

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využívání principů učící se organizace v praxi základních škol z pohledu vedení školy a pedagogických pracovníků

The use of the principles of a learning organization in the practice of primary schools from the perspective of school management and teaching staff

Kristina Nikolaiová

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Bakalářský

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využívání principů učící se organizace v praxi základních škol z pohledu vedení školy a pedagogických pracovníků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 19.4.2022

Děkuji tímto RNDr. Kitzbergerovi za cenné připomínky při vedení mé práce. Dále děkuji mým spolužačkám Andree Červenkové, Tereze Hanfové, Barboře Chocholové a Janě Vélové, jejichž podpora a spolupráce mi byla oporou po celou dobu studia i při psaní bakalářské práce. V neposlední řadě děkuji za velkou trpělivost mé rodině.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá principy učící se organizace v obecné rovině i v prostředí školství. V úvodu teoretické části bakalářské práce jsou nejprve shrnuta obecná východiska a širší souvislosti vzniku teorií učících se organizací se zaměřením na teorii vitality J. Plamínka. Další část se věnuje pěti základním principům učící se organizace podle Petera M. Sengeho. Závěr teoretické části je věnován sedmi dimenzím doporučených OECD pro přeměnu škol na učící se organizace a jejich souvislostem v prostředí českého školství se zaměřením na školy základní. Ve výzkumné části jsou uvedena metodologická východiska kvantitativního výzkumu na vybraných základních školách a průběh a výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na využívání dimenzí doporučených OECD v praxi vybraných základních škol z pohledu vedení školy a pedagogických pracovníků. Na základě odpovědí 80 respondentů (38 vedoucích pracovníků a 42 pedagogických pracovníků) je nejprve celkově analyzována míra využívání těchto dimenzí, přičemž za nejvíce aplikovanou je identifikována Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků a za nejméně aplikovanou Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se. Dále jsou porovnávány odpovědi vedoucích pracovníků a pedagogických pracovníků k jednotlivým dimenzím. Z této analýzy vyplývá potvrzení výzkumného předpokladu, že vedoucí pracovníci budou z celkového počtu sedmi dimenzí pouze kladně hodnotit jejich využívání v praxi své školy ve více případech než pedagogičtí pracovníci. Pouze kladně bylo vedoucími pracovníky hodnoceno využívání tří dimenzí: Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků, Podpora týmového učení a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky a Podněcování a podpora učícího se leadershipu. Pedagogickými pracovníky nebylo pouze kladně hodnoceno využívání žádné dimenze. U tří škol je pak analyzována míra shody v hodnocení jednotlivých dimenzí vedením školy a pedagogickými pracovníky v závislosti na délce působení pedagogických pracovníků na této škole. Analýza těchto údajů nepotvrdila druhý výzkumný předpoklad, že v rámci jednotlivých škol budou pedagogičtí pracovníci s nejdélší dobou působení na škole (6 a více let) ve všech dimenzích vykazovat vyšší míru shody s hodnocením vedením školy než pracovníci s nižší dobou působení (0-5 let).

KLÍČOVÁ SLOVA

učící se organizace, sdílená vize, sdílení a spolupráce pedagogických pracovníků, osobní mistrovství, týmové učení

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the principles of learning organization in general and in the education environment. The introduction to the theoretical part of the bachelor's thesis first summarizes the general background and broader context of the emergence of theories of learning organizations with a focus on the theory of vitality of J. Plamínek. The next part deals with the five basic principles of learning organization according to Peter M. Senge. The conclusion of the theoretical part is devoted to the seven dimensions recommended by the OECD for the transformation of schools into learning organizations and their context in the environment of Czech education with a focus on primary schools. The research part presents the methodological basis of quantitative research in selected primary schools and the course and results of a questionnaire survey focused on the use of dimensions recommended by the OECD in the practice of selected primary schools from the perspective of school management and teaching staff. Based on the answers of 80 respondents (38 managers and 42 teachers), the overall use of these dimensions is first analyzed, with the most applied being Developing and sharing a vision centred on the learning of all students and the least applied Embedding systems collecting and exchanging knowledge and learning. Furthermore, the answers of managers and pedagogical staff to individual dimensions are compared. This analysis confirms the research assumption that out of the total number of seven dimensions, managers will only positively evaluate their use in the practice of their school in more cases than pedagogical staff. The use of these three dimensions was only positively evaluated by the managers: Developing and sharing a vision centred on the learning of all students, Promoting team learning and collaboration among all staff, Modeling and growing learning leadership. The use of no dimension was only positively assessed by pedagogical staff. In three schools, the degree of agreement in the evaluation of individual dimensions by the school management and pedagogical staff is analyzed, depending on the length of the pedagogical staff at this school. The analysis of these data did not confirm the second research assumption that within individual schools, pedagogical staff with the longest school life (6 and more years) in all dimensions will show a higher degree of agreement with the evaluation of school management than staff with lower life (0-5 years).

KEYWORDS

learning organization, shared vision, sharing and cooperation of pedagogical staff, personal mastery, team learning

Obsah

Úvod	9
1 Učící se organizace	10
2 Principy učící se organizace	12
2.1 Systémové myšlení	12
2.2 Osobní mistrovství	13
2.3 Mentální modely	14
2.4 Sdílená vize	16
2.5 Týmové učení	17
3 Školy jako učící se organizace	18
3.1 Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků	18
3.2 Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky	22
3.3 Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky	25
3.4 Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání	29
3.5 Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se	33
3.6 Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí	35
3.7 Podněcování a podpora učícího se leadershipu	37
4 Metodologie	41
4.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl	41
4.2 Výzkumné otázky a výzkumné předpoklady	41
4.3 Vymezení objektu šetření a technika sběru dat	42
4.4 Harmonogram dotazníkového šetření	43
4.5 Výsledky dotazníkového šetření	44

4.5.1	Celkový souhrn odpovědí.....	44
4.5.2	Výsledky šetření podle jednotlivých dimenzí	45
4.5.3	Výsledky porovnání v rámci jednotlivých škol.....	49
4.6	Shrnutí.....	53
	Závěr.....	56
	Seznam použitých informačních zdrojů	58
	Seznam příloh.....	61

Úvod

V souvislosti s implementací Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) nastává vedoucím pracovníkům nelehký úkol zahájení či pokračování řízené přeměny škol na učící se organizace. Vedení škol jako učících se organizací definuje Strategie 2030+ jako nutnou podmínku naplnění cílů této strategie (Strategie 2030+, s. 52). Dále pak tento dokument akcentuje také důležitost posílení role ředitele školy jako lídra pedagogického procesu (Strategie 2030+, s.54). Oba tyto prvky tak ukazují na nezastupitelnou úlohu vedení školy v úspěšné realizaci této strategie. Vedoucí pracovníci však k tomuto úkolu vedení škol jako učících se organizací nemají příliš zdrojů a podkladů, ze kterých by mohli čerpat. Přestože se teorie učících organizací či organizačního učení objevují již od zhruba 80. let minulého století, jejich konkrétní aplikace v praxi není prozatím (přínejmenším v prostředí českých škol) příliš detailně propracována a důkladně výzkumně zpracována, stejně jako efektivita konkrétních metod v různých typech škol. Před vedoucími pracovníky tak stojí nelehký úkol a výzva.

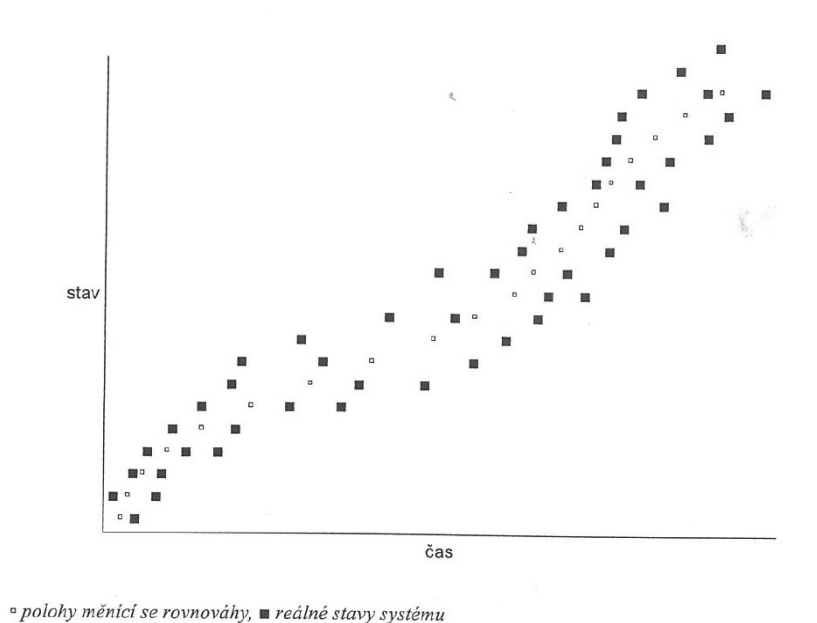
Cílem mé práce je proto shrnout základní přehled problematiky teorie učících se organizací a možnosti propojení do praxe základních škol. Dále pak zanalyzovat na vybraném vzorku základních škol současný stav z pohledu vedoucích a pedagogických pracovníků. V teoretické části tak nejprve shrnuji základní teoretická východiska, která mohou vedoucím pracovníkům pomoci seznámit se s myšlenkovým pozadím fungování učících se organizací. V další části se věnuji dimenzím navrhovaným OECD pro přeměnu škol na učící se organizace a jejich propojení do prostředí českých škol, zejména s přihlédnutím k závěrům šetření České školní inspekce. V praktické části pak uvádím výsledky dotazníkového šetření na vybraných pražských základních školách, zaměřené na využívání těchto principů v praxi vybraných škol z pohledu vedoucích pracovníků a pedagogických pracovníků, a jejich porovnání. Analýza aktuálních postojů a případné rozdíly v hodnocení vedoucími a pedagogickými pracovníky mohou pomoci identifikovat oblasti, na které je potřeba se zaměřit především. Analýza odpovědí v rámci jednotlivých škol pak upozorňuje na problematiku vedení pracovníků s delší dobou působení na škole a efektivitu komunikace vedoucích pracovníků.

1. Učící se organizace

Stejně jako u některých dalších teorií, není ani u teorie učících se organizací možné určit přesný okamžik jejího vzniku. Ve východiscích můžeme spatřovat navazování na některé kybernetické či psychologické teorie jako je např. zpětnovazební učení se (s jednou, dvěma i třemi smyčkami) (Pol, 2008, s. 9). Zároveň však tato teorie reaguje na celospolečenské změny související zejména s rozvojem globalizace, internetu a digitalizace. Na jejich základě dochází k častějším změnám, které jsou v mnoha případech jiného charakteru než dříve. Dochází také ke zpřístupnění informací v minulosti téměř nepředstavitelným způsobem, kdy jsou tyto k dispozici 24 hodin denně na kliknutí na chytrém telefonu téměř kdekoli a v téměř neomezeném rozsahu. Dochází tak k nezbytné změně paradigmatu nahlížení na práci s informacemi, potažmo na učení se, získávání a rozvoj kompetencí nezbytných pro úspěšné fungování v tomto měnícím se prostředí. Vzhledem ke zrychlující se frekvenci změn se tak dostávají do popředí rozvoj kreativity, schopnosti řešit problémy a adaptace na změny.

Zajímavé je, že jednou z oblastí, do které se obrací pozornost při hledání postupů ke zvládnutí těchto změn v souvislosti s rozvojem techniky a digitalizace, a které poskytují inspiraci pro fungování učících se organizací, jsou živé organismy či přírodní systémy. V českém prostředí inspiraci přírodních zákonů pro management uvádí např. J. Plamínek ve své teorii vitality. Inspirací jsou mu systémy, které *„se přizpůsobují změnám díky vloženým dílčím pohybům, jež umožňují systémům aktivně měnit své charakteristiky a oscilovat kolem měnící se rovnováhy. Tyto oscilace jsou mimořádně zdařilým nástrojem dlouhodobé stability.“* (Plamínek, 2014, s. 23). Jak je patrné z obr. 1 na následující straně, aktuální stav systému (potažmo organizace) je v některých případech napřed oproti stavu skutečnosti, v některých případech naopak poněkud zaostává. Podstatou vitality organizací je podle Plamínka vyvážené využívání dvou principů – udržování rovnováhy a vyvolávání změny (stavová a změnová složka vitality): *„Změna nesmí být příliš velká, aby neohrozila rovnováhu, kolem níž stav v okolí přítomnosti osciluje, a zároveň nesmí být udržování stávajícího (téměř) rovnovážného stavu pro systém příliš náročné, aby péče o současnost neohrozila budoucnost systému, především jeho budoucí stabilitu.“* (Plamínek, 2014, s. 32)

Obr. 1: Vývoj oscilací kolem měnícího se rovnovážného stavu



Zdroj: Plamínek, J. (2014, s.24)

Základem je tak přiměřená oscilace mezi dosahováním stability a vyrovnáváním se či vyvoláváním změny. To s sebou přináší nutnost reflektovat stávající a předpokládaný budoucí stav skutečnosti, vyhodnocování účinnosti prostředků používaných k adaptaci, ale také předjímání prostředků potřebných do budoucna.

Učící se organizace neznamená jen organizaci, jejíž členové jsou schopni a ochotni učit se a v prostředí školství také učit druhé. V učící se organizaci dochází k vědomému vytváření prostředí pro neustávající učení se a participaci všech zúčastněných na učení společném. Učící se organizace těží ze skupinového učení, které není jen souhrnem znalostí jednotlivých členů, ale má přidanou hodnotu dynamiky skupinového působení a vzájemného inspirování. Učící se organizace má svou vizi, která není neměnná a je zahrnuta do procesu učení se a neustálého prověřování její smysluplnosti. Těmito principy se budeme zabývat v následujících kapitolách.

2. Principy učící se organizace

S konceptem učící se organizace a jeho rozvojem je neodmyslitelně spjat americký vědec v oboru managementu Peter M. Senge. Ten ve své publikaci *Pátá disciplína* Teorie a praxe učící se organizace (Senge, 2016) vymezuje pět základních principů, jimiž se vyznačují učící se organizace: systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize a týmové učení. Všechny tyto principy spolu souvisí a jsou navzájem propojeny, teprve propojení všech těchto principů současně vytváří podmínky pro fungování organizace jako organizace učící se. Jak Senge zdůrazňuje, koncept učící se organizace je nikdy nekončícím procesem. Organizace nikdy nedojde do bodu, kdy by mohla říct: „Nyní jsme 100% učící se organizace a od této doby budeme vše dělat stále stejně.“ Učící se organizace však stále tvořivě jedná na základě principiálních pilířů, které jsou specifikovány dále, a stále reaguje na změny ve vnitřním i vnějším prostředí organizace.

2.1 Systémové myšlení

Systémové myšlení je onou pátou disciplínou z názvu Sengeho knihy – disciplínou, která jako mentální podhoubí ovlivňuje všechny další principy učící se organizace. Jak píše Senge: *„Říkám systémovému myšlení pátá disciplína proto, že je pojmovým jádrem, které leží v základu všech pěti disciplín učení, jež popisuje tato kniha. Všechny se zabývají změnou myšlení, přechodem od vnímání částí k vnímání celků, od pohledů na lidi jako na bezmocné reaktivní bytosti k jejich vnímání jako aktivních spoluvůrců vlastní skutečnosti, od reagování na současnost k vytváření budoucnosti. Bez systémového myšlení neexistuje ani pobídka, ani nástroj integrace disciplín učení, jakmile jsou zavedeny do praxe. Jako pátá disciplína je systémové myšlení základem toho, jak učící se organizace přemýšlejí o svém světě.“* (Senge, 2016, s.87). Podle Sengeho systémové myšlení spočívá ve změně našeho dosavadního náhledu na skutečnost zejména ve dvou oblastech:

- „ve schopnosti vnímat spíše vztahy než lineární řetězce příčin a následků,
- ve schopnosti vnímat spíše procesy změny než okamžité stavy.“ (Senge, 2016, s.90).

Systémové myšlení se v oblasti příčin a následků snaží proniknout do hlubších, na první pohled méně zřejmých souvislostí, které souvisí zejména s dynamikou složitosti. To

se týká situací, „v nichž příčina a následek jsou sotva patrné a kde souvislost mezi zásahy a jejich účinky nejsou po čase úplně zřejmé...Když má totéž jednání zásadně odlišné krátkodobé a dlouhodobé účinky, je to případ dynamické složitosti. V případě, že nějaký krok vyvolává jeden soubor následků v jednom místě a velice odlišný soubor následků v jiné části systému, jde o dynamickou složitost. Pokud zřejmé zásahy přinášejí nezřejmé následky, setkáváme se zde s dynamickou složitostí.“ (Senge, 2016, s. 89). Senge doporučuje zaměřit se na vnímání příčinnosti spíše jako kruhového působení než jako působení v přímce. „Axiómem systémového myšlení je, že každý vliv je jak **příčinou**, tak i **následkem**. Nic není nikdy ovlivňováno jen jedním směrem.“ (Senge, 2016, s.92). Přijetí tohoto východiska znamená rozšířit naši pozornost na širší souvislosti a pečlivé sledování dopadů našich zásahů a jejich zpětné ovlivňování skutečnosti.

2.2 Osobní mistrovství

Osobní mistrovství je další neoddělitelnou součástí koncepce učící se organizace. Také ono je spíše cílem, ke kterému jednotlivci směřují a procesem, který není vlastně nikdy dovršen. Z principů učící se organizace je, kromě systémového myšlení jako základu, podporováno zejména sdílenou vizí a mentálními modely (podrobněji v kapitole 2.3. a 2.4.). Vize zde působí jako maják, který ukazuje směr, jímž máme napřít svoje snažení při svém rozvoji osobního mistrovství a také jako nástroj selekce. Existuje spousta dovedností, přístupů a technik, je však potřeba se ptát, zda jejich osvojení, zvládnutí či zavedení do naší praxe přispěje k naplňování naší vize. Věrnost vizi nám také dává schopnost překonávat dílčí nezdary a neúspěchy. Mentální modely nám pomáhají volit skutečně vhodné a účinné přístupy v naší současné skutečnosti a také nás vybízejí k nepřetržitému (sebe)hodnocení a zpětné vazbě našeho směřování. Senge tuto oblast osobního mistrovství nazývá **oddanost pravdě**: „Oddanost pravdě není totéž, co hledání Pravdy, absolutní moudrosti či nejvyšší příčiny. Spíše jde o vytrvalou ochotu vymyct způsoby, jimiž sami sebe klameme a sami sobě bráníme vidět to, co je, a nepřetržitě vystavovat zkoušky své myšlenkové konstrukce o tom, proč jsou věci takové, jaké jsou.“ (Senge, 2016, s. 163).

Věrnost vizi a oddanost pravdě jsou tak základními východisky na cestě k osobnímu mistrovství. Z nich je také patrné, že pracovníci usilující o osobní mistrovství bývají větším

přínosem pro organizaci – pokud tato se chce rozvíjet, zlepšovat a neustrnout. Senge však upozorňuje na možné úskalí, které úsilí o rozvoj osobního mistrovství u pracovníků organizace může přinášet: „... někteří lidé mají obavy, že osobní mistrovství ohrozí zavedený řád dobře řízené firmy. Tyto obavy jsou odůvodněné. **Dát vyšší pravomoci lidem v organizaci, která není jako celek přiměřeně vyladěná, může být kontraproduktivní.** Pokud lidé nesdílejí společnou vizi a společné mentální modely podnikové skutečnosti, v níž působí, posilování jejich pravomoci jen zvýší organizační napětí a ztíží úlohu vedení se zřetelem k udržování soudržnosti a jednotného směru. To je důvod, proč je disciplínu osobního mistrovství třeba vždy vnímat jen jako jednu ze souboru disciplín učící se organizace.“ (Senge, 2016, s. 151).

2.3 Mentální modely

Oblast mentálních modelů upozorňuje na skutečnost, že naše vnímání, myšlení i jednání se děje v interakci s vnitřními tezemi, které zastáváme (ať už vědomě či podvědomě). Vnímání a porozumění skutečnosti je ovlivněno nejen naším myšlenkovým úsudkem, ale i všeobecnými principy širší i užší společnosti, ve které aktuálně žijeme, našimi předchozími zkušenostmi, osobnostním nastavením, atd. Hermeneutická filozofie tento jev nazývá *předporozuměním*. To, co zažíváme, si vždy nějakým způsobem i *vykládáme* a zasazujeme do obrazu našeho vnitřního porozumění životu a světu. Z tohoto důvodu tak různí lidé stejnou situaci, které jsou přítomni, mohou vnímat různým způsobem (např. zaměří pozornost na odlišné jednotlivosti a odlišně si je vyloží). Mentální modely však také ovlivňují naše jednání, na jejich základě volíme způsob řešení situace či jí nevěnujeme pozornost, zaměříme se v budoucnu na tuto nebo jinou oblast, atd. Jak píše Covey: „*Paradigmata vytvářejí brýle, jimiž se díváme na svět, a mají proto velkou „moc“.* Síla, ukrytá ve změně paradigmatu, je hnací silou významných změn – ať už je tato změna okamžitá nebo pomalá a dobře promyšlená.“ (Covey, 2014, s.47).

Princip práce s mentálními modely si nedává za cíl je odstranit, ale spíše tyto hluboké předpoklady našeho pojetí světa zvědomit, vynést na světlo a podrobit je zkoumání, jestli jsou pro naši práci a směřování k vizi funkční nebo kontraproduktivní. V tomto

přezkoumávání mají důležitou úlohu ostatní pracovníci organizace. Vzájemné dotazování a vysvětlování předpokladů pro naše mentální modely přispívá k jejich prověřování.

Jak již bylo řečeno, hluboce uložené mentální modely ovlivňují naše chování. Naše chování vypovídá o našich mentálních modelech mnohem více než to, co navenek slovně proklamujeme. Znovu se tak vracíme k tématu oddanosti pravdě (viz kapitola 2.2.) – teprve naše pravdivě si přiznané mentální modely mohou být podrobeny zkoumání, jestli k dosahování našich cílů spíše přispívají nebo je spíše brzdí či blokují. Jak uvádí Senge v kapitole Proč ty nejlepší myšlenky nemívají úspěch: *„Všem manažerům je známa jedna věc, totiž to, že mnoho těch nejlepších myšlenek se nikdy neprosadí v praxi. Skvělé strategie končí na tom, že se je nepodaří proměnit v jednání. Do provozních zásad se nepodaří vnést systémové pohledy. Ověřovací provoz může k všeobecné spokojenosti prokázat, že nový přístup přináší lepší výsledky, avšak k širokému přijetí tohoto přístupu nikdy nedojde. Stále více jsme přesvědčeni, že důvodem tohoto nezdaru nejsou nejasné záměry, chabá vůle či dokonce nesystémové myšlení, ale mentální modely. Konkrétněji řečeno, nové pohledy se nedaří uplatnit v praxi, protože jsou v rozporu s hlubokými vnitřními představami o tom, jak funguje svět, s představami, jimiž se necháváme omezovat tak, že se držíme dobře známých způsobů myšlení a jednání. Proto je disciplína řízení mentálních modelů – odhalování, prověřování a zlepšování našich vnitřních obrazů toho, jak funguje svět – příslibem významného průlomu na cestě k vytváření učících se organizací.“* (Senge, 2016, s.177).

V knize *Schools that learn* je uvedeno několik předpokladů, týkající se oblasti vzdělávání se a škol, u nichž stojí za zamyšlenou, jak mohou ovlivňovat naše přístupy:

- *„Children are deficient and schools fix them“* - Děti jsou nedostatečné a školy je opravují
- *„Learning takes place in the head, not in the body as a whole“* – Učení se odehrává v hlavě a ne v těle jako celku
- *„Everyone learns, or should learn, in the same way“* – Všichni se učí, nebo by měli, stejným způsobem
- *„Learning takes place in the classroom, not in the world“* – Učení se odehrává ve třídě a ne v okolním světě
- *„There are smart kids and dumb kids“* – Děti se dělí na chytré a hloupé

- „*Schools are run by specialists who maintain control*“ – Ve školách pracují odborníci, kteří musí udržovat kontrolu
 - „*Knowledge is inherently fragmented*“ – Vědění je ze své podstaty roztržité
 - „*Schools communicate „the truth*“ “ – Školy sdělují „pravdu“
 - „*Learning is primarily individualistic and competition accelerates learning*“ – Vzdělávání je ze své podstaty individualistické a soupeření zlepšuje učení se
- (Senge et al, 2012, s.40-53, vlastní překlad autorky).

Podle Sengeho tyto mentální modely nejsou již následováníhodné pro vzdělávání ve 21.století a další budoucnost.

2.4 Sdílená vize

Sdílená vize je dalším z principů učící se organizace a naprosto klíčovým je zde slovo **sdílená**. Sdílená vize vychází z osobních vizí pracovníků organizace a je s nimi v základním souladu. Vizi v pojetí konceptu učící se organizace není dost dobře možné „nařídít shora“ bez ohledu na osobní vize pracovníků organizace, protože pak neplní svou funkci inspirace, energizujícího náboje, vodítka ke směřování úsilí a učení se a v neposlední řadě zdroje ochoty překonávat překážky. Sdílená vize, která není v přímém rozporu s osobními vizemi pracovníků, působí v organizaci jako pozitivní motivátor: „*Existují dva základní zdroje motivace organizací: strach a touha po něčem, respektive cíl, o nějž usilují (aspirace). Strach tvoří základ negativních vizí. Cíl usilování podněcuje pozitivní vize. Strach může velice rychle vést k mimořádným změnám, ale usilovná touha přetrvává jako neochvějný zdroj učení se a růstu.*“ (Senge, 2016, s.221). Podobné zdůrazňování nezbytného podílení se na vzniku poslání v souvislosti s jeho přijetím a následným jednáním, které je s ním v souladu, najdeme i u Coveyho v části zabývající se tvorbou poslání organizace (Covey, 2014, s. 151).

Sdílená vize je spojovacím článkem jednotlivých činností organizace a také působí jako stmelující prvek vytvářející pocit vzájemnosti. Dává běžným pracovním povinnostem

punc podílení se na něčem přesahujícím denní rutinu a mezi pracovníky vytváří pouto při zapojení se do práce na společném vyšším cíli. Jak píše Senge: „*Vize je skutečně sdílená, když vy a já máme podobnou představu a když jsme jeden druhému oddáni jako tomu, kdo má tuto vizi, nikoli tedy, že bychom vizi měli jako jednotlivec o sobě a pro sebe. Když lidé opravdu sdílejí vizi, jsou spolu spojeni, svázáni společným cílem. Síla osobní vize je dána hlubokou péčí jednotlivce o vlastní vizi. Síla sdílených vizí plyne ze společné péče. V zásadě jsme dospěli k přesvědčení, že jedním z důvodů, proč lidé usilují o vytváření sdílených vizí, je jejich touha zapojit se do nějaké významné činnosti.*“ (Senge, 2016, s.205).

2.5 Týmové učení

Týmové učení je posledním z pěti principů učící se organizace. Jeho základem není učení se týmu společně zvenku, ale spíše vzájemné vyladování se, usměrňování energie společným žádoucím směrem a kompatibilním doplňováním se. Na základě společné vize, která rozšiřuje osobní vize jednotlivců, jsou hledány způsoby a vytvářeny podmínky, jak úsilí jednotlivců spojit do vzájemně se doplňujícího celku. „*Týmové učení je proces vyladování a rozvíjení schopnosti týmu dosahovat výsledků, po nichž členové týmu opravdu touží. Opírá se o disciplínu vytváření sdílené vize. Staví také na osobním mistrovství, neboť nadané týmy jsou tvořeny nadanými jednotlivci. Avšak sdílená vize a nadání nestačí. ... Jednotlivci se mohou učit neustále, a přesto nemusí docházet k organizačnímu učení. Avšak pokud se učí týmy, stávají se mikroskopem učení všude v organizaci.*“ (Senge, 2016, s. 231). Předpokladem týmového učení je osobní mistrovství jednotlivců, jeho výsledkem je však dobře společně fungující tým.

3. Školy jako učící se organizace

Jak již bylo řečeno v úvodu, proměna škol v učící se organizace je zahrnuta i do Strategie 2030+. Tato proměna škol je zde brána jako podmínka k naplnění cílů této strategie. Těžištěm je Strategická linie 3 – Podpora pedagogických pracovníků: „*DVPP významným způsobem zaměří pozornost na metodickou podporu proměny škol v učící se organizace a efektivní formy vzdělávání pedagogických týmů, jakými jsou vzájemné profesní sdílení, podpora realizovaná průběžně přímo ve školách, jejich součinnost a spolupráce škol v územích.*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s.53).

Některé z principů učící se organizace jsou také již od roku 2015 obsaženy v Kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání České školní inspekce (dále jen Kritéria ČŠI). Tato kritéria se sice každoročně aktualizují, ale z důvodu zachování kontinuity nejsou zásadním způsobem měněna.

Smysluplnost a užitečnost zavádění principů učící se organizace do praxe škol naznačuje i tematická zpráva ČŠI z prosince 2021 Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách (více v kapitole 3.7.).

Podnětem a inspirací v procesu přeměny škol může být také materiál OECD z roku 2016, týkající se škol jako učících se organizací What makes a school a learning organisation? (OECD, 2016), jehož doporučeními se budeme zabývat v následujících kapitolách.

3.1 Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech záků (Developing and sharing a vision centred on the learning of all students)

Tvorbou sdílené vize v obecnější podobě jsme se již zabývali v kapitole 1.4., nyní obraťme pozornost konkrétněji k oblasti školství. Ve specifickém prostředí škol se prolínají očekávání a požadavky vícero skupin, které je nutné mít na zřeteli, a již při vytváření vize je přiměřeným způsobem do tohoto procesu zapojit. Některé z nich jsou zapojeny do chodu školy spíše zevnitř (vedení školy, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, žáci) a někteří spíše zvnějšku (rodiče, zřizovatel, širší komunita). Možnost přiměřeného zapojení všech

těchto skupin do vytváření (případně aktualizace) vize přes pravděpodobnou vyšší náročnost může škole přinést významné benefity:

- Nutnost velmi důkladného společného promýšlení, vzájemného vyjasňování si a formulování základních principů budoucího fungování školy (včetně jejich konkretizace a detailů, které nebudou ve vizi uvedeny)
- Cenné informace od „vnějších“ skupin o jejich očekáváních a názorech, které mohou „vnitřní“ skupiny přimět hlouběji se zamyslet nad svými východisky, podívat se na ně z jiného pohledu a v přemýšlení vyjít „out of box“
- Zainteresanost zúčastněných stran zvyšuje ochotu případné budoucí změny podpořit a podílet se na následné realizaci

Konkrétní podoba tohoto zapojení, forma a způsob komunikace s jednotlivými skupinami je na zvážení vedení školy s přihlédnutím ke konkrétním podmínkám. Přínosem může být i zapojení externího zkušeného moderátora, který bude skupinovou práci usměrňovat efektivním směrem.

V prostředí škol je více než jasné, že vize bude vždy úzce souviset s výchovně-vzdělávacím procesem. Tvorba vize školy tak předpokládá zodpovězení základních důležitých otázek – co chceme našim žákům předat a jakým způsobem, které oblasti považujeme za zásadní a které za vedlejší, jak vypadá cílový stav, ke kterému směřujeme, jaké máme současné možnosti k realizaci a jaké považujeme do budoucna za nezbytné či žádoucí, atd. Velký prostor pro kreativitu jednotlivých škol s ohledem na její specifické podmínky vytváří zejména zaměření a důraz na učení se **všech žáků**.

S definováním vize je také úzce spojena analýza stávajících podmínek a možností, které mohou být vizi i značně vzdálené. Senge v části věnující se osobnímu mistrovství upozorňuje na nebezpečí snižování nároků v průběhu realizace vize, tento přístup však může limitovat již proces její tvorby: *„Pokud nejsme s to od sebe odlišit emocionální a tvůrčí napětí, vytváříme si náchylnost k umenšování své vize. Pociťujeme-li hluboké zklamání z toho, že se vize neuskutečňuje, můžeme pociťovat také silné nutkání nadlehčit břemeno tohoto zklamání. Existuje jeden okamžitě účinkující prostředek: umenšit vizi! ... Připouštíme rozklad svých cílů, když nejsme schopni snášet emocionální napětí, Když na druhou stranu chápeme tvůrčí napětí a dovolíme mu působit, aniž bychom umenšovali svou vizi, vize se*

stává aktivní silou. ... Skutečně tvůrčí lidé využívají onoho rozdílu mezi vizí a současnou skutečností k vybudování energie pro změnu.“ (Senge, 2016, s. 156-157). Současné podmínky by tak neměly být zábranou pro tvorbu takové vize, kterou budeme skutečně nadšeni a v dalších krocích pak budeme hledat reálné způsoby, jak vizi naplňovat.

Proces formulace vize vyžaduje *„čas, trpělivost, zapojení, obratnost a empatii. Vytvořit poslání organizace není cesta rychlého řešení problémů. Pokud chceme sladit systémy, struktury a styl řízení organizace se společnou vizí a hodnotami, musíme na přípravu a praktickou realizaci poslání vynaložit čas, musíme k němu přistupovat se vší vážností, musíme respektovat správné principy, musíme mít odvalu a vnitřní integritu. Jinak nebude založeno na správných principech a nebude fungovat.*“ (Covey, 2014, s.151).

Tvorba vize a její sdílení pomáhá také k identifikaci průniků a rozporů s osobními vizemi jednotlivců z nejvíce zainteresovaných skupin z pohledu její realizace, zejména tedy pedagogických pracovníků školy. Jak bylo řečeno v kapitole 2.4., předpokladem úspěšné realizace procesů vedoucích k naplňování vize je základní soulad vize organizace s osobními vizemi jednotlivců. Není však možné tvořit vizi pouze na základě názorů jednotlivců. Zde je nezastupitelné místo pro vedení školy, které by mělo na základě svých lídrovských a manažerských schopností vymezit základní směřování vize. Vize, která bude smysluplná, založená na aktuálním i předpokládaném dalším vývoji vzdělávací soustavy a celospolečenského dění a povede tak k úspěšnému fungování školy i do budoucna.

Tvorba a sdílení vize také ovlivňuje i složení (a výběr) pedagogických pracovníků. Jak píše Chvál (v souvislosti s Kritériem 1.1. ČŠI Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují): *„Nad konkrétními formulacemi se teprve ukáže, zda tým myslí stejně, případně kde se pohledy rozcházejí. Formulace vize umožňuje i jednotlivým učitelům říct, zda se s ní ztotožňují, nebo ne. Ti, kteří s vizí nesouhlasí, mohou začít přemýšlet o tom, zda nemají odejít na školu, která má vizi odpovídající jejich představám. Pro vedení školy je vize zase oporou pro hledání a vybírání učitelů „kompatibilních“ s vizí školy.*“ (Chvál, 2018, s.20). V neposlední řadě je vize školy také důležitou informací pro potenciální uchazeče z řad dětí (potažmo rodičů) a pracovníků školy, kteří se na jejím základě mohou rozhodnout, zda mají nebo nemají zájem být součástí konkrétní školy.

Procesy provázející tvorbu, sdílení a další průběžné promýšlení a aktualizace vize mají i ryze praktický význam pro chod školy a její dobré fungování. Jak vyplývá ze sekundární analýzy České školní inspekce z dubna 2021, spokojenost učitelů souvisí s dostatečným prostorem podílet se na chodu a směřování školy (spolu s vedením školy, rodiči a žáky): *„S celkovou spokojeností učitelů pozitivně souvisí míra participace mezi zúčastněnými stranami a možnost aktivně se zapojit do rozhodování o aktivitách a směřování školy. Jako vhodné opatření se jeví budování prostředí, v rámci kterého dostanou učitelé možnost vyjadřovat se k návrhům vedení školy či alespoň částečně budou moci rozhodnutí ovlivňovat.... V případě nízké participace (škola neumožňuje participovat na rozhodnutích) starší učitelé vykazují vyšší nespokojenost s profesí než stejně staří učitelé, kteří působí na školách s vysokou mírou participace.“* (Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli, s.6).

Je také nutné zmínit se o úskalích, které tvorba a sdílení vize může přinášet. Jedním z nich je příliš vysoká míra nestability při častých změnách, která může být kontraproduktivní – viz úvodní část práce o nutném vyvážení stability a dynamiky. Jak upozorňuje zpráva ČŠI, tato nestabilita může mít u některých pracovníků vliv na míru nespokojenosti s vykonávanou profesí učitele: *„V případě, že ředitel deklaruje vyšší míru spolupráce všech stran (zaměstnanců, rodičů a žáků), jsou starší učitelé více nespokojeni s profesí než mladší kolegové. Možné vysvětlení může být v tom, že ředitelé deklarující vyšší míru spolupráce všech stran přinášejí do pedagogického sboru vyšší míru nejistoty pramenící z nových principů při práci s rodiči a dalšími aktéry ve vzdělávání. Tato nejistota se může projevit více u starších učitelů než u mladších. Ředitelé by si měli osvojit principy vedení a řízení lidí a tyto dovednosti pak využít pro motivující zpětnou vazbu, pomocí které mohou dosáhnout snížení nejistoty a nespokojenosti pedagogů.“* (Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metody učiteli, s.6). Je tak zejména na vedení školy, aby s mírou změn pracovalo citlivě a jejich zavádění přizpůsobilo podmínkám jednotlivých škol, přestože vize školy reflektuje společné podílení se všech pracovníků. Kde to velikost pedagogického sboru dovoluje, je možné např. některé nové postupy zavádět zpočátku jen u vysoce motivovaných učitelů, některé kompetence delegovat jen na vedoucí předmětových komisí, případně zástupce pro jednotlivé stupně, atd. Velmi důležitá je také průběžná zpětná vazba a reflexe pokroků a neúspěchů.

Práce s vizí může také sklouznout do míry formálnosti, která ztrácí otevřenost ke sdílení názorů (zejména těch rozporujících) a jejich přezkoumávání a energii pro směřování k hledání **společných** cest naplňování vize. Vize, a ještě více cesty k ní, se mohou (a mají) v čase vyvíjet a tento proces by měl být ale vždy založen na vzájemném respektujícím dialogu. Ochota k poctivé práci s vizí a sdílení názorů se snižuje v případě, kdy jsou rozdílné názory vnímány jako škodlivé a ohrožující: „... vize může skomírat, když lidé zapomenou na vazby, které je pojí s druhými lidmi. To je jedním z důvodů, proč je tak důležité přistupovat k vytváření a udržování vize jako ke společnému zkoumavému úsilí, jako k dialogu. Jakmile se jednou lidé přestanou ptát „Co opravdu chceme vytvořit?“ a začnou hlásat a šířit oficiální vizi, bývá to začátek postupného rozkladu kvality probíhajících rozhovorů a kvality vztahů, které se těmito rozhovory udržují. Jednou z nejhlubších tužeb, jež tvoří základ sdílené vize, je touha po zapojení do širšího poslání a po vzájemném spojení s druhými. Duch takového propojení je křehký. Ztrácí se, kdykoliv odkládáme úctu k druhému a k jeho názorům. Potom se rozdělujeme na ty, kteří stojí uvnitř, a na ty, kteří stojí vně – na ty, kteří ve vizi „opravdu věří“, a na ty, kteří nikoli. V takové situaci již rozhovory týkající se vize nepodněcují skutečné nadšení pro vizi.“ (Senge, 2016, s. 225). Znovu se tak vracíme k tématu oddanosti pravdě a nutnosti prolínání a propojenosti všech principů.

3.2 Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky (Promoting and supporting continuous professional learning for all staff)

Permanentní učení se je nezbytnou podmínkou k dosahování osobního mistrovství, o kterém jsme mluvili v úvodní části. V kontextu učící se organizace nejde jen o individualistické zlepšování se vlastního výkonu, ale spíše o hledání cest, jak svým individuálním zlepšováním se co nejvíce přispět k naplňování společné vize (která je založena na vizích osobních). Základním pilířem bude ve většině škol další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), které je uzákoněno jako povinné (Zákon č.563/2004 Sb. a Vyhláška č.317/2005 Sb.). Jelikož podle §24 bodu 4 b) je možné DVPP uskutečňovat i samostudiem, v některých školách je tato doba věnována pedagogickým pracovníkům spíše jako volno navíc. Je tak zejména na vedení školy vytvořit ve škole takové – i organizační – podmínky, které budou další vzdělávání pracovníků co nejvíce podporovat.

Při vzdělávání pedagogických pracovníků se nemusí vždy jednat jen o akreditované kurzy dalšího vzdělávání, které mohou být časově i finančně náročné. Škola může využívat dle svých možností i další varianty rozvoje, např. sdílení zkušeností z absolvovaných kurzů, vlastní praxe či prostudované teorie mezi pracovníky navzájem, vzájemné hospitace, videonahrávky hodin, atd. (podrobněji o spolupráci v kapitole 3.3.). Pedagogičtí pracovníci si mohou vést své profesní portfolio absolvovaného vzdělávání i jako podklad pro další plán svého profesního rozvoje. Efektivní podoba dalšího vzdělávání tak předpokládá autoevaluaci aktuální dosažené úrovně a identifikace oblastí k dalšímu rozvoji ze strany pedagogického pracovníka, nejlépe ve spolupráci s vedením školy a ostatními pedagogickými pracovníky (případně rodiči a žáky), i na základě poskytnuté zpětné vazby. Je především na vedení školy, aby tento plán nebyl pouze formálně splněnou povinností, ale skutečně reálně reflektoval situaci a přispěl ke zkvalitnění práce jednotlivých pracovníků. Tento přístup vyžaduje pozitivní klima školy i pedagogického sboru, rozvinutou vzájemnou důvěru a schopnost spolupráce a v neposlední řadě vědomou práci s chybou a zpětnou vazbou (více viz kapitola 3.4.). Rozvoj kompetencí ve výsledku přispívá kromě zkvalitnění pedagogického procesu i ke spokojenosti učitelů: *„Spokojenější učitelé častěji uvádějí, že vnímají pozitivní dopad zpětné vazby ke své práci, mají vysokou míru sebedůvěry ve vlastní kompetence a účastní se profesních a dalších aktivit souvisejících s profesním rozvojem. Ředitelé škol a jejich zřizovatelé by tak měli podporovat celoživotní vzdělávání učitelů a jejich další profesní rozvoj.“* (Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli, s.6). Pokud je to organizačně možné, škola také může na základě preferencí učitelů v oblasti rozvoje odborných dovedností nabízet možnost podílení se na výběru ročníku pro výuku či třídnictví pro následující školní rok, vedení odpoledních zájmových aktivit z jině než vyučované oblasti, atd.

Vedení školy by mělo mít na zřeteli také práci s motivací pracovníků a jejich ambicemi, např. v oblasti týmové spolupráce a vedení. Přestože většina škol má organizační uspořádání založené spíše na liniové struktuře, je možné i tak vytvářet příležitosti pro pracovníky se schopnostmi a motivací v oblasti řízení – vedoucí předmětových komisí, zástupci pro 1. a 2. stupeň, uvádějící učitelé, vedoucí dlouhodobých nebo krátkodobých projektů, podávání grantových žádostí, atd.

Specifickou oblastí pak jsou začínající učitelé, přičemž v současné době není institut začínajícího (ani uvádějího) učitele zákonně vymezen. Legislativní vymezení tohoto institutu a vymezení adaptačního období je součástí novely zákona o pedagogických pracovnících, jehož poslední projednávání bylo Poslaneckou sněmovnou (po vrácení Senátem PČR) v červnu 2021 přerušeno. Konkrétní průběh zahájení působení nového učitele je tak nastaven každou školou individuálně. Podle šetření projektu SYPO z května-června 2018 se podpory uvádějího učitele dostává zhruba 80% začínajících učitelů (Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějího učitele, 2018). Při přechodech škol na distanční a on-line výuku v minulých dvou letech byl tento proces ještě více zkomplikován. Na základě Strategie 2030+ je v rámci podpory pedagogických pracovníků plánován celkový systém uvádění do profese, založený na novém kompetenčním profilu učitele a profesionalizačním kontinuu: *„Jeho součástí bude mimo jiné jasně definované adaptační období, intenzivní mentorská podpora a vyhodnocování postupu adaptace. Zároveň bude systémem umožněna obdobná podpora uvádějícím učitelům – proškolení, snížení přímé pedagogické činnosti, finanční ohodnocení.“* (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, str.54). Stejně tak je potřeba věnovat se specifickým způsobem pracovníkům, kteří již ve školství působili, ale na konkrétní školu nastoupili nově a s jejím fungováním se postupně seznamují.

U všech pracovníků však *„je třeba mít na mysli, že vydat se na cestu osobního růstu je věcí volby. Nikoho nelze nutit k tomu, aby rozvíjel své osobní mistrovství. Zaručeně by to mělo opačný účinek. Kdyby se organizace snažily příliš důrazně podněcovat své členy k tomu, aby se zajímali o osobní mistrovství, mohlo by jim to přinést jen velké problémy. ... Co tedy mohou vedoucí pracovníci zaujatí pro osobní mistrovství dělat: Mohou vytrvale pracovat na tom, aby vytvářeli klima, v němž se zásady osobního mistrovství prakticky uplatňují v každodenním životě. To znamená budovat organizaci, v níž mohou lidé bez obav formulovat vize, kde zkoumavost a oddanost pravdě jsou normou a kde se očekává, že lidé budou zpochybňovat status quo – zejména pokud jeho součástí je i zatemňování určitých stránek současné skutečnosti, jimž se lidé snaží vyhnout. Takové organizační klima bude posilovat osobní mistrovství dvěma způsoby. Za prvé, bude nepřetržitě posilovat myšlenku, že osobní růst je v organizaci opravdu oceňován. Za druhé, v míře, do jaké jednotlivci budou reagovat na to, co se jim nabízí, bude poskytovat „výcvik při výkonu práce“, který má pro rozvoj osobního mistrovství životní význam. Stejně jako v případě jakékoli jiné disciplíny se*

rozvíjení osobního mistrovství musí stát nepřetržitým, průběžným procesem. Pro jednotlivce oddaného vlastnímu osobnímu růstu neexistuje nic důležitějšího než příznivé prostředí, které mu poskytuje oporu. Organizace oddaná osobnímu mistrovství může takové prostředí zajišťovat tím, že bude nepřetržitě podněcovat osobní vizi, oddanost pravdě a ochotu upřímně se vyrovnávat s rozdílností těchto faktorů a uvádět je v soulad.“ (Senge, 2016, s.175-176). Znovu se tu objevuje téma školního klimatu, které je i podle výzkumů a šetření realizovaných v českém prostředí jedním ze základních faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky na školách.

Bez ohledu na specifičnost školského prostředí myšlenka nezbytnosti celoživotního vzdělávání již delší dobu rezonuje v prognózách dalšího vývoje společnosti a s ním spojených nároků na každého z nás. Pedagogičtí pracovníci tak svým vlastním ochotným přístupem k permanentnímu učení se a práci na sobě samých poskytují do budoucna vzor svým žákům a dávají jim příklad svým chováním.

3.3 Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky (Promoting team learning and collaboration among all staff)

Vzájemná spolupráce a společné učení se je dalším ze základních pilířů učící se školy. Jedná se o komplexní a kontinuální proces, který by měl ve škole probíhat paralelně s rozvojem odborných dovedností (osobním mistrovstvím). Se zřetelem na vizi školy jde o společné hledání nejlepších cest k jejímu dosažení s vnímáním pokračujících změn v okolí (viz kapitola 1). Týmové učení se a spolupráce by se tak nemělo zaměřovat jen na docílení určité úrovně této schopnosti, ale také reflektovat změny v okolí a na základě jejich vyhodnocení přizpůsobovat obsah, na které je toto týmové učení zaměřeno (více v kapitole 3.6.)

Zaměříme se nejdříve na oblast spolupráce. Jak uvádí Covey, naše realita je z většiny založena na vzájemnosti a naše jednání by tak mělo být založeno především na spolupráci nikoliv na soupeření (Covey, 2014, s.216). Spolupráce se tak v oblasti vzdělávání (se) jeví jako efektivnější strategie než vytváření tlaku z kompetice: *„Spolupráce, a to nejen v případě samotných žáků, ale i v případě učitelů, je považována za jeden z klíčových*

aspektů kultivace školního klimatu, který může mít velmi významný pozitivní vliv na celou řadu dalších jevů ovlivňujících celý vzdělávací proces a aktéry v něm zapojené.“ (Sekundární analýza TALIS 2018: Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli, s.24). (Zajímavostí je, že zmíněná zpráva uvádí statisticky významné rozdíly ve spolupráci mezi učiteli základních škol a učiteli víceletých gymnázií a to s vyšší mírou na základních školách). Dobré vztahy a spolupráce v učitelském sboru přispívají k větší profesní spokojenosti, nižší míře stresu a mohou být jedním z prvků prevence syndromu vyhoření. Ovzduší tvořivé spolupráce by se mělo prolínat fungováním celé školy a týkat se i práce s žáky a třídami (kterou se v této práci nebudeme podrobněji zabývat), vedení školy tak musí cíleně podporovat klima podporující spolupráci na všech úrovních a náležitě ji oceňovat. Motivací pro spolupráci může být myšlenka společného vítězství: *„Společné vítězství není vítězství nad druhými lidmi. Společné vítězství znamená moci úspěšně rozvíjet efektivní interakce prospěšné všem zúčastněným. Společné vítězství znamená moci společně pracovat, komunikovat a dosahovat výsledků, kterých by (dokonce ani) titíž lidé nedosáhli, kdyby pracovali nezávisle na sobě.“* (Covey, 2014, s.227). Škola by měla poskytovat podmínky pro profesionální spolupráci mezi pracovníky jak na základě osobního či oborového výběru, tak v týmech vytvářených vedením školy pro případný rozvoj schopnosti spolupráce bez ohledu na případné osobní sympatie a antipatie. V případech, kdy by pracovníci sami o sobě si spolupráci nevybrali z důvodů rozdílných názorů, může právě z těchto důvodů vzniknout velmi tvořivé prostředí s kreativními výstupy. Vyšší míra spolupráce také ovlivňuje ochotu učitelů k inovacím: *„Analýzy ukázaly na souvislosti mezi mírou spolupráce učitelů a vyšší mírou deklarace toho, že učitelé přicházejí s novými myšlenkami. Oboje souvisí s tím, že se učitelé mohou na sebe navzájem spolehnout. Kooperace a koordinace učitelů pak negativně souvisí se stresem z pracovní zátěže. Kooperace a koordinace je tedy klíčem k lepšímu klimatu v učitelském sboru, což se může projevit vyšší spokojeností učitelů. Vedení školy by mělo nastavit vhodné komunikační kanály a principy sdílení příkladů dobré praxe. Na jejich nastavení by vedení mělo spolupracovat přímo s pedagogy, čímž zvýší jejich motivaci a spokojenost.“* (Sekundární analýza TALIS 2018: Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli, s.6).

Konkrétní podoba spolupráce mezi pedagogickými pracovníky záleží na jednotlivých školách, jejich možnostech, využívaných metodách, atd. Ať už se jedná o sdílení zkušeností, vzájemné hospitace, využívání videozáznamů hodin či tematických celků, spolupráce s asistenty pedagoga či žáka, co-teaching či nově se rozvíjející virtuální co-teaching (viz např. Kursch, 2021), spolupráce v rámci projektového vyučování, apod.

Jak upozorňuje Chvál, je k oblasti spolupráce potřeba přistupovat velmi citlivě: *„Vedení školy by mělo znát silné a slabé stránky svého pedagogického sboru. Mělo by dobře zvažovat, kdy je lepší vzdělávání a podpora vnější, a kdy lze využít potenciálu mezi učiteli školy. Někdy jsou taková rozhodnutí obtížná. ... Proto je důležité, aby vedení školy umělo pracovat i s neformální autoritou učitelů ve sboru a podporovat pedagogické „lídry“ takovým způsobem, který vztahy učitelů nenaruší. Bylo by dobré, kdyby se vedení školy seznámilo se zásadami a postupy pro nastavování spolupráce v týmu, případně se seznámilo se zkušenostmi z jiných škol.“* (Chvál, 2018, s.53). Kolegiálním sdílením v prostředí škol se zabývá např. publikace *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností – Když spolu vyučující mluví o práci...* (Smetáčková et al, 2021). Publikace uvádí teoretické poznatky a výsledky zahraničních i českých výzkumů, představuje základní předpoklady bezpečného kolegiálního sdílení, proces výběru konkrétní techniky a seznamuje s některými z nich – intervizí, supervizí, Balintovskou skupinou, technikou Wanda a mentoringem. Uvádí také konkrétní zkušenosti pracovníků ve školství v prostředí českých škol.

Týmové učení se je specifickým druhem spolupráce, která vyžaduje zejména dva předpoklady. Prvním z nich je vytváření podmínek pro synergii tak, aby výsledek týmové práce převyšoval výsledky jednotlivců. To vyžaduje bezpečné a tvořivé prostředí pro sdílení a přezkoumávání názorů mezi jednotlivými členy: *„Jedním z nejspolehlivějších ukazatelů toho, že tým se nepřetržitě učí, je podle mé zkušenosti viditelný spor myšlenek. Ve skvělých týmech bývá takový spor produktivní. Mohou nastat a ve skutečnosti také často nastávají spory kvůli vizi. Podstatou procesu utváření a upevňování vize ovšem ve skutečnosti je postupné vyplývání sdílené vize z odlišných osobních vizí. Dokonce i v případě, kdy lidé sdílejí společnou vizi, mohou mít rozdílné představy o tom, jak by mělo být této vize dosaženo. Čím vznosnější vize je, tím méně jsme si jisti, jak bychom jí mohli dosáhnout. Volný tok rozporných myšlenek má zásadní význam pro tvořivé myšlení, pro objevování*

nových řešení, na něž by žádný jednotlivec sám nepřišel. Spor se v podstatě stává součástí trvalého dialogu.“ (Senge, 2016, s.243).

Druhou podmínkou je schopnost týmu „učit se učit se“ a uvádění této schopnosti do praxe. Cílem týmového učení se je získávat schopnost jako tým co nejlépe realizovat naši společnou vizi v aktuálním čase i v měnících se podmínkách. Jak bylo řečeno výše, může být mnoho způsobů, jak společné vize dosáhnout, jednání jednotlivých členů by se tak mělo vhodně doplňovat s jednáním ostatních členů týmu, aby vytvářelo „jednotu v různosti“ a výsledek společného působení byl co nejefektivnější. Pracovníci školy by tak měli na základě vzdělávacích výsledků a autoevaluace vyhodnocovat, v kterých oblastech je vhodnější postupy sjednotit a kde naopak pestrost bude přínosem. Tato analýza však opět musí být založena na ostatních principech učící se organizace a to zejména na oddanosti pravdě. V takovém případě je pravděpodobnější, že tým bude schopný odhalit i obranné tendence vůči změně: *„Tým oddaný pravdě má jedinečné schopnosti odhalit a poznat své vlastní obranné postoje. ... To, co je charakteristickým znakem učících se týmů není nepřítomnost obranných postojů, ale způsob, jakým se k obranným postojům stavějí. Tým, který se angažuje pro učení, musí být odhodlán říkat pravdu nejen o tom, co se děje „venku“ v jeho vnějším podnikatelském prostředí, ale také o tom, co probíhá „uvnitř“ v týmu samém. Chceme-li vidět skutečnost jasněji, musíme také vidět své strategie zatemňování skutečnosti.“* (Senge, 2016, s.249-250). Na základě tohoto přístupu je také možné dále rozvíjet své osobní mistrovství včetně schopnosti dialogu, práce s poskytováním či získáváním zpětné vazby a v neposlední řadě také práce s chybou, která je vnímána jako příležitost k učení a pochopení důvodu nezdaru (více viz kapitola 3.4.).

A přestože myšlenka učících se organizací není novinkou, samotné uvádění principů v praxi zatím stále poněkud zaostává: *„Disciplína týmového učení, podobně jako každá jiná disciplína, vyžaduje praxi. A to je přesně to, co týmům v moderních organizacích chybí. ... Představte si mistrovský tým, který netrénuje. Proces, jehož prostřednictvím se takové týmy učí, je ve skutečnosti procesem nepřetržitého, dokolečka opakovaného přecházení mezi tréninkem a sportovním výkonem či mezi zkoušením a uměleckým provedením. Stojíme na samém počátku poznávání toho, jak vytvářet obdobné příležitosti pro praktický výcvik v rámci manažerských týmů ... Navzdory svému významu bývá týmové učení chápáno*

nedostatečně. Dokud nedokážeme tento jev lépe popsat, zůstane pro nás jakousi záhadou. Dokud nebudeme mít nějakou pojmovou představu o tom, k čemu dochází, když se učí týmy (na rozdíl od jednotlivců v nich, kteří se učí), nedokážeme rozeznat skupinové myšlení od „kolektivního názoru“, kdy se jednotlivci podřizují skupinovým tlakům, které žádají jejich souhlas. Dokud nebudeme disponovat spolehlivými metodami vytváření týmů, které se dokáží společně učit, jejich výskyt bude i nadále výsledkem náhodné shody okolností. To je důvod, proč zvládnutí týmového učení bude kritickým stupněm vytváření učících se organizací.“ (Senge, 2016, s. 232-233).

3.4 Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání (Establishing a culture of inquiry, exploration and innovation)

V souvislosti s akcelerací změn ve společnosti a zároveň s rozvojem dostupnosti informací díky digitálním technologiím dochází k posunu těžiště působení škol. V situaci, kdy dochází k rychlým změnám ve společnosti a vzniku nových odvětví a oborů, není dost dobře v možnostech škol připravit svoje žáky na budoucnost pouze osvojením si určitého množství potřebných znalostí. Školám se tak otvírají nové výzvy k definování jejich funkce a průběhu vzdělávání. Zaměříme se nyní na dvě východiska, která by školy měly mít na zřeteli.

Prvním z nich je snížení důležitosti množství osvojených (zapamatovaných) znalostí, neboť tyto jsou žákům kdykoliv dostupné jiným způsobem. Neznamená to však rezignaci na osvojení jakýchkoliv vědomostí, ale spíše jejich prioritizaci, jak také reflektuje i Strategie 2030+ v plánu revize rámcových vzdělávacích programů a redefinice jádrového a rozvíjejícího učiva (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s.27). Školám se tak otvírá možnost částečného osvobození se od zodpovědnosti za penzum osvojených znalostí a znalosti se tak mohou stát spíše základními kameny pro osvojování dovedností dalších – práce s informacemi a rozlišování jejich věrohodnosti a důležitosti, schopnosti vyhledávání údajů z různých zdrojů a jejich prezentace, schopnosti argumentace a posuzování argumentace druhých, dovednosti potřebné ke spolupráci vedoucí ke zdárnému

dokončení úkolu, sociální dovednosti, identifikace svých silných a slabých stránek a prostor pro zlepšení, atd.

Druhým východiskem je skutečnost, že v některých případech převyšují znalosti žáků znalosti jejich učitelů (např. v oblasti digitálních technologií či cizích jazyků). Škola se tak může (respektive musí) stát místem společného učení se a objevování světa kolem nás včetně probíhajících změn. Možnost objevovat společně s ostatními, podělit se o své znalost a dovednosti, ukázat, co dovedu, obohacovat druhé a pomáhat, je jedním ze silných motivačních prvků jak pro dospělé, tak pro děti. Toto převážení misky vah tak může být pro školu podnětem, jak více zahrnovat do výuky žákovské iniciativy.

Vytváření pozitivního a podporujícího klimatu, rozvoj individualizace a diferenciacie, sebehodnocení, vytváření prostředí pro zažití úspěchu pro každého, vhodné využívání formativního hodnocení a poskytování kvalitní zpětné vazby jsou některé z prostředků, které přispívají k prostředí otevřenosti a bezpečí. Jak vyplývá z doporučení ČŠI *„důležitá je také podpora co nejvyšší žákovské autonomie a vytváření přátelského výukového prostředí s důrazem na podporu osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi žákem a učitelem. Výuka by současně měla zohledňovat individuální podmínky jednotlivých žáků, měla by být pro žáky dostatečně zajímavá a měla by také reflektovat jejich přání a zájmy.“* (Zjištění ze sekundárních analýz: Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na vzdělávání, s. 23). Inspirací mohou být také závěry týkající se růstového nastavení u žáků a jeho vliv na vzdělávací výsledky v mezinárodním i českém prostředí (Sekundární analýza PISA 2018: Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání, 2021). Vracíme se tak znovu k tématu mentálních modelů, ze kterých vychází náš předpoklad o schopnostech růstu u všech žáků, atd. (Jak ukazuje Covey na příkladu záměny v údajích o „chytrosti“ žáků, kdy učitelé u počítačově chybně vyhodnocených dětí tvořivě hledaly jiné pedagogické metody a skutečně došlo ke zlepšení jejich výsledků. Covey, 2014, s.305)

Jak bylo řečeno v předchozích dvou odstavcích, důležitým prvkem učení se je vnitřní motivace (u žáků i pedagogických pracovníků). Zde je na místě položit si otázku, jestli při vlastním přístupu k motivaci k učení se nevycházíme z paradigmatu (mentálního modelu) pocitu hrozby jako neúčinnější motivace k učení se – hrozby z neúspěchu, z posměchu druhých, u dospělých ztráty prestiže či pracovního místa, u dětí ze špatné známky, z trestu

od rodičů, atd. Někdy tak dochází k vyvolávání pocitu hrozby, která je považována za účinný (případně jediný) hybatel k vyvolání změny: *„Podle této logiky platí, že čím hlubší je náš strach, tím více se děsíme toho, co je, tím více jsme „motivováni“ ke změně. „Situace musí být velice špatná, jinak se lidé žádným podstatným způsobem nezmění.“ To nás přivádí k chybnému přesvědčení, že zásadní změna vyžaduje, aby bylo ohroženo přežití, že vyžaduje „hořící půdu“ pod nohama, jak by někteří lidé řekli. Je pozoruhodné, jak velice je tato „krizová“ teorie změny rozšířena. Přesto jde o nebezpečné zjednodušení.“* (Senge, 2016, s.158). Jak již bylo také řečeno v kapitole 2.4., týkající se tvorby vize, strach může působit jako krátkodobý motivátor, pozitivní a bezpečné klima se však v procesu učení se jeví jako dlouhodoběji efektivnější. Tento princip se ukazuje jak u žáků, kde je např. podle šetření ČŠI skóre čtenářské gramotnosti statisticky významně lepší u žáků, kteří uvádějí silný pocit sounáležitosti se školou (Sekundární analýza PISA 2018: Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele, s.5), ale také u učitelů: *„Studie také prokázaly, že učitelé směřují k direktivnímu stylu výuky v případě, že čelí velkému nátlaku nejen z hlediska úspěšnosti svých žáků, ale také z hlediska důsledného naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou, nátlaku ze strany rodičů nebo např. nátlaku na využívání moderních technologií a metod, kterým příliš nerozumí nebo s nimiž se neztotožňují. Čím vyšší nátlak je na učitele vyvíjen, tím nižší je poté jejich osobní motivace k práci, resp. k učení. To může mít ve většině případů za následek právě směřování k direktivnímu stylu výuky, jenž se projevuje mimo jiné zhoršením vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátou osobní motivace žáků k dalšímu učení.“* (Zjištění ze sekundárních analýz: Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na vzdělávání, s.15). Je tak především na vedení školy korigovat realističnost stanovených cílů a citlivě vyvažovat míru změn a inovativnosti zaváděných v celé škole, případně na úrovni jednotlivých učitelů. Na druhou stranu je potřeba mít na zřeteli, že příliš nízká míra možnosti inovací může vést k nižší spokojenosti pedagogických pracovníků: *„Pokud učitelé ve škole v průměru uváděli, že přicházejí s novými myšlenkami, jsou i tito učitelé v těchto školách v průměru celkově spokojenější. Zejména u mladších učitelů může být malá inovativnost týmu významnou překážkou začlenění se do pedagogického sboru a významně negativně ovlivňovat jejich spokojenost s pozicí na dané škole. Ředitelé škol by tak měli nastavit systém vhodných podmínek, pravidel a procesů, které budou upravovat podání inovativních návrhů a jejich*

vyhodnocení. Tímto způsobem může dojít ke stimulaci inovačního pracovního prostředí a podpoří vyšší motivaci a spokojenost učitelů.“ (Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli, s.6). Možnou cestou může být i „pilotní zkoušení“ některých méně zásadních inovací a změn jen některými pedagogickými pracovníky, kteří aktuálně mají chuť a energii zkusit něco nového. Průběžné vyhodnocování a společná reflexe s vedením školy a ostatními kolegy pak může prohlubovat kolegiální vztahy a spolupráci ve škole a rozšiřovat povědomí o zatím nepoužívaných technikách mezi všemi pedagogickými pracovníky. Jak uvádí Senge: „...většina aktivních opatření týmů vrcholového vedení se ve skutečnosti realizuje prostřednictvím jiných týmů. Učíci se tým tak nepřetržitě ovlivňuje ostatní učící se týmy a v mnohem širším měřítku na ně přenáší postupy a dovednosti týmového učení.“ (Senge, 2016, s. 231).

Oblast zvědavosti, zlepšování a zkoumání je nezbytně spjata s pojetím práce s chybou. Chyba je nedílnou součástí procesu učení se a jak říká jedno úsloví „chybami se člověk učí“. Bohužel v některých případech se žáci i pedagogičtí pracovníci z různých důvodů chovají spíše podle úsloví „kdo nic nedělá, nic nezkaží“. Vědomá práce s chybou jako nedílnou součástí učení a důležitou zpětnou vazbou vytváří podmínky pro klima bezpečného prostředí pro zkoumání, kladení otázek a hledání řešení. Z vývojové psychologie víme, že v období základní školy je pro většinu dětí zásadní začlenit se do kolektivu a nebyť vystaven nepříjemným situacím kvůli své jinakosti. Je tak zejména na pedagogických pracovnících podpora a vytváření takového prostředí, kdy zvědavost a zkoumání bude onou normou, která je ve třídě běžná a podporovaná, a nikoliv projevem nápadného vyčnívání z kolektivu třídy. Stejně tak vedení školy je v případě pedagogických pracovníků zodpovědné za citlivé zacházení s novými iniciativami a podněty ze strany pedagogických pracovníků.

I v této oblasti je však potřeba mít neustále na zřeteli cíl našeho směřování, aby se nestalo jen činností samo o sobě, které nás neposouvá žádoucím směrem. Senge v části týkající se přezkoumávání našich mentálních modelů to formuluje takto: *„Ale čiré zkoumání a dotazování má také své meze. Kladení otázek může mít zásadní význam pro rozbití spirály posilující se sebeobhajoby, avšak dokud se tým nebo jednotlivec nenaučí spojovat zkoumání a kladení otázek se schopností vysvětlovat a hájit vlastní stanoviska, zůstává jejich schopnost*

učit se velice omezená. Jedním z důvodů, proč má čiré dotazování a zkoumání své meze je skutečnost, že téměř vždy určitě máme nějaký názor, a to bez ohledu na to, zda jsme nebo nejsme přesvědčeni o tom, že je jediný správný. Pouhé kladení spousty otázek tak může být cestou, jak se vyhybat učení – tím, že svůj vlastní názor ukryjeme za zed' nepřetržitého dotazování.“ (Senge, 2016, s.197-198).

3.5 Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se (Embedding systems collecting and exchanging knowledge and learning)

V předchozí kapitole jsme se věnovali vytváření prostředí otevřeného pro zvědavost a zkoumání, výstupy vzešlé z takového prostředí by však neměly vyznít naprázdno a zapadnout, ale měly by být uchovávány a na nich dále stavěno. Efektivní využívání znalostí a zkušeností z oblastí, které již prozkoumal a vyzkoušel někdo před námi nám může ušetřit čas i energii. Zejména v prostředí jedné školy, kdy tato vzájemná výměna znalostí a zkušeností mezi pedagogickými pracovníky může zefektivnit jejich společné působení na žáky. Pedagogičtí pracovníci tak mohou navzájem sdílet své poznatky jednak v oblasti znalostí, ale také v oblasti dovedností, které ve třídě aplikovali a s jakým úspěchem – např. zkušenosti s prací ve dvojicích nebo v týmech, sebehodnocením žáků, s vrstevnickým hodnocením, atd. V těchto oblastech mohou spolupracovat i pedagogové různých předmětů a koordinovaně rozvíjet u žáků a tříd potřebné dovednosti. Vytvoření prostředí a jeho podoba záleží na možnostech jednotlivých škol a je zejména na vedení školy vytvoření časových, procesních i materiálních podmínek a podpora jeho fungování.

Ve většině škol se jako nejefektivnější bude jevit využití digitálního prostředí. V souvislosti s pandemií Covid-19 došlo na mnoha školách k urychlenému rozvoji v této oblasti jak v materiálních možnostech, tak v oblasti jejich využívání. Bylo by škoda tyto získané dovednosti nevyužít pro další fungování škol. Digitální prostředí nabízí mnoho možností k jejich využívání pro zefektivnění výuky a usnadnění práce pedagogických pracovníků – je možné sdílet inspirativní materiály, nahrávky výkladových částí, které mohou ostatní pedagogové využít při vlastní výuce a mohou být k dispozici i žákům pro potřeby zopakování, při vypracovávání domácích úkolů či v případě nepřítomnosti, atd. Učitelé také mohou sdílet své dojmy, případně materiály, z absolvovaného dalšího

vzdělávání a vlastní zkušenosti s aplikací nově nabytých znalostí přímo v praxi. Stejně tak by mělo být vytvořeno prostředí pro žáky, kde mohou spolupracovat, sledovat své pokroky a uchovávat či sdílet své zkušenosti.

Vytvoření systému pro uchování znalostí a zkušeností v prostředí ICT (Information and Communication Technologies – Informační a komunikační technologie) a jejich využívání pedagogickými pracovníky a žáky pak s sebou nese i vedlejší důležitý efekt snížení ohrožení digitálním vyloučením u obou těchto skupin. Ohrožena digitálním vyloučením je „osoba, které z různých důvodů hrozí, že v blízké budoucnosti nebude schopna používat digitální technologie“ (Digislovník). V roce 2019 byly prezentovány aktualizované výsledky projektu DigiStrategie 2020– Segmentace a typologie osob digitálně vyloučených a osob ohrožených digitálním vyloučením v ČR (2019). Jak vyplynulo z uvedeného projektu: „analýza české populace v oblasti stavu digitálního vyloučení potvrdila, že tento jev je fenoménem sociálního vyloučení a do budoucna bude potřeba se jím seriózně zabývat. Hlavní proměnné, které mají totiž vliv na míru digitálního vyloučení, jsou věk, vzdělání a příjem, ale také míra příležitostí, které mohou být dané regionální disproporcí. A tak zatímco u stárnoucích generací lze předpokládat nárůst problémů v případě začleňování do moderní digitální společnosti v tom nejširším slova smyslu, včetně schopností užívání občanských práv (například právo na informace), tak u mladších generací lze předpokládat problém naopak s nedostatečnou mírou digitálních kompetencí a gramotnosti, která bude nejen ovlivňovat jejich bezpečí a orientaci v digitálním světě (například právo na soukromí), ale také uplatnění na trhu práce a tak i na důstojné místo ve společnosti (a další hospodářská, sociální a kulturní práva).“ (Segmentace a typologie osob digitálně vyloučených a osob ohrožených digitálním vyloučením v ČR, 2019).

S rozvojem digitálních dovedností operuje i Strategie 2030+: „Uzpůsobíme vzdělávací systém tak, aby se byl schopen adekvátně adaptovat na dynamické prostředí a pokrok spojený s rozvojem nových technologií, digitalizace a internacionalizace. Budeme usilovat o zvýšení úrovně digitálních dovedností a inforatického myšlení, respektive digitálních kompetencí. Důležité je kritické a odpovědné používání digitálních technologií při výuce i mimo ni. Vzdělávání bude zahrnovat informační a datovou gramotnost, tvorbu digitálního obsahu, bezpečnost v on-line prostředí, ale i řešení problémů a kritické myšlení.“

(Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s.18). Využívání ICT tak bude jak obsahem, tak prostředkem vzdělávání. (Zajímavé souvislosti mezi čtenářskou gramotností a využíváním ICT v rámci školy i mimo ni přináší také analýza ČŠI Sekundární analýza PISA 2018: Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele, 2021).

Stejně tak se Strategie 2030+ zaměřuje na oblast výzkumných aktivit a zefektivnění dostupnosti jejich výsledků. Propojení výzkumných výsledků s reálnou praxí škol je dlouhodobě slabinou českého školského systému a zlepšení dostupnosti a cílení zaměření výzkumů ze strany MŠMT by mohlo podpořit zájem o tyto výsledky ze strany pracovníků ve školství.

3.6 Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí (Learning with and from the external environment and larger system)

Jak bylo zmíněno v úvodu této práce v souvislosti s Plamínkovou teorií vitality organizací, životaschopná organizace musí v rámci určitého rozpětí udržovat směr vývoje shodný se svým vnějším prostředím, reagovat na jeho změny, případně sama změny iniciovat. To se však nemůže dít bez dobré znalosti dějů a procesů probíhajících v tomto vnějším prostředí a bez předpokladu dalšího vývoje. Na rozdíl od některých jiných, např. komerčních, odvětví v oblasti školství existují dlouhodobé plány a strategie, které jsou aktuálně formulovány ve Strategii 2030+. Školy tak nemusí na širší úrovni definovat cíl svého směřování a měly by navazovat na východiska a cíle této strategie. Co však naopak školy musí, je tvořivě zpracovávat aplikaci a transformaci těchto obecnějších cílů do vlastní praxe na základě specifických podmínek jednotlivých škol. V oblasti učení se společně s a z vnějšího prostředí jde o vytvoření celkově otevřeného přístupu k učení se i směrem ven mimo prostředí školy a to ve fyzickém i metafyzickém významu. Cílem je vytvoření prostředí otevřeného učení se, které prochází všemi možnými směry a oblastmi (znovu se tak vracíme k jednomu, podle Sengeho překonanému, mentálnímu modelu, že učení se odehrává jen ve škole – viz kapitola 2.3.). Škola tak může využívat možnosti spolupráce s rodiči, ostatními školami, externími subjekty, s místní komunitou, atd., základním principem však je otevřenost novým podnětům a zkušenostem jak pro učitele, tak pro žáky.

Učení se s nebo z vnějšího prostředí také úzce souvisí s vytvářením prostředí založeného na zvědavosti (viz kapitola 3.4.). Výsledkem pak není učení se jako samostatně vyčleněná oblast, ale spíše zvědavost vůči pestrosti života a radost ze zkoumání okolního světa v podobě celoživotního postoje.

Otevřenost vnějším podnětům je úzce spojena s vnitřně stabilním prostředím v rámci školy – jestliže mám dobře promyšlené své postoje a pozice, nebojím se je vystavit vnějším podnětům a porovnávání. Jestliže dění ve škole považuji za funkční a smysluplné, nebojím se jej ukázat aktérům mimo školu. Přestože tato otevřenost může přinášet kritické a nesouhlasné postoje, stabilní organizace tyto podněty zváží a buď na jejich základě upraví svou praxi, pokud je shledá přínosnými, nebo zůstane u praxe původní. Míra využívání externích podnětů by měla být korigována zejména vedením školy, které z celkového pohledu nejlépe vyhodnotí, v kterých oblastech či obdobích škola potřebuje více stability a kdy je vhodné podporování změny.

Spolupráce s externími partnery se ukázala také jako jeden ze znaků v šetření České školní inspekce v letech 2019/2020 a 2020/2021, které bylo zaměřeno na nalezení společných znaků vzdělávání v úspěšných základních školách (Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, 2021). 13 vybraných základních škol bylo zařazeno do výběru na základě jejich úspěšnosti jak v národních šetřeních realizovaných Českou školní inspekcí, tak v mezinárodních šetřeních PISA a TIMS. Na základě případových studií na těchto školách pak byly identifikovány jejich společné znaky. V oblasti spolupráce s vnějšími partnery je ve shrnutí hlavních závěrů formulováno toto: „*Kvalitní spolupráce aktérů školy – vedení školy, pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci, případně zřizovatel školy – založené na vzájemné důvěře je dalším charakteristickým znakem navštívených škol. Speciálně lze zmínit důležitost spolupráce se zákonnými zástupci žáků, která se například projevuje v kvalitě komunikace při vysvětlování přínosů zavedení záměrů významných změn (např. přechod na slovní hodnocení, zavádění konstruktivistických metod výuky). Zde vzniká úzká vazba na kolektivní charakter pedagogického vedení školy a schopnost ředitele a učitelů realizovat stanovenou vizi. Navštívené školy se vyznačují kvalitními externími vztahy. Nápadně často měly tyto školy rozvinutou spolupráci se zahraničními partnery.*“ (Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, s.10).

Jedním z užitečných propojení s vnějším prostředím je také sledování dalšího uplatnění absolventů školy. Přestože v životě dítěte je mnoho proměnných, které ovlivňují jeho další životní dráhu a nemůžeme působení školy považovat za jedinou determinantu, sledování další studijní a profesní dráhy absolventů a jejich zpětná vazba může být pro školy přinejmenším cenným podkladem k promýšlení a zpětné reflexi pedagogického procesu.

3.7 Podněcování a podpora učícího se leadershipu (Modeling and growing learning leadership)

Pro úspěšné fungování školy jako učící se organizace se principy učící organizace musí prolínat všemi úrovněmi školy včetně jejího vedení. Vedení školy je v úloze určitého koordinátora a podporovatele rozvoje pracovníků školy, ale i sami vedoucí pracovníci musí být do těchto procesů osobně zapojeni a být jejich nedílnou součástí. Vedení školy, stejně jako ostatní její pracovníci, spolupracuje na tvorbě a naplňování vize, usiluje o vytváření ovzduší zvědavosti a spolupráce, přezkoumává své mentální modely: *„Ačkoli efektivní práce s mentálními modely je na jedné straně vysoce osobní, je také zároveň pragmatická, což znamená, že je spojena s odkrýváním klíčových předpokladů týkajících se důležitých pracovních témat. To má zásadní význam, neboť nejkritičtějšími mentálními modely v každé organizaci jsou ty, které společně sdílejí klíčoví rozhodovatelé. Pokud tyto modely nejsou podrobovány přezkoumání, omezují rozpětí činnosti příslušné organizace na to, co je známé a pohodlné. A za druhé, manažeři sami, a nikoli jejich konzultanti či podobní rádci, musí rozvíjet vlastní myšlenkové dovednosti a dovednosti učení se tváří v tvář dialogu s druhými, protože jinak budou mít jen nepatrný vliv na skutečné rozhodování a jednání.“* (Senge, 2016, s. 189). Práce s mentálními modely a oddanost pravdě (včetně vystavení dialogu a otevřené zpětné vazbě) tak umožňuje vedení školy úspěšnější rozhodování, neboť je založené na reálné situaci školy a jejím vnímání zapojenými aktéry.

Chvál uvádí další důvody důležitosti dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků: *„Pracovníci vedení školy se musí dále vzdělávat z několika důvodů. Jedním z nich je stále se měnící legislativní požadavky na činnost školy, vznikají různé příležitosti pro zapojení škol do projektů, příležitosti získání finančních prostředků pro zlepšování materiálních podmínek škol atd. Pracovníkům vedení školy se i snáze daří motivovat k dalšímu vzdělávání učitele,*

pokud jim jdou sami příkladem. Vedle nabízeného externího vzdělávání je pro pracovníky vedení škol důležitá i výměna zkušeností s kolegy z jiných škol. Mnoho našich ředitelů a zástupců ředitelů již má mnohaleté zkušenosti s řízením školy, prošli řadou vzdělávacích aktivit a tak je již dále může profesně posunovat jen výměna zkušeností např. formou celodenních návštěv, stáží, pravidelných setkávání. Tyto formy kolegiální výměny zkušeností s kolegy z jiných škol vytvářejí nejen příležitost pro profesní růst každého ze zúčastněných a potažmo pro rozvoj jejich škol, ale jsou i dobrým preventivním opatřením proti syndromu vyhoření.“ (Chvál, 2018, s. 45). Inspirace jinými školami či institucemi a vzájemná spolupráce může být obohacujícím prvkem, právní subjektivita škol v České republice a jejich značná autonomie k této spolupráci však vedení škol příliš nevybízí. Stejně tak může mezi školami panovat určitá rivalita přetrvávající v důsledku předchozího systému financování podle počtu žáků nebo v důsledku předpokládané optimalizace škol v oblasti. Zejména ze strany úspěšnějších škol tak nemusí být příliš velká ochota sdílet své know-how. Jako možná platforma pro tuto spolupráci by mohl do budoucna fungovat i připravovaný střední článek podpory, který je v současnosti ve fázi pilotáže. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s.59). Do metodické podpory škol budou zahrnuti i další aktéři, zejména pak ČŠI, kteří mohou být v roli prostředníka předávaných zkušeností: „Na základě spolupráce zainteresovaných aktérů (např. zřizovatele, ČŠI, MAS, krajská pracoviště NPI ČR, poradenská zařízení, OSPOD atd.) koordinované středním článkem podpory bude školám poskytována dostatečná a formativní zpětná vazba o kvalitě vykonávané práce a operativní, soustředěná a intenzivní podpora těm školám, které se v tomto ohledu potýkají s problémy.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s.62).

Vedení školy by také mělo rozvíjet své osobní mistrovství v oblastech týkající se manažerských a lídrovských kompetencí. V posledních letech byly realizovány aktivity, projekty a programy, které si kladou za cíl pomáhat vedoucím pracovníkům ve školství s rozvojem kompetencí potřebných k výkonu této v mnohém specifické pozice – jmenujme např. Projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), program Ředitel naživo, program Pomáháme školám k úspěchu, atd. S podporou začínajících ředitelů i adeptů na tuto pozici počítá i Strategie 2030+ v rámci posílení role ředitele jako lídra pedagogického procesu: „ Za tímto účelem vznikne kompetenční profil ředitele, který bude

nejenom výchozím podkladem pro koncepci funkčního studia pro ředitele škol, ale především nástrojem pro (auto)evaluaci, vzdělávání a sebevzdělávání ředitelů s cílem definovat, které znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady by měly být utvářeny, aby se ředitelům dařilo dosahovat předpokládané profesionality, a to zejména v členění dle struktury vymezených oblastí v dokumentu Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledku vzdělávání (ČŠI). Profil zároveň poskytne explicitní oporu i uchazečům o funkci ředitele školy. V rámci této aktivity bude na základě nově definovaného kompetenčního profilu ředitele reformován systém vzdělávání a podpory vedení škol. Důraz bude kladen na nabídku uceleného přípravného vzdělávání ještě před nastoupením do pozice ředitele, modulární nabídku prohlubujícího vzdělávání včetně stáží na jiných školách, nastavení systému začínajících a uvádějících ředitelů, možnosti supervizí, koučinku, apod.“ ((Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s.54).

Důležitost kvalitního vedení školy v oblasti řízení pedagogického procesu potvrzují i závěry studie ČŠI z úspěšných škol, zmíněné již v předchozí kapitole, ze kterých také vyplývá využívání dalších principů učící se organizace na těchto školách: „Právě pedagogické vedení školy a osoba jejího ředitele se v navštívených školách ukázaly být významnými faktory ovlivňujícími jejich úspěch. Ředitel školy se v těchto případech ukazuje být vůdčí osobou, která formuluje vizi školy zaměřenou na kvalitu výuky a učení, pro niž postupně získává další pedagogy ochotné pracovat na jejím naplňování. Společným znakem většiny navštívených škol se tak stává výborný kolektiv zaměstnanců sdílejících stejné hodnoty, které jsou navíc tito zaměstnanci schopni komunikovat také vůči zákonným zástupcům žáků. Pedagogické vedení školy pak získává kolektivní charakter, když se netýká pouze osoby ředitele školy, ale také fungujícího a spolupracujícího týmu učitelů. Pozitivně se projevují i některé další skutečnosti: Ředitelé působí ve vedení navštívených škol již delší dobu, na 11 z nich více než 10 let, což jim umožňuje nejen zavádět svou vizi a hodnoty do fungování školy, ale také utvářet pozitivní externí vztahy v rámci komunity školy i mimo ni ... Pedagogické vedení navštívených škol (leadership) jejich ředitele se významně projevuje v tom, že jsou schopni rozloučit se s těmi učiteli, kteří nejsou ochotni vizi a hodnoty školy sdílet. V dlouhodobějším časovém horizontu vede tento přístup k vytvoření stabilního a fungujícího pedagogického sboru školy. Ředitelé navštívených škol jsou typicky otevření komunikaci se zaměstnanci i žáky. ... Velký význam lze celkově přisoudit dlouhodobému

charakteru utváření výše uvedených pozitiv, kdy lze za nežádoucí považovat častou změnu klíčových osob, především pak osoby ředitele školy.“ (Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, s.12). Tyto závěry ČŠI tak potvrzují smysluplnost zavádění principů učící se organizace do praxe českých škol.

4. Metodologie

4.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl

Výzkumný projekt je zaměřen na získání informací o aktuálním využívání dimenzí doporučených OECD pro rozvoj škol jako učících se organizací na vybraných školách z pohledu vedení škol a pedagogických pracovníků.

Cílem šetření je porovnat hodnocení využívání těchto dimenzí vedoucími pracovníky škol (VP) s pedagogickými pracovníky (PP) a identifikovat míru shody v jednotlivých oblastech na škále souhlasu a nesouhlasu. Dále pak z odpovědí vedoucích pracovníků a pedagogických pracovníků jednotlivých škol zjistit souvislost mezi mírou shody odpovědí s vedením školy a délkou působení pedagogických pracovníků na uvedené škole.

4.2 Výzkumné otázky a výzkumné předpoklady

Výzkumné otázky:

- Shodují se vedoucí a pedagogičtí pracovníci vybraných základních škol v hodnocení míry využívání dimenzí doporučených OECD pro přeměnu škol na učící se organizace? Které dimenze jsou hodnoceny vedoucími pracovníky pozitivněji ve srovnání s pedagogickými pracovníky?
- Je míra shody s vedoucím pracovníkem školy častější u pedagogických pracovníků s nejdelší dobou působení na dané škole (tj. 6 let a více)?

Výzkumné předpoklady:

Výzkumný předpoklad 1: Vedoucí pracovníci budou z celkového počtu sedmi dimenzí pouze kladně hodnotit jejich využívání v praxi své školy na škále souhlasím (naprosto souhlasím + spíše souhlasím) – nesouhlasím (spíše nesouhlasím + rozhodně nesouhlasím) ve více případech než pedagogičtí pracovníci.

Výzkumný předpoklad 2: V rámci jednotlivých škol budou pedagogičtí pracovníci s nejdelší dobou působení na škole (6 a více let) ve všech dimenzích vykazovat vyšší míru shody s hodnocením vedení školy než pracovníci s nižší dobou působení (0-5 let) a to na škále souhlasím (naprosto souhlasím + spíše souhlasím) – nesouhlasím

(spíše nesouhlasím + rozhodně nesouhlasím) s hodnocením vedení školy než pracovníci s nižší dobou působení (0-5 let)

4.3 Vymezení objektu šetření a technika sběru dat

Vzhledem k tomu, že existence sdílené vize je jedním ze základních principů učících se organizací definovaných jak P. Sengem, tak v dimenzích doporučovaných OECD, byly pro šetření vybrány školy s formulovanou vizí. Jelikož na úrovni středních škol dochází k větší diferenciaci škol, byla vybrána skupina škol základních. S přihlédnutím k vysoké průměrné socioekonomické úrovni obyvatel Prahy, kosmopolitnímu charakteru města s předpokládanou otevřeností novým trendům i v oblasti školství a celkovému počtu škol byly vybrány školy v hlavním městě Praze. S předpokladem společných znaků splňujících základní požadavky pro zařazení, byly vybrány školy zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení.

Z Rejstříku škol a školských zařízení byly vybrány školy, které splňovaly následující kritéria:

v údají Druh školy/zařízení: Zákl. vzdělávání – školy

v údají Kraje/okresy: CZ011, hlavní město Praha

Výše uvedeným postupem bylo identifikováno 295 základních škol.

Analýzou webových stránek těchto škol pak byly vybrány školy, které na svých stránkách uváděly vizi své školy:

- v případě, že vize školy byla na webových stránkách uvedena přímo jako „vize“, „poslání“, apod., byla škola zařazena do dotazníkového šetření bez další analýzy této vize
- v případě neuvádění vize samostatně, byly analyzovány celé webové stránky školy, zda je zde směřování školy do budoucna v pedagogické oblasti uvedeno např. v obecných informacích o škole. Pokud toto směřování do budoucna bylo formulováno, byla škola zařazena do dotazníkového šetření

- za vizi školy nebyl považován Školní vzdělávací program, využívané pedagogické metody ani směřování do budoucna týkající se rozvoje školy po provozní stránce (např. otevření druhého stupně, využívání další budovy, rekonstrukce hřiště, atd.)

Na základě analýzy webových stránek bylo vybráno pro dotazníkové šetření 132 základních škol. 1 škola byla v této fázi výzkumu vyřazena z důvodu působení vedoucího bakalářské práce na pozici ředitele této školy. Dotazník byl vytvořen v Google Forms a byl zaslán na jmenné e-maily ředitelů/ředitelky škol uvedených na webu školy s žádostí o vyplnění jedním vedoucím pracovníkem školy a co nejvyšším počtem pedagogických pracovníků se zachováním anonymity respondentů. Pokud nebyl na webových stránkách škol uveden přímý e-mail na ředitele/ředitelku školy, byl tento zaslán na obecný kontaktní e-mail školy uvedený na webových stránkách školy.

4.4 Harmonogram dotazníkového šetření

Vzorek 131 základních škol byl obeslán dotazníky 2.3.2022 s prosbou o vyplnění do 10.3.2022. Z odeslaných 131 e-mailů 3 byly nedoručitelné a ze 2 e-mailových adres přišla automatická odpověď o nepřítomnosti ředitele školy. Na těchto 5 škol byl e-mail s dotazníkem zaslán znovu na zástupce ředitele (pokud byl v automatické odpovědi nebo na webu školy uveden), případně na obecný kontaktní e-mail školy. V případě jedné školy přišla vzápětí odpověď paní ředitelky, že z důvodu velké časové vytíženosti dotazník vyplňovat nebudou.

Struktura dotazníku (dotazník viz příloha 1) byla založena na sedmi dimenzích doporučených OECD (viz kapitoly 3.1.až 3.7.), otázky byly shodné pro vedoucí pracovníky i pedagogické pracovníky školy.

Ke každé dimenzi byly v dotazníku jedna až tři otázky v podobě konstatování (celkem 13 položek) s možnostmi odpovědí na škále: Naprosto souhlasím - Spíše souhlasím - Spíše nesouhlasím - Rozhodně nesouhlasím - Nevím/Nedokážu posoudit.

Dále dotazník obsahoval tři identifikační otázky:

- zastávaná pozice na škole s výběrem odpovědí (Vedoucí pracovník – Pedagogický pracovník)

- délka působení na současné škole v ukončených školních rocích s výběrem odpovědi (méně než jeden školní rok – 1 až 5 školních roků – 6 a více)
- název školy s odpovědí v podobě volného pole k vypsání respondentem

Celkově tak dotazník obsahoval 16 otázek.

4.5 Výsledky dotazníkového šetření

K 15.3.2022 bylo obdrženo 80 odpovědí – 38 vedoucích pracovníků (47,5 %)

42 pedagogických pracovníků (52,5 %)

Z celkového počtu odpovědí:

- 7 pracovníků (8,8 %) působí na škole méně než 1 školní rok (7 PP)
- 22 pracovníků (27,5 %) 1 až 5 ukončených školních roků (8 VP + 14 PP)
- 51 pracovníků (63,7 %) 6 a více školních roků (30 VP + 21 PP)

Před samotnou analýzou získaných dat byl upraven údaj o názvu školy do jednotné podoby v rámci jedné školy, pokud byl tento údaj uveden v podobě, ze které bylo určení jednoznačné.

Přestože cílem šetření bylo srovnání odpovědí pracovníků vedení školy a pedagogických pracovníků, v další části práce uvádím krátký souhrn celkových odpovědí z dotazníkového šetření.

4.5.1 Celkový souhrn odpovědí

Jestliže sloučíme kladné odpovědi (Naprosto souhlasím a Spíše souhlasím), míra implementace jednotlivých dimenzí v praxi škol z pohledu všech respondentů vychází v následujícím pořadí od nejvíce aplikované po nejméně aplikovanou:

1. Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků
- 2.- 3. Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky; Podněcování a podpora učícího se leadershipu

4. Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí
5. Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky
6. Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání
7. Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se

V tabulce 1 pak uvádím souhrn celkových odpovědí týkajících se jednotlivých dimenzí (detailní přehled odpovědí k jednotlivým otázkám dotazníku za všechny respondenty viz příloha 2).

Tabulka 1 (v procentech, zaokrouhloeno na celá čísla)

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků	73	23	2	1	1
Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky	58	36	4	1	1
Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky	49	43	5	2	1
Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání	34	53	10	1	2
Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se	31	39	15	7	8
Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí	49	44	6		1
Podněcování a podpora učícího se leadershipu	60	34	3	1	3

Zdroj: vlastní zpracování

4.5.2 Výsledky šetření podle jednotlivých dimenzí

- Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků

Z tabulky 2 vidíme, že oblast vize školy je výrazně pozitivněji hodnocena vedoucími pracovníky, jejichž odpovědi u obou otázek byly přes 90% u možnosti „rozhodně souhlasím“. Vnímání pedagogických pracovníků je odlišné, nejvyšší míra souhlasu byla u obou otázek mezi 50-60% a v otázce souladu vize školy s osobními hodnotami respondentů se objevují i odpovědi rozhodného nesouhlasu a nemožnosti se vyjádřit.

Tabulka 2 (v procentech, zaokrouhleno na celá čísla)

Otázka 1 Škola má vizi/poslání, které se snažím svou prací naplňovat

Otázka 2 Vize/poslání školy není v rozporu s mými osobními hodnotami

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 1	Vedoucí pracovníci	92	8			
	Pedagogičtí pracovníci	51	44	5		
Otázka 2	Vedoucí pracovníci	92	8			
	Pedagogičtí pracovníci	59	32	5	2	2

Zdroj: vlastní zpracování

- Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky

Tabulka 3 ukazuje, že v oblasti pomoci vedení s dalším vzděláváním není souhlas vedoucích pracovníků tak výrazně kladně vymezený jako v případě vize. V několika odpovědích s tvrzením nesouhlasí ani vedoucí pracovníci, i přesto je tato dimenze vedoucími pracovníky hodnocena pozitivněji. Otázkou pro případné další šetření u nesouhlasu těchto vedoucích pracovníků je, zda tyto odpovědi vypovídají spíše o názoru, že vedoucí pracovníci do této oblasti ani nemají zasahovat nebo do ní nezasahují spíše z důvodů nedostatečné časové kapacity, omezených finančních prostředků, nízké motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání se, apod.

Tabulka 3 (v procentech, zaokrouhleno na celá čísla)

Otázka 3 Vedení pomáhá pedagogickým pracovníkům s identifikací oblastí vhodných pro jejich další vzdělávání

Otázka 4 Vedení oceňuje další vzdělávání a seberozvoj pedagogických pracovníků

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 3	Vedoucí pracovníci	66	32	2		
	Pedagogičtí pracovníci	34	54	8	2	2
Otázka 4	Vedoucí pracovníci	79	21			
	Pedagogičtí pracovníci	54	39	5		2

Zdroj: vlastní zpracování

- Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky

Z tabulky 4 vidíme, že v hodnocení vytváření podmínek pro spolupráci pedagogických pracovníků ze strany vedení jsou vedoucí pracovníci v nejvyšší míře souhlasu (naprostou souhlasím) na téměř dvojnásobku v porovnání s hodnocením pedagogickými pracovníky. Celkem 15% PP také nesouhlasí, že vedení vytváří podmínky pro jejich spolupráci. V otázce důvěry mezi PP je vedení školy méně optimistické než v předchozích dimenzích, nadpoloviční většina VP vybrala možnost „spíše souhlasím“. I přesto v této dimenzi je hodnocení VP jen na škále souhlasu na rozdíl od vyjádření PP.

Tabulka 4 (v procentech, zaokrouhleno na celá čísla)

Otázka 5 Vedení vytváří podmínky pro spolupráci mezi pedagogickými pracovníky

Otázka 6 Mezi pedagogickými pracovníky panuje vzájemná důvěra a respekt

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 4	Vedoucí pracovníci	87	13			
	Pedagogičtí pracovníci	46	37	13	2	2
Otázka 5	Vedoucí pracovníci	39	61			
	Pedagogičtí pracovníci	24	64	5	5	2

Zdroj: vlastní zpracování

- Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání

V oblasti prostředí založeném na zlepšování vidíme v tabulce 5 poměrnou shodu v hodnocení VV a PP na škále souhlasím – nesouhlasím, u 8. otázky je u nesouhlasu jen 2% rozdíl mezi VP a PP. Celkově je opět tato dimenze pozitivněji hodnocena VP. Zajímavé je, že 3 % VP rozhodně nesouhlasí s tvrzením, že do změn pedagogického procesu jsou zahrnuti i žáci, otázkou k dalšímu šetření může být, zda tuto situaci považují za pozitivní nebo negativní. Zároveň toto tvrzení 5% PP nedokáže posoudit, přestože pedagogický proces by měly být základem jejich práce.

Tabulka 5 (v procentech, zaokrouhleno na celá čísla)

Otázka 7 Problémy a chyby v pedagogickém procesu jsou ve škole vnímány jako příležitost k učení se

Otázka 8 Při změnách v pedagogickém procesu jsou brány v potaz i názory nebo podněty žáků

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 7	Vedoucí pracovníci	39	58	3		
	Pedagogičtí pracovníci	39	49	12		
Otázka 8	Vedoucí pracovníci	26	61	10	3	
	Pedagogičtí pracovníci	29	51	15		5

Zdroj: vlastní

- Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se

Z tabulky 6 vidíme v otázce 9 týkající se sdílení dobré praxe převahu nejlepšího hodnocení u obou skupin, opět je nesouhlasně hodnocena jen PP. V otázce 10 poprvé nesouhlasí vyšší procento VP než PP, se sdílením nepovedené praxe celkem 45% VP nesouhlasí proti 27% PP. Oblasti sdílení zkušeností z dalšího vzdělávání v otázce 11 je pozitivněji hodnocena VP. Celkově je tato dimenze znovu pozitivněji hodnocena VP. Za pozornost stojí, kolik procent pedagogických pracovníků v této dimenzi neví nebo nedokáže posoudit, přestože se jedná o oblast, která má těžiště v pedagogické práci.

Tabulka 6 (v procentech, zaokrouhleno na celá čísla)

Otázka 9 Ve škole jsou sdíleny příklady dobré praxe

Otázka 10 Ve škole jsou sdíleny příklady nepovedené praxe

Otázka 11 Pedagogičtí pracovníci sdílí navzájem zkušenosti z absolvovaného dalšího vzdělávání

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 9	Vedoucí pracovníci	66	34			
	Pedagogičtí pracovníci	44	27	15	5	9
Otázka 10	Vedoucí pracovníci	18	32	29	16	5
	Pedagogičtí pracovníci	17	34	15	12	22
Otázka 11	Vedoucí pracovníci	24	66	10		
	Pedagogičtí pracovníci	17	42	20	9	12

Zdroj: vlastní zpracování

- Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí

Oblast spolupráce s externími subjekty je z údajů v tabulce 7 na škále souhlasu a nesouhlasu opět hodnocena pozitivněji VP, přestože i určité procento VP spíše nesouhlasí a někteří PP tuto oblast nedokáží posoudit.

Tabulka 7 (v procentech, zaokrouhleno na celá čísla)

Otázka 12 Škola spolupracuje s externími subjekty či institucemi

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 12	Vedoucí pracovníci	66	31	3		
	Pedagogičtí pracovníci	32	56	10		2

Zdroj: vlastní zpracování

- Podněcování a podpora učícího se leadershipu

Tabulka 8 ukazuje, že také v této oblasti je pozitivnější hodnocení VP. Z pohledu vedení školy je pak k uvážení 5% podíl PP, kteří nedokázali posoudit tuto otázku. Vzhledem k tomu, že 100% VP s otázkou souhlasilo, můžeme uvažovat, zda dochází k dostatečné komunikaci a prezentaci vlastní činnosti v této oblasti směrem od vedení školy k pracovníkům. Zajímavé by také bylo zjištění, které své činnosti považují VP za přispívající ke zlepšování kvality pedagogického procesu a zda se v nich shodují s názory PP.

Tabulka 8 (v procentech, zaokrouhleno na celá čísla)

Otázka 13 Vedení školy aktivně vyhledává příležitosti pro zlepšování kvality pedagogického procesu

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 13	Vedoucí pracovníci	79	21			
	Pedagogičtí pracovníci	42	46	5	2	5

Zdroj: vlastní zpracování

4.5.3 Výsledky porovnání v rámci jednotlivých škol

Z celkového počtu 80 odpovědí bylo pro analýzu odpovědí za jednotlivou školu vyřazeno 37 odpovědí – ve 21 případech se jednalo o jednu odpověď za školu, u 14 odpovědí

byl vyplněn název školy v nejednoznačné podobě pro spolehlivou identifikaci školy, 2 odpovědi z jedné školy byly pouze od dvou vedoucích pracovníků a od žádného pedagogického pracovníka.

43 odpovědí bylo možné přiřadit k 7 konkrétním školám, přičemž počet respondentů u jednotlivých škol se pohyboval v rozpětí 3 až 12 respondentů. Z důvodu alespoň minimální vypovídací hodnoty pak z těchto 7 škol byly vybrány ty, u kterých byl počet respondentů z řad pedagogických pracovníků roven nebo vyšší 5. Do tohoto výběru byly zařazeny i školy, kde odpověděl, v nesouladu s instrukcemi k vyplnění, více než jeden vedoucí pracovník.

Výsledný počet škol k detailnímu rozboru tak byl 3 s následujícím složením respondentů:

Škola A: 1 vedoucí pracovník s délkou působení 6 a více let

1 pedagogický pracovník s délkou působení 1-5 let

7 pedagogických pracovníků s délkou působení 6 a více let

Škola B: 2 vedoucí pracovníci s délkou působení 6 a více let

2 pedagogičtí pracovníci s délkou působení 1-5 let

4 pedagogičtí pracovníci s délkou působení 6 a více let

Škola C: 2 vedoucí pracovníci s délkou působení 6 a více let

3 pedagogičtí pracovníci s délkou působení méně než 1 rok

3 pedagogičtí pracovníci s délkou působení 1-5 let

3 pedagogičtí pracovníci s délkou působení 6 a více let

Přehled odpovědí k otázkám v jednotlivých školách je uveden v příloze 3, v následující části se budeme zabývat srovnáním odpovědí podle jednotlivých dimenzí. Vzhledem k obsáhlosti tabulek s odpověďmi jsou tyto uvedeny v přílohách této práce.

- Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků

Z údajů v tabulce 9 (příloha 4) vidíme, že většina pedagogických pracovníků se na škále souhlasím – nesouhlasím shoduje s vedoucími pracovníky. K otázce 1 týkající se vize školy je nesouhlas jedním pedagogickým pracovníkem s dobou působení 1-5 let a jedním s více než šestiletým. V otázce 2 je zajímavostí ve škole A nemožnost vyjádření se u

pedagogického pracovníka s působením 1-5 let v otázce souladu vize školy s jeho osobními hodnotami. Jelikož v otázce 1 všichni pedagogičtí pracovníci odpověděli kladně, nejde tedy o neznalost vize a pedagogický pracovník tak svou osobní vizi pravděpodobně nemá či o ní nepřemýšlel. Dále pak na stejné škole ve stejné otázce stojí za pozornost rozhodný nesouhlas jednoho pedagogického pracovníka s více než šestiletým působením. U obou těchto případů je však z metodologického hlediska možné, že respondenti nepochopili otázku správně, jelikož otázka 2 byla jako jediná z dotazníku formulována v negativní podobě („Vize školy není v rozporu s mými osobními hodnotami“). Celkově v této oblasti nesouhlasí s hodnocením školy více PP s nejdelší dobou působení na škole.

- Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky

V tabulce 10 (příloha 5) u otázky 3 týkající se pomoci vedení školy s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků vidíme opět většinový souhlas mezi VP a PP, ve dvou případech je nesoulad vyjádřen pedagogickými pracovníky s více než šestiletým působením. Další šetření by mohlo ukázat, zda tuto skutečnost považují tito pedagogičtí pracovníci za pozitivní nebo negativní a nasměrovat pak působení vedení školy směrem, který povede k vnímání spolupráce vedení školy a pedagogických pracovníků v této oblasti jako přínosu. Ve 4. otázce týkající se oceňování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ze strany vedení opět vidíme jen jednotlivé nesouhlasy a to u jednoho PP s působením 1-5 let a dvou PP s působením více než 6 let, nesouhlasí tak více PP s delší dobou působení na škole.

- Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky

Tabulka 11 (příloha 6) ukazuje, že v otázce 5 na vytváření prostoru pro spolupráci vedením opět většina PP souhlasí s VP, dva PP s působením delším než 6 let pak nesouhlasí a jeden PP nedokáže posoudit, nesouhlas tedy vyjadřují jen pracovníci s nejdelší dobou působení. V otázce 6 na důvěru a respekt mezi pedagogickými pracovníky se opět většina respondentů shoduje, pouze jeden PP s více než šestiletým působením nesouhlasí a jeden PP s působením 1-5 let nedokáže posoudit.

- Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání

V oblasti vytváření zvědavého prostředí vidíme v tabulce 12 (příloha 7) již větší rozptyl odpovědí na škále souhlasím – nesouhlasím. V 7. otázce na přístupu k chybám ve škole A vyjádřilo nesouhlas stejný počet PP s dobou působení 1-5 i 6 a více let. Ve škole B překvapivě jeden z vedoucích pracovníků spíše nesouhlasil a PP s působením 1-5 let tuto oblast na dané škole hodnotili nejpozitivněji ze všech respondentů. V 8. otázce, týkající se zapojení žáků do změn v pedagogickém procesu, vidíme vyšší míru nesouhlasu, a to u čtyř PP s působením více než 6 let a jednoho PP s působením 1-5 let. S hodnocením VP tak nesouhlasí většina nejdéle působících PP. Poněkud překvapující je u dvou respondentů nemožnost ohodnotit tuto oblast, podrobnější analýzou by bylo zajímavé zjistit, jakým způsobem jsou změny v pedagogickém procesu na daných školách realizovány.

- Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se

Tabulka 13 (příloha 8) přináší značnou variabilitu odpovědí - v oblasti sdílení dobré praxe (otázka 9) nesouhlasí s vedením čtyři PP s nejdélejší dobou působení a jen jeden s působením 1-5 let, opět se tak ve většině případů jedná o PP s nejdélejší dobou působení na dané škole. V 10. otázce, týkající se sdílení nepovedené praxe, dochází poprvé z celého dotazníku k nesouladu mezi VP a PP ve smyslu, že vedoucí pracovníci častěji nesouhlasí s daným tvrzením. Na škole A tak, na rozdíl od jednoho spíše nesouhlasícího vedoucího pracovníka, čtyři PP spíše souhlasí. Je možné, že PP tuto praxi sdílejí i bez vytváření prostoru vedením. Na škole B dokonce dochází k rozporu mezi VP, kdy jeden z nich spíše souhlasí a druhý rozhodně nesouhlasí. Není tak možné vyhodnotit souhlas s vedením školy u PP, zástupci obou skupin PP jak souhlasí, tak nesouhlasí. Dva PP s nejdélejší dobou působení dokonce nedokáží na otázku odpovědět. Také u školy C dochází k nesouladu u VP, kdy jeden z nich spíše souhlasí a druhý rozhodně nesouhlasí. Není tak opět možné vyhodnotit souhlas s vedením školy, za pozornost však stojí naprostý souhlas u dvou PP s působením méně než 1 rok a zároveň u PP působících na škole 1 rok a více nemožnost se k této otázce vyjádřit. Také poměrně vysoký počet čtyř PP se k otázce nemůže vyjádřit, přičemž hodnocení vyjádřilo pět PP, tedy téměř polovina PP se nevyjádřilo. Můžeme se domnívat, že tato oblast není ve škole nijak systémově ošetřena a její praxe je tak spíše na jednotlivých pracovnících. V 11. otázce, týkající se sdílení zkušeností z dalšího vzdělávání, nesouhlas

s VP vyjádřili tři PP s působením 1-5 let a šest PP s působením 6 a více let, tudíž přesně dvojnásobný počet déle působících PP s vedením nesouhlasí. Zároveň na každé ze škol jeden PP nedokáže posoudit.

- Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí

V tabulce 14 (příloha 9) ve 12. otázce, zabývající se spoluprací s externími subjekty, vidíme na škole A a C většinou shodu VP a PP, kromě jednoho PP s působením 6 a více let. Vzhledem k rozdílu v souhlasu a nesouhlasu mezi VP školy B tuto otázku u této školy není možné vyhodnotit.

- Podněcování a podpora učícího se leadershipu

V tabulce 15 (příloha 10) 13. otázku na zkvalitňování pedagogického procesu vedením školy ohodnotila většina PP v souhlasu s VP, jen dva PP s působením 6 a více let nesouhlasí a stejný počet neví nebo nedokáže posoudit. I v této dimenzi tak vyšší míru nesouhlasu vyjadřují pracovníci s nejdelším působením na škole.

4.6 Shrnutí

Z celkového přehledu odpovědí všech respondentů vidíme, že za nejvíce aplikovanou dimenzi učících se organizací na vybraných školách můžeme považovat Tvorbu a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků. Jelikož do výběru k dotazníkovému šetření byly zařazeny školy, které měly na svých webových stránkách vizi školy v nějaké podobě formulovanou, není tento výsledek překvapující. Výsledek však ale také může poukazovat na to, že se daří ve školách tuto dimenzi efektivně komunikovat a je pro většinu pracovníků dobře uchopitelná.

Naopak nejméně aplikovanou dimenzí je na základě šetření Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí. V rámci této dimenze nalezneme také otázku s nejvyšším počtem záporných odpovědí z celého dotazníku - Ve škole jsou sdíleny příklady nepovedené praxe. Pokud srovnáme vysoký počet (93%) kladných odpovědí na otázku Problémy a chyby v pedagogickém procesu jsou v naší škole vnímány jako příležitost k učení se, můžeme se domnívat, že se nejedná o neochotu pracovníků vzájemně sdílet své (i negativní) zkušenosti jako spíše absenci efektivního nástroje k tomuto sdílení. Nabízí se otázka, zda absence těchto

systémů, které by umožnily pedagogickým pracovníkům vyhnout se případným neefektivním opakováním předchozích chyb a nezdarů svých kolegů, nepřispívá k míře syndromu vyhoření, který není mezi pracovníky v českém školství ojedinělý.

Z další analýzy výsledků v jednotlivých dimenzích při porovnání odpovědí vedoucích a pedagogických pracovníků vyplývá, že ze 7 dimenzí doporučených OECD pro přeměnu škol na učící se organizace bylo hodnocení vedoucích pracovníků na škále souhlasím – nesouhlasím pouze kladné celkem ve 3 dimenzích: Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků, Podpora týmového učení a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky a Podněcování a podpora učícího se leadershipu. Ve všech ostatních dimenzích byla ze strany vedoucích pracovníků vyjádřena určitá míra nesouhlasu. Nejvyšší míra nesouhlasu ze strany vedoucích pracovníků pak byla v dimenzi Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a to opět u otázky Ve škole jsou sdíleny příklady nepovedené praxe (viz předchozí odstavec). Míra nesouhlasu v této otázce je u vedoucích pracovníků o 18% vyšší než u pedagogických pracovníků. Dalším kvalitativním výzkumem by bylo přínosné zjistit, jaké důvody vedoucí pracovníky k tak výraznému nesouhlasu vedou.

Z pohledu pedagogických pracovníků nebyla pouze kladně hodnocena žádná z těchto dimenzí, ve všech dimenzích byl vyjádřen i nesouhlas či nemožnost se vyjádřit. Výzkumný předpoklad 1 na vybraném výzkumném vzorku **byl potvrzen**.

Na základě analýzy odpovědí pracovníků jednotlivých škol nebyla ani u jedné dimenze nalezena vyšší míra shody s hodnocením vedení školy u pedagogických pracovníků s nejdelší dobou působení na škole. Naopak, tato skupina vykazovala ve většině dimenzí vyšší míru neshody v hodnocení vůči vedení školy než pracovníci s kratší dobou působení na konkrétní škole. Tyto výsledky mohou upozorňovat na nedostatečné či nevhodné vedení pracovníků, kteří již na škole působí delší dobu. Tito pracovníci mohou být vedením školy považováni za stabilní a „jisté“, bez nutnosti se jim důkladně věnovat. Je možné, že je jim ze strany vedoucích pracovníků věnována nedostatečná pozornost či není zvolen vhodný způsob jejich vedení a podpory motivace vzhledem k dlouhodobějšímu působení na škole. Dalším výzkumem by pak bylo přínosné identifikovat způsob vzájemné komunikace těchto pracovníků a vedení školy, potřeby pracovníků s delší dobou působení na škole a míru jejich

naplňování ze strany vedoucích pracovníků. Výzkumný předpoklad 2 na vybraném výzkumném vzorku **nebyl potvrzen**.

Při porovnání odpovědí více než jednoho vedoucího pracovníka na jednotlivých školách, které nebylo v původním výzkumném záměru, byly zjištěny i některé rozdíly v hodnocení těmito pracovníky na škále souhlasím - nesouhlasím. Ve čtyřech případech došlo k neshodě mezi těmito pracovníky, přičemž ve všech případech se jednalo o vedoucí pracovníky, kteří na škole pracují více než šest let. K neshodě vedoucích pracovníků došlo v dimenzi Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání (otázka Problémy a chyby v pedagogickém procesu jsou ve škole vnímány jako příležitost k učení se), ve dvou školách v dimenzi Začlenění systémů pro uchování a výměnu znalostí a učení se (otázka Ve škole jsou sdíleny příklady nepovedené praxe), dále pak v dimenzi Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí (otázka Škola spolupracuje s externími subjekty či institucemi). Z těchto čtyř případů pak tři se týkaly vedoucích pracovníků školy B, kde můžeme usuzovat na problémy v jednotném přístupu vedení školy.

Závěr

Přeměna škol na učící se organizace je nutnou podmínkou pro naplnění cílů Strategie 2030+ a zároveň také možnou odpovědí na otázku, jakým směrem by se školství v České republice mělo ubírat, aby dobře připravovalo své žáky a studenty na budoucnost. Přesnější podobu budoucích životních a pracovních podmínek současných žáků a studentů můžeme v dnešním rychle se měnícím světě jen stěží predikovat. Prvky učících se škol jako permanentní učení se, podpora zvědavosti a inovativnosti, schopnost spolupráce a efektivní sdílení zkušeností, atd. však mohou být základy, které připraví dnešní žáky a studenty na budoucnost, ať bude jakákoliv. Aplikace těchto principů však má svůj přínos pro fungování škol již v současnosti. Přiměřená a citlivá aplikace těchto principů může zlepšovat kvalitu pedagogického procesu, školní klima, spokojenost pedagogických pracovníků, žáků a rodičů, atd. A jsou to právě vedoucí pracovníci z principu své lídrovsko-manažerské role, kteří tuto změnu povedou a budou ji řídit.

Výzkumné šetření na vybraných školách, které již formulovaly svou vizi, ukázalo jako nejméně aplikovanou oblast vytváření systémů pro výměnu a uchovávání znalostí a učení se. Vytváření těchto systémů bude jedním z důležitých úkolů, které stojí před vedoucími pracovníky při vedení škol jako učících se organizací. Šetření také odkrylo oblasti, které jsou v hodnocení pracovníky vedení školy nejméně přeceňovány. Jedná se o vytváření podmínek pro spolupráci pedagogických pracovníků vedením školy a dále pak aktivní vyhledávání možností zvyšování kvality pedagogického procesu ze strany vedení. Přestože vyšší míra optimismu v hodnocení aplikace dimenzí učících se škol v praxi ze strany vedoucích pracovníků může být očekávatelná a byla výzkumným šetřením na vybraných školách potvrzena, výraznější rozdíly s hodnocením pedagogických pracovníků je podnětem k zamyšlení, zda v těchto oblastech vedoucí pracovníci využívají efektivní nástroje a daří se jim o těchto oblastech dobře komunikovat. Detailní porovnání odpovědí v rámci tří jednotlivých škol nepotvrdilo předpokládanou vyšší míru souhlasu vedení a vedoucích pracovníků s nejdelsí dobou působení na škole. Naopak tato skupina pracovníků vykazovala vyšší míru nesouhlasu než skupiny pracovníků, které na škole působí kratší dobu. Výsledky na těchto školách mohou poukazovat na nedostatečné či nevhodné vedení těchto pracovníků ze strany vedení. I přes nízký počet analyzovaných škol, výsledky

připomínají nutnost věnovat se ze strany vedení školy práci s dlouhodobými zaměstnanci neméně pečlivě než práci se zaměstnanci např. nově nastupujícím.

Bakalářská práce analyzovala aktuální stav na vybraných školách, které již na cestě k učící se organizaci učinily přinejmenším první krok v podobě formulace své vize. Další šetření na školách, zaměřené na konkrétní oblasti, kde dochází ke shodám mezi vedoucími a pedagogickými pracovníky, může přinést detailnější poznatky o konkrétních metodách a postupech využívaných vedením školy a jejich efektivností. Zároveň zaslouží další podrobnější prozkoumání oblast sdílení nepovedené praxe, ve které došlo ke značné míře nesouhlasu zejména ze strany vedoucích pracovníků.

Seznam použitých informačních zdrojů

COVEY, S.R., 2014. *7 návyků skutečně efektivních lidí*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-282-6.

Digislovník [online]. © 2021 [vid. 2021-12-05] Dostupné z:

<https://portaldigi.cz/digislovník/>

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

CHVÁL, M., 2018. *Na naši škole nám záleží*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1321-5.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2021/2022 [online]. © 2021 [vid. 2021-12-05] Dostupné z:

<https://www.esicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni>

KURSCH, M., 2021. Skrytý potenciál virtuálního co-teachingu. *Prohuman* [online]. © 2021 [vid. 2021-12-6]. Dostupné z:

<https://www.prohuman.sk/pedagogika/skryty-potencial-virtualniho-co-teachingu>

Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele [online]. © 2018 [vid. 2021-12-15] Dostupné z:

<https://www.projektsypo.cz/15-aktuality/tiskove-zpravy/119-tiskova-zprava-petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele.html>

PLAMÍNEK, J., 2014. *Diagnostika a vitalizace firem a organizací*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5323-2.

POL, M., 2008. Škola na cestě k učící se organizaci. *ORBIS SCHOLAE*. Praha: Univerzita Karlova, 2(3), 7-22. ISSN 1802-4637.

Pomáháme školám k úspěchu [online]. © 2015-2021 [vid. 2022-01-15] Dostupné z:

<https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

Projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) [online]. © 2018-2021 [vid. 2022-01-15] Dostupné z:

<https://www.projektsypo.cz/>

Ředitel naživo [online]. © 2021-2022 [vid. 2022-01-15] Dostupné z:

<https://www.reditelnazivo.cz/>

Segmentace a typologie osob digitálně vyloučených a osob ohrožených digitálním vyloučením v ČR [online]. © 2018-2019 [vid. 2021-12-05] Dostupné z:

<https://portaldigi.cz/segmentace/>

Sekundární analýza PISA 2018: Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání [online]. © 2021 [vid. 2022-01-16] Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Rustove-nastaveni-mys>

Sekundární analýza PISA 2018: Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele [online]. © 2021 [vid. 2022-01-16] Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Well-being-zaku,-trid>

Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učitelů [online]. © 2021 [vid. 2022-01-17] Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-TALIS-2018-Klima-sboru,-problem>

SENGE, P.M., 2016. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-428-8.

SENGE, P. et al., 2012. *Schools that learn*. New York: Crown Business. ISBN 978-0-382-51822-2.

SMETÁČKOVÁ, I. et al., 2021. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností. Když spolu vyučující mluví o práci...* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-272-9.

Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách [online]. © 2021 [vid. 2022-01-20] Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Spolecne-znaky-vzdelavani-v-usp>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. © 2020 [vid. 2021-12-05] Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

What makes a school a learning organisation? [online]. © 2016 [vid. 2021-12-27] Dostupné z:

<https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

Zjištění ze sekundárních analýz: Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na vzdělávání [online]. © 2021 [vid. 2022-1-20] Dostupné z:

<https://www.esicr.cz/cz/Aktuality/Zjisteni-ze-sekundarnich-analyz-Vstricane-prostredi>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Odpovědi k jednotlivým otázkám dotazníku za všechny respondenty

Příloha 3 – Souhrnný přehled odpovědí v jednotlivých školách (škola A, škola B, škola C)

Příloha 4 – Odpovědi na jednotlivých školách k dimenzi Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků

Příloha 5 - Odpovědi na jednotlivých školách k dimenzi Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky

Příloha 6 - Odpovědi na jednotlivých školách k dimenzi Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky

Příloha 7 - Odpovědi na jednotlivých školách k dimenzi Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání

Příloha 8 - Odpovědi na jednotlivých školách k dimenzi Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se

Příloha 9 - Odpovědi na jednotlivých školách k dimenzi Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí

Příloha 10 - Odpovědi na jednotlivých školách k dimenzi Podněcování a podpora učícího se leadershipu

Příloha 1 – Dotazník

Škola jako učící se organizace

1. Naše škola má vizi/poslání, které se snažím svou prací naplňovat
2. Vize/poslání školy není v rozporu s mými osobními hodnotami
3. Vedení pomáhá pedagogickým pracovníkům s identifikací oblastí vhodných pro jejich další vzdělávání
4. Vedení oceňuje další vzdělávání pedagogických pracovníků
5. Vedení vytváří podmínky pro spolupráci mezi pedagogickými pracovníky
6. Mezi pedagogickými pracovníky panuje vzájemná důvěra a respekt
7. Problémy a chyby v pedagogickém procesu jsou v naší škole vnímány jako příležitost k učení se
8. Při změnách v pedagogickém procesu jsou brány v potaz i názory nebo podněty žáků
9. Ve škole jsou sdíleny příklady dobré praxe
10. Ve škole jsou sdíleny příklady nepovedené praxe
11. Pedagogičtí pracovníci sdílí navzájem své zkušenosti z absolvovaného dalšího vzdělávání
12. Škola spolupracuje s externími subjekty či institucemi
13. Vedení školy aktivně vyhledává příležitost pro zlepšení fungování školy

Doplňující otázky:

Ve škole působím jako (pedagogický pracovník/vedoucí pracovník)

Počet ukončených školních roků mého působení na současné škole (méně než jeden školní rok/1-5 školních roků/6 a více)

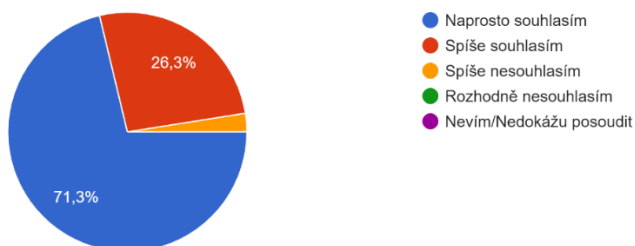
Název školy

Příloha 2 – Odpovědi k jednotlivým otázkám dotazníku za všechny respondenty v grafech

Zdroj: Google Forms

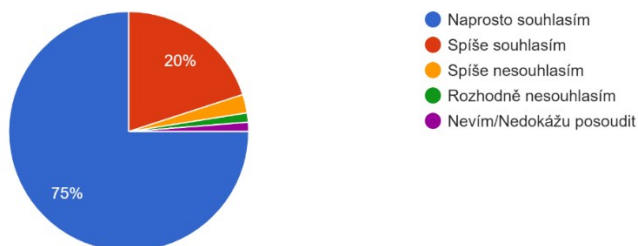
Naše škola má vizi/poslání, které se snažím svou prací naplňovat

80 odpovědí



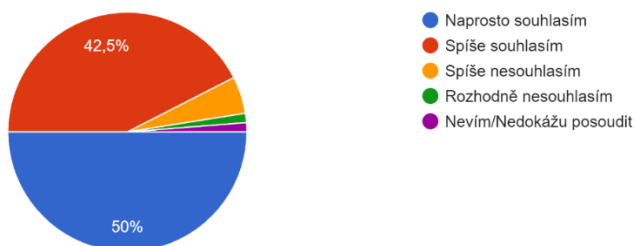
Vize/poslání školy není v rozporu s mými osobními hodnotami

80 odpovědí



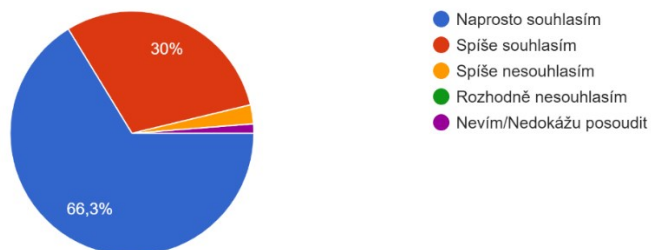
Vedení pomáhá pedagogickým pracovníkům s identifikací oblastí vhodných pro jejich další vzdělávání

80 odpovědí



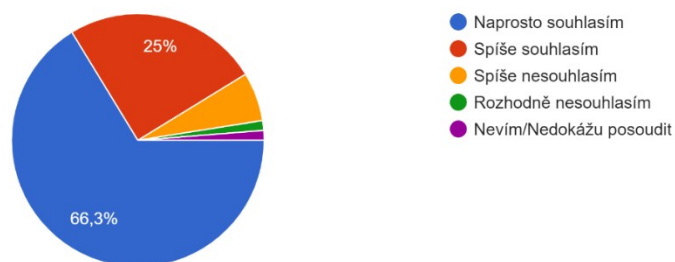
Vedení oceňuje další vzdělávání pedagogických pracovníků

80 odpovědí



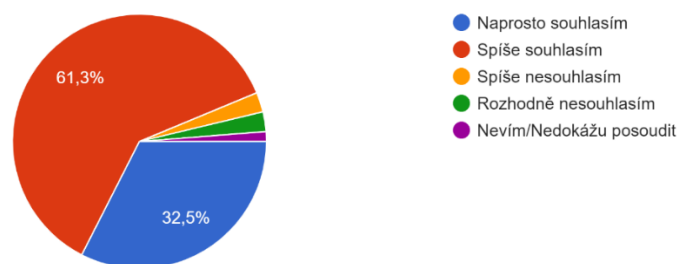
Vedení vytváří podmínky pro spolupráci mezi pedagogickými pracovníky

80 odpovědí

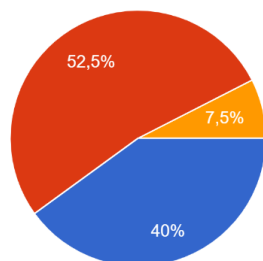


Mezi pedagogickými pracovníky panuje vzájemná důvěra a respekt

80 odpovědí

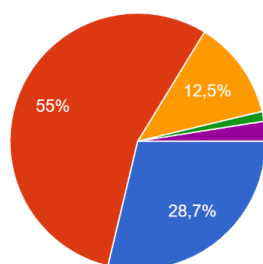


Problémy a chyby v pedagogickém procesu jsou v naší škole vnímány jako příležitost k učení se
80 odpovědí



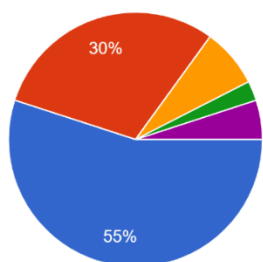
- Naprostou souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Rozhodně nesouhlasím
- Nevím/Nedokážu posoudit

Při změnách v pedagogickém procesu jsou brány v potaz i názory nebo podněty žáků
80 odpovědí



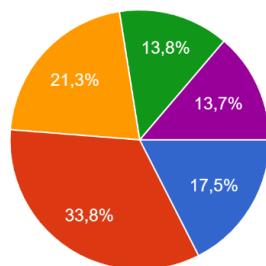
- Naprostou souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Rozhodně nesouhlasím
- Nevím/Nedokážu posoudit

Ve škole jsou sdíleny příklady dobré praxe
80 odpovědí



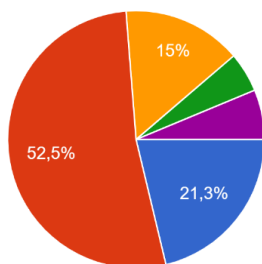
- Naprostou souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Rozhodně nesouhlasím
- Nevím/Nedokážu posoudit

Ve škole jsou sdíleny příklady nepovedené praxe
80 odpovědí



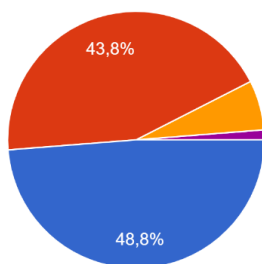
- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Rozhodně nesouhlasím
- Nevím/Nedokážu posoudit

Pedagogičtí pracovníci sdílí navzájem své zkušenosti z absolvovaného dalšího vzdělávání
80 odpovědí



- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Rozhodně nesouhlasím
- Nevím/Nedokážu posoudit

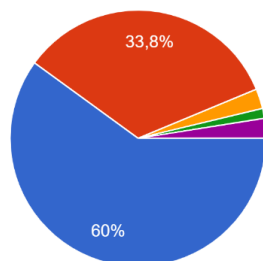
Škola spolupracuje s externími subjekty či institucemi
80 odpovědí



- Rozhodně souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Rozhodně nesouhlasím
- Nevím/Nedokážu posoudit

Vedení školy aktivně vyhledává příležitosti pro zlepšení fungování školy

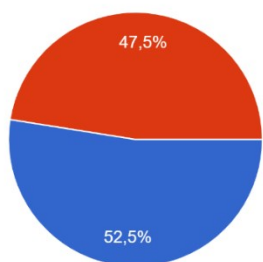
80 odpovědí



- Rozhodně souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Rozhodně nesouhlasím
- Nevím/Nedokážu posoudit

Ve škole působím jako

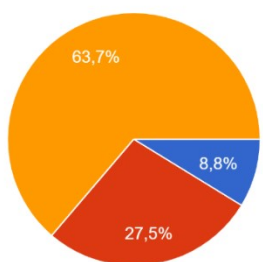
80 odpovědí



- Pedagogický pracovník
- Vedoucí pracovník (ředitel/ka nebo zástupce/zástupkyně)

Počet ukončených školních roků mého působení na současné škole

80 odpovědí



- Méně než jeden školní rok
- 1-5 školních roků
- 6 a více

Příloha 3 – Souhrnný přehled odpovědí v jednotlivých školách (škola A, škola B, škola C)

Škola A		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Vize	Otázka 1					
	VP > 6	1				
	PP 1-5			1		
	PP > 6	3	4			
	Otázka 2					
	VP > 6	1				
Permanentní učení se	PP 1-5					1
	PP > 6	3	3		1	
	Otázka 3					
	VP > 6	1				
	PP 1-5		1			
	PP > 6	2	4	1		
Spolupráce	Otázka 4					
	VP > 6	1				
	PP 1-5			1		
	PP > 6	4	2			1
	Otázka 5					
	VP > 6	1				
Zvídavé prostředí	PP 1-5		1			
	PP > 6	1	5	1		
	Otázka 6					
	VP > 6		1			
	PP 1-5		1			
	PP > 6	1	6			
Výměna znalostí	Otázka 7					
	VP > 6		1			
	PP 1-5			1		
	PP > 6	6		1		
	Otázka 8					
	VP > 6		1			
Externí spolupráce	PP 1-5			1		
	PP > 6	5		2		
	Otázka 9					
	VP > 6		1			
	PP 1-5				1	
	PP > 6	2	3	2		
Učíci se leadership	Otázka 10					
	VP > 6			1		
	PP 1-5				1	
	PP > 6		4	3		
	Otázka 11					
	VP > 6		1			
Učíci se leadership	PP 1-5				1	
	PP > 6	2		3	1	1
	Otázka 12					
Učíci se leadership	VP > 6	1				
	PP 1-5		1			
	PP > 6	1	5	1		
Učíci se leadership	Otázka 13					
	VP > 6	1				
	PP 1-5		1			
Učíci se leadership	PP > 6	1	4			

Zdroj: vlastní zpracování

Škola B		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím / Nedokážu posoudit
Vize	Otázka 1					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	2				
	PP > 6	1	2	1		
	Otázka 2					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	2				
PP > 6	2	2				
Permanentní učení se	Otázka 3					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		4			
	Otázka 4					
	VP > 6	2				
	PP 1-5	2				
PP > 6	1	3				
Spolupráce	Otázka 5					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6	1	3			
	Otázka 6					
	VP > 6		2			
	PP 1-5	1	1			
PP > 6		3	1			
Zvídavé prostředí	Otázka 7					
	VP > 6		1	1		
	PP 1-5	2				
	PP > 6		4			
	Otázka 8					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
PP > 6		2	1		1	
Výměna znalostí	Otázka 9					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		2	1		1
	Otázka 10					
	VP > 6		1		1	
	PP 1-5		2			
	PP > 6		1	1		2
	Otázka 11					
	VP > 6		2			
	PP 1-5	1		1		
PP > 6		1	1	1	1	
Externí spolupráce	Otázka 12					
	VP > 6	1		1		
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		3	1		
Učí se leadership	Otázka 13					
	VP > 6	2				
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		2	1		1

Zdroj: vlastní zpracování

Škola C		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím / Nedokážu posoudit	
Vize	Otázka 1						
	VP > 6	2					
	PP < 1	2	1				
	PP 1-5		3				
	PP > 6	2	1				
	Otázka 2						
	VP > 6	1	1				
	PP < 1	2	1				
	PP 1-5		3				
	PP > 6	2	1				
	Permanentní učení se	Otázka 3					
		VP > 6	1	1			
		PP < 1	2	1			
		PP 1-5		3			
PP > 6		2			1		
Otázka 4							
VP > 6		1	1				
PP < 1		3					
PP 1-5		2	1				
PP > 6		2		1			
Spolupráce	Otázka 5						
	VP > 6	1	1				
	PP < 1	2	1				
	PP 1-5	2				1	
	PP > 6	2		1			
	Otázka 6						
	VP > 6	2					
	PP < 1	2	1				
	PP 1-5	1	1			1	
	PP > 6	1	2				
Zvídavé prostředí	Otázka 7						
	VP > 6	1	1				
	PP < 1	1	2				
	PP 1-5	1	2				
	PP > 6	2	1				
	Otázka 8						
	VP > 6		2				
	PP < 1	1	2				
	PP 1-5		2			1	
	PP > 6		2	1			
Výměna znalostí	Otázka 9						
	VP > 6	2					
	PP < 1	2				1	
	PP 1-5		1	1		1	
	PP > 6	1	1		1		
	Otázka 10						
	VP > 6		1		1		
	PP < 1	2				1	
	PP 1-5				1	2	
	PP > 6				2	1	
	Otázka 11						
	VP > 6		2				
	PP < 1	2	1				
	PP 1-5		2	1			
PP > 6		2			1		
Externí spolupráce	Otázka 12						
	VP > 6	1	1				
	PP < 1	3					
	PP 1-5	3					
Učíci se leadership	PP > 6	1	1			1	
	Otázka 13						
	VP > 6	1	1				
	PP < 1	2	1				
PP 1-5	2	1					
PP > 6	1		1		1		

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 4 – Tabulka 9 Tvorba a sdílení vize zaměřené na učení se všech žáků

Tabulka 9

Otázka 1 Škola má vizi/poslání, které se snažím svou prací naplňovat

Otázka 2 Vize/poslání školy není v rozporu s mými osobními hodnotami

		Naprosto souhlasím	Spiše souhlasím	Spiše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 1	Škola A					
	VP > 6	1				
	PP 1-5			1		
	PP > 6	3	4			
	Škola B					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	2				
	PP > 6	1	2	1		
	Škola C					
	VP > 6	2				
	PP < 1	2	1			
	PP 1-5		3			
	PP > 6	2	1			
Otázka 2	Škola A					
	VP > 6	1				
	PP 1-5					1
	PP > 6	3	3		1	
	Škola B					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	2				
	PP > 6	2	2			
	Škola C					
	VP > 6	1	1			
	PP < 1	2	1			
	PP 1-5		3			
	PP > 6	2	1			

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 5 – tabulka 10 Vytváření a podpora možností k permanentnímu učení se pro všechny pedagogické pracovníky

Tabulka 10

Otázka 3 Vedení pomáhá pedagogickým pracovníkům s identifikací oblastí vhodných pro jejich další vzdělávání

Otázka 4 Vedení oceňuje další vzdělávání a sebezvoje pedagogických pracovníků

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 3	Škola A					
	VP > 6	1				
	PP 1-5		1			
	PP > 6	2	4	1		
	Škola B					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		4			
	Škola C					
	VP > 6	1	1			
	PP < 1	2	1			
	PP 1-5		3			
	PP > 6	2			1	
Otázka 4	Škola A					
	VP > 6	1				
	PP 1-5			1		
	PP > 6	4	2			1
	Škola B					
	VP > 6	2				
	PP 1-5	2				
	PP > 6	1	3			
	Škola C					
	VP > 6	1	1			
	PP < 1	3				
	PP 1-5	2	1			
	PP > 6	2		1		

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 6 – tabulka 11 Podpora týmového učení se a spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky

Tabulka 11

Otázka 5 Vedení vytváří podmínky pro spolupráci mezi pedagogickými pracovníky

Otázka 6 Mezi pedagogickými pracovníky panuje vzájemná důvěra a respekt

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 5	Škola A					
	VP > 6	1				
	PP 1-5		1			
	PP > 6	1	5	1		
	Škola B					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6	1	3			
	Škola C					
	VP > 6	1	1			
	PP < 1	2	1			
	PP 1-5	2				1
	PP > 6	2		1		
Otázka 6	Škola A					
	VP > 6		1			
	PP 1-5		1			
	PP > 6	1	6			
	Škola B					
	VP > 6		2			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		3	1		
	Škola C					
	VP > 6	2				
	PP < 1	2	1			
	PP 1-5	1	1			1
	PP > 6	1	2			

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 7 – tabulka 12 Vytváření prostředí založeném na zvědavosti, zlepšování a zkoumání

Tabulka 12

Otázka 7 Problémy a chyby v pedagogickém procesu jsou ve škole vnímány jako příležitost k učení se

Otázka 8 Při změnách v pedagogickém procesu jsou brány v potaz i názory nebo podněty žáků

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 7	Škola A					
	VP > 6		1			
	PP 1-5			1		
	PP > 6	6		1		
	Škola B					
	VP > 6		1	1		
	PP 1-5	2				
	PP > 6		4			
	Škola C					
	VP > 6	1	1			
	PP < 1	1	2			
	PP 1-5	1	2			
PP > 6	2	1				
Otázka 8	Škola A					
	VP > 6		1			
	PP 1-5			1		
	PP > 6	5		2		
	Škola B					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		2	1		1
	Škola C					
	VP > 6		2			
	PP < 1	1	2			
	PP 1-5		2			1
PP > 6		2	1			

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 8 – Tabulka 13 Začlenění systémů pro uchovávání a výměnu znalostí a učení se

Tabulka 13

Otázka 9 Ve škole jsou sdíleny příklady dobré praxe

Otázka 10 Ve škole jsou sdíleny příklady nepovedené praxe

Otázka 11 Pedagogičtí pracovníci sdílí navzájem zkušenosti z absolvovaného dalšího vzdělávání

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 9	Škola A					
	VP > 6		1			
	PP 1-5				1	
	PP > 6	2	3	2		
	Škola B					
	VP > 6	1	1			
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		2	1		1
	Škola C					
	VP > 6	2				
	PP < 1	2				1
	PP 1-5		1	1		1
PP > 6	1	1		1		
Otázka 10	Škola A					
	VP > 6			1		
	PP 1-5				1	
	PP > 6		4	3		
	Škola B					
	VP > 6		1		1	
	PP 1-5		2			
	PP > 6		1	1		2
	Škola C					
	VP > 6		1		1	
	PP < 1	2				1
	PP 1-5				1	2
PP > 6				2	1	
Otázka 11	Škola A					
	VP > 6		1			
	PP 1-5				1	
	PP > 6		2	3	1	1
	Škola B					
	VP > 6		2			
	PP 1-5	1		1		
	PP > 6		1	1	1	1
	Škola C					
	VP > 6		2			
	PP < 1	2	1			
	PP 1-5		2	1		
PP > 6		2			1	

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 9 – Tabulka 14 Učení se společně s/nebo z vnějšího prostředí

Tabulka 14

Otázka 12 Škola spolupracuje s externími subjekty či institucemi

		Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 12	Škola A					
	VP > 6	1				
	PP 1-5		1			
	PP > 6	1	5	1		
	Škola B					
	VP > 6	1		1		
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		3	1		
	Škola C					
	VP > 6	1	1			
	PP <1	3				
	PP 1-5	3				
	PP > 6	1	1			1

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 10 – Tabulka 15 Podněcování a podpora učícího se leadershipu

Tabulka 15

Otázka 13 Vedení školy aktivně vyhledává příležitosti pro zlepšování kvality pedagogického procesu

		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit
Otázka 13	Škola A					
	VP > 6	1				
	PP 1-5		1			
	PP > 6	1	4			
	Škola B					
	VP > 6	2				
	PP 1-5	1	1			
	PP > 6		2	1		1
	Škola C					
	VP > 6	1	1			
	PP < 1	2	1			
	PP 1-5	2	1			
	PP > 6	1		1		1

Zdroj: vlastní zpracování