

## ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ JAKO INFORMÁTOŘI O KLIMATU ŠKOLY PRIZMATEM TŘÍ METOD

STANISLAV JEŽEK

**Anotace:** *Různí účastníci (stakeholders) nahlízejí na školu z různých perspektiv. Ať již klima školy konstruujeme jako institucionální (intersubjektivní) charakteristiku, nebo jako subjektivní individuální konstrukt, v obou případech nás zajímají specifické percepce různých kategorií informátorů. Studie zkoumá, jaké informace o klimatu školy lze očekávat od začínajících učitelů. Jsou využity tři zdroje málo strukturovaných dat – deníky začínajících učitelů, záznamy z ohniskových skupin se začínajícími učiteli a data z individuálního polostrukturovaného rozhovoru. Výchozím rámcem pro kódování je klasifikace charakteristik školy jako učící (se) komunity (Kruse et al. 1995). Množství výroků kategorizovatelných v rámci zvoleného kódovacího rámce bylo nízké, zvláště u dotazovacích metod, tj. začínající učitelé reflektovali především sebe, mnohem méně školu. Kategorizovatelné výroky se týkaly především deprivatizace praxe, komunikačních struktur a společného reflektování. Tyto výroky byly diagnosticky cenné. Začínající učitelé tak mohou být při diagnostice velmi užitečným zdrojem informací o tom, jak ve škole funguje formálnější komunikace, vytváření (reflektování) a předávání pedagogických zkušeností. Jejich obecnější hodnocení různých aspektů školy však již může být méně validní, stejně jako rychlá hodnocení, vyžadovaná některými formami dotazování.*

**Klíčová slova:** *diagnostika klimatu školy, mentální reprezentace školy, specifictí informátoři, tematická analýza, deníky.*

**Abstract:** *Different school participants (stakeholders) may be viewed as informants able to provide us with different aspects of the school environment that they are familiar with. Whether we define school climate as an institutional intersubjective characteristics, or as a subjective individual construct, in both cases we are interested in the specific perceptions of the different categories of informants. The study looks at what kinds of information relevant to the school climate assessment can be expected from novice teachers. Three methods are used: individual structured interviews, focus groups and diaries. The conceptual frame of schools as learning communities (Kruse et al. 1995) was used for thematic analysis. Only a small proportion of statements fit in the coding frame, i.e. novice teachers reflected mostly themselves, much less their school. Statements that could be coded fell mostly in the categories of deprivatisation of the practice, communication structures and shared reflecting. Such reflections can be very valuable for school climate assessment. Novice teachers can inform well about the more formal communications structures, how practice is reflected and shared among teachers. They are less able to form general evaluations at the school level, such as those frequently included in school climate assessment questionnaires.*

**Key words:** *school climate assessment, mental representations of school, specific informants, thematic analysis, diaries.*

Na první pohled by se mohlo zdát, že na otázku „Co nám může začínající učitel říci o klimatu školy?“ je snadná odpověď: „Málo“. Vždyť teprve začíná; má plno práce sám se sebou a svými prvními žáky, je ve své první škole, nemá s čím srovnávat, nemá ještě právo hodnotit... Již na druhý pohled se však začínají rýsovat zajímavé možnosti vyplývající právě z nezkušenosti začínajícího učitele. O některých aspektech školy může referovat právě on, který je ještě nepovažuje za samozřejmé, pro něhož jsou čerstvé.

Cílem následujícího textu je rozpracovat, jakým informačním zdrojem může být začínající učitel pro diagnostiku klimatu školy, a to prostřednictvím tří metod získávání dat – deníků, skupinového rozhovoru a individuálního rozhovoru. Studie navazuje na výzkumné snahy Píšové (2005, 2004, 1999) o bližší prozkoumání profesního rozvoje začínajících učitelů anglického jazyka spojené s uplatňováním výzkumných zjištění v programu „klinický rok“, který je součástí kurikula studia učitelství anglického jazyka na Univerzitě Pardubice.

## 1 MYŠLENKA SPECIFICKÝCH INFORMÁTORŮ

Diagnostika klimatu školy jako sdíleného psychologického fenoménu je vše, jen ne snadná či bezproblémová. Navíc ji komplikují konceptuálně-terminologické spory o vztah mezi pojmy klimatu a kultury organizace (viz např. Ježek 2003, Schneider 2000). Klima je zde pojímáno jako prožitková evaluace fyzického prostředí školy a její kultury, tj. sdílených hodnot, norem a přesvědčení, vizi, rituálů, tradic, symbolů apod. V tradiční klasifikaci Jamese a Jonese (1974) existují tři základní typy pojetí psychosociálního klimatu organizace – klima jako objektivní organizační charakteristika, jako percipovaná (intersubjektivní) organizační charakteristika, subjektivní (percipovaná) individuální charakteristika. Klima jako **objektivní organizační charakteristika** zahrnuje objektivně existující a měřitelné charakteristiky organizace, jako jsou velikost, struktura, složitost, explicitní styl vedení či cíle. V typických pojetích klimatu školy tyto objektivní charakteristiky do klimatu zahrnovány nejsou, hrají spíše roli proměnných ovlivňujících klima. Do kategorie klima školy jsou zařazovány pouze v diskurzu zkoumání efektivity škol (Reynolds et al. 2000). Pokud bychom klima pojímali jako objektivní organizační charakteristiku, pak bychom interindividuální rozdíly mezi výpověďmi různých informátorů (či měřících nástrojů) považovali pouze za chyby měření.

Klima jako **subjektivní individuální charakteristika, psychologické klima**, zahrnuje pojetí, která individuální percepce prostředí neagregují na organizační úroveň. Takto je často koncipováno prostředí ve vývojově-psychologických pojetích a v empirických studiích klimatu třídy i školy. Vzhledem k individuálnímu pojetí zde agregace výpovědí různých informátorů také není problémem.

Klima jako **intersubjektivní, percipovaná organizační charakteristika, organizační klima** zahrnuje určitým způsobem agregované-sdílené individuální percepce či hodnocení různých aspektů prostředí organizace, přičemž klima je stejně jako v předchozí kategorii pojetí klimatu stále organizační charakteristikou. Klima organizace je zde tedy souborem průměrných (či jinak agregovaných) percepce či

hodnocení prostředí v organizaci. Takto je dnes klima školy pojímáno nejčastěji a je tak chápáno i v tomto textu. Zde již rozdíly mezi výpověďmi různých informátorů nemůžeme považovat pouze za chyby měření, přinejmenším část z nich odráží nedostatečnost sdílení, intersubjektivitu vnímání dané charakteristiky.

V organizačním klimatu školy je aritmetický průměr percepce školy všech učitelů či žáků (resp. několik průměrů odpovídající několika dimenzím percepce) smysluplný pouze tehdy, když je podložen dostatečným sdílením. Přitom primárně nám zde jde o sdílení na úrovni mentálních reprezentací, konceptualizací charakteristik školního prostředí, nikoli konkrétních hodnocení. Není-li tato podmínka splněna, agregace (např. průměrování, další možnosti agregace viz Chan 1998) hodnocení školního prostředí v nějakých dimenzích není smysluplná. Rozumí-li například někteří učitelé ve škole dimenzi „spolupráce mezi učiteli“ tak, že se jedná o „férové střídání se ve službách na chodbě apod.“, a jiní tak, že jde např. o „koordinaci výukových aktivit“, půjde o nesrovnatelná hodnocení v této dimenzi. Pro některé učitele či žáky daná charakteristika nemusí vůbec existovat (v jejich mentální reprezentaci školy není), popřípadě ji mohou mít konceptualizovanou zcela jinak. Budeme-li například hodnotit otevřenost školy, mohou za ní jedni vidět „úsměvy na tvářích při setkání s návštěvníky školy“, jiní „pravděpodobnost, že žák s výrazně odlišným kulturním zázemím školu absolvuje úspěšně“. Je zřejmé, že čím více jsou takové „aspekty prostředí školy“ předmětem komunikace ve škole (aktivního sdílení), tím větší lze očekávat shodu mezi individuálními reprezentacemi různých aspektů školy, což samozřejmě nemusí zahrnovat i dosažení shody v hodnocení těchto aspektů.

Jednou z možností, jak se vyrovnat s různými subjektivními hodnoceními kultury či prostředí školy, je konceptualizovat klima školy jako konfiguraci **klimatů homogenních skupin**, tj. skupin lidí, u nichž můžeme předpokládat podobnou strukturu a obsah pojmů, jimiž prostředí školy reprezentují. Pojetí klimatu školy jako klimatu různých homogenních skupin však naráží v empirické praxi na nepříjemný problém, a to otázku identifikace těchto homogenních skupin. Pokud není o dané škole explicitně známo, že v ní existuje několik dobře ohraničených vlivných názorových skupin, které se utkávají nebo mohou utkávat v široké paletě zásadních či drobných sporů, může být poměrně obtížné identifikovat (zvláště mezi žáky) skupiny jednotlivců, jejichž mentální reprezentace školy jsou si podobné. Existuje mnoho kritérií, podle nichž se mohou homogenní skupiny konstituovat. Tato kritéria lze rozdělit například do následujících kategorií, které lze dále kombinovat:

- a) sociálně-kulturně-demografické: různý pohled na školu může být dán původem žáka či učitele, jeho kulturním prostředím, socioekonomickým statutem apod.
- b) sociálněpsychologické, interakční: jednotlivce, kteří sdílejí podobný pohled na školu, lze identifikovat i pomocí sociálně psychologických procesů či jevů, které facilitují toto sdílení (viz Mareš 2005) – typicky jde o fyzickou blízkost, nutnost spolupráce, nutnost smysluplné komunikace
- c) rolové, organizační (identitní): zkušenosti a každodenní zážitky specifické pro určité role či funkce ve výchovně vzdělávacím procesu mohou být základem sdíleného pohledu na školu. Je-li identifikace s rolí či funkcí vysoká, můžeme hovořit i o identitě jako podkladu pro vytváření homogenních skupin. Na elementární

úrovni jde o organizační role učitele, žáka, rodiče, vedoucího (ředitele), spadá sem však také příslušnost žáků do určité třídy či ročníku, kabinetu, stupně apod. u učitelů. Do této kategorie můžeme zařadit také specifickou roli<sup>1</sup> začínajícího učitele.

d) osobní či osobnostní: zájmy, kognitivní styl, osobnostní rysy, do jisté míry intelekt, talent apod.

Druhou možností, jak využít výše uvedené kategorie proměnných, které hypoteticky mohou konstituovat sdílené reprezentace školního prostředí, je vytrvat u myšlenky společného klimatu v jedné škole, přičemž reflexe různých skupin účastníků budeme kombinovat jako různé úhly pohledu. V této situaci můžeme začít pracovat s pojmem **hodnotící kompetence** a uvažovat o tom, že různí lidé v dané škole se liší schopností, možnostmi či ochotou vnímat či hodnotit různé prvky prostředí školy. Vzhledem k relativní kognitivní náročnosti procesu odpovídání na hodnotící či postojovou otázku (Tourangeau; Rips; Rasinski 2000) není možné předpokládat, že všichni respondenti odpoví na otázku stejně kvalitně. Zatímco motivaci ke kvalitní odpovědi můžeme do určité míry ovlivňovat, nedostatek či absenci zkušeností s hodnocením aspektem školy lze kompenzovat jen stěží. Různé studie ukazují (např. Wallace;, Venville;, Chou 2001), že různí účastníci výchovněvzdělávacího procesu se liší nejen v tom, jak hodnotí jeho různé prvky, ale i v tom, zda tyto prvky vůbec vnímají. To znamená, že na tytéž otázky dostáváme od různých lidí různé kompetentní či relevantní odpovědi, ptáme-li se všech. Z této perspektivy je pak žádoucí snažit se vybírat pro dotazování na hodnocení různých aspektů především jedince, kteří jsou co nejkompetentnější – tj. s daným aspektem školního prostředí přicházejí do styku a zároveň jej reflektují, vnímají. Jak kontakt s aspektem, tak jeho reflektování jsou důležité.

Můžeme tedy při diagnostice klimatu a kultury školy zvolit strategii **kombinování výpovědí různých informátorů**. Pro co nejefektivnější využití této strategie je výhodné mít kromě teoretického úsudku o specifických zkušenostech a kompetencích také empirické poznatky o způsobech, jakými o škole referují představitelé různých specifických rolí či funkcí ve škole (a jakými tedy školu vnímají). Tato se zaměřuje na zmapování specifika jedné z takových skupin – začínajících učitelů.

## 2 SPECIFIKA VNÍMÁNÍ ŠKOLY U ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Začínající učitel má z pohledu diagnostiky klimatu a kultury školy zajímavá specifika, která mu umožňují referovat o aspektech školy lépe než jiní účastníci. Některá vyplývají z jeho nezkušenosti, neobeznámenosti se všemi detaily učitelské praxe a s tím související odlišnou percepční citlivostí vůči různým prvkům školního prostředí (ať již konceptualizovaných jako prvky kultury či klimatu školy). Druhá kategorie percepčních specifík plyne z faktu, že součástí role začínajícího učitele jsou určité situace, činnosti, interakce, určitý status ve škole a specifické úkoly spojené s touto etapou profesního rozvoje (přehled viz např. Píšová 2005).

1 Můžeme mluvit i o „funkci začínajícího učitele ve škole“.

**Specifika vyplývající z nezkušenosti.** Začínající učitel je nový nejen ve své profesi, ale většinou také ve škole, do níž nastoupil. Konfrontuje svá očekávání s realitou, srovnává své vzpomínky na školu z pohledu žáka s perspektivou učitele, je nucen vytvořit svým teoretickým znalostem a základním dovednostem z univerzity efektivní podobu, v jaké je bude schopen dlouhodoběji provozovat, je při tom nucen ke kompromisům. Novost a emoční náboj jsou faktory, které významně podporují vybavování z paměti. Je nový, musí si tedy teprve zvyknout na některé nepříjemnosti života učitele (stresory), ať již jsou specifické pro danou školu nebo jsou rysem učitelské profese. Oproti mnoha zkušeným učitelům, na které tyto makrostresory (Wheaton 1996, cit. dle Čáp; Mareš 2001) také působí, si je uvědomuje a je tedy pravděpodobnější, že je o nich schopen referovat. Je třeba si uvědomit, že jedním ze způsobů vyrovnání se s některou nepříjemnou skutečností školního života specifickou pro danou školu, může být jeho přijetí jako něčeho, co je součástí učitelské profese.

Nezkušenost také implikuje vyšší potřebu učit se oproti zkušeným učitelům. S ní vzniká také potřeba zpětné vazby o výsledcích svého úsilí, opory v neúspěších či potřeba vedení. Je tedy pravděpodobné, že člověk, který se potřebuje učit rozvíjet, může mnohé aspekty prostředí školy díky tomu vnímat jinak.

**Specifika vyplývající z odlišnosti situací, v nichž se jako začínající učitel ocitá** Začínající popř. nový učitel se ocitá v situacích, které si zkušený učitelé už nemusí pamatovat, nebo je nemuseli díky různým systémovým změnám nikdy zažít. Nový učitel prochází procesem uzavírání pracovní smlouvy a vyjednávání náplně práce, seznamování se se školou a s kolegy. Může procházet různými implicitními či explicitními formami noviciátu, může po určitou dobu disponovat nižším statutem apod. Tyto zkušenosti a situace mohou v očích začínajícího učitele zvýrazňovat prvky kultury a klimatu jako jsou respekt či horizontální/vertikální komunikace. Opět jde o prvky kultury a klimatu školy, které mohou být pro zkušenější učitele již natolik samozřejmé, že je obtížné si je uvědomovat, reflektovat.

## 2.1 ŠKOLA JAKO UČÍCÍ (SE) KOMUNITA V SENGEOVSKÉM POJETÍ

Pro konkrétní empirickou práci bylo nutné volit z mnoha možných pohledů na klima školy jedno konkrétní pojetí. Zvolil jsem pojetí školy jako **učící (se) organizace** či komunity (Roberts; Pruitt 2003), a to i přesto, že konceptuální rámec uvažování o klimatu školy mírně překračuje. Pojetí učící (se) komunity je aplikací Sengeho pojetí učící se organizace (Senge at al. 2000). Klima je zde implicitní prvek mezi ideální cílovou představou dynamického fungování školy – školy jako učící (se) organizace – a podmínkami existence či vzniku tohoto ideálního vztahu. Jde o podobnou myšlenku jako v případě „zdravé školy“ (Hoy et al. 2000), avšak lépe podloženou poznatky o dynamickém fungování organizací.

Učící (se) komunitou je míněna taková podoba školy, v níž jsou zaangažováni zaměstnanci školy, školská administrativa, žáci i jejich rodiče, a všichni pojmají vzdělání jako „nikdy nekončící, aktivní, kolaborativní proces“ (Speck 1999, s. 8). Roberts a Pruitt (2003) vidí těžiště „komunitnosti“ právě ve spolupráci všech zúčastněných



a vzájemné zodpovědnosti. Kruse et al. (1995) shrnuli empirický výzkum a zkušenosti v této oblasti do tří skupin charakteristik školy:

- 1) aspekty školy charakterizující učící (se) komunitu,
- 2) strukturální podmínky organizace školy – podmínky umožňující rozvoj charakteristik uvedených v první oblasti,
- 3) lidské a sociální zdroje umožňující vznik a rozvoj učící (se) komunity.

Mezi hlavní charakteristiky školy jako učící (se) komunity uvádějí reflektivní dialog o škole, společné zaměření na učení žáků, deprivatizaci (sdílení) pedagogické praxe, spolupráci, sdílené hodnoty a normy (vize).

Strukturální podmínky organizace školy, které umožňují či usnadňují rozvoj učící (se) komunity, jsou explicitní vyhrazení času pro diskuzi, fyzická blízkost, vzájemná provázanost rolí, autonomie žáků, učitelů, školy a komunikační infrastruktura. Jde tedy o podmínky, které umožňují vznik dialogu o smyslu a účelu dění ve škole od té nejobecnější úrovně až po úroveň konkrétních každodenních problémů a udržují tento dialog v chodu. Tyto komunikační prostředky umožňují škole v případě potřeby pružně reagovat na problémy či podstupovat změny (reformy, drobná zlepšení), zároveň však spotřebovávají čas a další zdroje školy.

Aby se potenciál organizačních podmínek naplnil, jsou potřeba ještě následující lidské či sociální zdroje: *otevřenost změnám (zlepšením), důvěra a respekt, podporující vedení, socializace, znalostní a dovednostní základ*. Smysluplný dialog tedy nevzniká pouze vytvořením vhodné infrastruktury, ale je ještě potřeba zajistit, aby jí lidé byli interně i externě motivováni a schopni ji využívat (Kruse et al. 1995).

### 3 METODA

Popisované šetření bylo provedeno jako součást programu „klinický rok“ (Píšová 2005, Píšová; Černá 2002, Černá; Píšová 2002). V rámci tohoto programu studenti<sup>2</sup> učitelství anglického jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice absolvují ve čtvrtém roce studia **roční** praxi na základních (popř. středních) školách. Ve většině případů je součástí této praxe poloviční i vyšší učitelský úvazek. Každý student má ve škole, kde praxi absoluuje, přiděleného mentora – zkušenějšího učitele, jehož úkolem je pomoci praktikujícímu studentovi se zorientovat ve škole, emočně jej podporovat a facilitovat získávání zkušeností (detaily viz Píšová; Černá 2002). Během této roční praxe plní studenti ještě specifické úkoly (projekty), které dále facilitují získávání zkušeností především prostřednictvím reflektivních a sebereflektivních technik. Tato roční praxe je do značné míry podobná tomu, co prožívá začínající učitel, když nastoupí na svou první školu. Studenti sice udržují s univerzitou kontakt, avšak fyzicky na univerzitu dojíždějí jen několikrát během roku na víkendová setkání. Rozdíl lze spatřovat v tom, že běžný začínající učitel většinou nemá k dispozici mentora a není tolik externě motivován k reflexi. I přesto jsou podle mého názoru studenti na takto koncipované praxi výzkumně použitelnými repre-

2 V rámci programu „klinický rok“ jsou praktikující studenti nazýváni „asistenty“. Vzhledem k možným konotacím či nejasnostem tohoto pojmenování používám v textu této studie termín „praktikující student“.

zentanty začínajících učitelů.

**Metody.** K zachycení toho, jak začínající učitelé vnímají prostředí školy, byly použity tři metody. První z nich byl **reflektivní deník**. Během prvního měsíce své praxe si měli studenti vést deník, v němž by každodenně reflektovali své zážitky ze školy. Kromě obecného návodu jak reflektovat, bylo v zadání ještě upřesněno, že by se ve svých reflexích měli pokoušet pohlížet na své zážitky také z následujících perspektiv: škola jako instituce, spolupráce s mentorem a s dalšími kolegy, klima učitelského sboru (mezilidské vztahy, komunikace), statut studenta ve škole, zvládnání systému (asimilace, konfrontace). Účelem tohoto zadání bylo facilitovat širší uvažování o škole, kterému by se jinak praktikující studenti oproti skutečným začínajícím učitelům mohli více vyhýbat.

Deník si praktikující studenti mohli vést v papírové nebo elektronické podobě, podle svých preferencí. Papírové deníky byly pro účely analýzy převedeny do elektronické podoby. Studenti si též mohli zvolit, zda budou své deníky psát v angličtině nebo v češtině. Anglicky psané deníky nebyly překládány.

Druhou použitou metodou byly **ohniskové skupiny** (focus-groups) uspořádané v rámci jednoho z víkendových seminářů na univerzitě. Studenti měli v rámci modelové situace představit ty rysy své školy, které považují za nejdůležitější pro učitele, jenž zvažuje, zda se ucházet o místo na jejich škole. Po představení své školy byl každý student požádán, aby se pokusil sdělit, jak se na takto popsané škole cítí. Potom následovala moderovaná diskuze směřující k vyjasnění použitých slov a emocí. Modelová situace pro ohniskové skupiny byla uvedena následujícím způsobem: *„Představte si prosím, že jsem učitel [30 let, muž], který se právě přistěhoval do města, kde je škola, na které nyní učíte. Na ní je volné místo, na které bych mohl nastoupit. Není to však jediná škola, o které uvažuji. Rád bych s vámi zkonzultoval, jestli mám usilovat o místo na vaší škole. Jak byste mi svoji školu v několika větách představili? Potřebuji vědět pouze ty nejdůležitější věci, které mi pomohou se rozhodnout.“*

Třetí metodou byl **individuální rozhovor** s tutorem<sup>3</sup>, který se uskutečnil v rámci téhož víkendového setkání. Do rozhovoru, jehož náplní byly i další aspekty studentova klinického roku, byly zařazeny i dvě otázky na klima/kulturu školy, na níž působí. Tento rozhovor probíhal v angličtině. První otázkou byla: „Teď, když za sebou máte přes měsíc ve své škole, dala by se nějak stručně a výstižně charakterizovat nálada panující v učitelském sboru na této škole?“ a druhou „Myslíte, že byste mohl(a) být na této škole spokojen(á)?“. Obě relativně obecné otázky byly v případě vágní či vyhýbavé odpovědi upřesňovány strukturovanými pobídkami.

Před ohniskovými skupinami a individuálními rozhovory proběhla přednáška, jejímž tématem byl úvod do problematiky kultury a klimatu školy. Jejím cílem bylo mimo jiné přivést pozornost studentů k jevům, na které byli později dotazováni.

Učinili jsme tedy celkem tři pokusy, poskytli jsme praktikujícím studentům tři různé příležitosti k reflektování a komunikování, jak vnímají školu, na níž učí. Deník poskytl velký, málo strukturovaný prostor a dostatek času pro reflexi. Metody

<sup>3</sup> Tutor je v rámci programu „klinický rok“ kontaktní osoba z univerzity – vyučující. Tutoři zajišťují administrativní stránky projektu (kontakt univerzita-škola-mentor), organizují semináře, poskytují zpětné vazby (detaily viz Píšová, Černá, 2002).

rozhovorů omezuji reflexi nedostatkem času a získávají tedy spíše výsledky proběhnuvší reflexe; na druhou stranu nabízí přímé dotazování, interakci (ohnisková skupina) a vnější vedení (individuální rozhovor). U obou interaktivních metod byla reflexe navíc tematicky facilitována přednáškou o klimatu a kultuře školy.

**Vzorek.** Vzorek tvořilo všech 22 studentů, kteří ve školním roce 2005/2006 absolvovali program „klinický rok“. U každé metody však několik studentů chybí. Deníků účastníci odevzdali 19 a víkendového semináře, na kterém probíhaly ohniskové skupiny a individuální rozhovory, se zúčastnilo 18 studentů.

**Analýza.** Na textových datech získaných pomocí všech tří metod byla provedena tematická analýza (Coolican 2004). To znamená, že v textu byly vyhledávány výroky, které přímo popisují, hodnotí, nebo z nich lze přímo usuzovat na některé prvky klimatu či kultury školy vymezené zvoleným teoretickým rámcem. V návaznosti na předchozí studie (Ježek 2003, 2004) považuji za prvky kultury školy sdílené hodnoty, normy a přesvědčení, sdílenou vizi, rituály, tradice, symboly apod. Klima školy je pak v tomto vymezení subjektivní hodnocení či postoj vůči těmto prvkům kultury, přičemž se předpokládá určitá míra sdílení těchto hodnocení. V této studii jsem se rozhodl využít rámce pojetí školy jako profesionální učící (se) komunity (Kruse et al. 1995). Volba tohoto rámce učící (se) komunity je dána zejména systémovou propracovaností pojetí, umožňující usuzovat na dopady různých jevů v prostředí školy. Cílem analýz bylo identifikovat, o kterých z uvedených aspektů školního prostředí mají praktikující studenti, coby reprezentanti začínajících učitelů, tendenci se zmiňovat a které naopak „nevidí“ nebo nepovažují za natolik významné, aby se nad nimi pozastavovali.

Otázkou tedy je, zda jsou tyto aspekty součástí jejich mentální reprezentace školy, aby mohly tvořit základ klimatu (homogenní) skupiny začínajících učitelů.

## 4 VÝSLEDKY

### 4.1 ANALÝZA DENÍKŮ

Přehled zmiňovaných oblastí a podíly praktikujících studentů, kteří je ve svých denících zmínili, uvádí tabulka 1. Poslední sloupec uvádí počet výroků v denících, které byly klasifikovány jako výroky, které se vztahují k aspektům školy jako učící (se) organizace. Pro srovnání je třeba uvést, že těchto dohromady 262 výroků pochází z přibližně 3000 vět, z nichž se skládalo 19 analyzovaných reflektivních deníků. Lze tedy říci, že přibližně desetina obsahu deníků je použitelná pro přímé usuzování na klima a kulturu školy z perspektivy učící (se) organizace. Tento podíl by byl vyšší, kdyby byly výroky hlouběji (více) interpretovány. Vzhledem k tomu, že šlo o nomotetický výzkum, v němž je obtížné ustanovovat kontext a triangulovat, jsem se však rozhodl pro menší míru interpretování výroků.<sup>4</sup>

4 Příklad použité úrovně interpretace. Výrok: „Když jsme dnes chtěli vstoupit do 4. třídy, narazily jsme pouze na zamčené dveře – děti totiž odjely na dopravní hřiště.“ byl interpretován jako chyba v komunikaci, protože více než jeden vyučující třídy nebyl zpraven o plánech třídy, kterou učí. Byl klasifikován jako výrok o komunikačních strukturách.



Z **charakteristik učící se komunity** se nejčastěji vyskytovaly výroky popisující či odkazující na deprivatizaci praxe, tj. vzájemné sdílení postupů a zkušeností mezi učiteli. Vzhledem k tomu, že úzká spolupráce s mentorem byla předepsanou součástí průběhu praxe, bylo pro praktikující studenty téměř nemožné se nezmínit o pozorování zkušenějších kolegů při výuce, výměně různých tipů a figlů, či radách kolegů. Zmiňují také deficity v této oblasti, zejména neochotu učitelů nechat se při výuce pozorovat či určitou bezradnost učitelů, když mají hodnotit výkon praktikujícího studenta.<sup>5</sup> Až na několik výjimek se studenti nezmínují o deprivatizaci mezi ostatními učiteli (výjimky tvoří především společná příprava materiálů pro výuku angličtiny). Ačkoli to v žádném deníku nebylo řečeno explicitně, v několika školách bylo zřejmé, že pozorování kolegů při práci vůbec není ve škole běžnou praxí a že mnoha učitelům není úplně zřejmý samotný účel této aktivity – poskytovat příležitost k učení se obtížně verbálně sdělitelným dovednostem a zejména poskytovat materiál k reflektivnímu dialogu – další charakteristice učící (se) školy.

<b>Oblast</b>	<b>Aspekt</b>	<b>Počet deníků</b>	<b>%</b>	<b>Počet výroků</b>
Charakteristiky učící (se) komunity	Reflektivní dialog	15	79 %	28
	Kolektivní zaměření na učení žáků	4	21 %	8
	Deprivatizace praxe	19	100 %	72
	Spolupráce	11	58 %	27
	Sdílené hodnoty a normy	7	37 %	11
Strukturní podmínky organizace školy	Čas na schůzky a diskuze	7	37 %	8
	Fyzická blízkost	7	37 %	7
	Vzájemná provázanost rolí učitelů	1	5 %	1
	Autonomie učitelů/školy	0	0 %	0
	Komunikační struktury	15	79 %	25
Lidské a sociální zdroje	Otevřenost ke zlepšování (změnám)	3	16 %	3
	Důvěra a respekt	9	47 %	35
	Podporující vedení	11	58 %	16
	Socializace	6	32 %	8
	Znalostní a dovednostní základ	4	21 %	5

Tab. 1: Počet deníků zahrnujících jednotlivé aspekty školy jako učící (se) komunity

Ačkoli reflektivní dialog by měl přirozeně navazovat na pozorování, zdá se, že v praxi to není nevyhnutelné. I tento aspekt, tj. pohovory nad tím, co se povedlo, co ne, co se osvědčilo a co z toho všeho vyplývá pro další práci, začínající učitelé dobře vnímají. Očekávají jej a postěžují si, když se jim jej nedostává.<sup>6</sup> Studenti,

5 Například: *Požádala jsem svého mentora a další učitele angličtiny, jestli bych k nim tento týden nemohla přijít do hodiny na pozorování. Bylo mi řečeno, že jen opakují, takže by mi to k ničemu nebylo.*

6 Např.: *„Byla jsem nervózní, ale byla jsem ráda, že se mi někdo snaží pomoci tím, že se přijde podívat na mou hodinu a dá mi nějakou zpětnou vazbu. Myslela jsem, že tohle bude dělat můj mentor, ale myšlila*

v jejichž denících není žádná zmínka o reflektivním dialogu, buď uvádějí, že jejich mentor je velmi časově zaneprázdněný, nebo s ním spíše řeší problémy, než reflektují. V některých denících jsou reflexe observace popisovány, jakoby vznikly postupem „observace-studentovo hodnocení“, spíše než postupem „observace-společná reflexe-zkušenost“.

Podobně překvapivě málo – v kontextu observací a společného reflektování – píší studenti explicitně o spolupráci, tj. společné práci směrem k dosažení společného cíle. Všechny zmínky o spolupráci se týkají dobré či špatné spolupráce praktikujícího studenta s mentorem. Spolupráci mezi ostatními učiteli nereflektují.<sup>7</sup>

Kolektivní zaměření na učení žáků a sdílené hodnoty a normy již byly zmiňovány jen zřídka. Výroky ohledně těchto aspektů vyžadují vyšší reflektivní dovednost – dovednost hledat účel či smysl jednání jedinců v reflektovaných epizodách. Zároveň jsou podmíněny delší zkušeností. Typickým projevem tohoto aspektu učící se komunity jsou epizody, kdy učitelé ukáží, že jsou ochotni pro žáky udělat něco navíc. Čím má učitel kratší zkušenost, tím menší je šance, že se setkal s příkladem takové epizody. Na druhou stranu ve škole, kde je zaměření na učení žáků vysoké, by se příklady takového chování měly vyskytovat poměrně často spolu s tradovanými příběhy o zvláště příkladných činech. Vyjma jednoho případu<sup>8</sup> se v denících odkazy na takové epizody či výroky o sdílených hodnotách nevyskytovaly.

**Strukturní podmínky organizace školy** jsou prvky, které vedou (nutí) učitele ke spolupráci, umožňují jim efektivně komunikovat a pomáhají vytvářet pocit spoluzodpovědnosti za výsledky školy. O fyzické blízkosti se mnozí studenti zmiňovali, když popisovali, s kým sedí v kabinetu, popř. když mluvili o architektonické dispozici budov(y) školy. Na fyzickou izolaci od kolegů si nestěžoval nikdo, pokud by někdo vnímal problém v této oblasti, patrně půjde o opačný extrém – přílišnou stísněnost.

U většiny praktikujících studentů se vyskytly nějaké komunikační nesnáze. Někdy šlo o nedorozumění, mnohdy však o problém s nedostatečně explicitními komunikačními strukturami. Typicky šlo o problémy vyjasňování statutu a náplně práce praktikujícího studenta na škole – někdy docházelo k efektu „tiché pošty“ při přenosu této informace od ředitele až k řadovým učitelům. Z hlediska kultury školy lze za závažnější považovat to, že začínající učitel nebyl seznámen s tím, odkud má získávat zásadní informace např. ohledně změn v rozvrhu apod.<sup>9</sup> Jen z některých deníků je znát, že škola má předem připravený postup počátečního informování nově příchozího pedagoga. Představení nováčka na schůzi, doplněné provedením

---

*jsem se.“*

- 7 Což lze vnímat jako poměrně překvapivé. V době konání výzkumu již měly na většině škol probíhat práce na tvorbě školních vzdělávacích programů, a ty byly koncipovány jako týmová činnost. Při absenci dalších informací je však nutné ponechat možnou paletu příčin široce rozevřenou – od nevnímání týmové práce studenty-praktikanty až po skutečnou absenci týmové práce.
- 8 *„Jedna dívka je od začátku nemocná, takže jsem se rozhodla připravit jí všechno, co jsme doposud dělali. Jeden učitel, co od ní žije nedaleko, jí to zanese.“*
- 9 Pak si začínající učitelka snadno pomyslí: *„Jsem tak hloupá, že mě to nenapadlo, nebo je to tak samozřejmé, že to přeci každý ví?“*

školou a pokynem k nastudování školní dokumentace jsou dle analyzovaných deníků maximem. Ačkoli většina studentů se setkala s nějakým komunikačním problémem, nikdo z nich o něm neuvažoval jako o nějaké charakteristice školy. Reflexe obvykle končila u „někdo mi to měl říct“.<sup>10</sup>

Vzájemná provázanost rolí učitelů a autonomie učitelů či školy nebyly aspekty školy, s nimiž by se začínající učitelé setkali, nebo pro ně nebyly dost zajímavé, aby je reflektovali ve svých denících.

Poslední, avšak zásadní strukturální podmínkou, je čas na schůzky a diskuze. Tento aspekt byl v mnoha denících velmi výrazný, a to ať již explicitně především jako stížnosti na nedostatek času u sebe nebo u mentora nebo implicitně, tj. reflektováním něčeho, co ve svém důsledku znamená omezení času pro diskuze a společné reflektování. Například informace o tom, že „*když do školy vejdete po čtrnácté hodině, je tam úplně mrtvo, ale učitelé si berou práci domů...*“ znamená, že učitelé sice svou práci odvedou, ale v izolaci svého domova, čímž se omezuje možnost neformálních setkání, a pokud je taková praxe zvykem, pak komplikuje i plánování formálnějších či pravidelnějších setkání.

Aspekty z okruhu **lidských a sociálních zdrojů** byly zastoupeny především výroky týkajícími se důvěry či respektu a podpory vedení školy. O vedení školy se praktikující studenti zmiňují v souvislosti s vyjednáváním smlouvy či úvazku, s uvedením do školy a „přidělením“ statutu. Oproti ostatním zmiňovaným aspektům je zde rozdíl v tom, že o vedení školy se studenti častěji vyjadřují obecněji, tj. vyjadřují se o interakcích vedení s ostatními učiteli, o rozdělení výkonné moci mezi ředitele a zástupce. Zde tedy často překonávají tendenci reflektovat především vlastní interakce. Dále je zajímavé, že tyto výroky často pocházejí již z prvních dnů (reflexe porad a aktivit v přípravném týdnu). V přípravném týdnu jsou učitelé často nuceni více spolupracovat na úkolech, které nejsou rutinně zaběhlé a různé charakteristiky řízení či vertikálních vztahů jsou zřejmější.

Důvěra a respekt byly relativně častým tématem reflexí. Časté byly zmínky o rychlém až okamžitém tykání s kolegy a o tom, že učitelé dávají praktikujícím studentům najevo, že jsou rovnocennými partnery. V jednom případě bylo okamžité automatické tykání reflektováno negativně jako nedostatek respektu. Téma respektu je pro začínajícího učitele přirozeným osobním tématem. Vyskytovaly se reflexe jak o projevovaném respektu, tak i výroky o tom, jak praktikující student respektuje starší kolegy. Mnohé výroky však vypovídaly nejen o reflektujícím studentovi, ale i o obecném charakteru důvěry a respektu ve škole.

Vyroky o socializaci, znalostním a dovednostním základu a otevřenosti ke zlepšování jsou relativně řidší. Socializaci zde zastupují především oslavy různých osobních výročí. Ve dvou případech byla popisována situace, kdy učitelé zahajují školní rok neformálním setkáním mimo budovu školy. Téma vědomostí a dovedností učitelů se objevilo v souvislosti s nabízením dalšího vzdělávání učitelům včetně praktikujících studentů. Vyskytly se také výroky o nedostatečné připravenosti učitelů na tvorbu školního vzdělávacího programu a na výuku žáků se specifickými výukovými potřebami. Praktikující studenti byli v těchto případech

10 Např. „*Žáci mi řekli, že odjíždějí, protože jsou sportovní třída. Nikdo mi o tom nic neřekl*“

zaskočení velmi zjednodušujícím přístupem k těmto problémům. Otevřenost ke zlepšování je aspekt z jedné perspektivy blízký vědomostní a znalostní bázi – v tomto smyslu se někteří praktikující studenti zmínili o tom, jak vedení oceňuje sledování aktuálních trendů. Začínající učitelé si dokáží všimnout toho, jak kolegové přistupují k jeho čerstvým znalostem z univerzity – zda se jich snaží využít, či spíše naopak.

## 4.2 ANALÝZA OHNISKOVÝCH SKUPIN

Proběhly dvě ohniskové skupiny. Krátké prezentace jednotlivých škol byly převážně lákavé, tj. studenti uváděli pozitiva svých škol popř. neutrální charakteristiky. Pouze dvě prezentace vyzněly jako varování před nástupem do těchto škol. Diskuze se odehrávala především na úrovni charakteristik škol. Emoce, které jsou s uvedenými charakteristikami školy spojeny, se dařilo činit předmětem diskuze jen zřídka. Charakteristiky škol byly v drtivé většině prezentovány způsobem, který předpokládal samozřejmé porozumění tomu, zda jde o klad či zápor. Z toho důvodu byla tematická analýza využívající zvoleného konceptuálního rámce téměř nemožná. Jen minimum výroků bylo takto kategorizovatelných; většina byla příliš obecná, a to i přes upřesňující zaměření diskuze.

Za nejvíce relevantní charakteristiky školy lze na základě obecné kategorizace výroků v rámci uvedené modelové situace považovat kvality sboru, vybavení školy pomůckami a zařízeními (hřiště, specializované učebny apod.), charakteristiky vedení a velikost či architektura školy. Typický popis obsahoval následující charakteristiky (přibližně v uvedeném pořadí) – *velká, pěkná škola, dobře vybavená hřištěm a jazykovými učebnami, se vstřícnými kolegy, kteří pomůžou; pan ředitel se snaží...* Mnoho popisů obsahovalo ještě zaměření nebo specializaci školy. Popisy škol spíše udávaly, jaká škola je, mnohem méně pak, o co škola usiluje, co se v ní děje apod. Mnohé z těchto charakteristik školy jsou snadno zjistitelné, některé formální a lze je z pohledu klimatu a kultury školy považovat za nepříliš důležité. Na požádání by je mohl sdělit prakticky kdokoli ze školy.

Cílové charakteristiky se pojily nejčastěji s osobou ředitele (vize, úsilí o). Především otevřenost novinkám, snaha o dobrou pověst školy, progresivnost apod. V souvislosti s těmito charakteristikami se objevily i výroky, které již dávají více nahlédnout do kultury či klimatu školy – např. *„opravdu se o tu školu starají, aby ji prezentovali ven a čekají od nás od učitelů, abysme svou práci a náplní a metodama prostě na tu školu lákali děti“*, *„že si na tom pan ředitel zakládá, že chce, aby tam asi byli mladý lidi, aby tam něco přinesli“*, nebo *„do ničeho nikomu nemluví“*. S uvedenými zkušenostmi se mohou (avšak nemusí) častěji setkávat začínající učitelé, kteří si teprve formují své pojetí výuky, repertoár svých metod, teprve si utvářejí vizi své budoucnosti a v ideálním případě je jim v tom nápomocen někdo z vedení školy, ať již radou či konfrontací s vizí či zvyklostmi školy. Možnosti profesního rozvoje však překvapivě uvádějí pouze čtyři studenti.

Procesuální charakteristiky – jak se věci ve škole dělají – které tvoří většinu konceptuálního rámce školy jako učící (se) komunity, jsou zmiňovány jen zřídka. Spa-

dají sem informace o ekologických praktikách ve škole, o stěhování odborných učitelů mezi třídami a o zápalu, s jakým se učitelé pouštějí do svých úkolů. Několikrát se také objevila informace o možnosti vedení vlastních kroužků a volnosti ve výběru jejich zaměření.

### 4.3 ANALÝZA INDIVIDUÁLNÍCH ROZHOVORŮ

V individuálním rozhovoru byli praktikující studenti postaveni před úkol popsat klima učitelského sboru v terminologii emocí – reflektovat emoce druhých a své vlastní a pokusit se z nich vyvodit nějaký závěr.

Pokud klima ve škole není extrémně pozitivní či negativní (a pak snadno pojmenovatelné), je tento úkol obecně poměrně náročný. Pouze v šesti ze sedmnácti zaznamenaných rozhovorů dokázal praktikující student vyjádřit klima v učitelském sboru. Z upřesňujících dotazů se zdálo, že opravdu zvažuje, jak se učitelé cítí a co za těmito emocemi asi stojí. Těchto šest odpovědí lze považovat za šest kvalifikovaných; takových odpovědí, u nichž máme jakousi jistotu, že se opravdu vztahují ke klimatu dané školy.

U ostatních se vyskytly indikátory toho, že je ve vztahu ke klimatu školy nemůžeme považovat za zcela validní. Objevily se zde problémy s verbalizací emocí, kdy student popisuje události či praktiky ve škole, čímž se snaží na emoce poukázat, ale je pro něj obtížné je verbalizovat. Například u rozhovoru č. 4 bylo výsledkem i přes delší explorační „docela dobrá“. V mnoha rozhovorech dospěla explorační až do „nouzového“ stádia, kdy byla studentům ukázána tabulka s 25 adjektivy popisujícími náladu a oni si měli vybrat. Vzhledem k dobrým znalostem jazyka by fakt, že rozhovor byl proveden v anglickém jazyce, neměl hrát podstatnou roli. Dalším problémem snižujícím použitelnost odpovědi pro diagnostiku klimatu školy bylo velké zaměření se na sebe sama, popř. na svůj vztah s mentorem. Někteří praktikující studenti se natolik zaměřili na své vyučování a vztah s mentorem, že celý zbytek školy vnímali pouze skrze tento vztah. Empatické usuzování na emoce kolegů učitelů není v těchto případech ve výpovědích téměř přítomno.

## 5 DISKUSE

Uvedené výsledky ukazují na značné rozdíly v tom, jaké informace můžeme očekávat od administrace různých diagnostických metod. Značná část rozdílů je triviální, tj. vyplývá ze samotného charakteru těchto metod a bylo by možné je odhadnout i bez znalosti oblasti klimatu a kultury školy. Mnohé z těchto rozdílů však zviditelňují některé z problémů, s nimiž se diagnostika klimatu školy potýká. Jde zejména o podmínky, které dané metody poskytují pro reflexi. Materiály zejména z rozhovorů a ohniskových skupin ukázaly, že na reflexi školního prostředí v dostatečné kvalitě je potřeba hodně času.

Jako informačně nejcennější se ukázaly deníky. Pracnost jejich vedení se zdá být plně ospravedlněna množstvím informací, které poskytují. Z hlediska diagnostiky školy jsou cenné zejména tím, že často poskytují jak popisy epizod, tak jejich hod-



nocení. Ve zvoleném interpretačním rámci ukazují, čeho si začínající učitelé všímají, co považují za důležité, relevantní a co ne. Ze zpracovaných deníků například vyplývá, že dotazovat se dotazníkem či rozhovorem začínajícího učitele na hodnoty, jimiž jsou aktivity ve škole motivovány, by zřejmě vedlo k málo validním výsledkům, protože oblast hodnot (ještě) není aspektem školy, o němž by přemýšleli. Naopak jejich odpovědi na případné otázky ohledně deprivatizace praxe (popř. kontroly kvality práce) nebo explicitní komunikace ve škole budou s velkou pravděpodobností relevantní.

Ve zvoleném interpretačním rámci – škola jako učící(se) komunita – bylo kategorizovatelných pouze asi 10% výroků obsažených v denících. To však neznamená, že zbytek reflektivních deníků by nebyl použitelný, nebo že by byl nekvalitní. Velká část z těchto zbývajících 90% se týkala reflexí vlastních aktivit praktikujícího studenta – co se jim ve výuce daří, co nedaří apod. V tomto ohledu byly mezi deníky značné rozdíly. Zatímco některé obsahovaly mnoho reflexí týkajících se celé školy, jiné byly téměř výlučně na téma „já a děti“. Právě autoři těch druhých jmenovaných se v individuálním rozhovoru vyjadřovali ke klimatu v učitelském sboru velmi povšechně nebo na něj usuzovali ze svého vztahu s mentorem. Zatímco deník poskytuje dostatek dat k posouzení, z jakého rozsahu reflexí či zkušeností studentovo hodnocení klimatu vyplývá (a zda je lze považovat za kvalifikovaný soud), individuální rozhovor k témuž dává mnohem menší prostor. Z toho vyplývá, že při zjišťování klimatu školy rozhovorem by bylo vhodné se nejprve pokusit zjistit, zda daný začínající učitel nepatří spíše mezi ty, kteří se zaměřují především na své interakce s dětmi.

Individuální rozhovory ukázaly slabinu přímého dotazování na klima školy, přímého dotazování na emoce. Většina použitých slov pro náladu byla velmi obecná. Reflektování emocí je obtížné, i v denících se vyskytovalo poměrně sporadicky.<sup>11</sup> V mírně nátlakové situaci rozhovoru je taková reflexe řádově obtížnější a odpovědi vycházejí spíše z povrchních asociací nebo vznikají strategií uspokojit tazatele (*satisficing*). Vzhledem k tomu, že ohnisková skupina není metodou, v níž bychom mohli očekávat hlubší emoční výpovědi, zůstává z použitých metod pouze reflektivní deník jako zdroj informací o výskytu emocí ve školním prostředí. Do budoucna je další možnou cestou zvýšená podpora reflektivních procesů na individuální i organizační úrovni. Pakliže jsou požadované fenomény reflektovány předem, pak jsou výsledky reflexe respondentovi k dispozici při odpovídání na otázky a nemusí k reflektování docházet během rozhovoru a dotazování má smysl a odpovědi lze považovat za validní. V opačném případě hraje kontext dotazování velkou roli.

Ve všech třech administrovaných metodách byli respondenti či informátoři (praktikující studenti) přibližně stejně motivovaní poskytovat kvalitní odpovědi. Všechny byly součástí jejich kurikula a v určité míře i součástí jejich hodnocení. V této souvislosti je třeba zmínit, že rozsah obsahů či informační hodnota, o nichž začínající učitelé v této studii vypovídají, je třeba považovat za mírně nadsazený

<sup>11</sup> A to i když přihlédneme k tomu, že pisatelé deníků věděli, že jejich deníky bude číst více než jeden člověk. V denících nebylo mnoho ani těch emocí, u nichž lze předpokládat, že by se jimi studenti rádi pochlubili (např. spravedlivé rozhořčení) nebo emocí, které mohou být veřejné (např. radost).

oproti tomu, co bychom mohli očekávat od běžného začínajícího učitele. Vyplývá to ze specifické situace programu *klinický rok*, v jehož rámci bylo praktikujícím studentům vedení reflektivního deníku zadáno jako úkol zároveň se stručným návodem, jak reflektovat i na jaké oblasti je vhodné se zaměřit. Praktikující studenti tak měli k reflexi školy a svého působení v ní ještě vnější motivaci a strukturu, kterou běžný začínající učitel nemá.

V širším kontextu lze spatřovat hodnotu deníků nejen v množství údajů v nich zachycených. Reflektivní deníky vnášejí do školy reflexi, přičemž samo vnášení reflexe do procesů školy lze považovat za praktický cíl snah o diagnostiku klimatu školy. Zatímco jednorázové změření „celého“ klimatu školy a vystavení jakéhosi vysvědčení má především výzkumnou cenu, z praktického hlediska je cennější průběžné diagnostikování (tj. reflektování) různých aspektů klimatu a kultury školy, které je zabudované přímo do organizačních procesů školy. K tomu je však kromě ochoty potřeba i schopnost reflektovat a odhodlání vyčlenit reflexi čas, který je na ni potřeba. Zatímco alokaci času lze zařídit administrativně (i když to může bolet), reflexe je dovednost, kterou je třeba cvičit.

Pro zobecnění výsledků této studie je ještě třeba zvážit vliv toho, že všichni praktikující studenti jsou frekventanti téhož studijního programu na Univerzitě Pardubice. Jde o studium učitelství anglického jazyka. Lze tedy uvažovat o vlivu toho, že zájem o studium vyplývá ze dvou zdrojů – zájmu o obor a zájmu o profesi učitele – přičemž v tomto případě je možné, že zájem o obor (AJ) u mnoha studentů převažuje nad zájmem o učitelství. To by potom nepříznivě ovlivňovalo identifikaci s rolí učitele a následně zájem o školu jako celek a ostatní kolegy učitele.

Tato studie prozkoumala tři způsoby, jimiž lze od začínajících učitelů získávat informace o jejich vnímání školy pro účely diagnostiky klimatu. Ukázala, že o některých aspektech školy mohou začínající učitelé kvalifikovaně referovat a hodnotit je v rámci diagnostiky klimatu školy. Při diagnostice klimatu a kultury školy tedy nemusíme začínající učitele z šetření vylučovat či přikládat jejich názorům obecně menší váhu. Můžeme naopak šetření diferencovat a poskytnout začínajícím učitelům prostor pro vyjádření postřehů a reflexí, k nimž jsou právě ze své pozice více kvalifikovaní než zkušenější učitelé. Studie zároveň představila jeden kategorizačněinterpretací rámec pro práci s nestrukturovanými kvalitativními daty o škole – perspektivu školy jako učící (se) komunity. V tomto rámci lze začínající učitele vidět jako učící se jedince, kteří mohou v převážně vyučující organizaci posilovat prvek učení se.

## LITERATURA

- Coolican, H. *Research methods and statistics in psychology*. London : Hodder & Stoughton, 2004.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.
- Černá, M., Píšová, M. *Teaching practice guide for assistants in the clinical year project*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2002.
- Hoy, W. K.; Tarter, C. J.; Kottkamp, R. B. *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climate*. Arlington Writers, Ltd., 2000.
- Chan, D. Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: A typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 1998, č. 83, s. 234-246.
- James, L. R.; Jones, A. P. Organizational climate: a review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 1974, č. 81, s. 1096-1112.
- Ježek, S. Možnosti konceptualizace klimatu. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003, s. 2-31.
- Ježek, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD s.r.o., 2004, s. 36-86.
- Kruse, S. D.; Louis, K. S.; Bryk, A. An emerging framework for analyzing school-based professional community. In Louis, K. S.; Kruse, S. D. (Eds.) *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks : Corwin Press, 1995, s. 23-42.
- Mareš, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD s.r.o., 2005, s. 61-84.
- Píšová, M. *Novice teacher*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 1999.
- Píšová, M. Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD s.r.o., 2004, s. 128-151.
- Píšová, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2005.
- Píšová, M.; Černá, M. *Vedení pedagogické praxe, pro mentory projektu klinický rok*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2002.
- Reynolds, D.; Teddlie, C.; Creemers, B.; Scheerens, J.; Townsend, T. An introduction to school effectiveness research. In Teddlie, C.; Reynolds, D. (Eds.) *The international handbook of school effectiveness research*. London : Routledge Falmer, 2000, s. 3-25.
- Roberts, S. M.; Pruitt, E. Z. *Schools as professional learning communities. Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2003.
- Schneider, B. The psychological life of organizations. In Ashkanazy, N. M.; Wilderom, C. P. M.; Peterson, M. F. (Eds.) *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks : Sage, 2000, s. xvi – xxi.

- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; Kleiner, A. *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York : Doubleday, 2000.
- Speck, M. *The principalship: Building a learning community*. Upper Saddle River : Prentice Hall, 1999.
- Tourangeau, R.; Rips, L. J.; Rasinski, K. *The psychology of survey response*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
- Wallace, J.; Venville, G.; Chou, C.-Y. "Cooperate is when you don't fight": Students' understandings of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 2001, č. 5, s. 133-153.
- Wheaton, B. The domains and boundaries of stress concepts. In Kaplan, H. B. (Ed.) *Psychosocial stress: Perspectives on structure, theory, life-course, and methods*. San Diego : Academic Press, 1996, s. 29-58.