

CO NÁM MOHOU ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ SDĚLIT O KLIMATU A KULTUŘE ŠKOLY?

Stanislav Ježek

Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita

Na první pohled by se mohlo stát, 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 – jaké informace se od něj dají očekávat a jaké ne.

Tato práce navazuje na výzkumné snahy Píšové (např. 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.

MYŠLENKA SPECIFICKÝCH INFORMÁTORŮ

Jak jsme ukázali v předchozích studiích, diagnostika klimatu školy jako sdíleného psychologického fenoménu je vše jen ne snadná či bezproblémová (např. Ježek, 2003,2004; Mareš, 2003a, 2003b). Navazujeme na naše předchozí studie v tom, že o klimatu školy uvažujeme vždy ve spojení s kulturou školy. Je to z toho důvodu, že na konceptuální úrovni považujeme klima za (z)hodnocení kultury školy, přičemž na empirické úrovni je oddělení těchto dvou aspektů problematické z hlediska motivace respondenta a na praktické úrovni jsou hodnocení obtížně využitelná, když není zřejmé, k čemu se vztahují.

Opustíme-li myšlenku, že za klima školy můžeme považovat aritmetický průměr percepce školy učitelů či žáků (resp. několik průměrů odpovídající několika dimenzím percepce), otevírají se různé možnosti, jak zahrnout do pojmu klima školy kvalitativní rozdíly mezi percepcemi školy u různých jednotlivců či skupin účastníků výchovně-vzdělávacího procesu (Ježek, 2003).

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, kteří školu vnímají kvalitativně stejně (s mírnými kvantitativními rozdíly). Pojetí klimatu školy jako klimatu různých homogenních skupin však naráží v empirické praxi na nepříjemný problém, a to problém identifikace těchto homogenních skupin. Pokud není o dané škole explicitně známo, že v ní existuje několik dobře ohraničených vlivných názorových skupin, které se pro dobro či na škodu školy utkávají v široké paletě zásadních či drobných sporů, může být poměrně obtížné identifikovat (zvláště mezi žáky) skupiny jednotlivců, jejichž reprezentace školy jsou si podobné. Existuje mnoho kritérií, podle nichž se mohou homogenní skupiny konstituovat. Tato kritéria lze rozdělit například do následujících kategorií:

- a) sociálně-kulturně-demografické: různý pohled na školu může být dán původem žáka či učitele, jeho kulturním pozadím, socioekonomickým statusem a pod.
- b) sociálně-psychologické, interakční: jednotlivce, kteří sdílejí podobný pohled na školu, lze identifikovat i pomocí sociálně psychologických procesů či jevů, které facilitují toto sdílení (viz Mareš, 2005, v tomto svazku) – 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 vytváření homogenních skupin. Na elementární úrovni jde o organizační role učitele, žáka, rodiče, vedoucího(ředitele), spadá sem však také příslušnost do určité třídy či ročníku u žáků, kabinetu, stupně apod. u učitelů. Do této kategorie můžeme zařadit také specifickou roli¹ začínajícího učitele.
- d) osobní/osobnostní: zájmy, kognitivní styl, osobnostní rysy apod.

Situaci ještě více komplikuje možnost kombinace těchto kritérií.

Druhou možností, jak využít výše uvedené kategorie proměnných, které hypoteticky mohou konstituovat sdílené reprezentace školního prostředí, je vytrvat u myšlenky jednoho klimatu v jedné škole, přičemž reflexe různých skupin účastníků budeme kombinovat jako různé úhly pohledu. V této situaci můžeme začít pracovat s pojmem **percepční nebo hodnotící kompetence**. Můžeme uvažovat o tom, že různí lidé v dané škole se liší ve schopnosti či ochotě vnímat či hodnotit ten či onen prvek prostředí školy. Různé studie ukazují (např. Ježek, 2004; Wallace, Venville, Chou, 2001) ukazují, že různí účastníci výchovně-vzdělávacího

¹ Budeme-li optimisty či idealisty, pak můžeme mluvit i o „funkci začínajícího učitele“.

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 o různých lidí různě kompetentní odpovědi. 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 reflektují jej. Jak kontakt s aspektem, tak jeho reflektování jsou důležité. Ovšem v mnoha případech můžeme usuzovat, že se tyto dva prvky vzájemně ovlivňují – v mnoha případech častost vystavení určitému aspektu školy snižuje pravděpodobnost reflexe v extrému až na úroveň úplného ignorování či považování za samozřejmost, o které není nutné mluvit.

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 práce je pokusem zmapovat specifika jedné z takových skupin – začínajících učitelů.

SPECIFIKA VNÍMÁNÍ ŠKOLY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Začínající učitel má z pohledu diagnostiky klimatu a kultury školy zajímavá specifika, která mu umožňují referovat o některých aspektech školy lépe než jiní účastníci. Některá specifika 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 mohou být specifické situace, činnosti, interakce, specifický status ve škole a především specifické úkoly spojené s touto etapou profesního rozvoje (přehled viz např. Píšová, 2005).

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 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 přesvědčení sebe sama, že jde o něco, co je součástí učitelské profese (jako takové nebo v ČR).

Nezkušenost také implikuje potřebu vyšší potřebu učit se oproti zkušeným učitelům. S potřebou učit se 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 ze 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 klimatu/kultury, které mohou být pro zkušenější učitele již „neviditelné“.

METODA

Popisované šetření bylo provedeno jako součást programu „klinický rok“ (viz např. Pišová, 2005; Pišová, Černá, 2002; Černá, Pišová, 2002). V rámci tohoto programu studenti² učitelství anglického jazyka na Fakultě humanitních studií 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 absolvuje, přiděleného mentora – zkušenějšího učitele, jehož úkolem je pomoci praktikujícímu studentovi se zorientovat ve škole, emočně jej podporovat a facilitovat získávání zkušeností (detaily viz Pišová, Černá, 2002). Během této roční praxe plní studenti ještě specifické úkoly (projekty), které dále facilitují získávání zkušeností, především prostřednictvím reflektivních/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 (především prostřednictvím e-learningového nástroje

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“.

MAT fórum), 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.

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
- zvládání systému (asimilace, konfrontace).

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 (přesné znění viz Příloha 1) představit ty rysy své školy, které považují za nejdůležitější pro učitele, který 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.

Třetí metodou byl **individuální rozhovor** s tutorem³, který se uskutečnil v rámci téhož víkendového setkání. Do rozhovoru, jehož náplní byly i další aspekty studentova klinického roku, byly zařazeny i následující dvě otázky na klima/kulturu školy, na níž působí: *Ted', když za sebou máte přes měsíc ve vaší škole, dala by se nějak stručně, výstižně charakterizovat nálada panující v učitelském sboru na této škole? a Myslíte, že byste mohl(a) být na této škole spokojený/á?* Tento rozhovor probíhal v angličtině.

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

Před ohniskovými skupinami a individuálními rozhovory proběhla přednáška, jejímž tématem byl úvod do problematiky kultury a klimatu školy. Cílem této přednášky bylo mimo jiné přivést pozornost studentům 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. Rozhovorové metody omezují reflexi nedostatkem času a získávají tedy spíše výsledky proběhnuvší reflexe; na druhou stranu nabízí přímé dotazování, interakci (ohnisková skupina) a vnější vedení (individuální rozhovor).

Vzorek. Vzorek tvoří všech 22 studentů, kteří se ve školním roce 2005/2006 absolvují program „klinický rok“. U každé metody však několik studentů chybí. Deníkům se sešlo 19 a víkendového semináře, na kterém probíhaly ohniskové skupiny a individuální rozhovory, se zúčastnilo 18 studentů.

Analýza. Na textových datech získaných pomocí všech třech metod byla provedena tematická analýza (Coolican, 2004). To znamená, že v textu byly vyhledávány výroky, které přímo popisují, nebo z nich lze přímo usuzovat na některé prvky klimatu či kultury školy. V návaznosti na naše předchozí studie považujeme za prvky kultury školy sdílené hodnoty, normy a přesvědčení, sdílenou vizi, rituály, tradice, symboly apod. Klima školy je pak v tomto vymezení subjektivní hodnotící pocit, či postoj vůči těmto prvkům kultury, přičemž se předpokládá určitá míra sdílení těchto hodnocení. Vzhledem k velkému množství různých pojetí klimatu a kultury (viz např. Ježek, 2003, Mareš, 2003) je pro empirické šetření nutné omezit rozsah sledovaných aspektů prostředí školy. V této studii jsme se rozhodli využít rámce hodnocení školy jako profesionální učící (se) komunity (professional learning community), jak je vypracovali Kruse a kolegové (Kruse, Louis, Bryk, 1995).

Pojetí učící (se) komunity je aplikací Sengeho pojetí učící se organizace (Senge et al, 2000). Je jím míněna taková podoba školy, v níž jsou zaangażováni 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 zkušenost v této oblasti do tří oblastí charakteristik školy:

1. charakteristiky školy, podle nichž se pozná učící (se) komunita,
2. strukturální podmínky organizace školy – podmínky umožňující rozvoj charakteristik uvedených v první oblasti,

3. lidské a sociální zdroje – opět podmínky umožňující vznik a rozvoj učící (se) komunity.

Mezi hlavní charakteristiky učící (se) komunity (školy) uvádějí reflektivní dialog, společné zaměření na učení žáků, deprivatizace praxe, spolupráce, sdílené hodnoty a normy (vize).

Strukturní podmínky organizace školy, které umožňují či usnadňují rozvoj učící (se) komunity jsou explicitní alokace času pro diskuze, 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.

K tomu, aby se potenciál organizačních podmínek naplnil jsou potřeba ještě následující lidské či sociální zdroje: otevřenost změnám (zlepšením), důvěra a respekt, podporující vedení, socializace, znalostní/ dovednostní základ. Smysluplný dialog tedy nevzniká pouze vytvořením vhodné infrastruktury, ale je ještě potřeba zajistit, aby ji lidé byli vnitřně i vnějšně motivováni a schopni ji využívat (Kruse, Louis, Bryk, 1995).

Volba rámce učící (se) komunity je dána zejména systémovou propracovaností tohoto systému, 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. Jinými slovy, zda jsou tyto aspekty součástí jejich reprezentace školy.

VÝSLEDKY

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 hromadný výzkum, v němž je obtížné ustanovovat kontext a triangulovat, jsme se však rozhodli pro menší míru interpretování výroků⁴.

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

Oblast	Aspekt	počet deníků	%	počet výroků
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
Lidské a sociální zdroje	Komunikační struktury	15	79%	25
	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	

Z charakteristik učící se komunity se nejčastěji vyskytovaly výroky popisující či okazující na deprivatizaci praxe. Vzhledem k tomu, že úzká spolupráce s mentorem byla předepsanou součástí průběhu praxe, bylo pro praktikující studenty téměř nemožné se nezmínit o pozorování učení zkušenějších kolegů, výměně různých tipů a fiğlů, 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 studenta⁵. Až na několik výjimek se studenti nezmiňují 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

⁴ Příklad použité úrovně interpretace. Výrok: „Když jsme dnes chtěli vstoupit do 4. třídy, narazily jsme pouze na zamčené dveře – děti totiž odjeli 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.

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

k učení se obtížně verbálně sdělitelným dovednostem a zejména poskytovat materiál k reflektivnímu dialogu – další charakteristice učící (se) školy.

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, je většinou začínajících učitelů dobře viditelný. Očekávají jej a postěžují si, když jsou v tomto deprivováni⁶. Studenti, 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 – píšou 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 nereflektují⁷.

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 (go the extra mile). 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 jedné výjimky⁸ se v denících zmínky na takové epizody nevyskytovaly, stejně jako o výroky o sdílených hodnotách.

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.

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

⁷ Což lze vnímat jako poměrně překvapivé, protože v tomto školním roce se na většině škol již měla nějakým způsobem rozjíždět tvorba školních vzdělávacích programů, která je koncipována jako velmi týmová činnost.

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 zanes.“

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. Za z hlediska kultury školy závažnější lze považovat to, že začínající učitel nebyl seznámen s tím, odkud má získávat zásadní informace např. ohledně změn v rozvrhu apod⁹. Jen z některých deníků je znát, že škola má nějaký předem připravený postup počátečního informování nově příchozího pedagoga. Představení na schůzi, doplněné provedením 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“¹⁰.

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 zreflektovali 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 v reflexi překonávají tendenci

⁹ Pak si začínající učitelka snadno pomyslí: „*Jsem tak hloupá, že mě to nenapadlo, nebo je to tak samozřejmé, že to přeci každý ví?*“

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

reflektovat především vlastní interakce. Dále je zajímavé, že tyto výroky často pocházejí již z prvních dnů (reflexe porad a aktivit v přípravném týdnu), přičemž se vůbec nezadají být uspěchanými soudy. 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 (a na něj navazující téma self-esteemu nebo profesní self-efficacy) 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 reflektujícím studentovi, ale i o obecném charakteru důvěry a respektu ve škole. Z některých výroků bylo zřejmé, že respektem je v dané škole rozuměno respektování teritorií, nebo „smlouva o neútočení“ – „nestrkej nos do toho, co dělám já, a já nebudu strkat nos do toho, co děláš ty“. Návazně důvěra pak byla především důvěrou, že tato smlouva o neútočení nebude porušena. Při více interpretativní analýze a v poradenském kontextu by jistě bylo možné usuzovat, jak se takové pojetí respektu přenáší na vztahy mezi učiteli a žáky, tj. oblast učitelovy autority a respektování žáků.

Vyroky o socializaci, znalostním a dovednostním základu a otevřenosti ke zlepšování jsou relativně řidší. Socializace se pojí především s oslavami 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 zaskočeni 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. Do této kategorie byl zařazen i výrok o „2 počítačích pro 30 učitelů“. Je však zřejmé, že začínající učitel se teprve seznamuje s nějakým stavem věcí ve škole a ještě nemůže reflektovat změny, či jejich absenci. Na druhou stranu si může všimnout toho, jak kolegové přistupují k jeho čerstvým znalostem z univerzity – zda se jich snaží využít, či spíše naopak.

Analýza ohniskových skupin

Proběhly dvě ohniskové skupiny. Krátké prezentace jednotlivých škol byly převážně lákající, 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.

Kategorizace prezentovaných charakteristik škol jsou shrnuty v tabulce 2. Tabulka přehledně ukazuje, že za nejrelevantnější charakteristiky školy jsou v rámci uvedené modelové situace považovány 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 s hřištěm a jazykovými učebnami, se vstřícnými kolegy, kteří pomůžou; pan ředitel se snaží...* Mnoho popisů obsahovalo ještě zaměření nebo specializaci školy. Většina popisů škol udávala, 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 nepřiliš důležité. Na požádání by je mohl o škole sdělit prakticky kdokoli ze školy.

Cílové charakteristiky se pojily nejčastěji s osobou ředitele (vize, úsilí o). Objevily se 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 ustavují 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 4 studenti.

Tabulka 2. Kategorizace charakteristik škol prezentovaných na ohniskových skupinách.

student:	skupina 1										skupina 2								počty		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	+	-	+
velikost, architektura	+		+/-	+/-		+/-		+	+	+						+/-	+	+	6		4
prostředí	+	+				+	+		+					+			+		7		
dostupnost (MHD apod.)							+	+							+	+			4		
vybavení – pomůcky, zařízení	+	+	+	-			+	+		+	+		+	+	+/-	+		+	11	1	1
jídelsna (kvalita, cena)													+		+		+		3		
sbor, kolektiv	+	-	+	+		+	+	+		-	+	+	+	+	+	+	+	+	14	2	
vedení	+/-	+				+	+			-		+/-	+	+			+/-	+	6	1	3
děti		+					+												2		
zaměření, specializace		+	+	+		+			+	+					+				8		
hodnoty, aktivita, motivace				+	-					-				-					1	3	
možnosti profesního rozvoje							+	+	-		+							+	4	1	
organizace práce	+/-					+/-								+					1		2
velikost tříd												-	-		-						3
ekologické praktiky																+	+		2		
pověst školy	+													+				+	3		

Pozn. Plusy označují charakteristiky prezentované jako pozitiva, mínusy označují charakteristiky prezentované jako negativa a plusmínusy charakteristiky předkládané bez zřejmé valence.

Procesuální charakteristiky – jak se věci ve škole dělají - jsou zmiňovány jen zřídka. Spadají sem vlastně informace o ekologických praktikách ve škole, o stěhování odborných učitelů z třídy do třídy a o zápalu, s jakým se učitelé pouštějí do svých úkolů. Několikrát se také objevila informace o možnosti vedení vlastních kroužků volnosti ve výběru jejich zaměření.

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 extrémní (a klima je pak snadno pojmenovatelné) je tento úkol obecně poměrně náročný.

V tabulce 3 jsou shrnuty výsledky dotazování ze všech 17 použitelných rozhovorů.¹¹ Pokud praktikující student dokázal vyjádřit atmosféru v učitelském sboru a z upřesňujících dotazů bylo vidět, že opravdu zvažuje, jak se učitelé cítí a co za těmito emocemi asi stojí, pak je odpověď ve sloupci atmosféra/klima uvedena tučným písmem – jde o 6 ze 17 rozhovorů. Těchto šest odpovědí lze zároveň považovat za šest kvalifikovaných odpovědí, odpovědí, u nichž máme jakousi jistotu, že se opravdu vztahují ke klimatu dané školy.

U ostatních odpovědí se vyskytly indikátory toho, že je ve vztahu ke klimatu školy nemůžeme považovat za zcela validní. Objevily se zde problém 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 exploraci „docela dobrá“. V mnoha rozhovorech dospěla explorace až do „nouzového“ stádia, kdy byla studentům ukázána tabulka s 25 adjektivy popisujícími náladu a oni si měli vybrat. Vzhledem dobrým znalostem jazyka by fakt, že rozhovor byl proveden v anglickém jazyce, neměl hrát podstatnou roli.¹² Dalším problémem snižujícím použitelnost odpovědi pro diagnostiku klimatu 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 téměř přítomno.

¹¹ Jeden rozhovor se nenahrál v dostatečné kvalitě.

¹² Existuje hypotéza, která však podle našich znalostí doposud nebyla ověřována, že někteří lidé mají tendenci v cizím jazyce používat více emočně nabitě výrazy než v jazyce rodném. Předpokládaná souvislost by mohla spočívat v menší vnitřní emoční odezvě spojené s cizojazyčnými slovy, která je kompenzována vyšší frekvencí použití těchto slov nebo používáním silněji emočně nabitých výrazů.

Tabulka 3. Shrnutí odpovědí na dvě otázky v individuálním rozhovoru.

č.	atmosféra/klima	atribuované příčiny/poznámky	spokojenost	atribuované příčiny/poznámky
1	přátelská	nepříjemná soupeřivost mezi kabinety	ano	znám to tu; jsou tu lepší žáci
2	tradiční / poklidná	vyvažuje to vztah s mentorem	ano	s tímhle mentorem kdekoli
3	spolupracující / vzrušující / plná zájmu		ano	angličtiny si považují, učitelé se učí
4	docela dobrá / přátelská	emoce mu nejdou		
5	.../ veselá	líbí se jí tam, dál se v emocích nedostala	ano	
6	přívětivá / veselá	běží komunikace mi napříč věkovými skupinami	ano	jí se tam prostě líbí a baví jí to
7	pesimistická / deprimovaná / znechucená	na první stupni je to lepší	ne	ale změnila by hlavně učebnici
8	pozitivní	já se cítím dobře, ostatní se cítí lépe...	ano	pomáhá mi mentor
9	pozitivní/přátelská/pomáhající	protože jsou mladí a respektují mě	ano	ale nemají vizi a jsou zaměřeni na vybavení
10	podrážděná/ unavená	moc dětí	neví	neřekne
11	přátelská / komunikativní	dobry vztah s mentorem	ano	díky mentorovi
12	nejistota	stav po sloučení		nedokážu říct
13	.../OK	moc to nevnímá	ano	když se zmenší počet žáků
14	.../fajn	respektují mě a dál se nezamýšlí	ano	kolegyně a mentor
15	dobrá	mladí, progresivní	ne	strašná úroveň znalostí dětí
16	přátelská	ale zná vlastně jen svůj kabinet	proč ne	protože teď nemám žádný problém
17	ok		ano	mentor

Poznámka. Pouze tučně uvedená shrnutí ve sloupci atmosféra/klima jsou přímá tvrzení. Ostatní výpovědi jsou výsledkem delší explorační práce.

DISKUZE

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 ze problémů s nimiž se diagnostika klimatu školy potýká.

Jako informačně nejcennější se ukázaly deníky. Pracnost jejich vedení odpovídá množství informací, které poskytují. Z hlediska diagnostiky školy jsou cenné zejména tím, že často poskytují jak popisy epizod, tak jejich hodnocení. Ve zvoleném interpretačním rámci ukazují, čeho si začínající učitelé všimají, 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 například 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.

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.¹³ 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, pak jsou výsledky reflexe respondentovi k dispozici při odpovídání na otázky. Pak má dotazování smysl a odpovědi lze považovat za validní.

Ve všech třech administrovaných metodách byli respondenti či informátoři (praktikující studenti) přibližně stejně motivovaní poskytovat kvalitní odpovědi; všechny byly součástí jejich kurikula a v malé či menší míře součástí jejich hodnocení. V této souvislosti je třeba zmínit, že rozsah

¹³ A to i když přihlídneme 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).

obsahů či informační hodnota, o nichž začínající učitelé v této studii vypovídají, je třeba považovat za mírně nadsazený 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 bylo 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. Navíc rozhovory a ohniskové skupiny byly ještě podpořeny předcházející přednáškou o kultuře a klimatu školy. Rozdíly v poskytnutých informacích by tedy neměly plynout z rozdílů v motivaci a získané odpovědi je třeba posuzovat jako odpovědi získané za téměř ideálních podmínek.

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.

Faktorem, který by mohl potenciálně ohrozit validitu usuzování na klima a kulturu školy z výpovědí začínajících učitelů je přítomnost či nepřítomnost „noviciátu“. Noviciátem zde rozumíme přechodné období, ve němž je začínající učitel podrobován různým zkouškám (znalostí, dovedností, charakteru...), aby se vedení či vlivní učitelé mohli rozhodnout, zda novic vyhovuje jejich nárokům na nového kolegu. Plnohodnotným učitelem se pak novic stává po absolvování nějakého přechodového rituálu. V takovém případě jsou výpovědi pouze částečnými indikátory klimatu a kultury školy. Ačkoli v žádném z deníků či rozhovorových metod se nevyskytly žádné informace o tom, že by praktikující student procházel něčím, co má škola připraveno pro každého nového učitele, je toto téma přesto v kontextu této studie zajímavé. Jednak forma praxe je svým způsobem elementární formou noviciátu. Je zde však ještě závažnější důvod, a to právě absence explicitních zmínek o nějakých formách noviciátu. Praktikující studenti naopak informují o velmi rychlém započítí tykání a o zapojení do neformálních aktivit v učitelském sboru. Mnozí si libují, že jim kolegové učitelé dávají najevo respekt. Je však neformální hierarchie v učitelském skutečně tak plochá?¹⁴ Není možné, že hierarchie je vyjadřována jinak? Nejsou za rychlým přijetím praktikujícího studenta skryty nějaké háčky? Nedochozí při absenci noviciátu k tomu, že

¹⁴ Pro zjednodušení argumentů zde pomíjíme osobnostní faktory, které hrají ve vnímání respektu či důvěry velkou roli.

s vyjádřením respektu je novicovi zároveň přidělována plná zodpovědnost? Není cílem této studie odpovědět na tyto otázky, pokládáme je však z hlediska klimatu a kultury za příliš závažné, než abychom je nezmínili. Z pohledu na deníky praktikujících studentů vyplývá, že noviciát ve většině případů nemá explicitní řád. Učitel je zařazován do praxe intuitivně a někdy se zařazuje sám. Respekt a důvěra mohou mít řadu podob, z nichž některé jsou pro školu jako učící (se) organizaci pozitivní a jiné negativní. Například důvěra, která bývá definována jako výsledek toho, že osoba, jíž je důvěřováno, naplňuje očekávání do ní vkládaná. Pokud je v konkrétním případě důvěra výsledkem naplňování vysokých očekávání, jde o něco zcela jiného, než když je důvěra výsledkem naplněním několik minimálních očekávání. Na jedné z ohniskových skupin studenti v souvislosti s jednou velmi vychválenou školou zmínili téma konkurence. Někteří vyjádřili obavu, zda by obstáli ve vysoké konkurenci vynikajících učitelů na popisované škole. Jiní však tuto obavu nechápali a říkali: „každý má jiný učební styl, takže konkurence se bát člověk jako nemusí, každý učí úplně jinak“. Tyto extrémy mimo jiné vyjadřují rozdíly ve vnímání očekávání.

ZÁVĚREM

Tato studie prozkoumala tři způsoby, jimiž lze od začínajících učitelů získávat informace o klimatu a kultuře školy. Ukázala, o kterých aspektech školy mohou začínající učitelé kvalifikovaně referovat. Při diagnostice klimatu a kultury školy tedy nemusíme začínající učitele z šetření vylučovat či přikládat jejich názorům 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 kategorizačně-interpretací 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 v převážně vyučující organizaci posilují prvek učení se.

Text mimo jiné poukazuje na to, jak bohatým zdrojem informací mohou být reflektivní deníky. V širším kontextu však spočívá hodnota deníků nejen v množství údajů v nich zachycených. Reflektivní deníky vnášejí do školy reflexi a z určité perspektivy lze vnášení reflexe do procesů školy 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.

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

LITERATURA

- Coolican, H. (2004). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Černá, M., Pišová, M. (2002). *Teaching practice guide for assistants in the clinical year project*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Ježek, S. (2004). Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD s.r.o..
- Ježek, S. (2003). Možnosti konceptualizace klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o..
- Kruse, S. D., Louis, K. S., Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis, S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*, 23-42. Thousand Oaks: Corwin Press
- Mareš, J. (2003a). Diagnostika sociálního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o..
- Mareš, J. (2003b). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o..
- Pišová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pišová, M. (2004). Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD s.r.o..
- Pišová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pišová, M., Černá, M. (2002). *Vedení pedagogické praxe, pro mentory projektu klinický rok*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Senge, P., Cambren-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000) *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Speck, M. (1999). *The principalship: Building a learning community*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Wallace, J., Venville, G., Chou C.-Y. (2001). "Cooperate is when you don't fight": Students' understandings of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 5, 133-153.
- Wheaton, B. (1996). The domains and boundaries of stress concepts. In H. B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress*. San Diego: Academic Press.

Příloha 1. Modelová situace pro ohniskové skupiny.

Představte si prosím, že jsem učitel [30 let, muž], který se právě přistěhoval do města, kde je škola, na které nyní učíte. Na vaší škole je volné místo, na které bych mohl nastoupit. Není to však jediná škola, o které uvažuji. Rád bych s vámi zkonzultoval, jestli se mám usilovat o místo na vaší škole. Jak byste mi vaši školu v několika větách představili? Potřebuji vědět pouze ty nejdůležitější věci, které mi pomohou se rozhodnout.