitých i dlouhodobých problémů. Podívejme se, které negativní jevy jsou ve školách předmětem intervenčních zásahů.

Nedostatky na straně žáků. Jsou nejzřetelnější a bývají nejčastěji předmětem intervence. Můžeme je sdružit do těchto větších skupin:

- nevhodné chování žáků ve škole: vyrušování ve škole, kupř. nemožnost žáků se soustředit, motorická hyperaktivita, nekontrolovaná impulsivita (Hunter, 2003), podvádění ve škole (Cizek, 2003), obtěžování žákyň (Einarsen, 2000), násilí ve škole (Howard, Flora, Griffin, 1999, Clayton, Ballif-Spanvill, Hunsaker, 2001, Meyer, Allison, Reese et al., 2004, Smokowski, Holland-Kopasz, 2005), agresivní chování (Shechtman, Nachshol, 1996, Twemlow, Fonagy, Sacco et al., 2001), šikanování spolužáků (Smith, Ananiadou, Cowle, 2003, Smokowski, Kopasz, 2005).
- nevhodné zdravotní chování žáků: nevhodné stravovací návyky (Birnbaum, Lytle, Story et al., 2002), poruchy příjmu potravy, zejména mentální bulimie (Griffin, Gross, 2004), kouření (Becker, Burke, Arbogast et al. 1989, Aveyard, Markham, Almond et

al., 2003, Aveyard, Markham, Lancashire et al., 2005), konzumování psychotropních látek (Prinz, Dumas, Smith et al., 2000, Flay, 2000), předčasný sexuální život s rizikem otěhotnění (Thomas, 2000)

- snahy o komplexnější pohled: ve výzkum Welshe (2001) byl závisle proměnnou žákovský pocit bezpečí ve škole, nezávisle proměnných klimatu školy bylo pět: jasnost pravidel, spravedlnost pravidel, ohled na žáky, možnost žáků ovlivňovat dění ve škole, plánování a aktivity vedoucí ke zlepšení školy. Rozdíly mezi školami byly statisticky významné ve čtyřech z pěti nezávisle proměnných (nevýznamná byla jen spravedlnost pravidel). Pomocí těchto čtyř proměnných bylo možné předpovídat pocit bezpečí u žáků na školách. Autor uzavírá svůj výzkum konstatováním: konstrukt „klima školy“ je nejen užitečným nástrojem pro vysvětlování negativních jevů ve škole, ale nabízí školám adresné preventivní a intervenční aktivity.

Nedostatky na straně vedení školy a učitelů. Přestože existují, nebývají tak často předmětem zkoumání a zejména snah o jejich cílené odstraňování, jako je tomu u nedostatků na straně žáků.

- Nevstřícné chování vedení školy, nepříjemné klima ve sboru, nemožnost určité autonomie v pedagogických aktivitách, nemožnost spolupodílet se na rozvoji školy, nedostatek příležitostí pro osobní rozvoj, to vše působí negativně na začínající učitele. Způsobuje, že mladí začínající učitelé zvažují odchod ze školství nebo ze školství skutečně odcházejí (Wiess, 1999).

Intervence zaměřující se primárně o pozitivní jevy

Donedávna bylo běžnou záležitostí, že se pedagogové psychologové zajímali především o negativní jevy. Je to pochopitelné, neboť upoutávaly pozornost odborné i laické veřejnosti, byly viditelné, urgentní situace vyžadovaly řešení, dopady byly závažné.

Začátkem nového tisíciletí začal stoupat zájem také o pozitivní jevy. Objevilo se hnutí, jež nese stručný název pozitivní psychologie.

Také při výzkumech školního klimatu můžeme najít práce, které se primárně orientují na vytváření **pozitivního klimatu školy**. Je to pojem, který je nesnadné definovat. V literatuře můžeme najít, že jde o takové klima, kdy učitelé, žáci i rodiče se chtějí většinu času zabývat učením, komunikací a obecně edukací. Když přijdou do školy, mají pocit bezpečí a jistoty, pocit, že o ně daná instituce pečovat. Navzájem spolupracují, sdílejí společné výchovně-vzdělávací hodnoty. Škola funguje jako příznivé společenství, příznivá komunita (modifikovaně podle Erwin, Sundstedt, Nunez, 1995: 16).

Metodologické problémy

Pokud chceme, aby výzkumů těch intervencí, které souvisejí s psychosociálním klimatem školy přibylo, měli bychom začít s řešením některých metodologických problémů. Bez nároku na úplnost předkládáme alespoň některé.

Pocit'uje vůbec škola potřebu intervenčního zásahu? Z pohledu osob mimo školu (ať už profesionálů nebo laiků) bývá mnohdy situace jasná, jednoznačná – škole je třeba pomoci, je třeba nějak zasáhnout. Potíž je v tom, že vedení školy a učitelský sbor (nemluvě o žácích a rodičích) vidí problémy školního klimatu jinak, hodnotí je jinak a chtějí je řešit po svém. Škola nemusí chtít změnu, nechce uskutečňovat nějaké intervence. Náměty na

intervenci, s nimiž přicházejí lidé „zvenku“ (rodiče, zřizovatelé, experti), pociťuje jako nevyžádané, obtěžující, neznající konkrétní situaci.

Kdo může rozhodnout o „spuštění“ intervence? Vedení školy, učitelský sbor, rada školy nebo někdo mimo školu (např. zřizovatel)? Také zde není situace tak jednoznačná, jak si někdy myslí rodiče, učitelé či příslušníci pomáhajících profesí. Mnohem lépe se pracuje, když škola sama nejen dospěje k závěru, že intervence je potřebná, ale také, že potřebuje určitou pomoc zvenku, že na takovéto změny sama nestačí. Pak je ochotna nějakou formu spolupráce či pomoci přijmout a intervenční zásahy uskutečnit.

Která kritéria rozhodují o „nazrání“ situace pro zahájení intervence do psychosociálního klimatu školy? Odpověď na tuto otázku nemůže být univerzální. Záleží na zvláštích dané školy, jejího okolí, sociokulturních vlivech, typu problémových situací, naléhavosti případů. Pochopitelně i na závažnosti důsledků nicnedělání či naopak důsledků překročných zásahů. Obecně lze říci, že pořadí *naléhavosti* „nějak intervenovat“ začíná terciární prevencí, pokračuje sekundární prevencí a končí primární prevencí. Obdobně začíná u problémů týkajících se mnoha jedinců (hromadný výskyt) a končí u individuálních případů. Začíná u případů, kdy už je vážně ohroženo bio-psycho-sociální zdraví jedinců a končí u případů, kdy kvalita života školy je občas jen snížena.

Které problémy se mají intervencí vyřešit? Odpověď na otázku přináší především kvalitní diagnostika aktuálního stavu psychosociálního klimatu školy, ale též diagnostika toho, co by si aktéři klimatu přáli, aby bylo a zatím v životě školy chybí (tedy diagnostika preferovaného klimatu). Jde tedy především o *vnímané* psychosociální klima školy; vnímané a hodnocené skupinami aktérů, jakož i *vnímanou* potřebu pomoci při zlepšování klimatu. Doplňujícími údaji jsou názory osob, které danou školu dobře znají i názory profesionálů na poskytování pomoci škole.

Který typ intervenčního zásahu je v daném případě optimální? Není profesionální začít s „nějakou“ zásahem a čekat dobré výsledky. Naopak je třeba upozornit, že při intervenčních zásazích musíme uvažovat o přiměřenosti zásahu působícím stresorům i potřebám aktérů i subjektivně vnímané zdatnosti aktérů vypořádat se s problémy vlastními silami.

Jak je intervence do psychosociálního klimatu školy zabudována do ostatních aktivit pomáhajících škole? Vedení školy, učitelský sbor, žáci a rodiče žijí a pracují v celé síti sociálních vztahů. Adekvátní představu o její struktuře a fungování by měl mít každý, kdo se rozhodne zasahovat. Platí také, že snaha osamocené skupinky osob, byť motivovaná sebeušlechtlejší snahou změnit stávající klima školy, nemusí být účinná, nerespektuje –li zvláštnosti sociální sítě, která funguje uvnitř dané školy a širší sociální sítě, v níže funguje škola jako instituce.

Která kritéria rozhodují o ukončení intervenčního zásahu? Otázka pátrá především po kvalitativních kritériích. V podtextu je tázání se: co všechno se musí změnit, abychom dílčí změny v psychosociálním klimatu školy pokládali za *skutečné zlepšení* oproti výchozímu stavu a dále za zlepšení *trvalejšího* rázu. K tomu lze použít poměrování typu: výstup-vstup, zisk-cena, atd.

Jak dlouho má trvat intervenční zásah, aby: a) byl považován za účinný a ukončen, b) byl považován za neúčinný a ukončen? Obecná odpověď, platná pro většinu případů, asi není možná. Určitým vodítkem mohou být publikované údaje. Nalézáme tři typy

ukazatelů: a) převážně kvantitativní^{*)}, b) převážně kvalitativní, c) smíšené. Obecně lze říci, že se jedná o dlouhodobou záležitost, nelze čekat výraznější změny zakrátko.

Jde o praktickou záležitost nebo o výzkumnou záležitost? Většina intervencí do změny psychosociálního klimatu školy má zřejmě charakter praktický a realizují je učitelé a vedení škol spolu s příslušníky pomáhajících profesí (např. s psychology, zdravotníky, sociálními pracovníky) při výkonu své praxe. Jen malá část má charakter cíleného výzkumu toho, jak probíhají různé typy intervencí v oblasti klimatu školy a jen část z těchto výzkumů byla zřejmě publikována. Když už byl nějaký výzkum publikován, obvykle šlo – medicínsky řečeno - **o klinickou studii** na malém vzorku osob, nikoli o epidemiologickou studii u velkých populačních skupin. Proto je také obtížné hledat to společné, co zatím publikované výzkumy přinášejí.

Závěry

Výzkumy Felnera a spolupracovníků (Felner et al., 2001, Brand, Felner, Shim et al., 2003) naznačují cestu, kterou je třeba se vydat. Říkají: výkony žáků, jejich adjustace požadavkům školy se s velkou pravděpodobností zlepší, když škola zvýší svoje úsilí o souhrnnou, **komplexní změnu**, která se týká *mnoha* dimenzí psychosociálního klimatu, než když zaměří své snažení na postupnou nebo dílčí změnu jedné z dimenzí klimatu.

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

Literatura

- Adelman, H.S., Taylor, L.: Revisiting Learning and Behavioral Problems: Moving Schools Forward. Los Angeles, University of California 2003, s.....
- Aveyard, P., Markham, W.A., Almond, J. et al.: The Risk Smoking in Relation to Engagement With a School-Based Smoking Intervention. Social Sciences and Medicine 2003.
- Aveyard, P., Markham, W.A., Lancashire, E. et al.: Is Inter-School Variation in Smoking Uptake and Cessation Due to Differences in Pupil Composition? A Cohort Study. Health and Place 2005.
- Birnbaum, A.S., Lytle, L., Story, M. et al.: Are Differences in Exposure to a Multicomponent School-Based Intervention Associated With Varying Dietary Outcomes in ...Health Educ Behav 2002.
- Becker, S.L., Burke, J.A., Arbogast, R.A. et al.: Community programs to Enhance In-School Anti-tobacco Efforts. Preventive Medicine 1989
- 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.

^{*)} Např. S.R. Miller (1992) uvádí, že projekt zlepšení klimatu školy musí být uplatňován nejméně 2 roky, aby se jeho vliv mohl výrazněji projevit. H.J. Freiberg (1999 b) předpokládá, že ke změně klimatu školy je zapotřebí 2-3 let.

- Brown, D.: Proven Strategies for Improving Learning and Achievement. Greensboro, ERIC 1999, 309 s. ISBN 1-56109-086-7.
- Cizek, G.J.: Detecting and Preventing Classroom Cheating. Thousand Oaks, Corwin Press, 2003, 167 s. ISBN 0-7619-4655-1.
- Clayton, C.J., Ballif-Spanvill, B., Hunsaker, M.D.: Preventing Violence and Teaching Peace: A Review of Promising and Effective Antiviolence, Conflict-Resolution, and Peace... Applied and Preventive Psychology, 2001.
- Costello, E.J., Edelbrock, C., Costello, A.J. et al.: Psychopathology in Pediatric Primary Care: The New Hidden Morbidity. Pediatrics, 82, 1988, 415-424. ISSN
- Česká školní inspekce: Autoevaluace základních a středních škol. Praha, ČŠI 2004, 7 s.
- De Kock, A., Slegers, P., Voeten, M.J.: New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. Review of Educational Research, 74, 2004, 2: 141-170. ISSN
- Einarsen, S.: Harassment and Bullying at Work – A Review of the Scandinavian Approach. Aggression and Violent Behavior 2000.
- Erwin, D., Sundstedt, T., Nunez, A.: Improving School Climate and Strengthening Relationship among the School Community (Doctoral Dissertation). Rockford, University of Illinois 1995, 88 s. ED 392 548.
- Esposito, C.: Learning in Urban Blight: School Climate and Its Effect on the School Performance of Urban, Minority, Low-Income Children. School Psychology Review, 28, 1999, 3: 365-377. ISSN 0279-6015.
- Fein, R.A., Vossekuil, B., Pollack, W.S. et al.: Threat Assessment in Schools: A Guide to Managing Threatening Situation and to Creating Safe School Climates. Washington, Department of Education U.S.A. 2002, 104 s. ED 466 013.
- Felner, R.D., Favazza, A., Shim, M. et al.: Whole School Improvement and Restructuring as Prevention and Promotion: Lessons from STEP and the Project on High-Performance Learning Communities. Journal of School Psychology, 39, 2001, 177-202. ISSN
- Flay, B.R.: Approaches to Substance Use Prevention Utilizing School Curriculum Plus Social Environment Change. Addictive Behaviors 2000.
- Fraser, B.J.: Using Learning Environment Assessment to Improve Classroom and School Climate. In: Freiberg, H.J. (Ed.) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. London, Falmer Press 1999: 65-83. ISBN 0-7507-0642-2.
- Freiberg, H.J.: Measuring, Improving and Sustaining Health Learning Environments. In: Freiberg, H.J. (Ed.) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. London, Falmer Press 1999: 11-29. ISBN 0-7507-0642-2. (a)
- Freiberg, H.J.: Three Creative Ways to Measure School Climate and Next Steps. In: Freiberg, H.J. (Ed.) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. London, Falmer Press 1999: 208-218. ISBN 0-7507-0642-2. (b)
- Gottfredson, D.G.: School Climate, Population Characteristics, and Program Quality. Washington, Annual Meeting of the American Psychological Association, August 2000, 18 s. ED 446 312.

- Griffin, R.S., Gross, A.M.: *Childhood Bullying: Current Empirical Findings and Future Directions for Research*. Aggression and Violent Behavior, 2004.
- Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- Helclová, P.: *Psychologické aspekty řízení změn I. Teoretické základy implementace změn v organizaci*. Psychologie v ekonomické praxi, 40, 2005, 1/2: 27-34. ISSN 0333-300X.(a)
- Helclová, P.: *Psychologické aspekty řízení změn II. Přístupy k plánování a implementaci organizačních změn*. Psychologie v ekonomické praxi, 40, 2005, 1/2: 35-46. ISSN 0333-300X.(b)
- Howard, K.A., Flora, J. Griffin, M.: *Violence-Prevention Programs in Schools. State of the Science and Implication for Future Research*. Applied and Preventive Psychology, 1999.
- Hunter, L.: *School Psychology: A Public Health Framework III. Managing Disruptive Behavior in Schools: The Value of a Public Health and Evidence-Based Perspective*. Journal of School Psychology, 41, 2003, 1: 39-59. ISSN 0022-4405.
- Ježek, S.: *Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy*. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno, MSD s.r.o. 2004: 36-87. ISBN 80-866633-13-6.
- Lašek, J.: *Prvé zkušenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbore*. Pedagogická revue, 47, 1994, 1/2: 43-50. ISSN 1335-1982.
- Loup, K.S.: *Measuring the Professional Learning Environment of School: Linkages to School Effectiveness and Effects*. In: (Eds.)? *Advances in Research on Educational Learning Environments*. letopočet? 321-331. ISBN
- 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.: *Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy*. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno, MSD s.r.o. 2004: 87-114. ISBN 80-866633-13-6.
- Mareš, J. : *Kvalita života a její proměny v čase u téhož jedince*. Čs. psychologie, 2005
- Mareš, J., Ježek, S.: *Kvalitativní metody pro diagnostiku sociálního klimatu školy*. Pedagogická revue 2005 (25 s. v tisku)
- Meyer, A.L., Allison, K.W., Reese, L.E. et al.: *Multisite Violence Prevention Project*. American Journal of Preventive Medicine 2004.
- Meyers, J., Meyers, B.: *Bi-Directional Influences Between Positive Psychology and Primary Prevention*. School Psychology Quarterly, 18, 2002, 2: 222-229.
- Miller, S.R.: *School Learning Climate Improvement: A Case Study*. Educational Leadership, 40, 1992, 1: 36-37.
- Patton, G., Bond, L., Butler, H. et la.: *Changing School, Changing Health? Design and Implementation of the Gatehouse Project*. Journal of Adolescent Health, 33, 2003, 231-239. ISSN 1054-139 X.
- Pražská skupina školní etnografie: *Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2004, 241 s. ISBN 80-7290-200-8.

- Prinz, R.J., Dumas, J.E., Smith, E.P. et al.: The EARLY ALLIANCE Prevention Trial – A Dual Design to Test Reduction of Risk for Conduct Problems, Substance Abuse ... Controlled Clinical Trials 2000.
- Roeser, R.W.: To Cultivate the Positive... Introduction to the Special Issue on Schooling and Mental Health Issues. *Journal of School Psychology*, 39, 2001, 2: 99-110. ISSN 0022-4405.
- Rymeš, M.: *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. Praha, Svoboda 1985
- Shechtman, Z., Nachshol, R.: A School-Based Intervention to Reduce Aggressive Behavior in Maladjusted Adolescents. *Developmental Psychology*, 1996.
- Smith, P.K., Ananiadou, K., Cowle, H.: Intervention to Reduce School Bullying. *Canadian Journal of Psychiatry* 2003.
- Smokowski, P.R., Holland-Kopasz, K.H.: Bullying in School: An Overview of Types, Effects, family Characteristic, and Intervention Strategies. *Children in Schools*, 27, 2005, 2: 101-110. ISSN 1532-8759.
- Štech, S.: Křivá huba nebo křivé zrcadlo? O hříchu podvodných interpretací. *Pedagogika*, 50, 2000, 2: 117-120. ISSN 3330-3815.
- Thomas, M.H.: Abstinence-Based Programs for Prevention of Adolescent Pregnancies. Findings from the National Longitudinal Study. *Journal of Adolescent Health* 2000.
- Turnbull, B.: Teacher Participation and Buy-In: Implication for School Reform Initiatives. *Learning Environment Research*, 5, 2002, 235-252. ISSN
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C. et al.: Creating a Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence. *American Journal of Psychiatry* 2001.
- Urbánek, P.: K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003: 123-135. ISBN 80-866633-13-6.
- Varni, J.W., Burwinkle, T.M., Lane, M.M.: Health-Related Quality of Life Measurement in Pediatric Clinical Practice: An Appraisal and Precept for Future Research and Application. *Health and Quality of Life Outcomes* 2005, 3: 34-46. ISSN 1477-7525.
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G. et al.: Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns Among School-Age Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 1996, 193-256.
- Weiss, E.M.: Perceived Workplace Conditions and First-Year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A Secondary Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 1999, 861-879. ISSN 0742-051X.
- Welsh, W.N.: Effects of Student and School Factors on Five Measures of School. *Justice Quarterly*, 18, 2001, 4: 911-947. ISSN 0741-8825.