

## **Kultura školy**

### **Co je kultura školy**

Hovoříme-li o kultuře školy, máme na mysli jeden z “měkkých”, nicméně klíčových faktorů fungování školy jako organizace. Jde o faktor obtížně pojmenovatelný, jeho vymezení mnoho autorů řeší spíše výčtem elementů, které kulturu školy vytvářejí. Máme za to, že tento přístup, ač ne zcela neproblematický, bude pro účely tohoto textu vyhovovat.

Do kultury školy tedy zahrnujeme takové elementy, jako jsou mezilidské vztahy ve škole, spolupráce a komunikace mezi lidmi ve škole, kolegiální spolupráce mezi učiteli a řediteli a učiteli navzájem, účast na sdílené vizi, identifikace studentů, učitelů a dalších lidí ve škole se školou, spolupráce s vnějším okolím školy, fyzické prostředí školy. Všechny tyto elementy jsou chápány jako mezi sebou provázané a dohromady vytvářející soudržný, na každé škole jedinečný celek. Každá s těchto dílčích oblastí má vliv na rozvoj školy, přesto většina autorů v tomto směru zdůrazňuje především roli mezilidských vztahů a spolupráce mezi lidmi ve škole (srovnej např. Barth, 1990, Dalin, 1993, Stolp, 2000, Whitaker, 1993).

Ačkoliv je kultura školy, která vzniká v minulých činnostech a je omezujícím faktorem pro budoucí činnost, “extrémně setrvačná” (Harkabus, 1997, s. 3), neznámá to, že je neměnná. Jak konstatuje Harkabus (tamtéž), kultura je chápána, nikoliv dojednávána, a proto nemůže být změněna nařízením, ale výhradně rozvojem představ, přístupů a hodnot. To samozřejmě vyžaduje určité porozumění existujícímu stavu, k čemuž by měla sloužit promyšlená a systematická evaluace a autoevaluace.

### **Jak kulturu školy poznat**

Obecně jsou užívány dvě hlavní možnosti, jak kulturu školy poznávat, popisovat a hodnotit. První z těchto možností je vytváření případové studie, v německy psané literatuře se hovoří také o “portrétu školy” (Helsper a kol., 1998), druhou jsou dotazníková šetření, a to jak kvalitativního, tak i kvantitativního charakteru. Jiné možnosti, jako například výzkumy asociativního charakteru, zaměřené na metaforické vnímání kultury, výzkumy vizuálních materiálů, obrazů, prostorového uspořádání pracovišť, jsou pro účely evaluace spíše okrajové.

### **Účel zkoumání**

Nyní se zaměříme na příklady provedených šetření, které mohou být inspirací pro evaluativní a autoevaluativní práci. Kromě konkrétního nástroje je možno reflektovat také cíl, ke kterému šetření směřovalo či směřuje. Jde 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 apod.

## **Evaluace kultury jednotlivé školy.**

Kultura dané školy bývá 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)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 poukázat přímo na nástroje pro měření či evaluaci kultury.

Jakubíková navrhuje využít k autodiagnostice kultury školy tzv. Kilmann-Saxtonovu mezeru, která leží mezi očekáváním a skutečností v jednotlivých faktorech. Ve svém nástroji zkoumání (dotazníku) uvádí konkrétně tyto jednotlivé faktory k hodnocení na škále 1-5 (1 nejhorší, 5 nejlepší): “Spolupráce, Rozhodování, Komunikace a informovanost, Převládající styl vedení, Kontrola, Motivace pracovníků, Inovativnost, Personální politika, Pracovní podmínky, Estetická úroveň, Image” (1999, s. 85).

Výzkumný nástroj School Cultural Elements Questionnaire (Cavanagh a Dellar, 1996, podle Maslowski, 1998) staví problematiku kultury školy širěji a obrací se na šest kategorií – důvěru učitelů ve svou práci, důraz na učení, kolegiální, spolupráci, sdílené plánování a vedení ke změně (*transformational leadership*). Také tento dotazník má části věnované aktuálnímu i preferovanému stavu.

Eger (2001) administroval ředitelům a učitelům škol jiný dotazník s tím, aby vyjádřili na škále 1-5 hodnocení současného a požadovaného stavu. Jako jednotlivé hodnocené faktory kultury školy 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

Saphier a King vytvořili pro účely práce na seminářích zaměřených na rozvoj kultury školy dotazník, který se orientuje na samotné jádro kultury školy, tzn. na normy, hodnoty

a přesvědčení. V tomto autoevaluačním nástroji jsou normy zastoupeny např. kolegiální, experimentováním, vysokými očekáváními. Hodnoty pak jsou reprezentovány zřetelností cílů, přesvědčení zase kolektivní odpovědností (podle Maslowski, 1998).

Eger a Čermák (1999) zvolili k analýze kvality pracovního života dotazník s hodnotící škálou 1-5. Respondenti měli vyjádřit míru souhlasu nebo nesouhlasu s tvrzením, které se vztahovalo k příslušné oblasti. V pilotní fázi byl tento dotazník použitý na Slovensku a po úpravách i v ČR (10 škol). Autoři 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. Jednotlivé oddíly dotazníku byly sestaveny do čtyř bloků (kvalita pracovního života, komunikace na pracovišti, hodnocení zátěže při práci, hodnocení postojů ke změnám).

Deal a Peterson (1999) používají případové studie škol. Konkrétně používají jako vzor k napodobení školy, 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.

### **Evaluace na úrovni školského systému či jeho vymezeného segmentu.**

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

V Kanadě a posléze v USA byl pro účely evaluace rozvojového potenciálu škol vytvořen výzkumný instrument a proveden výzkum School Work Culture Profile. 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 (Snyder, 1988, podle Maslowského, 1998).

V Sasku byl v roce 1995 proveden reprezentativní výzkum, ve kterém bylo dotazováno 4000 žáků středních škol 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).

### **Evaluace určitého výseku kultury školy**

*Evaluace vlastností kultury školy a školních subkultur, které podporují individuální učení.*

Výzkumné studie se v tomto případě soustředují především na ty parametry kultury školy, které ovlivňují kvalitu 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.

Ve studii porovnávací veřejné a soukromé školy (Bryk, Lee, Holland, 1993 podle Deal, Peterson, 1999, s. 6) autoři upozornili na faktor smyslu pro komunitu (*sense of community*), což je velmi podobné kultuře školy. Jejich postupem se lze inspirovat v tom, jak tento smysl pro komunitu diagnostikovat.

### **Evaluace vlastností kultury podporující kolektivní či organizační učení.**

V těchto případech se zkoumají vlastnosti kultury školy podporující 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.

Kanadští výzkumníci použili pro zkoumání organizačního učení na školách položený rozhovor s učiteli a řediteli škol. Výzkumný nástroj použitý ke sběru dat měl 28 otázek. Respondenti měli uvádět vnitřní a vnější stimuly individuálního a organizačního učení. Uvádějí charakteristiky školy jako učící se organizace a kultura školy má v tomto pojetí tyto charakteristiky (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 2000, s.77):

- 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

Do 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 eventuálně se o taková zlepšení snažit.

## **Závěr**

Na příkladech jsme se pokusili doložit, že zkoumání kultury školy má potenciál pro evaluaci a sebeevaluaci školy, může se tedy stát výchozím bodem rozvojové snahy. K tomu je důležité vnímat, že výzkumy mají své širší pozadí, které spoludefinuje faktory, na které se výzkumník či evaluátor zaměřuje. Můžeme hovořit o úhlu pohledu, se kterým se přistupuje k výzkumu a na jeho základě se operacionalizuje samotný pojem kultury školy. Každý ze zmiňovaných nástrojů je tedy nutně omezený šíří faktorů, ke kterým se obrací.

Příklady zde uvedené však odkazují pouze na fázi evaluace či autoevaluace kultury školy, ale neříkají nic o tom, jaké procesy tato fáze vyvolává či má vyvolávat. Rozhodující pro smysluplnost a efektivitu nemalého úsilí vynakládaného na autoevaluaci je způsob využití jejích výsledků. Teprve jsou-li tyto výsledky zveřejněny, diskutovány a přetvářeny v akce směřující k rozvoji školy, dostává proces evaluace a autoevaluace smysl. Tím už se však dostáváme za hranice tématu tohoto příspěvku, který vznikl výhradně pro účel upozornit na některé existující vzory a nástroje k výzkumu, evaluaci a autoevaluaci kultury školy.

## **Literatura:**

Barth, R. S.: *Improving School from Within: Teachers, parents, and principals can make the difference.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers 1990.

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.

Dalin, P., Rolff, H. G., Kleekamp, B.: *Changing the school culture.* London, Cassell 1993.

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.

Eger, L.: *Řízení kvality a kultura školy.* [cit.2001-10-18] Dostupné z <<http://www.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis/pdf>>

Eger, L., Čermák, J.: *Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách.* Pedagogika, 1999, roč.XLIX, č.1, s.57-68.

Hargreaves, D. H.: *School culture, school effectiveness and school improvement.* In: *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 1995, 1, s. 23-46.

Harkabus, Š.: *Kultúra produktívnej školy.* Banská Bystrica: Metodické centrum, 1997.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., Lingkost, A.: *Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven*. In: Keuffer, J. (ed.). *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998. S. 29 –75.

Jakubíková, D.: Kultura škol. In *Školský management I*. Cheb: Západočeská univerzita, 1999, s. 71-86.

Leithwood, K., Seashore L. K. (eds): *Organizational Learning in Schools*. Lisse, Swets & Zeitlinger 2000.

Maslowski, R.: A survey of instrument for measuring school culture. Paper presented at the ECER conference, 1998, Ljubljana, Slovenia, 17<sup>th</sup> – 20<sup>th</sup> September.

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. [cit. 2000-4-2] Dostupné z <<http://www.eric.uoregon.edu/publications/digest/digest091.html>>

Whitaker, P.: *Managing change in schools*. Buckingham, Open University Press 1993.