

# KLIMA ŠKOLY Z POHLEDU ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE: DVĚ KVALITATIVNÍ SONDY

*Michaela Pišová*

Fakulta humanitních studií

Univerzita Pardubice

Snaha o uchopení a pochopení fungování školy a jejích zvláštností probíhá v zahraničí již desítky let. Na teoretickém i empirickém výzkumu tohoto fenoménu participuje celá řada vědních oborů – uvedme alespoň sociální a pedagogickou psychologii, sociologii i filosofii výchovy, didaktiku, školní management, školní etnografii a celou řadu dalších. Fungování školy jako instituce je zároveň vždy zakotveno v širším společenském kontextu, ve specifickém kulturním rámci dané společnosti a jeho historických souvislostech. Specifika kulturních rámců ostatně přímo ovlivňují i přístup ke zkoumání daného fenoménu – srovnajme např. odlišnosti anglosaského a evropského kontinentálního pedagogického myšlení. Tato fakta spolu s komplexním a multidimenzionálním charakterem zkoumaného fenoménu a tudíž i metodologickou náročností jeho zkoumání jsou příčinami dosud do jisté míry přetrvávající koncepční i terminologické 'roztržštěnosti' výzkumného pole.

Česká odborná pedagogická a psychologická veřejnost začala problematice fungování školy jako instituce věnovat hlubší pozornost přibližně v posledním desetiletí. Odborná literatura dokumentuje řadu pokusů o uchopení daného fenoménu a jeho bližšího poznání v našem kontextu (Zelinová a Zelina, 1993; Lašek, 1995, 2001; Sekera, 1994; Mareš a Křivohlavý, 1995; Grecmanová, 1997a, b; Obdržálek, 1998; Mareš, 2000, 2001; Pol a kol., 2001; Chráska, Tomanová, Holoušová, 2003; Ježek, 2004 aj.). Tyto práce, zejména pak příspěvky J. Mareše, M. Pola a spolupracovníků, H. Grecmanové a dalších v posledních dvou uvedených sbornících *Klima současné české školy* (2003) a *Psychosociální klima školy* (2004), výrazně přispěly ke conceptualizaci problematiky, k vymezení klíčových pojmů (tj. prostředí školy, klima školy, atmosféra, kultura či étos školy) a k ujasnění diagnostických postupů a jejich metodologie.

Centrálním pojmem ve většině uvedených prací se stává pojem **klima školy**. Pro jeho přesnější vymezení odkazujeme na první díl tohoto sborníku; konkrétně pro tento text považujeme za nosné sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické pojetí klimatu školy, jehož pracovní definici nabídl J. Mareš (2004, s. 38-39). Shrňme zde jen stručně základní charakteristiky tohoto jevu:

- je komplexní a multidimenzionální, tj. zahrnuje patrně infinitní množství různých proměnných, jejichž váha a míra obecnosti je různá (z tohoto pohledu se klima školy jeví spíše jako zastřešující termín),
- je v déledobém horizontu relativně stabilní, ovšem v čase se dynamicky proměňuje,
- spoluvytváří jej celá řada aktérů (především vedení školy, učitelé – jednotlivci i skupiny, případně učitelský sbor, dále žáci opět jako jednotlivci i sociální skupiny, ostatní pracovníci školy, rodiče a širší komunita, orgány i jednotliví pracovníci státní správy atd.),
- je subjektivně vnímaný, prožívaný a interpretovaný, tzn. zpravidla odlišně jednotlivými účastníky či skupinami účastníků, přičemž subjektivní interpretace mají většinou silnou hodnotící funkci,
- vztahuje se k aspektům kognitivním, emocionálním, behaviorálním (konativním) i vztahovým,
- je dvoj- či více směrný, tj. zároveň ovlivňuje charakteristiky subjektů, které jej spoluvytvářejí.

## **KLIMA ŠKOLY Z POHLEDU ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE**

V tomto příspěvku jsou představeny dvě výzkumné sondy, které postihly subjektivní percepcie klimatu školy jednou specifickou skupinou aktérů, a to začínajícími učiteli. Jak upozornil J. Mareš (2004, s. 59), je to právě pohled jedince, jenž vstupuje do instituce zvenku, který lze pro diagnostiku klimatu školy považovat za zvláště užitečný. Nově příchozí, v našem případě začínající učitel, není zatím součástí systému, nezátížen zaběhnutou rutinou vnímá a hodnotí klima školy jinak, než ti, kteří jej po delší dobu spoluvytvářejí, je schopen lépe postihnout zvláštnosti dané školy. Jeho pohled je ovšem ovlivněn nejen osobnostními charakteristikami, ale i sociologickými proměnnými, zejména věkem, životní zkušeností i specifiky profesní iniciace jako etapy životního cyklu (podrobně k výzkumu profesní dráhy a její fáze začínajícího učitele Píšová, 1999, Píšová, 2004).

Obě výzkumná šetření staví na využití metod kvalitativního výzkumu. Možnosti i limitace kvalitativního výzkumu jsou dobře známé: vycházíme-li z výše uvedené charakteristiky klimatu školy jako subjektivně vnímaného fenoménu, dává kvalitativní metodologie možnost hlubšího vhledu do zkoumaného jevu, detailního popisu a vysvětlování, čehož lze při hromadném sběru dat jen těžko dosáhnout. Vzhledem ke komplexnosti a mnohoúrovňovosti pojmu klima školy je stále otevřená otázka hlavních

indikátorů klimatu (ať již subjektivních či tzv. objektivních), kterou by mohla významným způsobem pomoci objasňovat 'zakotvená teorie' (grounded theory). Problémem samozřejmě zůstává zobecnitelnost výstupů.

Z uvedeného jasně vyplývá, že obě sondy si nekladou za cíl uchopit pojem klima školy v celé jeho šíři a komplexitě, ale pouze přispět k současnému stavu jeho poznání dílčím způsobem, tedy z hlediska metodologického využitím kvalitativních metod pro diagnostiku klimatu školy, z hlediska konkrétních nálezů pak omezením jejich platnosti na jednu konkrétní zkoumanou jednotku aktérů.

## První sonda

První výzkumná sonda nebyla primárně orientována na šetření klimatu školy. Jednalo se o pedeutologický výzkum, jehož cílem byla identifikace klíčových problémů začínajících učitelů na základě jejich subjektivních percepčí. Fenomén klimatu školy se však v rámci šetření 'vynořil' jako novici vnímaná zásadní objektivní determinanta jejich profesního rozvoje.

Podrobně je tento empirický výzkum zpracován v publikaci *Novice Teacher* (Píšová, 1999). Zde se proto omezíme na stručný popis metodologie šetření a shrnutí výstupů šetření pro oblast klimatu školy.

Výzkum probíhal ve dvou fázích. V první fázi byly uplatněny kvalitativní metody, následně byly výstupy ověřovány dotazníkovým šetřením. První fáze zahrnovala:

1. obsahovou analýzu reflektivních deníků začínajících učitelů,
2. rozhovor,
3. reflexi a analýzu úrovně sebeřízení.

Reflektivní deníky zachycovaly dění a reakce začínajících učitelů na toto dění v období dvou týdnů 've třídě' i 've sborovně'. Závěrem respondenti provedli celkovou analýzu a vyhodnocení vlastních subjektivních percepčí. Následné rozhovory s respondenty vycházely z obsahové analýzy těchto deníků a sloužily k doplnění, zpřesnění a prohloubení informací. Rozhovory byly semistrukturované, trvaly 25 – 50 minut a všichni respondenti vyjádřili souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovorů pro potřeby další analýzy. Kromě toho respondenti provedli časový snímek: po dobu jednoho týdne sledovali a zaznamenávali svůj celodenní program.

Tato fáze výzkumu proběhla v první polovině školního roku. Analýza získaných dat (materiál obsahoval více než 600 stránek textu reflektivních

deníků, 38 hodin audiozáznamů) a interpretace závěrů sledovala zejména kritéria frekvence výskytu a deklarovaného stupně důležitosti. Získané výstupy pak byly ověřovány pomocí dotazníkového šetření.

Respondenty v první fázi šetření byli absolventi tříletého jednooborového studia učitelství anglického jazyka, kteří si v kombinovaném magisterském studiu na Univerzitě Pardubice dále zvyšovali svoji kvalifikaci. Z celkového počtu 32 respondentů (28 žen, 4 muži) 30 pracovalo na plný úvazek, zbývající 2 na částečné úvazky. Působili v různých typech institucí (13 na základní škole, 12 na střední škole, 7 v soukromých institucích), a to i přesto, že ukončené tříleté studium bylo koncipováno pro učitelství na základní škole. Výzkum probíhal v rámci atestací studentů ve studijním předmětu didaktika anglického jazyka.

Ve druhé fázi výzkumu byl dotazník administrován 139 absolventům obdobných studijních programů z pěti vysokých škol (Praha, Brno, Olomouc, Liberec a Opava). Dotazník se zaměřoval na percepcie pracovního a sociálního prostředí ve škole (≈klíma školy), sebehodnocení a profesní sebepojetí. V příloze 1 je uvedena část dotazníku týkající se klimatu školy v původním znění. Návratnost dotazníků činila pouze 26,6% (celkem tedy 37 navrácených ze 139).

Obě fáze výzkumu byly – vzhledem ke specializaci respondentů, tj. studiu učitelství anglického jazyka – plně realizovány v anglickém jazyce (dále uváděné výroky respondentů byly pro tento text přeloženy do češtiny). Vzhledem k tomu, že jazyk hraje ve výzkumu velmi citlivou roli, by jistě tento fakt zasluhoval samostatný výzkum, který je ovšem již mimo rámec tohoto sdělení.

Jaká zjištění v oblasti klimatu školy sonda přinesla? Jako závažné byly identifikovány následující kategorie:

## **1. systém a styl řízení školy**

### **1.1 před nástupem začínajícího učitele do školy**

Ze šetření vyplynulo, že příprava novice na vstup do školy byla vážně podceňována. Vstupní pohovory popisovali začínající učitelé jako formální, vypovídali, že nebyli včas seznámeni s pracovními podmínkami a neměli explicitní příležitost seznámit se s pracovištěm, s učitelským sborem. Sami však v tomto ohledu zůstávali pasivní a tyto informace aktivně nevyžadovali nebo nevěděli jak. Při deficitu ve znalostech příslušné školské legislativy (a tudíž i vlastních práv a povinností) na straně noviců se tak zvyšovalo riziko tzv. 'profesního nárazu' či 'šoku z reality' (Veenman, in Šimoník, 1995, s. 8). Nedostatečnou přednástupní přípravou

byla prodloužena i délka adaptačního období, které je poznamenáno nejistotou a silnou emocionální zátěží. Lze tedy říci, že díky tomu, co bychom mohli označit jako nedostatečnou přednástupní přípravu, mnoho noviců začíná učit, aniž by měli zcela jasno v tom, jaká je jejich pozice ve škole, či co se od nich očekává. Tím se také prodlužuje adaptační období, které je poznamenáno pocitem nejistoty a úzkosti a silnou emoční zátěží (výsledky šetření uvedly průměrně 10, resp. dle dotazníků 5 týdnů). Novic není uveden do explicitně strukturovaného týmu učitelů, ale spíše do neformálního kolektivu učitelů, jehož strukturu musí sám odhalit a najít si v ní svou sociální niku. Pro mnoho z nich to může být velmi obtížné a mohou mít tendenci se stahovat do bezpečí svých tříd a kabinetů, či do bezpečí „bezpečných“ konverzačních témat.

Pro ilustraci uvedme některé komentáře noviců:

*„Byli milí, protože nutně potřebovali angličtináře. Ředitel řekl, že doufá, že naše spolupráce bude dobrá, a pak jsme mluvili obecně o dětech.“*

*„Byla jsem příliš vyděšená na to, abych se na něco ptala.“*

*„Prvním problémem byl pro mne podpis smlouvy. Nevěděla jsem, že mám nárok na smlouvu na dobu neurčitou; podepsala jsem na deset měsíců – a teď nemám ani práci na léto ani jasnou perspektivu po prázdninách.“*

*„Abych řekla pravdu, neznám přesně svá práva a ... možná ... vlastně ani své povinnosti. Mám ten trvalý hrozný pocit, že jsem něco zanedbala.“*

## **1.1 po nástupu do školy**

Začínající učitelé v našem šetření měli jen omezený přístup k informacím, jejich participace v rozhodovacích procesech, které se týkaly jiných záležitostí než jejich vlastního vyučování, byla nízká. Je ovšem třeba zdůraznit, že sami respondenti tuto možnost nevyhledávali, nechtěli se aktivně na rozhodování podílet. To je přirozená reakce na pocíťovaný nedostatek informací o škole a své pozici v ní popsany v předchozím odstavci. Zdokumentovány byly různé styly řízení školy, od demokratického až po autokratický, přičemž preferován byl styl demokratický s akcentem na politiku 'otevřených dveří' ředitelny (West-Burnham, 1995, s. 27). Základní identifikovaná role ředitele školy byla role manažera ve smyslu tzv. transakčního řízení (Fullan, 1997), tzn. zajištění vnějších podmínek pro klidnou práci učitelů. Ve vztahu k rozhodování v celoškolských záležitostech bylo respondenty typicky používáno ONI (JÁ resp. MÝ jen 5x).

*„Nevím, jestli mám vůbec právo se k tomu vyjadřovat.“*

*„To není moje věc. ...Není to v mojí kompetenci.“*

*„Ředitele vidím vlastně jen na poradách, pokud něco potřebuju, mohu jít za zástupcem. Ředitel má na starosti jiné věci než výuku.“*

## **2. učitelský sbor - kolegové**

Naši respondenti vnímali ve většině případů mezilidské vztahy 've sborovně' jako nedobré, poznamenané životními historiemi, které oni sami neznali – jako poměrně rigidní a konzervativní sociální klima. Toto zjištění samo o sobě není nikterak překvapivé; dokládá ovšem, že začínající učitelé nebyli na tuto situaci připraveni, obtížně se s ní vyrovnávali mimo jiné i proto, že postrádali podporu (viz dále bod 4.): nikdo jim spontánně pomoc či informace nenabídl. Komunikace členů učitelského sboru byla spíše na úrovni společenské než profesní – M. Eraut (2002, s. 373) použil pro tento druh komunikace termín 'klamný diskurs' (*deceptive discourse*), tj. komunikace vyvinutá většinou neuvědoměle učitelem za účelem uspokojit své sociální potřeby a přitom neprozradit nic, co by mohlo vést ke kritice. Taková komunikace se skládá z prověřených, „bezpečných“ témat. Její klamnost spočívá v tom, že v ní vlastně nedochází ke sdělování informací či řešení problémů; spíše má emočně podpůrnou funkci.

Mezi dalšími faktory, které negativně ovlivňovaly procesy profesního rozvoje respondentů, byly uváděny: věk a pohlaví kolegů (feminizace profese), přetíženost prací a nedostatek času, aspekty architektonické a ergonomické (např. absence sborovny) atd. Tato fakta ilustrují následující vybrané výroky:

*„První dny jsem se docela bála. Byl to uzavřený kroužek úplných cizinců a já - outsider. Kontakty jsem navazovala pomalu a opatrně. Trvalo to celé měsíce.“*

*„Ze šedesáti učitelů jsem byl představen jen pěti. Když jdu po chodbě, snažím se odhadnout, kdo je kdo.“*

*„Asi v každé instituci s tak vysokou úrovní osobních kontaktů se musí člověk vyrovnávat s rivalitou, žárlivostí, klikami atd. Nikdy nevíte, co se bude dít, když zavřete dveře.“*

*„Jsem tady zdaleka nejmladší – možná ani nejde o věk, ale o životní styl. Veškeré diskuse ve sborovně jsou o rodinách, dětech a nákupech. Jako svobodná a bezdětná tam prostě nepatříte.“*

*„Ve škole jsou dva muži – ředitel a já. Utíkám ze sborovny, jak to jen jde; všechny ty ženy středního věku mě trochu děsí.“*

*„Je to velká škola a lidé se o přestávkách 'schovávají' ve svých kancelářích. Pořád ještě většinu z nich - jejich jména, předměty ani třídy – neznám.“ (po 5 měsících!)*

### 3. sdílená profesní hodnotová orientace

Zásadní roli v subjektivních percepcích sociálního klimatu sboru u začínajících učitelů hrála sdílená profesní hodnotová orientace:

*„Pro většinu lidí tady je učení jen nějaké zaměstnání.“*

*„Učím ráda, s dětmi vycházím dobře, ale budu šťastnější bez těch jejich bojů o moc.“*

*„Když zůstanu tady, ztratím všechny ideály.“*

*„Tahle škola není o vzdělávání – a moji žáci jsou součástí celého systému.“*

Tyto percepce by mohl vyvážit pozitivní, vedením školy explicitně propagovaný a alespoň formálně přijímaný, ideální obraz učitelské profese a dané školy. Jak již bylo uvedeno výše, „klamný diskurs“, který by také mohl mít protektivní funkci, je obsahově spíše mimoprofesní. Je možné, že se zde objevila prázdná trhlina po odstranění některých „socialistických“ mýtů o roli učitele a funkci školy. Postmoderní společnost příliš nenapomáhá opětovnému tvoření (zejména pozitivních) mýtů, a tak toto břemeno spočívá především na vedení školy.

Právě tyto negativní percepce uvedlo více než 70% respondentů v kvalitativní fázi šetření jako důvod pro zvažování změny pracoviště (8 z 32 respondentů bylo dokonce pevně rozhodnuto odejít ze školství). Následné ověřovací dotazníkové šetření přineslo částečně pozitivnější výsledky, ale i zde si 21 z 37 respondentů nebylo jisto, zda má na své 'první škole' setrvat. Diskrepance mohla být ovšem způsobena časovým odstupem mezi kvalitativním a dotazníkovým šetřením, dále také rozdílným 'osobním dosahem' šetření (v první fázi se, patrně na rozdíl od dotazníků, byli nuceni vyjádřit i ti, kteří již na učitelskou profesi vnitřně rezignovali a byli rozhodnuti profesi opustit – viz též nízká návratnost dotazníků).

### 4. podpora profesního rozvoje začínajícího učitele, (konstruktivní zpětná vazba, spolupráce)

Naši respondenti bolestně postrádali konstruktivní zpětnou vazbu ve vztahu ke své pedagogické činnosti. Až na několik málo výjimek ve školách neexistoval systém uvádění do praxe (resp. jen formální, na úrovni „Přijďte, když budete něco potřebovat.“) ani systém hodnocení učitelů. Potřebnou podporu profesního růstu nemohl začínajícím učitelům poskytnout ani nízký počet hospitací v jejich vyučovacích hodinách (průměrný počet 2 hodiny). Jejich vyhodnocení pak bylo z jejich pohledu nedostatečné a aprobace hospitujících odlišné (hospitovali většinou ředitelé škol nebo jejich zástupce). Vyskytly se dokonce i komentáře typu:

*„Nechci špiclovat, ale musel jsem přijít – inspekce by se mohla zajímat o hospitace. Hodina byla OK.“*

Pojem, který se jeví být logicky spojeným s podporou procesů profesního učení, je spolupráce učitelů (v současnosti je tato problematika široce diskutována mimo jiné v souvislosti s konceptem 'znalostní společnosti' a z něj vyplývající potřeby celoživotního učení, se školou jako 'učící se organizací', s výzkumem efektivních škol apod.). Výstupy našeho šetření ovšem naznačily, že se od roku 1975, kdy Lortie hovořil o 'privatismu' (s. 56) jako dominantním rysu klimatu školy a definoval „normy kolegiálních vztahů jako permissivní spíše než mandatorní“ (s.194), příliš nezměnilo. Naši začínající učitelé spolupráci postrádali a situaci vnímali rozhodně spíše jako vnucenou izolaci než jako prostor pro rozvoj autonomie:

*„Můžu si dělat, co chci, nikoho to nezajímá.“*

*„Nemám žádné informace, jestli se jim líbí, jak učím ... někdy se bojím, že jim nestojím za to.“*

*„Kéž by někdo přišel a řekl mi, co dělám dobře a co špatně. Doopravdy je ale důležité, jestli jsem ve třídě, není tam rámus a je zapsáno do třídnice.“*

## **5. zvládací strategie**

Odborná literatura nabízí různé typologie zvládacích orientací (a konkrétních zvládacích strategií) začínajících učitelů (Lacey, 1977, in Ball, Goodson 1985, Humphreys, 1993 aj.). Naši novicové se ve většině řadili k typům orientovaným konfrontačně/nekompromisně, přičemž navíc prokazovali tendenci vlastní omezenou zkušenost generalizovat, vztahovat ji k celému školskému systému a jeho institucím. Jejich výsledný negativní postoj byl formulován např. takto:

*„Pro mne naše školy ... většinou ... nemají absolutně nic společného s opravdovým životem. Jako továrny produkující vědomosti.“*

*„Když začnu pracovat s dětmi, dokud jsou malé, můžu uplatňovat humanistické postupy. Ty starší jsou už tak ovlivněny systémem a kulturou školy ... člověk už nemůže moc změnit.“*

*„Odcházím ze školství. Nevěřím, že ve státních školách to může být lepší. Nakonec se i děti přizpůsobí tradičnímu systému a nedá se s nimi pracovat tak, jak by člověk chtěl.“*

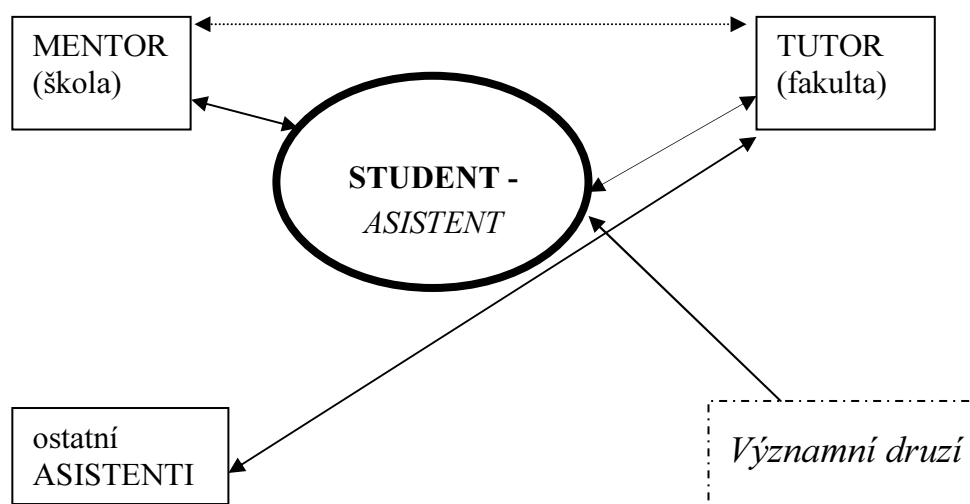


## VYUŽITÍ VÝSTUPŮ PRVNÍ SONDY

První sonda byla zaměřena na šetření negativních aspektů v klimatu školy. Její závěry sloužily mimo jiné jako zpětná vazba pro studijní program přípravného vzdělávání učitelů, kterým náš výzkumný vzorek z první fáze výzkumu prošel. Identifikace klíčových problémů našich absolventů po nástupu do školy přispěla ke koncipování nového modelu přípravného vzdělávání učitelů na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice. Centrální komponentou jeho modulů profesní přípravy se stala roční souvislá pedagogická asistentská praxe, tzv. klinický rok.

Tento model (a zejména klinický rok) byl podrobně popsán jinde (Píšová, Černá, 2002, Píšová, 2004 aj.). Zde se omezíme pouze na stručný popis konkrétních strategií a nástrojů, které byly do klinického roku 'zabudovány' za účelem eliminace či zmírnění těch negativních jevů v oblasti klimatu školy, na které lze z pozice univerzitního pracoviště alespoň částečně dosáhnout. Za důležitou považujeme především vícezdrojovou podporu procesů profesního rozvoje – včetně procesů profesní socializace (viz obrázek 1). Studenti - asistenti dlouhodobě a úzce spolupracují s uvádějícími učiteli – mentory ve škole, přitom však zůstávají v trvalém kontaktu s fakultou a jejími učiteli, jejichž role se ovšem kvalitativně mění směrem k tutorskému přístupu.

**Obrázek 1: Zdroje podpory asistenta a směry spolupráce**



Dalším zdrojem podpory jsou samozřejmě také ostatní studenti – asistenti (předpokládá se, že vzájemné konfrontace zkušeností z různých institucí mohou snižovat nebezpečí generalizace vlastních negativních percepce). Přednástupní příprava na klinický rok, tj. přípravné návštěvy ve škole a představení se uvádějícímu učiteli formou prezentace vlastního profesního portfolia, jsou přitom samozřejmé. Problematice reflexe fungování škol jsou rovněž věnovány první dva ze šesti reflektivních

projektů, které studenti - asistenti v průběhu klinického roku zpracovávají. První z nich využívá techniky klinického psaní: reflektivní deníky vedené po dobu 4 týdnů jsou zaměřeny právě na fungování školy jako instituce. Druhý projekt je pak zaměřen na zvýšení úrovně sebepoznání a sebeřízení, využívá reflektivních technik dotazníku a rozhovoru. Výstupem projektů 1 a 2 je příprava a prezentace kulturní koláže: *Moje škola a já v ní*, tedy grafického ztvárnění subjektivně vnímaného sociálního prostředí a vlastní pozice v něm, které je verbálně komentováno a případně diskutováno s vrstevnickou skupinou. Právě tyto prezentace a následné diskuse byly základem naší druhé výzkumné sondy.

## DRUHÁ SONDA

Druhá výzkumná sonda již byla přímo zaměřena na subjektivní percepci klimatu školy. Grafické zpracování posterů i jejich prezentace byly nestrukturované, prezentace s následnou diskusí trvaly 10 – 17 minut a byly se souhlasem respondentů zaznamenávány na video. Získané videozáznamy prezentací byly podrobeny obsahové analýze.

Výzkumný vzorek tvořilo 19 studentů asistentů (3 muži a 16 žen), kteří svůj klinický rok plnili na 18 základních a 1 střední škole. Ačkoli je klinický rok koncipován jako pouze asistentská praxe, většina, tj. 17 asistentů, na svých školách dostalo možnost na základě částečného pracovního úvazku nebo dohody o provedení práce vyučovat předmět své specializace, anglický jazyk (ať již jako povinný, nepovinný, či volitelný předmět). Průměrná výše úvazku byla 9,7 hodiny týdně. Na základě tohoto faktu je jejich zkušenost do jisté míry srovnatelná se zkušeností respondentů v první sondě.

Ve zprávě o výsledcích obsahové analýzy vycházíme ze struktury výstupů první sondy, z identifikovaných klíčových kategorií.

### 1. Systém a styl řízení školy

Přednástupní fáze nebyla respondenty zmiňována, což vzhledem k výše uvedeným krokům, které jsou součástí klinického roku, není překvapivé. V dalších aspektech však subjektivní percepcie systému a stylu řízení škol v obou sondách dosáhly poměrně vysoké shody: uváděn byl opět limitovaný přístup k informacím a zejména pocit značné svázanosti systémem příkazů a norem:

*„Je tu to hlavní, co musím absorbovat, s čím se musím smířit - příkazy, zákazy, pravidla, nařízení - to mne svazuje.“*

*„Všechno je uspořádané, zorganizované, jasné - a tohle jsem já (odkaz na poster) - vykulená, zírající, překvapená - ne šokovaná, jen*

*překvapená. (odkaz na poster - pod ženskou vykulenou hlavou je svázané tělo) Všechn sbor je svázaný množstvím předpisů, norem - a taky rozpočtem ...proto například v jazykové laboratoři není ani video. Jste v řetězech, i když chcete dát žákům to nejlepší, nemůžete. Někdy se to ani nezdá - ve srovnání s předpisy - důležité. “*

*„Ředitelnu a zástupcovnu jsem nakreslila jako ‘mozek školy’, ve sborovně máme schránky, kam dostávám pokyny - musíme to pořád kontrolovat ... na to někdy zapomínám. “*

Pouze 7 komentářů se týkalo role vedení školy, zejména ředitelů: většinou byla vnímána opět jako role manažerská, ve dvou případech byl ředitel uváděn jako přímý zdroj podpory profesního rozvoje asistentů. Nečastěji uváděným stylem vedení je styl autokratický:

*„Ředitelka je ‘ta důležitá’- každý se jí bojí. “ (odkaz na poster - označena symbolem královské koruny)*

*„Když jsem už skoro dokončila tenhle poster, uvědomila jsem si, že jsem zapoměla na vedení školy. Rozhodla jsem se hlavně ředitele zobrazit takto (odkaz na poster - velké oko), jako Velkého bratra, který vás sleduje – ‘Big Brother is watching you’. “*

*„Ryba smrdí od hlavy - pokud se nezmění vedení, zůstane i tahle škola stejná. “ (odkaz na poster - ředitel jako přísný muž v taláru, který na prstech vypočítává příkazy a zákazy)*

*„Ředitel je sice příjemný, ale hrozně přísný - je to spíš boss nebo manažer, který je vydává pokyny, co se má udělat - ale bohužel ne adresně, nikdy nikoho neurčí, takže všichni dělají všechno. Naštěstí je sbor zodpovědný a spolehlivý. “*

## **2. Učitelství sbor - kolegové**

I když ve srovnání s první sondou bylo vnímání sociálního klimatu učitelství sboru vyváženější, tj. frekvence výskytu negativních percepce nepřevyšovala výrazně komentáře pozitivní, respondenti poukazovali na výskyt ‘klik’, skupinkaření a vzájemné rivality ve svých sborech (srovnej Humphreys, 1993, s. 53); často se jednalo o předmětově nebo generačně se vymezující skupiny. V jejich rámci také naši respondenti nejdříve navazovali vztahy – podle Balla a Goodsona (1985, s. 9) jsou však tyto vertikální vztahy spíše zdrojem sociální podpory než expertní pomoci. K dalším reflektovaným aspektům klimatu učitelství sboru patřila komunikace (rovnej výše tzv. ‘klamný diskurs’) a věk kolegů. Na rozdíl od první sondy nehrály podstatnou roli pro respondenty genderové faktory, ovšem mnohem větší důležitost přikládali faktorům ekologickým – fyzickému prostředí školy, které na základě frekvence výskytu komentářů je ve zprávě vyděleno jako samostatná kategorie. Uvedme opět některé vybrané ilustrativní komentáře:

*„Jsme celá škola jedna velká rodina.“*

(odkaz na poster – zobrazena metafora: škola jako strom; na kmeni datel) *„Datel je lékařem stromů, a léčení by tahle sborovna potřebovala – zejména v mezilidských vztazích.“*

*„V naší škole jsou dvě skupiny učitelů, v každé z nich menší ‘kliky’ (odkaz na poster – škola zobrazena jako fotbalové hřiště, učitelé jako oddělené trsy teček na dvou polovinách) Já vlastně nepatřím do žádné z nich, jsem outsider.“ (odkaz na poster – figurka symbolicky jen zavěšená ve středovém kruhu hřiště)*

*„Škola je rozdělená na dvě části, které se nemají rády - učitelé z primární školy říkají, že ti druzí nemají potuchu, jak těžké je pracovat s malými dětmi, učitelé z druhého stupně je obviňují, že žáky pro ně špatně připravili. Je to přímo hmatatelné a zřejmé z řady důkazů - např. při poslední akci v našem malém školním kině seděli primární učitelé napravo, učitelé z vyššího stupně spolu nalevo a mezi nimi bylo několik řad volných míst (a samozřejmě přední řady volné, jako když přijdou žáci). Já patřím spíš k těm ‘vyšším’, i když jsem o to neusilovala, tzn. že skoro nekomunikuji a tudíž také neobservuji u malých. Komunikace je strašně komplikovaná - pro každý stupeň je jeden zástupce, já musím za mentorem, ten za zástupcem, ten pak vyřizuje dál - ale ne vždy ochotně a už vůbec ne úspěšně.“*

*„Znám lépe asi tři učitele - angličtináře a samozřejmě svého mentora, ostatní skoro ne.“ (odkaz na poster - škola zobrazena jako jablíčko, ve kterém jsou červíci)*

*„Jsou zde jen dva učitelé angličtiny - moje mentorka a já, s ostatními se stýkáme málo.“*

*„Zpočátku to bylo opravdu těžké - nebyla jsem zvyklá jednat s tak starými lidmi. Ještě ke všemu mi nabízeli tykání - bylo to frustrující.“*

*„Máme velkou sborovnu, kde se vaří káva; pravidelně se tam učitelé scházejí na svačinku a většinou si stěžují a stěžují a stěžují - na všechno - na žáky, rozvrh, učebnice, kolegy ... . Takže si mohou vyměňovat názory, ale většinou spolu souhlasí.“ (viz výše – tzv. ‘klamný diskurs’)*

### **3. Sdílená profesní hodnotová orientace**

Je až překvapivé, že se tato kategorie v prezentacích posterů prakticky nevyskytovala. Komentována byla pouze preference statického postoje, tj. obavy z vnucených změn a nechtě k nim, a to ve spojení s připravovaným přechodem k Rámcovému vzdělávacímu programu:

*„Učitelé se pořád musí přizpůsobovat novým požadavkům.“*

*„...a pak jsou tu vynucené změny shora, které všechny znervózňují - tak všichni chápou RVP.“*

Můžeme se – ovšem pouze na úrovni hypotéz – domnívat, že možnost vlastní volby instituce, ve které jsou povinnosti klinického roku jednotlivými asistenty plněny, i poskytnutá systémová podpora profesního rozvoje do určité míry snížily zejména emocionální zátěž adaptačního období. Rovněž může hrát roli fakt, že v roli asistenta je dosud v čase vzdálené skutečné vlastní rozhodování o volbě profese i instituce, časový horizont je studijním programem omezen na 'pouhý' jeden rok.

#### **4. Podpora profesního rozvoje začínajícího učitele, (konstruktivní zpětná vazba, spolupráce)**

Jak již bylo uvedeno, do procesů profesního učení v průběhu klinického roku byla jejich vícezdrojová podpora systémově zabudována. Hlavním zdrojem konstruktivní zpětné vazby ve škole má být mentor. Stanoveny jsou rovněž konkrétní požadavky na hospitace, přesněji na minimální rozsah strukturovaných pozorování asistentů mentory, případně dalšími kolegy či vedením školy (a samozřejmě možnost pozorování u jiných kolegů pro asistenty).

Komentáře k posterům i jejich grafická úprava potvrdily, že spolupráce s mentorem – případně i s menší skupinou učitelů stejného předmětu (zde anglického jazyka) funguje (jde nejen o pozorování, ale i o týmové vyučování či společné plánování a přípravu didaktických materiálních prostředků). Nebyly zaznamenány pocity vnucené izolace, ale naopak vzrůstající autonomie asistentů. Opět se však potvrdily meze spolupráce – asistenti nevidí školu jako 'spolupracující instituci', kolegiální vztahy jsou ohraničené na malou skupinu jedinců blízkého profesního smýšlení, (srovnej Little, 1990, s. 174 – 181).

*„Mentorka je pro mne důležitá, nebojím se ptát a už i sama se snažím přijít s něčím novým.“*

*„Ostatní kolegy příliš nepotkávám, většinou jen učitele angličtiny - s těmi se dělíme o materiály, rozebíráme to, co děláme a tak.“*

*„Mám podporu od mentora i dalších kolegů – je to sdílení. Jsem ale nezávislý, tedy aspoň potud, pokud neporušuji pravidla hry.“*

*„Jsem v kabinetě s mentorkou, což trochu pomáhá komunikaci. Ale pomáhá mi několik jiných.“* (odkaz na poster - cca 5 lidí, a to i ředitel, zobrazeno jako podpůrná skupina; každý z nich má jinou roli)

#### **5. Zvládací strategie**

I obsahová analýza prezentací posterů potvrdila, že profesní iniciace je – slovy Balla a Goodsona (1985, s. 11) - proces „sociálně konstruovaný a individuálně prožívaný.“ Na rozdíl od první sondy naši asistenti projevovali spíše konformní, pragmatickou zvládací orientaci (podle Laceyho, 1977, ibid. s. 15, šlo zejména o dvě základní strategie –

strategické přizpůsobení a internalizované podřízení (*strategic compliance, internalised adjustment*). Patrně i na základě konfrontace vlastních zkušeností se zkušenostmi ostatních asistentů se neobjevily případy generalizace vlastní špatné zkušenosti, která v první sondě vyústila v negativní vztah k školskému systému jako celku a jeho institucím. Procesy zvládnutí profesní iniciace komentují např. výroky:

*„Do té školy jsem chodila jako žák, takže jsem se tak cítila, i když jsem tam vstoupila v jiné roli. Moji bývalí učitelé mi nabízeli tykáni, to bylo hrozné - nevěděla jsem ani, jak se vlastně cítit. Když jsem vstoupila do třídy, měla jsem jasný pocit, že patřím do lavice, ne před tabulí. Tohle trvalo 2 měsíce, na konci října se to zlomilo – asi protože dost učím. Teď už se cítím ne jako žák, ale jako asistent a trochu jako učitel ... doufám, že na konci června už tu bude jen učitel.“*

*„Jsem ráda, že jsme koláž dělali až teď – po prvním měsíci by vypadala úplně jinak – všechno bylo nové, lidi, budova, ... a já jsem byla opravdu nejistá a hodně nervózní. Musela jsem si hledat svoji cestu a svoje místo.“*

**„Je to ‘never ending voyage of discovery’ - nikdy nekončící cesta objevování.“**

Poslední výrok nám připomene Hubermanovu (1993) charakteristiku etapy profesního startu, podle které k němu patří dvě tendence – přežití a objevování. Aspekt objevování lze vidět jako pozitivní fenomén (vědomí přináležitosti k profesní skupině, růst pocitu profesní ‘hrdosti’ apod.).

## **6. Ekologie školy**

Výše jsme uvedli, že na základě frekvence výskytu komentářů bylo třeba fyzické prostředí školy ve druhé sondě uvést jako samostatnou kategorii. Ačkoli jsou faktory jako velikost školy, tj. počet žáků a učitelů, architektura školy apod. obvykle zařazovány mezi tzv. objektivní indikátory klimatu školy (Mareš, 2004, s. 44), z výroků našich respondentů vyplývalo, že i tyto aspekty byly jimi různě vnímány a interpretovány: například umístění učitelů ve společné sborovně bylo komentováno jak pozitivně – jako prostor pro sdílení a výměnu zkušeností, tak negativně – jako nedostatek soukromí. V těchto případech byla pro řadu respondentů zvláště důležitá existence vlastního teritoria, tzv. ‘bezpečné zóny’. Další výroky se týkaly vybavení školy i jejího umístění v konkrétním prostředí:

*„Tohle je moje místo ve škole, moje teritorium, tady si mohu dělat, co chci. Je to poněkud chaotická místnost, dělím se oni s dvěma kolegy, jeden je tělocvikář - takže je tu všechno, i horolezecká lana. Máme dobré vybavení - dost kopírek, knihovnu pro žáky i učitele, na chodbách pro žáky pingpongové stoly, basketbalové koše, fotbalové prostory, máme i místnost, kde se scházejí (neformálně) učitelé.“*

(odkaz na poster – obrázek jablíčka) „*Tohle je moje bezpečná zóna - jazyková laboratoř mojí mentorky.*“

„*Jsmo malá vesnická škola, máme jednu společnou sborovnu, což je bezvadné - pomáhá to komunikaci.*“

„*Když vejde do školy, jsou všude nástěnky a všechny potřebné informace, taky úspěchy a odměny školy i jednotlivých žáků. Hned uvidíte nápisy jako 'Pojďte nás navštívit, jsme jednička!'*“

„*I když jsme ve velkém městě, škola je v klidném prostředí.*“ (odkaz na poster - park, stromy, listy)

„*Prostředí školy ovlivňuje všechno dění - jsme malinká vesnická škola přímo v přírodě, o přestávkách, ale i někdy v hodinách jsme venku, na školní zahradě nebo v lese - vyrábíme věci ze dřeva, chodíme na houby.*“

## **7. Další faktory**

Upozorníme ještě na další faktory, které se oproti první sondě asistentům jevily jako důležité pro jejich vnímání klimatu školy. Jako nástroj zlepšování klimatu školy byly respondenty uváděny společné celoškolské akce (sportovní dny, den zvířat, sběr papíru, výměnné zájezdy, výlety a exkurze, oslavy svátků, např. Halloween apod.). Nejen v této souvislosti 5 respondentů explicitně jmenovalo rodiče jako další skupinu aktérů, kteří spoluvytvářejí klima školy, např.:

„*Našich akcí se účastní i rodiče - například sportovního dne, sběru papíru.*“

„*Jsou tu 3 hlavní skupiny - žáci, učitelé a rodiče.*“

„*Ředitel školy klade velký důraz na účast rodičů na dění školy.*“

## **Závěrem**

S vědomím omezení daných specifiky výzkumného vzorku i zvolené metodologie šetření lze konstatovat, že porovnání výstupů obou kvalitativních sond přineslo shodu ve vnímané váze některých kategorií, tj. v našem případě především negativních aspektů klimatu školy. Jednalo se zejména o tyto kategorie: systém a styl řízení školy, učitelský sbor – kolegové a jejich hodnotová orientace, podpora profesního rozvoje a spolupráce. V rámci těchto širších kategorií pak byly identifikovány užší, konkrétní indikátory školního klimatu.

Obě sondy zároveň naznačily možnosti i limitace využití kvalitativní metodologie pro diagnostiku školního klimatu. V tomto směru stojí za zmínku zaznamenaný vliv výzkumné metody na formát výpovědi respondentů. Po obsahové stránce nebyly shledány zásadní rozdíly mezi

první a druhou sondou; využití posterů, tedy určité grafické zkratky, však zcela zřejmě ovlivnilo způsob prezentací a v nich obsaženého popisu jevů. Oproti formulacím v reflektivních denících a v rozhovorech 'z očí do očí', které byly využity v první sondě, se ve 'veřejných' prezentacích před vrstevnickým publikem podstatně více uplatňoval humor (např. opravdová obava a nejistota před prvním 'rodičkem' byla vyjádřena v posteru použitými vystřiženými titulky jako: *Povstaňte, rodiče přicházejí. Zachraň se, kdo můžeš. Fotr je lotr.*) Hojně se vyskytovalo využití symbolů a metafor, např.

### **ŠKOLA jako**

- JABLÍČKO (i s dobře ukrytými červíky);
- STROM, např. *jako strom na podzim, u kořene sekera - škola se příští rok zavírá; nebo jako strom i s kořeny a plody (kořeny stromu představují příčiny dění, koruna to, co je vidět, tj. zdravá i shnilá jablíčka, která představují kolegy i žáky)*
- FOTBALOVÉ HŘIŠTĚ - komentář: *„Protože všechno je tu o soutěži - učitelé mezi sebou, žáci mezi sebou, dokonce učitelé a rodiče, taky škola s jinými školami. I tady funguje žárlivost - moje škola je výběrová, jazyková a ostatní školy se bojí, že jim vezme nejlepší žáky, tak jí házejí klacky pod nohy.“*
- PŮDORYS / PLÁN budovy s následujícími komentáři:  
*„Škola vůbec není organizovaná a přehledná - proto jsem pro poster zvolil tento přístup. i když to vypadá jako 'evakuační plán'; pomohlo mi to ujasnit si myšlenky, zkrátit myšlení, zanalyzovat situaci. Heslem naší školy je naopak volnost, volnost, volnost, nezávislost ... ale je to trochu zmatek.“*  
*„Škola je hrozně 'barevné' místo, ale zorganizované, přehledné – proto mám plán školy, ale v co nejvíce barvách.“*
- PTÁK jako symbol svobody a rozletu

Podobně byl prezentován vlastní profesní vývoj asistentů:

*„Tahle řeka se všemi zákrutami, která se jmenuje Kristiánka, to je můj vývoj. Moje pocity vyjadřuje barva (odkaz na poster - mění se odstíny: šedá, černá, modrá, nakonec dokonce červená)*

*„Já jsem tady ten klaun s balónky, v nich je to, co mám na mysli, tedy moje problémy. Tenhle klaun je na překážkové dráze, překonává mnoho překážek – to jsou třeba autorita, disciplína, plnění úkolů – a všechno probíhá v čase (odkaz na poster – obrázek stopek), na všechno jsou deadliny (termíny).*



„ *Můj profesní vývoj – to je tady ta 'Cesta za snem'.*“ (odkaz na poster – vystřižený titulek z časopisu)

I přes limity, které jsou také dány omezenou zkušeností s využitím metod kvalitativního výzkumu v diagnostice klimatu školy, se ukazuje, že v souvislosti se zvyšující se potřebou a důrazem na zkoumání tohoto fenoménu mají podobné sondy své opodstatnění a mohou přinést konkrétní, byť dílčí, nálezy.

## Literatura

- BALL, S.J., GOODSON, I.F. (Eds.) *Teachers' Lives and Careers*. London : The Falmer Press, 1985. ISBN 1-85000-030-1.
- BALL, S.J.; GOODSON, I.F. *Understanding Teachers: Concepts and Contexts*. In BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (Eds.) *Teachers' Lives and Careers*. London : The Falmer Press, 1985, s. 1-26. ISBN 1-85000-030-1.
- DAVIES, B. et al. *Educational Management for the 1990s*. Harlow : Longman, 1990, s. 24-38. ISBN 0582060397.
- ERAUT, M. *Menus for Choosy Diners*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, August / November 2002, Vol. 8, Numbers 3 / 4, s. 371-378. ISSN 1354-0602.
- FULLAN, M. *What's worth fighting for in the principalship?* New York : Teachers College Press, c1997. ISBN 0807737054.
- GRECMANOVÁ, H. *Typy školskej klímy a jej vplyvy*. *Pedagogická revue*, 49, 1997a, č. 5/6, s. 258-266. ISSN 1335-1982.
- GRECMANOVÁ, H. *Faktory prostredia ovplyvňujúce školskú klímu*. *Pedagogická revue*, 49, 1997b, č. 7/8, s. 364-369. ISSN 1335-1982
- JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy*. Brno : MSD, 2004. ISBN 80-86633-13-6.
- HUBERMAN, M. *The Lives of Teachers*. (1st published in Switzerland 1989 in French) English translation, London : Cassell, New York: Teachers' College Press, 1993. ISBN 0-304-32596-1.
- HUMPHREYS, T. *A different kind of teacher*. New York : Cassell 1993, London : Cassell 1995. ISBN 0-304-33090-6.
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. *Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Olomouc : Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York / Philadelphia / London : The Falmer Press, 1990, s. 165-189. ISBN 1-85000-672-5.
- LITTLE, J.W. *Teachers as Colleagues*. In LIEBERMAN, A. (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York / Philadelphia / London : The Falmer Press, 1990, s. 165-189. ISBN 1-85000-672-5.
- LAŠEK, J. *Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore*. *Pedagogická revue*, 47, 1995, č. 1/2, s. 43-50. ISSN 1335-1982.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LORTIE, D. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press, 1975. ISBN 0-226-49351-2.

- MAREŠ, J. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52, 2000, č. 3, s. 241-253. ISSN 1335-1982
- MAREŠ, J. Sociální klima školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy*. Brno : MSD, 2004, s. 32-74. ISBN 80-86633-13-6.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.
- OBDRŽÁLEK, Z. Vplyv manažementu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č. 4, s. 323-328. ISSN 1335-1982.
- PÍŠOVÁ, M. Novice Teacher. *Sci. Pap. University of Pardubice, Series C, Supplement 1*, 1999. ISSN 1211-6629. ISBN 80-7194-205-7.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. Klinický rok. In ŠVEC, V. (Ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002, s. 187-192. ISBN 80-7302-039-4.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Brno : Masarykova univerzita, 2004 (habilitační práce).
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; VÁCLAVÍKOVÁ, E.; ZOUNEK, J. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 52, 2002, č.2, s. 206-218. ISSN 3330-3815.
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVEC, V. (Ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002. ISBN 80-7302-039-4.
- ZELINOVÁ, M.; ZELINA, M. *Tvorivost' riaditeľa pracovná klíma v škole*. *Pedagogická revue*, 45, 1993, č. 1/2, s. 80-89. ISSN 1335-1982
- WEST-BURNHAM, WEST-BURNHAM, J. *Human Resource Management in Schools*. In DAVIES, B. et al. *Educational Management for the 1990s*. Harlow : Longman, 1990, s. 24-38. ISBN 0582060397.

# Příloha 1.

## NOVICE TEACHER'S REFLECTION QUESTIONNAIRE

This questionnaire aims to facilitate the development of novice teacher's self-reflection in various spheres of both professional and personal life. In this way, the author hopes to facilitate your professional development. The items in the questionnaire are derived from the results of a small-scale qualitative research where the sample of respondents included novice teachers - graduates from the TEFL programme at the University of Pardubice.

This questionnaire comprises the necessary background information about your workplace and the processes of your socialisation into its culture. The questionnaire is anonymous, and full discretion is assured.

Please, tick / mark the appropriate boxes, or fill in your responses.

### YOUR WORKPLACE AND SOCIALISATION EXPERIENCE

#### 1. TYPE OF EDUCATIONAL INSTITUTION

primary school

secondary school

other (please specify)


---

#### 2. SIZE OF EDUCATIONAL INSTITUTION

number of pupils / students

--

number of teachers

--

#### 3. LOCATION

city

town

small village


**4. TEACHING LOAD (lessons per week)**

--

**Additional duties**

form master

teaching subjects for which you are not qualified

other (please specify) \_\_\_\_\_


**5. PRE-ENTRY PREPARATION**

**job interview**

not held at all

only brief and formal

sufficiently informative


**observation at school before taking up the position**

none

short and formal

sufficient opportunity to learn about school climate  
(code of conduct, organisation of building, meeting  
colleagues, etc.)


**job description / other informative documents**

not provided at all

only formal ones

sufficiently informative


**6. LEADERSHIP OF YOUR SCHOOL**

**characteristics of the displayed leadership style**

autocratic

democratic / participative

laissez-fair

other (please specify) \_\_\_\_\_


**headmaster accessibility / approachability**

low 

--	--	--	--	--

 high

indicate all of the following **leadership roles** which are displayed by your senior management team (head, deputy heads)

manager	
leading professional	
advisor	
assessor of teachers	
protector (from external environment)	
other (please specify) _____	

indicate **your access to information and decision making** concerning everyday operations as well as whole school affairs

low 

--	--	--	--	--

 high

**summative evaluation of headmaster's impact on your induction**

negative 

--	--	--	--	--

 positive

**7. COLLEAGUES**

your perception of **the first encounters with the staff** of your school (proper introduction, acceptance, being shown round, etc.)

intimidating 

--	--	--	--

 warm welcome

length of **initial confusion / anxiety** (if any) 

--

**factors affecting the pace of adapting**

	positive	negative
size of school		
organisation of school building		
age of colleagues		
gender issues		
lack of time / work overload		
other ( please specify) _____		

**your current attitude towards the climate / staff culture**

full identification (member of the team)	
reasonably happy	
outsider / social outcast	

**your coping strategies**

conforming	
confronting	
other (please specify) _____	

**8. PROFESSIONAL SUPPORT AND AFFIRMATION**

<b>provision of a structured support scheme</b> (a mentor)	YES
	NO

<b>number of observations in your classes</b>	
---	--

**observed by:**

headmaster	
deputy head/s	
mentor / experienced professional	
colleague	
others (please specify) _____	

**provision of constructive feedback** on lessons observed and on other professional issues

low 

--	--	--	--	--

 high

**your main source of professional support and advice** (e.g. mentor, other experienced colleague, other young colleague/s, etc.)

---

level of your **appreciation of professional autonomy**

low 

--	--	--	--	--

 high  
(craving reassurance) (enjoying independence)

degree of perceived **respect from colleagues**

low 

--	--	--	--	--

 high  
(open disrespect) (full respect, affirmation)

**9. ASSESS YOUR OWN ROLE IN THE SOCIALISATION PROCESSES**

passive 

--	--	--	--	--

 proactive

***Would you like to be a member of this staff in five years' time?***

definitely NO 

--	--	--	--

 definitely YES

**Příloha 2.**

