

Pol, Milan; Hloušková, Lenka; Novotný, Petr; Václavíková, Eva; Zounek, Jiří

Kultura školy jako předmět výzkumu

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2002, vol. 50, iss. U7, pp. [47]-61

ISBN 80-210-2814-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104704>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MILAN POL, LENKA HLOUŠKOVÁ, PETR NOVOTNÝ,
EVA VÁCLAVÍKOVÁ, JIŘÍ ZOUNEK

KULTURA ŠKOLY JAKO PŘEDMĚT VÝZKUMU

Culture of the school as a subject of research

Úvod

O podivuhodném, téměř nepostižitelném, a přece tak vlivném fenoménu, kterému dnes říkáme kultura školy, se v pedagogice a školství uvažuje již dlouho. Např. v 1932 Waller píše: „Školy mají nepochybně svou vlastní, svébytnou kulturu. Jsou tu celé rituály personálních vztahů, skupinového chování a myšlení, zvyků a iracionálních sankcí, a na nich je založen kodifikovaný soubor mravních norem. Hrají se tu hry nahrazující války, jsou tu týmy lidí, pěstují se celé soubory ceremonií s tím vším související. Jsou tu také tradice a jejich zastánci, kteří vedou proti inovátorům bitvy staré jako svět sám“ (cit. podle Deal, Peterson, 1999, s. 2). Přesto zůstávala kultura školy dlouho na okraji zájmu pedagogického výzkumu a systematictějšímu zkoumání začala být podrobována prakticky až v několika posledních dekáдах.

Dnes je kultura školy zkoumána z různých úhlů pohledu a s rozličnými východisky, různými metodami a s rozmanitými záměry. Inspiraci pro pedagogický výzkum kultury školy přinášejí četné další obory. Jako příklad můžeme uvést výzkumy z oblasti managementu, který řeší mj. otázku, jak kultura lidí v organizaci „spojuje dohromady“, jaké jsou možnosti a (potřebné) kompetence ředitele školy ovlivňovat kulturu apod. Antropologové používají koncepty kultury, které zdůrazňují lingvistické kódy a zakotvenost elementů kultury školy u těch či jiných etnických skupin v rámci širší společnosti. Sociologové zkoumají sociální stavbu kultury, rozmanitost kulturních forem a roli kultury v konfliktech mezi skupinami. Pedagogický výzkum akcentuje při výzkumu kultury školy hodnoty jako základ pro individuální i kolektivní (organizační) chování (Berg, 2000, Deal, Peterson, 1990, a další).

Všechny tyto možnosti, které se při zkoumání kultury školy nabízejí, činí téma takřka nevyčerpatelným. Proto i následující přehled je nutně neúplný. Jako kritérium pro třídění jsme si zvolili účel, pro který byly výzkumy připraveny a realizovány. Tyto účely lze, zdá se, utřídít do šesti kategorií, které zde předkládáme. Ale ještě před tímto tříděním je třeba se jednak alespoň stručně ohléd-

nout za nedlouhou historii zkoumání kultury školy a také naznačit možnosti a limity empirického přístupu k tomuto fenoménu.

K vývoji zkoumání kultury školy

Kultura školy jako taková se dostává do centra pozornosti výzkumníků až v době zcela nedávné. V polovině 60. a začátkem 70. let patřily mezi vlivné (a do jisté míry provokativní) teorie, podle kterých sociální zázemí je pro akademický úspěch studentů víc než vzdělávací a výchovná práce školy (např. Averch, 1971, Coleman, 1966, Plowden, 1967). Následně se pak výzkumy související se školou týkaly především dílčích otázek – např. evaluace kurikula, řešení osobních problémů žáků apod. Poněkud později, spíše ojediněle ještě v 60. letech, ale výrazněji v 70. letech se postupně začaly objevovat studie soustředěné na výzkum školy jako celku. Pro zkoumání kultury školy byly podnětné zejména ty výzkumy, které operovaly s pojmy školní klima a étos školy a zdůrazňovaly význam prostředí školy. Silnou inspirací z USA byla v tomto směru práce např. Halpina a Croftse (1963) a jejich „*Organisational Climate Description Questionnaire – OCQD*“. Britský autor Finlayson (1970, 1973) použil *OCQD* k vytvoření *SCI (School Climate Index)* jako součást „*Comprehensive Schools Feasibility Study*“, která se snažila vytvořit několik instrumentů zaměřených na kognitivní, afektivní a sociální charakteristiky školy. Tyto instrumenty byly určeny pro výzkum na tehdy nově vznikajícím typu středních škol (*comprehensive schools*) ve Velké Británii.

V průběhu 70. a 80. let dochází k výraznější emancipaci výzkumů z oblasti pedagogického managementu. Významnou událostí byly studie efektivity škol v USA. Brookover a kol. (1978) a Edmonds (1979) v nich mezi prvními ukázali, že i když školy nemohou opravit vklad společnosti, mají velký vliv, a to takový, jenž lze měnit a zdokonalovat. Výzkum efektivity škol nabyl brzy na významu. Jedním z prvních významných výstupů tohoto proudu výzkumných snah byla v Evropě práce Ruttera a kol. (1979). Autoři (používají termín *étos*) v ní nejen zdůrazňují potřebu výzkumu efektivity škol, ale především ukazují na jasný vztah školního étosu k efektivitě středních škol. Pozornost výzkumům kultury školy vzrostla.

V 80. letech se objevuje nové hnutí zaměřené na zdokonalování škol (*school improvement movement*). Jeho protagonisté zdůrazňovali mj. důležitost kultury školy a hodnotového systému školy jako faktorů umožňujících změnu (např. Fullan, 1982). Ve stejné době se opět zvedá zájem o management a teorie organizace i v USA. Zásadním východiskem pro práce týkající se kultury školy se stává především organizační kultura, vedení organizace (*leadership*) a vztah mezi nimi. Tyto práce se zaměřovaly zejména na organizační kulturu (Schein, 1985), efektivní management (Torrington, Weightman, Johns, 1989), vedení akcentující pedagogickou stránku práce školy (*educational leadership*) (Weick, 1988, Nias, 1989), a na vysvětlení vztahu mezi kulturou školy a změnou (Sarason, 1985).

Zejména v posledních letech je zkoumání kultury školy častěji vedeno na úrovni konkrétní školy (kulturní analýza konkrétní školy), než na úrovni škol daného systému. Od 90. let se také posunuje zájem výzkumníků směrem od zkoumání kultury školy jako celku ke zkoumání jednotlivých subkultur školy (učitelů, žáků, vyučování, rozhodování, apod.), resp. dílčích prvků a procesů, které jsou vnímány jako relevantní součást kultury školy, v nichž se kultura projevuje a které sama ovlivňuje. To bývá vysvětlováno různě – jako důsledek teoretického pokroku, zvýšeného zájmu o výzkumy zaměřené více na člověka a jeho fungování ve společenském kontextu, nové linie školské politiky řady zemí, která zdůrazňuje především takové aspekty vzdělávání, jako jsou vedení (*leadership*), kurikulum, procesy učení a vyučování, zdokonalování, akademické výstupy. Mnozí mají za to, že tato témata lze považovat za důležité dimenze kultury školy (Prosser, 1999). Tyto studie se přitom týkají především učitelů (Acker, 1990, Berg, 2000, Hargreaves, 1994), žáků (Rudduck, 1996), rasismu na školách (Gillborn, 1995), disciplíny (Johnstone, Munn, 1992), ale také dalších témat. Tato témata pak leckdy získávají i širší dimenzi, jsou-li uvedena do vztahu k širšímu kulturnímu tématu (např. speciální vzdělávací potřeby ve vztahu ke změnám kultury v širším pojetí apod.).

Zatímco převažující část prací se do té doby věnovala především poznání jevu kultury školy, následující snahy výzkumníků se výrazněji soustředily na zkoumání možností změn ve školách a tedy potažmo na proces práce s kulturou školy. Jeden ze základních teoretických modelů, který dává školám možnost mapovat proces změny, uvádí Hargreaves (1995). Vychází z přesvědčení, že školy, které mapují svou kulturu, mají dobrou šanci jí porozumět a kultivovat ji.

K možnostem a mezím zkoumání kultury školy

Výzkumníci stojí vždy před obtížným úkolem uchopit složitý a proměnlivý jev, kterým kultura školy je.¹ Typicky se charakterizuje jako obtížně definovatelný, avšak všudypřítomný a relativně stálý faktor, který obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, a který se projevuje v chování lidí ve škole. Lze také říci, že kultura školy v sobě zahrnuje zkušenostní bázi a potenciál změny a kvality školy. Jejím jádrem jsou obvykle hodnoty. Strukturováním na jednotlivé úrovně bývá kultura školy identifikována – ve statické i dynamické verzi – v rovině transracionální (hodnoty se vnímají jako metafyzické, založené na přesvědčeniích, etickém kodexu, morálním vhledu), rovině racionální (hodnoty vycházejí ze sociálního kontextu, norem, zvyků a očekávání, jsou závislé na kolektivním zvažování), a rovině subracionální (hodnoty se chápou jako osobní preference a pocity, jsou zakořeněny v emocích, mají behaviorální ráz). Kultura školy se

¹ Podrobněji se přístupům k definování pojmu kultura školy věnujeme v jiné studii, připravované pro časopis *Pedagogika*. V tomto textu se proto omezujeme na souhrn charakteristik, které se, jak se nám jeví, ke kultuře školy typicky váží.

vztahuje k vnějšímu i vnitřnímu prostředí školy, souvisí s pracovními a vzdělávacími procesy ve škole, má význam pro rozvoj školy. Formuje se ve svých základech i projevech v průběhu historie konkrétní školy jako instituce, ovlivňuje ji však i tradice a historie škol obecně. Kultura školy se týká stránky formální i neformální. Ve školách většinou existuje dominující kultura a subkultury (žákovská, specifických skupin pracovníků školy, apod.). Někdy se o kultuře školy hovoří jako o „sociálním tmelu“, který drží školu pohromadě, případně jako o zastřešujícím pojmu pro navzájem provázané subkultury, v jiných případech je kultura vymezována jako znalost toho „co je a co by mělo být“, a z toho vyvozují i závěry o vhodnosti postupů pro výzkum (srov. např. Sheil, 1985, Dalin, Rolff, 1993, Martin, 1985, Prosser, 1999, aj.).

Stranou pozornosti nezůstává ani širší kontext kultury školy – vztah širších společenských poměrů a pedagogicko-organizační stránky chodu školy (srov. Holtappels, 1995). Mnohdy bývá kultura uváděna v těsné souvislosti s řadou jiných pojmů či dokonce některými z nich zaměňována.² Právě tyto blízké pojmy, jako např. klima školy, jsou mnohem intenzivněji výzkumně pokryty než tomu je u kultury školy. Pojem kultury školy je v pedagogice zatížen důsledky způsobů, jakými je definován v jiných oborech a ty ztěžují proces operacionalizace pro účely empirického zkoumání.

Na kulturu školy můžeme přitom při výzkumu usuzovat především

- z praxe, z chování lidí ve škole, tedy z vnějších projevů,
- z hodnot, ke kterým se lidé ve škole hlásí,
- z artefaktů, obrazů, asociací či metafor, kterými se lidé ve škole ke kultuře vyjadřují.

Metoda

Tomuto členění do jisté míry odpovídají také metodologické postupy, které výzkumníci volí. Zdá se, že v principu existují tyto tři možnosti, ze kterých je možno si zvolit empirický přístup ke kultuře školy.

- Případové studie, v německy psané literatuře se hovoří také o „portrétu školy“ (Helsper a kol., 1998). Jde samozřejmě spíše o strategie než o metodu výzkumu. Případové studie někdy integrují různé metody (např. Walte-

² Kultura školy je blízká řadě jiných pojmů, s nimiž bývá také spojována – někdy jako jejich součást či nadřazená kategorie (klima – srov. v prvním případě Walterová, 2001, ve druhém Grecmanová, 1997), v jiných případech jako zdánlivé synonymum. U druhých zmíněných případů podporujeme názor Berga (2000), podle kterého pojmy jako *étos* („*ethos*“) (Lortie, 1975), „*behavioural irregularities*“ (Sarason, 1971), „*school code*“, „*mikropolitika*“ (Hoyle, 1986, Ball, 1987), apod. mohou sice budit dojem, že se jejich autoři ve svých přístupech zaměřují na podobný jev, de facto se ale obvykle soustřeďují na různé jevy, neboť dané pojmy vycházejí z odlišných perspektiv pohledu. Ukazuje se však, že tyto snahy a pojmy obvykle spojuje vztah k systému hodnot dané instituce. Z tohoto důvodu si budeme všimati i části výzkumů a studií, které operují s těmito pojmy – blízkými kultuře školy. Vyjasnění vztahů mezi těmito pojmy je rovněž součástí naší druhé, již výše avizované studie.

rová, 2001), v jiných případech se klade důraz na deskriptivně-narativní postupy (např. Deal, Peterson, 1999). Jako další metody se zde objevují polostrukturovaná či stukturovaná interview a pozorování. Jsou to právě případové studie, které nabízejí nejširší možnosti k uchopení kultury každé jednotlivé školy individuálně (a každá škola skutečně má svou kulturu, ať už jakoukoliv).

- Dotazníková šetření, a to jak kvalitativního, tak i kvantitativního charakteru. Dotazníková šetření mají zpravidla větší ambice (a z pohledu metodologického také lépe rozpracované postupy) zobecňovat a často jsou náchylnější ke srovnávání.
- Výzkumy asociativního charakteru, zaměřené na metaforické vnímání kultury, výzkumy vizuálních materiálů, obrazů, prostorového uspořádání pracovišť apod.

Obsah

Přístupy ke zkoumání kultury školy se v pedagogickém výzkumu, zdá se, „lámou“ názorem na možnost měřit kulturu školy. Významnou skupinou jsou mezi výzkumníky zastánci názoru o její „neměřitelnosti“ (vycházejí především z řad autorů, kteří inklinují spíše ke kvalitativním metodám výzkumu kultury školy). Pokud se měřitelnost kultury školy připouští, pak jen v omezeném množství podoblastí. Toto omezené množství podoblastí se pak stává základem pro dimenze kultury školy sledované výzkumným či měřícím nástrojem. Ačkoliv z příkladů, které ještě uvedeme, je zřejmé, že sledované dimenze kultury školy mohou být rozmanitě formulované, podle Maslowského (1998) se všechny strukturované formy zkoumání kultury mohou zaměřit v principu na tři měřitelné aspekty kultury:

1. Zaměření kultury – což je základní a nejčastější varianta. Sleduje se z hlediska obsahu – jaké chování a jaké hodnoty jsou sdíleny lidmi ve škole, případně se sleduje míra shody na tomto chování a hodnotách.
2. Homogenita kultury – tedy do jaké míry je určitá kultura rozšířena mezi lidmi ve škole.
3. Síla kultury – což znamená, jaký tlak je kultura schopna vyvinout na lidi ve škole.

Účel

Zkoumání kultury školy se jen zřídka provádí samoučelně („jen“ pro poznání kultury školy). Obvykle lze najít kontext snah, proč se kultura školy zkoumá. Jde v nejkonkrétnější rovině například o efektivitu a produktivitu práce školy, o využití potenciálu spolupráce a komunikace, o řešení problémů ve škole, o řízení změn ve škole, o prožívání, spokojenost, motivaci, identifikaci lidí uvnitř i okolo školy v souvislosti s prací ve škole a pro školu, zaměřenost chování lidí na to, co je ve škole a pro školu hlavní (Deal, Peterson, 1999, Prosser, 1999, Purkey, Smith, 1983, Schein, 1985, aj.).

Ačkoliv určité typologie těchto účelů už existují (srov. Broadfoot, Ashkanasy, 1994, podle Maslowski, 1998), předkládáme zde typologii vlastní, ve které rozlišujeme šest kategorií či možností, jak pojmenovat rozličný účel. Ke každé pak pro ilustraci přikládáme příklady realizovaného výzkumu.

Účel č. 1. *Diagnostika a zhodnocení kultury jednotlivé školy*. Kultura konkrétní školy je sledována buď se záměrem „pouze“ kulturu dané školy poznat (bez úmyslu následně na ní dál pracovat, měnit ji), nebo je kultura dané školy sledována se záměrem pojmenovat její silná a slabá místa, zhodnotit její současný stav, případně nastartovat procesy vedoucí ke změně v kultuře školy. Ačkoliv v tomto konceptu hraje značnou roli přesvědčení, že dobrá kultura školy ovlivňuje i mnohé jiné aspekty fungování školy, sama kultura a její kvalita je klíčová. Svou roli v těchto (auto)diagnostických, resp. (auto)evaluačních postupech sehrává hledání rozdílů, mezer mezi skutečným stavem a ideálem, stavem vytouženým či očekávaným. Tyto výzkumy jsou tedy více méně deskriptivní a oscilují na hraně mezi manažerskými a výzkumnými technikami.

Uvádíme-li příklady k takto definovanému účelu, pak lze předložit přímo nástroje pro měření či diagnostiku kultury. Interpretace a závěry lze vztáhnout k jednotlivým školám, kterým může tento dotazník sloužit jako autodiagnostický nástroj pro vlastní změnu, rozvoj kultury školy.

- Eger (2001) sestavil dotazník pro hodnocení kultury školy a administroval jej ředitelům a učitelům škol s tím, aby vyjádřili na škále 1–5 hodnocení současného a požadovaného stavu. Jako jednotlivé faktory uvádí:
 - ⇒ Společné cíle
 - ⇒ Důvěra ve vedení školy
 - ⇒ Převládající styl řízení ve vztahu k lidem
 - ⇒ Režim školy a organizační struktura
 - ⇒ Zaměření vedení na pracovní úkoly
 - ⇒ Kontrola
 - ⇒ Motivace pracovníků
 - ⇒ Komunikace a informovanost pracovníků školy
 - ⇒ Komunikace školy s okolím a rodiči
 - ⇒ Inovativnost
 - ⇒ Rozvoj učitelů
 - ⇒ Pracovní podmínky pro výuku
 - ⇒ Estetické prostředí a pořádek
 - ⇒ Vztahy mezi pracovníky
 - ⇒ Vztahy mezi učiteli a žáky
 - ⇒ Očekávání výsledků vzdělávání
- Jakubíková (2000) doporučuje využít k autodiagnostice kultury školy tzv. Kilman–Saxtonovu mezeru, která leží mezi očekáváním a skutečností v jednotlivých faktorech. Jako konkrétní faktory uvádí: „Spolupráci, Rozhodování, Komunikaci a informovanost, Převládající styl vedení, Kontrolu, Motivaci pracovníků, Inovativnost, Personální politiku, Pracovní podmínky, Estetickou úroveň, Image“ (s. 85). Tyto faktory jsou hodnoceny na škále 1–5 (1 = nejhorší, 5 = nejlepší).

- Dalším příkladem autodiagnostického nástroje, tentokrát orientovaného k popisu samotného jádra kultury školy, tedy norem, hodnot a přesvědčení, je dotazník School Culture Survey, vytvořený Saphierem a Kingem (1985) pro účely práce na seminářích zaměřených na rozvoj kultury školy. Normy zde představuje např. kolegalita, experimentování, vysoká očekávání, hodnoty, pak např. zřetelnost cílů, přesvědčení, zase např. kolektivní odpovědnost (podle Maslowski, 1998). O tomto dotazníku se ještě zmíníme u účelu č. 2.

Účel č. 2. *Identifikace jednotlivých oblastí kultury školy a jejich faktického stavu.* Zde je zkoumání vztahováno ke školám spíše obecně, až dodatečně je někdy takto vytvořených nástrojů využíváno pro diagnostické účely. Obvykle se v takových případech vybírají jednotlivé oblasti chodu školy a na nich se zkoumá kultura školy. Autoři tohoto textu záměrně užívají v této souvislosti termín oblasti, kde se projevuje kultura školy, jiní autoři používají v týchž souvislostech jiné termíny, jako např. determinanty kultury školy, faktory, dimenze, i charakteristiky či aspekty (Berg, 2000, Maslowski, 1998) apod.

U tohoto účelu lze samozřejmě očekávat užití kvalitativních metod, které umožní vyjít při stanovování oblastí z reality školy, což dokládá první příklad. Jejich přetvoření a zpracování kvantitativně je samozřejmě možné, což je doloženo třetím příkladem.

- Deal a Peterson (1999) přinášejí případové studie tří škol, v nichž se zejména díky vlivu vedení školy a dalších učitelů podařilo vytvořit specifické, ale vždy silné kultury školy sestávající ze symbolických prvků, které výzkumníci identifikovali takto: účely a hodnoty, rituály a ceremonie, historie a příběhy, architektura a artefakty.
- O pojmenování klíčových oblastí usiloval také předvýzkum týmu Pola a kol. (2001), který směřoval k utřídění oblastí kultury podle významu pro rozvoj školy. Na základě těchto zkoumání se zdá, že klíčové oblasti tvoří sdílené principy a vize školy.
- Výše už jednou uvedený nástroj School Culture Survey (Saphier a King, 1985) překročil po vyhodnocení mj. pomocí faktorové analýzy a po dalších úpravách hranice autodiagnostiky, a ač původně určen pro rozvojovou práci, byl v rámci výzkumů rozvinut Edwardsem, Greenem a Lyonsem (1996) do podoby univerzálnějšího měřicího nástroje.
- Jako výsledek snahy o poznání důležitých stránek školního fungování, v nichž se projevuje kultura školy, vznikl výzkumný nástroj School Cultural Elements Questionnaire (Cavanagh a Dellar, 1996, podle Maslowski, 1998). Staví problematiku kultury školy šířeji, a obrací se na šest kategorií – důvěru učitelů ve svou práci, důraz na učení, kolegalitu, spolupráci, sdílené plánování a vedení ke změně (transformational leadership). Tento dotazník má části věnované aktuálnímu i preferovanému stavu.

Účel č. 3. *Poznání vlastností úspěšné školy.* Tato zkoumání usilují o nalezení takových vlastností školy, které jsou charakteristické pro školy úspěšné. Ne-

zřídka se tyto vlastnosti překrývají s některými oblastmi kultury školy, někteří autoři pak přímo hovoří o kultuře úspěšné školy. Některé z těchto postupů lze považovat za analogické již klasickým pracím obecného managementu (např. Peters, Waterman, 1982). V prostředí pedagogickém jde mj. o práce v tzv. hnutí efektivních škol. To se „snaží vypracovávat modely, které identifikují faktory, jež k vyšší nebo nižší efektivitě konkrétní školy přispívají“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 55).

- Eger a Čermák (1999) vycházejí z myšlenky, že kvalita pracovního života (mít dobré nadřazené, dobré pracovní podmínky, dobrý plat a sociální výhody, zajímavou, potřebnou a užitečnou práci) ovlivňuje hodnoty, představy i přístupy zaměstnanců, tj. prvky podnikové kultury. Autoři zvolili k analýze kvality pracovního života dotazník s hodnotící škálou 1–5. Jako pilotní byl tento dotazník použitý na Slovensku a po úpravách v ČR (10 škol). Jednotlivé oddíly dotazníku byly sestaveny do čtyř bloků (kvalita pracovního života, komunikace na pracovišti, hodnocení zátěže při práci, hodnocení postojů ke změnám). Respondenti měli vyjádřit míru souhlasu nebo nesouhlasu s tvrzením, které se vázalo k příslušné oblasti.
- Odlišným příkladem výzkumu vedeného směrem k identifikaci vlastností úspěšné školy je postup, v němž je hlavním instrumentem je dotazník School Values Inventory – Form 1 (Pang, 1996, podle Maslowski, 1998). Dotazník rozlišuje pět složek kultury, a to 1. formalismus a kontrola, 2. byrokratická racionalita, 3. orientace na úspěch, 4. participace a spolupráce, 5. kolegiálnost. Byl využit k hledání parametrů, ve kterých se tzv. vynikající školy liší od druhých.
- V roce 1995 byl v Sasku proveden reprezentativní výzkum, ve kterém bylo dotazováno 4000 žáků středních škol a gymnázií na sociálně ekologické podmínky jejich života a jejich školy. Vyhodnocení dotazníku vedlo k vytvoření „indexu kvality“ jednotlivé školy. Ve výzkumu byly vyhodnocovány také dílčí faktory, mj. školní klima. Autoři zdůrazňují, že ve studii představují kvantitativní analýzu kultury školy, ale používají i jiné přístupy a metody zkoumání. Vzhledem k tomu, že dotazník byl poměrně krátký a jednoduchý, mohou jej používat a vyhodnocovat i školy samy pro svou potřebu (Stenke, Melzer, 1998).

Účel č. 4. *Hledání vlastností kultury školy a školních subkultur, které podporují individuální učení.* Výzkumné studie se v tomto případě soustřeďují především na to, jak kultura školy ovlivňuje práci učitelů a studentů. Zdůrazňuje se, že klíčovým prvkem fungování školy jsou procesy učení se u žáků. Kultura je vnímána coby determinanta kvality procesu učení či kontext individuálního procesu učení. Hovoříme-li o motivaci k učení, pak „sociální kontext a struktura interakcí skýtají zajímavější vysvětlení než individualistická perspektiva“ (Pryor, Torrance, 1998, s. 154–155). Výměně jsou zmiňováni i učitelé a jejich učení.

- Rutter a jeho kolegové (1979, podle Deal, Peterson, 1999, s. 5) dokázali, že školní étos je primárním činitelem v akademickém úspěchu studentů. Zjistili, že základní normy, hodnoty a tradice školy přispívají k dosahování cílů.

- Ve výzkumech (Stolp, 1994, Deal, Peterson, 1999) se ukazuje, že zdravá a silná školní kultura založená na sdílené vizi a společných cílech koreluje s vyšším zájmem studentů o vyučování, vyšší motivací a jejich lepšími studijními výsledky, ale také s lepší prací učitelů a jejich spokojeností. Taková kultura pomáhá učitelům překonávat nejistoty pramenící z jejich profese. Ve školních kulturách, které podporují kolegiální spolupráci, se vytváří lepší klima pro sociální a profesionální výměnu zkušeností a posílení a šíření nových přístupů k práci. Kultura pomáhá studentům i zaměstnancům identifikovat se školou. Lidé jsou motivováni a cítí se být svázáni se školou, která má jasnou vizi a hodnoty. Kultura posiluje energii, motivaci a vitalitu zaměstnanců, studentů a komunity. Kultura podporuje zaměření pozornosti na každodenní chování a na to, co je důležité a hodnotné (Deal, Peterson, 1999).
- Ve studii porovnáující veřejné a soukromé školy (Bryk, Lee, Holland, 1993, podle Deal, Peterson, 1999, s. 6) autoři zjistili, že smysl pro komunitu (*sense of community*) (což je velmi podobné kultuře školy) byl klíčovým faktorem při kultivaci smyslu pro dokonalost (*sense of excellence*) na soukromých školách. Učitelé v těchto školách byli více spokojeni se svou prací, studenti o nich tvrdili, že rádi učí a méně často nejsou přítomni. Studenti v těchto školách se méně chovali nevhodně (absence, rušení ve třídě apod.), méně často propadali a dosahovali lepších výsledky v matematice.
- McLaughlin (1993) v longitudinální studii našel obrovské rozdíly ve školách, dokonce i v odděleních, jež slouží podobné populaci. Například škola s 80 procenty hispánských studentů a škola s 80 procenty afroamerických studentů vykazovaly nápadně rozdílné úrovně výkonu, přestože sloužily studentům se srovnatelným zázemím. Rozdíl byl podle McLaughlina způsoben tím, že jedna ze škol se usilovala o systematické rozvíjení organizačního učení ve škole. Škola byla vnímána jako místo soudržnosti, zanícení, odevzdání a značné spolupráce mezi učiteli. Škola s lepšími výsledky měla pozitivní, cílevědomou kulturu.

Účel č. 5. *Hledání vlastností kultury podporující kolektivní či organizační učení.* V těchto případech se zkoumá, jaké vlastnosti kultury školy podporují společné (organizační) učení lidí ve škole. Někdy je ovšem poměrně obtížné rozdělovat od sebe individuální a organizační úrovně učení – zejména ve vztahu k dospělým ve škole. Proto se následující příklady dají vztáhnout mnohdy k oběma naposledy uvedeným účelům.

- Příkladem relevantního výzkumu může být práce Berga (2000), který zkoumá vztah kultury školy a učitelova pracovního étosu (*Esprit de Corps*), který vnímá mj. jako determinantu procesů individuálního učení ve škole.
- V posledních letech prokázaly četné studie kultury školy, že kultura je rozhodující v úspěšném zdokonalování vyučování a učení (Fullan, 1998, Rossman, Corbett, Firestone, 1988, podle Deal, Peterson, 1999, s. 5). Ve studiích, ve kterých kultura nepodporovala a nepovzbuzovala reformu, se toto zdokonalování neobjevovalo.
- Řada výzkumů směřuje ke změnám podmínek práce učitele a k jeho dalšímu profesnímu rozvoji jako předpokladu (podmínce, podpůrnému faktoru) individuální-

ho učení žáků. Bryk a kol. (1994) např. ve svém výzkumu jasně dokládají vztah mezi participativním rozhodováním a systematickými změnami v práci s kurikulem a ve vyučování ve škole.

- Do příkladů této kategorie snad lze zařadit i výzkumy tzv. reflektivní praxe, tedy postupů, v nichž se (zejména) učitelé (individuálně či ve spolupráci s druhými) snaží reflexí poznávat svou práci, hledat možnosti zlepšení a ev. se o taková zlepšení snažit. Ve svém výzkumu došel Elliot (1991) ke dvěma takovým postupům (podmínkám pro individuální učení – může však platit i pro kolektivní učení.): 1. reflexe iniciuje akci, 2. akce iniciuje reflexi. Případovou studii stejně zaměřenou je práce Stolla a Finka (1997) – v ní autoři ještě hovoří – jako o další podmínce – o potenciálu práce učitelů s výsledky pedagogických výzkumů
- Rozsáhlá studie obnovy školy ukázala, že změnit strukturu školy není vše (Newman, 1996, podle Deal, Peterson, 1999, s. 6). K úspěchu je třeba změnit strukturu i profesionální kulturu. V této pětileté studii autoři zjistili, že úspěšné byly školy s kulturou primárně zaměřenou na studenty a jejich učení, vysoká očekávání, sociální podporu pro inovaci, dialog a hledání nových nápadů. Přítomen byl také „étos péče, sdílení a vzájemné pomoci mezi zaměstnanci a mezi zaměstnanci a studenty založený na respektu, důvěře a sdílené moci mezi zaměstnanci“.
- Kanadští výzkumníci (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 2000, s. 69–78) zkoumali organizační učení na školách. Použili položený rozhovor s učiteli a řediteli kanadských škol. Výzkumný nástroj použitý ke sběru dat měl 28 otázek. Respondenti měli uvádět vnitřní a vnější stimuly individuálního a organizačního učení. Kultura byla v průměru alespoň jednou uváděna jako jednoznačně spojená s kolektivním učením. Autoři označili kulturu za část struktury organizace, která má dominantní vliv na kolektivní učení. Uvádějí charakteristiky školy jako učící se organizace. Kultura školy má v tomto pojetí tyto charakteristiky:
 - ⇒ spolupracující
 - ⇒ sdílené přesvědčení o nutnosti profesního růstu
 - ⇒ normy vzájemné podpory
 - ⇒ víra v čestnou, upřímnou zpětnou vazbu kolegům
 - ⇒ neformální sdílení nápadů a materiálů
 - ⇒ podpora riskování
 - ⇒ povzbuzování otevřené diskuse o problémech
 - ⇒ sdílená oslava úspěchu
 - ⇒ všichni studenti hodnoceni bez ohledu na jejich potřeby
 - ⇒ závazek pomáhat studentům (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 2000, s. 77)
- Pro účely evaluace rozvojového potenciálu škol byl v Kanadě a posléze v USA vytvořen výzkumný instrument a proveden výzkum School Work Culture Profile (Snyder, 1988). Dotazníkem předkládaným učitelům sledoval na šedesáti položkách Lickertových škál čtyři dimenze:
 - ⇒ školní plánování – partnerství ve stanovování cílů mezi učiteli, rodiči, studenty a komunitou,
 - ⇒ profesní růst – sbor kooperuje v otázkách plánování, organizace, koučování a řešení problémů.

- ⇒ vytvoření a realizace programu – schopnost sboru zajistit úspěch studenta za pomoci vyučování a výchovné práce školy,
- ⇒ školní hodnocení – systém rozvoje sboru – jak posiluje získávání znalostí a dovedností k řešení problémů ve škole (podle Maslowského, 1998).

Účel č. 6. *Poznání obrazu kultury školy či způsobu vnímání kultury školy.* První část výzkumů, které sem spadají, jsou takové, které se orientují na obecnější zmapování toho, jak lidé rozumějí kultuře školy, případně v čem v realitě, která je obklopuje, kulturu školy vidí. V této oblasti se prosazují ne zcela běžné výzkumné postupy, které se zakládají na asociacích či metaforách.

- Hejj (1995) vyvíjí ve své pilotní studii měřicí nástroje ke kvalitativnímu uchopení kultury školy. Na četných názorných příkladech objasňuje škálování (nominální, ordinální, intervalová a ratio škála) a techniky empirického šetření dat. Jeho pilotní studie je zaměřena na význam cílů kultury školy prostřednictvím volných asociací, které následně zpracovává obsahovou analýzou. Oslovil 148 kandidátek (85 %) a 27 kandidátů (15 %) učitelství na hesenské univerzitě. Každé tři minuty studenti psali to, co se jim asociovalo ke kultuře školy a zvláště k jejím cílům. Celkem se seskupilo do obsahových kategorií 2066 asociací ke kultuře školy a 1283 asociací k jejím cílům.

K pojmu kultura školy se vztahovaly tyto kategorie asociací

Kategorie	Procentuální zastoupení
⇒ Osoby ve škole	12
⇒ Zvláštní plánované akce	11
⇒ Nepřetržitá nabídka ve škole	10
⇒ Místo a vzhled	9
⇒ Plánování a organizace	9
⇒ Odborný obsah vyučování	7
⇒ Ideální hodnoty	6
⇒ Rovina vztahů	6
⇒ Prostředky vyučování	5
⇒ Formy vyučování (podoby)	5
⇒ Zprostředkování sociálního chování	5
⇒ Rovina vedení	4
⇒ Tradice a změna	3
⇒ Příbuzné pedagogické koncepty	3
⇒ Klima a atmosféra	2
⇒ Kritické výroky ke kultuře školy	2
⇒ Multikulturalita	1

Kategorie vztahující se k cílům kultury školy:

Kategorie	Procentuální zastoupení
⇒ Rovina sociální a vztahová	16
⇒ Podpora schopností a dovedností	13
⇒ Učení sociálního chování	9
⇒ Vzdělávání (všeobecné i odborné)	8
⇒ Rozvoj prosociálních hodnot	6
⇒ Osobní rozvoj	5
⇒ Optimalizace vyučovacího a učební- ho procesu	5
⇒ Atmosféra a dobrý zdravotní stav	5
⇒ Schopnost kritiky a dospělost	5
⇒ Radost a vtip	4
⇒ Samostatnost	4
⇒ Integrace a identifikace se školou	3
⇒ Kreativita	3
⇒ Vlastní iniciativa, angažovanost	3
⇒ Výsledek, výkon	2
⇒ Přizpůsobení	2
⇒ Podpora zájmů	2
⇒ Akce přesahující vyučování	2
⇒ Reputace školy	1

Cíle kultury školy sumarizuje autor do tří velkých kategorií: inter-individuální rovina, intra-individuální rovina, ekologická rovina.

Druhá část výzkumů, která spadá do šesté kategorie, usiluje o zjištění vizuálního vnímání kultury konkrétní školy, resp. škol obecně. Sem spadají výzkumy užívající vizuálně orientovanou metodologii, za pomoci které se snaží identifikovat vizuální kategorie, vzorce a významy a tím dospět k porozumění toho, co vytváří kulturu školy. V zásadě může jít o dva postupy. Buď se pracuje s obrazy, které generuje sám výzkumník, nebo s obrazy, které výzkumník nachází jinde (fotografie školy a jejích různých míst, filmy o škole, kreslené obrázky a vtipy, pohlednice, symboly, atd.).

- Evans (1974) např. zkoumal fotografie ředitelen. Podle jeho závěrů lze z uspořádání těchto místností usuzovat na nejméně 5 stupňů autoritářství. Vedle toho jsou zajímavá i uspořádání dílčích částí ředitelen – mohou nás vést, tvrdí tentýž autor, k otázkám o významnosti konkrétních artefaktů, jež tyto dílčí části obsahují. Jaký je např. význam toho, ptá se Evans, že má ředitel v na polici šest různých vydání bible, či že má na stěně za svým stolem vylepen pamětní list britských leteckých sil? Z těchto a podobných nálezů lze usuzovat na hodnoty, přesvědčení a postoje ředitele, tedy na kategorie, které jsou pro kulturu školy zcela zásadní, tvrdí tentýž autor.
- Prosser a Warburton (1999) analyzují kreslené vtipy a další obrázky, které souvi-

sejí se školami obecně, a vycházejí běžně v britském tisku. Z konkrétních příkladů usuzují mj. na kulturní artefakty, které se opírají o komunikaci stereotypů.

ZÁVĚR

Zdá se, že výzkumníci kultury školy zpravidla nepovažují za smysluplné zkoumat kulturu školy, resp. její dílčí části samy o sobě. Důležitější je vnímat, že výzkumy mají svůj širší kontext, ve kterém se výzkum kultury školy samotné pohybuje, dále je vhodné si uvědomit úhel pohledu, se kterým se přistupuje k výzkumu a na jeho základě se operacionalizuje samotný pojem kultury školy. Předložené třídění rozhodně nepředstavuje jediný možný pohled na utřídění výzkumů kultury školy. Utřídění účelů zkoumání kultury školy nás vede k úvaze o dalších souvislostech, které zasluhují zkoumání a dosud se jim nevěnovala dostatečná pozornost. Jde zejména o možnosti najít a poznat určité jednotící, vymežující prvky pro jednotlivé účely (či skupiny účelů) zkoumání kultury školy, resp. najít a poznat vztah mezi těmito prvky a účely zkoumání kultury školy.

LITERATURA

- ACKER, S.: Teachers' culture in an English primary school: continuity and change. In: *British Journal of Sociology of Education*, 1990, roč. 11, č. 3, s. 257–273.
- AVERCH, H.: *How Effective is Schooling?* Santa Monica, Rand Corporation 1971.
- BALL, S.J.: *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*. London, Methuen 1987.
- BERG, G.: School culture and teachers' Esprit de Corps. In: Balázs, É., Wieringen v. F., Watson, L.: *Quality and educational management*. Budapest, Mueszaki Koenykiadó, 2000, s. 49–77.
- BROOKOVER, W.B., BEADY, C., FLOOD, P.: Elementary School Social Climate and School Achievement. In: *American Educational Research Journal*, 1978, roč. 15, č. 2, s. 301–318.
- BRYK, A., LEE, V.E., HOLLAND, P.B.: *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, Mass., Harvard University Press 1993.
- BRYK, A.S., EASTON, J.Q., KERBOW, D., ROLLO, S.G., SEBRING, P.A.: The state of Chicago school reform. In: *Phi Delta Kappan*, 1994, roč. 76, č. 1, s. 74–81.
- COLEMAN, J.S., CAMBELL, E., HOBSON, C., MCPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F. and York, R.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington, National Centre for Educational Statistics 1966.
- DALIN, P., ROLFF, H.: *Changing the School Culture*. London, Cassell 1993.
- DEAL, T.E., PETERSON, K.D.: *Shaping School Culture*. San Francisco, Jossey-Bass 1999.
- DEAL, T.E., PETERSON, K.D.: *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education 1990.
- EDMONDS, R.R.: Some Schools Work and More Can. In: *Social Policy*, 1979, roč. 9, č. 37, s. 4–8.
- EGER, L.: *Řízení kvality a kultura školy*. Rukopis, nedatováno.
- EGER, L., Čermák, J.: Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách. In: *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 1, s. 57–68.
- ELLIOT, J.: *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, Open University Press 1991.
- EVANS, K.: The Head and His Territory. In: *New Society*, 24. října 1974.
- FINLAYSON, D.S.: *School Climate Index*. Slough, NFER 1970.

- FINLAYSON, D.S.: Measuring school climate. In: *Trends in education*, 1973, roč. 30, č. 1, s. 19–27.
- FULLAN, M.: Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. In: *Educational Leadership*, 1998, roč. 55, č. 4, s. 6–10.
- FULLAN, M.: *The Meaning of Educational Change*. New York, OISE/Teachers' Press 1982.
- GILLBORN, D.: *Racism and Anti-Racism in Real Schools*. Buckingham, Open University Press 1995.
- GRECMANOVÁ, H.: Typy školskej klímy a jej vplyvy. In: *Pedagogická revue*, 1997, roč. 49, č. 5–6, s. 258–266.
- HALPIN, A. W., CROFT, D. B.: *The Organisational Climate of Schools*. Chicago, University of Chicago 1963.
- HARGREAVES, D. H.: School culture, school effectiveness and school improvement. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 1995, roč. 6, č. 1, s. 23–46.
- HARGREAVES, D. H.: *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the Next Century*. London, Demos 1994.
- HEIJ, A. Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur. In: Holtappels, H.G. (ed.) *Beiträge zur Schulentwicklung. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Luchterhand, Institut für Schulentwicklungsforschung Universität Dortmund, 1995, s. 97–115.
- HELSPER, W., BOEHNE, J., KRAMER, R.-T., LINGKOST, A.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische, und rekonstruktive Perspektiven. In: Keufer, J. (ed.). *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1998. s. 29–75.
- HOLTAPPELS, H.G.: Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Holtappels, H. G.(ed.) *Beiträge zur Schulentwicklung. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Luchterhand, Institut für Schulentwicklungsforschung Universität Dortmund, 1995, s.6–36.
- HOYLE, E.: *The Politics of School Management*. London, Hodder and Stoughton 1986.
- JAKUBÍKOVÁ, D.: Kultura škol (1.- 4. část). In: *Učitel'ské listy (Příloha pro ředitele)*. 1999 č. 9, č. 10, 2000 č. 1, č. 2.
- JOHNSTONE, M., MUNN, P.: *Discipline in Scottish Schools*. Edinburgh, Scottish Council for Research in Education 1992.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE, Louis, K. (eds): *Organizational Learning in Schools*. Lisse, Swets & Zeitlinger 2000.
- LORTIE, D.: *Schoolteacher, A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press 1975.
- MARTIN, J.: Can organisational culture be managed? In: Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. and Martin, J. (eds): *Organisational Culture*. Beverley Hills, Sage 1985.
- MASLOWSKI, R.: *A survey of instruments for measuring school culture*. Paper presented at the ECER conference, 1998, Ljubljana, Slovenia, 17th – 20th September.
- MCLAUGHLIN, M.W.: *What matters most in teachers' workplace context?* Washington D.C., Office for Educational Research and Improvement 1993.
- NIAS, J.: Teachers' moral purposes: stress, vulnerability and strength. In: Huberman, M., Vandenberghe, R. (eds): *Teacher Burnout*. Cambridge, Cambridge University Press 1989.
- PETERS, T. J., WATERMAN, R.H.: *In Search of Excellence*. New York, Harper & Row, 1982
- Plowden Committee: *Children and Their Primary School*. London, Holt, Reinhart and Winston 1967.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., VÁCLAVÍKOVÁ, E., ZOUNEK, J.: Kultura české školy a strategie jejího rozvoje – k předvýzkumné fázi projektu. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. Celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí Ostrava, ČAPV – PedF OU 2001*, s. 244–247.
- PROSSER, J. (ed.): *School Culture*. London, Paul Chapman Publishing – SAGE 1999.
- PROSSER, J., WARBURTON, T.: Visual Sociology and School Culture. In: Prosser, J. (ed.): *School Culture*. London, Paul Chapman Publishing – SAGE 1999, s. 82–97.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2001.
- PRYOR, J., TORRANCE, H.: Formative Assessment in the Classroom: Where Psychological Theory Meets Social Practice. In: *Social Psychology of Education*, 1998, č. 2, s. 151–176.
- PURKEY, S.C., SMITH, M.S.: Effective Schools: A Review. In: *The Elementary School Journal*, 1983, č. 3, s. 70.
- RUDDUCK, J., CHAPLAIN, R., WALLACE, G.: *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* London, David Fulton 1996.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J.: *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London, Open Books 1979.
- SARASON, S. B.: *The Culture of School and the Problem of Change*. Massachusetts, Allyn and Bacon 1971 (reprint 1985).
- SEIHL, C.: After the founder: an opportunity to manage culture. In: Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lunberg, C. and Martin, J. (eds): *Organisational Culture*. Beverly Hills, Sage 1985.
- SCHEIN, E.H.: *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass 1985.
- STENKE, D., MELZER, W.: Schulkultur aus der Sicht der quantitativ orientierten Schulentwicklungsforschung. In: Keuffer, J. (ed.). *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1998. s. 141–161.
- STOLP, S.: *Leadership for school culture*. [on line] Dostupný z <http://www.eric.uoregon.edu/publications/-digest/digest091.html> [2. 4. 2000]
- STOLL, L., FINK, D.: *Changing our schools*. Buckingham, Open University Press 1996.
- TORRINGTON, D., WEIGHTMAN, J., JOHNS, K.: *Effective Management*. Hemel Hempstead, Prentice Hall 1989.
- WALTEROVÁ, E.: Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava: 2001. 88–91 s.
- WEICK K.E.: Educational organisations as loosely coupled systems. In: Westoby, A. (ed): *Culture and Power in Educational Organisations*. Milton Keynes, Open University Press 1988.

SUMMARY

Though it is laborious to examine the culture of the school, researchers have been endeavouring to empirically apprehend it since the 1960's. A variety of research jobs have been carried out, of various starting points, ways of materialisation, and conclusions. The presented text indicates a way of classifying these studies according to the purposes they had been assigned. Though the list of examples is not entirely complete nor is the classification definite, a conclusion is clear and evident: in most cases, the culture of the school is not examined in order to grasp this culture itself. Much more often, the culture of the school is examined as a starting point, a pre-condition, or a tool to explore another object of the researcher's interest outside the culture itself, such as the quality and judgement of the school's performance, the quality of the learning process, or the school's development potential.

