

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Eva Mikšovská

**Kolegialita a spolupráce učitelů v základní škole
speciální**

**Collegiality and cooperation of teachers in basic special
school**

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za její ochotu, za poskytnutí cenných rad a připomínek při odborném vedení mé diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kolíně dne 31. května 2013

.....

podpis

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na kolegalitu a spolupráci učitelů s cílem zmapování jejich aktuálních možností a potřeb v této oblasti. Zároveň na základě získaných poznatků přispět k lepšímu porozumění, zlepšování a rozšiřování spolupráce a kolegality učitelů. Teoretická část práce pojednává o spolupráci obecně, vymezuje základní pojmy. Přináší informace o typických podobách a formách spolupráce ve školním prostředí, spolupráci učitelů v českých základních školách. Zabývá se také faktory usnadňujícími spolupráci, instrumenty pro rozvoj spolupráce pedagogů a rolí vedení škol při spolupráci. Popisuje osobnost učitele, jeho kompetence, prostředí a organizaci základní školy speciální. Empirická část práce zjišťuje konkrétní úroveň kolegality a spolupráce učitelů v Základní škole speciální Kolín.

Klíčová slova:

kolegalita, spolupráce, učitel, základní škola speciální, kolega, formy spolupráce, spolupracující škola, osobnost učitele, kompetence učitele, spolupráce učitelů, školní prostředí

Annotation

This thesis focuses on teachers' collegiality and cooperation in order to map their current possibilities and needs in this field. On the basis of acquired knowledge contribute to better understanding, improving and extending the cooperation and collegiality of teachers, as well. The theoretical part deals with the cooperation in general and defines the basic terms. It provides the information about the typical shapes and forms of cooperation within the school environment and about the teachers' cooperation at Czech elementary schools. It also discusses the factors facilitating cooperation, the instruments for the development of teachers' cooperation and school management's role during the cooperation. It describes a teacher's personality, his competencies, the environment and the organization of a special basic school. The empirical part looks into the specific level of teachers' collegiality and cooperation at the special basic school in Kolín.

Keywords:

collegiality, cooperation, teacher, basic special school, colleague, forms of cooperation, cooperating school, personality of the teacher, competence of teachers, cooperation of teachers, school environment

Obsah

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2. 1 Kolegialita a spolupráce	9
2. 1. 1 Vymezení pojmů kolegialita a spolupráce.....	9
2. 1. 2 Typické podoby kolegiality a spolupráce.....	10
2. 1. 3 Význam, funkce a limity kolegiality a spolupráce	12
2. 1. 4 Spolupráce jako hodnota	14
2. 1. 5 Spolupráce zmiňovaná v důležitých dokumentech a dalších vybraných zdrojích	15
2. 2 Spolupráce v širším kontextu školního prostředí.....	19
2. 2.1 Spolupráce a specifika školního prostředí	19
2. 2. 2 Charakteristické podoby spolupracující školy	21
2. 2. 3 Klima spolupráce.....	22
2. 2. 4 Faktory usnadňující úspěšný průběh práce ve skupině učitelů	24
2. 2. 5 Neúčinné formy spolupráce	25
2. 2. 6 Konkrétní formy spolupráce učitelů	27
2. 2. 6. 1 Snahy učitelů o zdokonalování práce školy jako celku	27
2. 2. 6. 2 Zapojování učitelů do spolupráce na jejich vlastním profesionálním rozvoji.....	28
2. 2. 6. 3 Evaluace práce učitelů jinými učiteli.....	32
2. 2. 7 Role vedení škol při spolupráci.....	34
2. 3 Spolupráce učitelů v českých základních školách.....	37
2. 3. 1 Obecná situace ve školách.....	37
2. 3. 2 Nejčastější formy spolupráce učitelů	39
2. 3. 3 Překážky rozvoje spolupráce ve školách.....	41
2. 3. 4 Instrumenty pro rozvoj spolupráce pedagogů.....	42
2. 4 Učitel v základní škole speciální.....	46
2. 4. 1 Osobnost učitele základní školy speciální	46

2. 4. 2 Role učitele	48
2. 4. 3 Kompetence učitele	49
2. 4. 4 Charakteristika základní školy speciální	50
3. EMPIRICKÁ ČÁST	53
3. 1 Formulace vstupního výzkumného problému	53
3. 2 Cíl výzkumu	53
3. 3 Charakteristika zařízení a sledovaného souboru zvoleného pro výzkum	53
3. 4 Metody sběru dat.....	54
3. 5 Zpracování výsledků výzkumu	55
4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	56
5. ZÁVĚR	91
6. SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY	93
7. SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	99
8. SEZNAM PŘÍLOH.....	101

1. ÚVOD

Je tomu již více než dvacet let, co jsem nastupovala poprvé do zaměstnání, tehdy ještě s názvem pomocná škola. Patřila jsem ke generaci, pro kterou v té době nebylo samozřejmostí stýkat se běžně s lidmi s mentálním postižením, netušila jsem proto, jaké jsou možnosti práce s těmito žáky, kolik úsilí, ale také radosti a potěšení je možno zažít při jejich výuce. S odstupem času si stále více uvědomuji, že jsem měla velkou výhodu v získávání prvních pedagogických zkušeností, a to úžasný kolektiv kolegů. Byli mi vždy oporou, mohla jsem se na ně kdykoliv obrátit s jakýmkoliv dotazem, problémem či žádostí o radu a pomoc. Trpělivě mě pokaždé vyslechli, pomohli a přidali i pár vlastních zkušeností. Oblasti speciálního školství jsem určitě i díky nim zůstala „věrná“ dodnes, po rodičovské dovolené působím více než deset let v Základní, Mateřské a Praktické škole Kolín, konkrétně v základní škole speciální. I zde pracuji v kolektivu, pro který není pojem spolupráce a kolegiálníta pouhou formalitou. Ačkoli by to mohlo působit téměř idylicky, zejména porovná-li své dojmy s vyprávěním kolegů z jiných typů škol, opravdu si nevzpomínám za ta léta na nikoho, kdo by se vyčleňoval z řad kolegů. Kolegů vzájemně si pomáhajících radou i činem, pozitivně naladěných, ovládajících i určitý druh humoru, který pomáhá ulehčovat mnohdy nelehkou práci s žáky s mentálním postižením. Ačkoli se i mně naskytla možnost změnit zaměstnání, je zde „něco“, co mě tu drží a co bych nevyměnila ani za lepší finanční ohodnocení. Pocit bezpečí, sounáležitosti, jistota, klidná atmosféra a spousta kolegů-přátel, s kterými je mi dobře, jsou prostě nenahraditelné. Dalo by se říci, že jsou přímo základem mé další úspěšné práce.

Zároveň mi přijde jaksi automatické pomáhat si navzájem. Předávám své zkušenosti, vlastní i získané od kolegů, dále, nedokážu si „fungování v naší škole“ ani jinak představit. Stejně tak jako jsem dostávala a stále dostávám pomoc a podporu od svých kolegů, stejnou měrou se jim všem snažím „oplácet“. Vnímají ale kolegové podobně pozitivně atmosféru spolupráce ve škole? Jsou vůbec ochotni dělit se o své zkušenosti? Co konkrétně jim přináší spolupráce? Jakých vlastností, vztahujících se ke spolupráci, si cení u svých kolegů? To jsou jen některé z mnoha otázek, které se vynořují v mé mysli v souvislosti s tématem kolegiálníta a spolupráce učitelů v základní škole speciální. V tématu, které je velmi široké, těžce uchopitelné a zvenčí obtížně sledovatelné. Každý pedagogický kolektiv, ale i každý z jeho členů, je totiž neopakovatelný jedinec s vlastními

názory, zkušenostmi a pohledy na svět, který má i svá specifická očekávání. Záleží i na „úhlu pohledu“ pozorovatele, co je pro něj nejzajímavější, na co se při svém sledování zaměří, kam až mu dovolí jednotlivé kolektivy nahlédnout „pod pokličku hrnce“ jejich spolupráce. Přesto jsem si toto nelehké téma zcela záměrně zvolila právě pro oblast základní školy speciální. Nejen z důvodu, že zde pracuji po celou svou dosavadní pedagogickou kariéru, ale zejména proto, že ačkoli spolupráce a kolegiální učitelů těchto škol dosud nebyla popsána v pedagogické literatuře, právě zde, trůfám si říci na základě svých vlastních zkušeností, funguje velice dobře.

Za cíl práce si kladu analýzu aktuální úrovně kolegiality a spolupráce učitelů Základní školy speciální Kolín. Vytvoření pohledu na spolupráci a kolegiální učitelů v tomto druhu školy, v němž dosud nebyla tato oblast nijak prozkoumána. Považuji za přínosné popsat detailně spolupráci, její stav a konkrétní formy právě ve škole, ve které pracuji. Tak, aby mohla být pro ostatní inspirací, neboť zde je opravdu na velmi dobré úrovni. Zároveň chci přispět také k lepšímu porozumění problematice spolupráce, kolegiality a jejich postupnému zlepšování a rozšiřování. Doufám, že ačkoli se mi asi nepodaří do detailu popsat všechny konkrétní formy a pohledy na spolupráci a kolegiální učitelů, že i tak svou prací přispějí k zjištění aktuální reality, potřeb a možností pedagogů v této oblasti školství.

Diplomová práce je rozčleněna na dvě hlavní části: teoretickou a empirickou. Ve třech kapitolách teoretické části práce bych ráda poskytla základní vhlad do dané problematiky vymezením základních pojmů, podob, významu, funkcí a limitů kolegiality a spolupráce. Upozorním na význam spolupráce, specifika spolupráce ve školním prostředí, zaměřím se na konkrétní formy spolupráce učitelů, faktory znesnadňující a ulehčující spolupráci, neméně důležitou roli vedení škol při spolupráci i popis spolupráce učitelů v českých základních školách. Cenným zdrojem těchto informací mi byly zejména publikace autorů M. Pola a B. Lazarové. Závěrečná, čtvrtá kapitola teoretické části práce, je pak věnována základní škole speciální, konkrétně její podrobné charakteristice, osobnosti učitele, jeho rolím a kompetencím. Zde jsem čerpala zejména z děl autorky I. Švarcové. Empirická část práce se skládá ze tří částí: případové studie na základě participačního pozorování, doplněné dotazníkem pro učitele a nestrukturovaným interview s ředitelkou školy za účelem zjištění názorů, zkušeností a konkrétní úrovně reality spolupráce a kolegiality učitelů Základní školy speciální Kolín.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2. 1 Kolegialita a spolupráce

2. 1. 1 Vymezení pojmů kolegialita a spolupráce

Stejně jako existuje nespočet druhů kolegiality a spolupráce, liší se i teoretická vymezení těchto pojmů dle pohledů jednotlivých autorů. Pro potřeby své diplomové práce vyberu jen některé, ty, které mě osobně nejvíce zaujaly.

Kolegialita - pod pojmem kolegialita jsou v odborné literatuře často označovány úspěšná spolupráce ve školách, vzájemná kolegiální podpora, sdílení odborných problémů a témat. I když se pojmy kolegialita a spolupráce používají téměř synonymně, je zřejmé, že pojem kolegialita vyjadřuje „*jasněji cílenou, plánovanou a reflektovanou spolupráci mezi učiteli a zahrnuje i spoluúčast na vedení a rozvoji školy*“ (Lazarová, 2006, s. 196).

Grün (2006) za nedílnou součást kolegiality chápe také loajalitu, jím popisovanou jako věrnost, slušnost, dodržování společné úmluvy.

Klimeš (1994, s. 371) definuje kolegialitu jako „*vztah a vědomí soudružnosti mezi kolegy*“. Kolegiální člověk je chápán jako člověk přátelský, vycházející vstříc kolegům, vzájemně si vyhovující, mezi kolegy očekávaný například s pomocí.

Zajímavý je i názor Joyce (in Stankovič, 2009, s. 54) - kolegialitu, rozvoj kolegiálních a profesních vztahů v rámci školy chápe jako „*bránu ke zdokonalení školy*“.

Spolupráce - je systematická integrace úsilí jedinců při dosahování společného cíle, při níž dochází ke spojení dvou faktorů:

- součinnosti - členové týmu současně pracují na společném úkolu nebo jeho části a sdílejí odpovědnost za výsledek
- koordinace - společná odpovědnost za úkol, který je plněn a předáván postupně. Výpadek nebo chyba jedince mohou ovlivnit celkový výsledek, proto je koordinace z pohledu týmové efektivity náročnější (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Spolupráce zároveň bývá popisována jako druh sociální interakce, forma sociálního chování, společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí (Otevřená encyklopedie Wikipedie, online, 2012).

Kasíková (2005) vnímá spolupráci jako tzv. pozitivní vzájemnou závislost. V úkolových situacích jsou totiž lidé na sobě závislí při dosahování cíle. Aby stanoveného cíle dosáhli, potřebují dalšího člověka, který směřuje ke stejnému cíli. Dosáhne-li tohoto cíle jednotlivec, dosáhnou jej i druzí (či skupina) a naopak. Slovem pozitivní je pak označeno to, že ze společného dosažení cíle mají prospěch vždy všichni zúčastnění. Jde tedy o dvojí úspěch - úspěch skupiny a úspěch jednotlivce. Zmiňovaná autorka (tamtéž) vymezuje spolupráci do několika charakteristických rysů. Spolupráce je:

- Víra v synergický princip „Celek je větší než suma jeho částí“.
- Lidé společně pracují a podílejí se na investicích, které jsou nutné pro výsledky.
- Věřit v to, že každý, kdož směřuje k výsledkům, může nabídnout něco hodnotného.
- Doufat, že se každý bude chtít podílet svojí zkušeností energií, znalostmi, bude-li oceněn.
- Postoj otevřenosti k odlišnostem vnímaným jako základní princip a rozměr světa.
- Postoj, že spolupráce je dynamickým procesem, ne jedinou metodou. K pohybu od představ, jazyka a chování JÁ k představám, jazyku a chování MY.

Carnegie (2010) definuje dokonce „stavební kameny“ spolupráce: respekt, důvěru a kooperaci. Zmiňovaná kooperace některými autory přímo nahrazuje pojem spolupráce: Klimeš (1994) namísto termínu spolupráce používá název kooperace, kterým souhrnně označuje právě součinnost, spolupráci, Čapek (2010) označuje kooperaci jako vyjádření principu spolupráce a tím také dovedností, které společná práce přináší.

Blížkost pojmů spolupráce, kolegiální a kooperace vnímá Pell (in Carnegie, 2010), který označuje kooperaci, kolektivní součinnost a kolegiální pracovní „3K faktorem“. Pracují-li lidé v prostředí vyznačující se tímto faktorem, mají lepší výsledky, jsou spokojenější, s pocitem naplněnějšího života.

2. 1. 2 Typické podoby kolegiality a spolupráce

Varianty kolegiality mezi učiteli lze identifikovat různě - některé bývají více přínosné, jiné s menším vlivem na profesionální rozvoj pedagoga.

Autorky Harris a Anthony (in Lazarová, 2006) rozeznávají v rámci svých výzkumů dva typy kolegiality:

- kolegiální interakce pomáhající vytvářet emočně podporující prostředí
- kolegiální interakce skutečně podporující znatelný profesionální rozvoj

Oba tyto typy kolegiality se obvykle nevylučují, nemusejí se však vzájemně podmiňovat, mohou probíhat paralelně, nezávisle na sobě. Kolegiální interakce bez dopadů do oblasti profesionálního rozvoje jsou samozřejmě ve škole běžné, ne vždy jsou ale jasně odlišeny od kolegiálních interakcí, které by měly směřovat k profesionálnímu rozvoji se základem společného učení. Podrobněji vymezuje druhy kolegiálních vztahů mezi učiteli celkem ve čtyřech základních úrovních Little (in Pol, Lazarová, 1999):

- společná konverzace
- pomoc a podpora
- sdílení a výměny názorů a zkušeností
- společná práce

První tři druhy považuje autorka za relativně slabé formy kolegiálních vztahů, spíše jen stvrzují současný stav ve školách. Ke společné práci jako nejsilnější formě spolupráce řadí čtvrtou uvedenou formu kolegiálních vztahů - týmové vyučování, plánování, pozorování (hospitace), akční výzkum, koučování ze strany kolegy („peer coaching“), mentorskou práci a některé další formy¹. Takovéto druhy spolupráce implikují a také stimulují větší vzájemnou propojenost lidí, sdílenou odpovědnost, vztah k věci, zdokonalování i ochotu participovat i v náročných procesech, jako jsou např. kritická hodnocení vykonané práce. Právě tento druh spolupráce má podle Little největší šanci vést ke zkvalitnění práce učitelů i škol. Jiné druhy samy o sobě významnější vliv na zkvalitňování práce učitelů a škol nemají, i když mohou tuto základní tendenci podporovat.

Zajímavé a užitečné je také rozdělení spolupráce na základě klasické dichotomie úkol-vztahy podle Oldroyda (in Pol, 2007). Autor rozlišuje mezi „tvrdou“ spoluprací (hard collaboration) a „měkkou“ spoluprací (soft collaboration). Při „tvrdé“ spolupraci, která je zaměřena na úkoly, lidé sdílejí cíle, zdroje, pracovní úkoly, řešení problémů, tlaky a výstupy. Při „měkké“ spolupraci, která je zaměřena na vztahy, lidé sdílejí závazky, vztahy, vzdání se autonomie, pocitu, nejistotu, podporu a důvěru.

¹ Podrobněji o některých z těchto forem pojednává kapitola práce: Konkrétní formy spolupráce učitelů

Toto rozdělení je vhodným připomenutím, že spolupráce je procesem, v němž jsou obsaženy cílové, ale i vztahové aspekty. Oboje mohou být v konkrétních případech zdůrazněny, často ovšem působí ve složitých vzájemných vztazích, kdy povýšení jedněch nad druhými k dlouhodobému úspěchu nevede. Je tedy jistě vhodnější hledat cesty, jak zejména skrze vztahové aspekty dosahovat úspěchu i v aspektech úkolových.

2. 1. 3 Význam, funkce a limity kolegiality a spolupráce

Od 90. let minulého století je rozvoj kolegiality a spolupráce jednou z hlavních strategií zkvalitňování práce škol. Spolupráce učitelů ve školách je důležitou podmínkou jejich profesionálního růstu i rozvoje školy jako celku. Charakter vztahů mezi dospělými působícími na tomtéž pracovišti má význam nejen na řadu procesuálních, ale i výkonových charakteristik instituce. Za lépe pracující školy bývají označovány ty, v nichž lidé hodnotněji spolupracují. Právě kvalita jejich společné práce získává na nové naléhavosti v souvislosti se snahami o relativní autonomii škol (Pol, Lazarová, 1999).

Na základě zdůraznění nutnosti spolupráce, v souvislosti s reflexí změn v pojetí a kultuře evropské školy, dochází také k určitým změnám v rolích učitele. Stoupá zejména význam učitele v roli člena týmu, jeho nutnost spolupráce nejen při výuce, ale i mimoškolních aktivitách, diagnóze a hodnocení práce žáků a školy (Walterová, 1997).

Spolupráce napomáhá trvalému zvyšování kvality. Učitelská kolegialita poměřovaná frekvencí komunikace, vzájemnou podporou a pomocí je považována za silný ukazatel úspěchu realizace změny ve škole. Právě rozvoj a posilování učitelské spolupráce, týmové spolupráce a kolegiality může být jedním z cílů zdokonalování školy (Stankovič, 2009). Důraz je přitom kladem na nasměrování kolegiality lidí ve škole na rozvoj kompetencí učitele, na pomoc učiteli v nesnadných situacích, dále na práci na rozvoji školy jako organizace. Jako zásadní se pak jeví dostatečně citlivé rozvíjení kultury kolegiality ve škole. Jedná-li se totiž o kolegialitu vnucenou, může se snadno stát spíše překážkou než příležitostí k hodnotné společné práci. Jak zdůrazňují Pol a Lazarová (1999), je dobré mít stále na paměti, že lidé společně mohou spolupracovat na dobré věci stejně jako na věci špatné, někdy mohou dokonce spolupracovat jen kvůli spolupráci samé. Proto velmi záleží i na dobrovolnosti, směru, obsahu a dalších charakteristikách spolupráce.

Kolegialita by měla plnit tyto funkce:

- odstraňovat bariéry mezi skupinami učitelů a zároveň mezi učiteli a vedením

- podporovat výměny názorů, zkušeností vedoucí ke shodnému rozhodování
- vytvářet a upevňovat mezi učiteli pocity jednoty a vzájemnosti
- a mnohé další...

Dobré kolegiální vztahy na pracovišti pomáhají uspokojovat také některé základní lidské potřeby. Například Nias (in Stankovič, 2009, s. 63) uvádí, že *„učitelé se cítí nejlépe a nejjistěji ve školách, kde dospělí společně „sdílejí“ jak technické vybavení a žáky, tak prostor, čas, ideály, autoritu, expertízu i pocity“*.

Posílení spolupráce je také chápáno mnohými učiteli jako žádoucí efekt projektů směřujících ke zdokonalení práce školy. *„Sami jistě zmůžeme hodně, ale když zkombinujeme své úsilí a myšlenky se snahou a myšlenkovým bohatstvím druhých lidí, značně naroste náš vlastní potenciál, máme větší šanci na úspěch a můžeme být i prospěšnější“* (Carnegie, 2010, s. 54). Ačkoli se většinou ztotožňujeme s touto myšlenkou a všeobecně považujeme kolegiálnost, spolupráci za pozitivní a efektivní aspekt lidské činnosti, vyskytují se také případy, kdy se mnozí z lidí právě spolupráci vyhýbají.

Mucchielli (in Pol, Lazarová, 1999) považuje za nejsilnější překážku spolupráce lidí tzv. sociální obranu svého Já. Tu vysvětluje jako neuvědomovaný strach ze změny vlastní představy o sobě tváří v tvář skupině. Zpětná vazba druhých se může stát zdrojem pochyb o dosavadním vnímání sebe sama a dekonstruuje dosavadní sebepojetí člověka. Spolupracující člověk riskuje kritiku, srovnávání s druhými apod., obvykle dochází k paradoxu: čím méně si je člověk jistý (více by se zdálo, že potřebuje pomoc a spolupráci), tím více se pomoci a spolupráci vyhýbá.

Vstup do spolupráce přináší mnohdy člověku i jistá osobní rizika. Odvahu převzít je nacházíme v lidské důvěře. Čím větší je učitelova důvěra ke kolegům, tím častěji spolupráci vyhledává.

Často projevům kolegiálnosti, spolupráci brání také některé veřejně sdílené mýty. Obvyklé bývá tvrzení např.: *„S tím člověkem nelze spolupracovat, má totiž jiné názory než já“*. Pro navázání vztahů spolupráce ve škole je nezbytné, aby lidé tyto mýty znali a nepodléhali jim. Podmínkou spolupráce totiž jistě není (Pol, Lazarová, 1999):

- shoda v názorech, zájmech, vědomostech, dovednostech a zaměření spolupracujících lidí
- bezkonfliktnost
- silné emoční vazby

Mnohdy se stává, že nejsou mechanismy spolupráce využívány tak, aby fungovaly ve prospěch žáků, učitelů či celé školy. Učitelé často hovoří o týmu i tehdy, kde při bližším pohledu spatřujeme „hru na svém písečku“ nebo pouze velice jednoduché formy spolupráce. Týmová spolupráce je ovšem nejvyšší formou spolupráce, představy o týmové práci učitelů vychází z konceptu školy jako učící se organizace (Tvrzová, Kasíková in Vališová, Kasíková et al., 2011). Z typických znaků takových organizací, které podrobně popisuje Pol (2007), ve vztahu ke spolupráci jmenují alespoň tyto:

- podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce s důrazem na normy spolupráce a stálého zdokonalování při současném respektu individuality
- dbají na vhodné zapojování nových členů organizace do školního chodu, rozvoj jejich potenciálu

Ačkoli jsou výhody kolegiálních vztahů učitelů ve škole nesporné, je vhodné se i v kontextu rozvoje kolegiality vyvarovat extrémů. Nelze opomíjet také schopnost jedince myslet a pracovat samostatně stejně jako společně s ostatními. Storr (in Pol, Lazarová, 1999) upozorňuje, že mezilidské vztahy nejsou jedinou cestou k osobnímu naplnění a schopnost být sám je znakem velké emoční zralosti. Zvláště je-li spojena se sebezpoznáním, sebeuvědoměním, s reflexí vlastních nejhlubších potřeb, pocitů a impulsů. Je tedy dobré směřovat k takovým druhům spolupráce, mobilizují sílu skupiny a zároveň podporující individuální rozvoj jedince. Tak, aby kolegiálnita nepotlačovala individualitu.

2. 1. 4 Spolupráce jako hodnota

Spolupráce je vysoce uznávanou hodnotou. V současnosti je vnímána nejen jako předpoklad pro profesionální růst učitelů, rozvoj škol, ale i jako zásadní cílová kvalita. Učení i jeho efekty mají v mnoha případech jistě větší šanci na úspěch tam, kde se podaří získat lidi pro vzájemné podpůrné aktivity, pro kolegiální spolupráci. Dochází nejen ke zlepšení výkonu, ale i ke zkvalitnění klimatu. Janke (in Čapek, 2010) považuje dobrou kooperaci a komunikaci v učitelském sboru za velice potřebnou, konstatuje jasnou souvislost mezi kooperací ve sboru učitelů a vnímáním školního klimatu žáků.

(Lazarová, 2006, s. 196) uvádí, že výměny názorů mezi kolegy nabízející nové alternativy pro lepší řešení problémů v procesu vzdělávání a výchovy v podstatě vedou

k tomu, že „dobří učitelé spolupracují společně s jinými dobrými učiteli a stávají se ještě lepšími“.

Hodnotu spolupráce spatřuje Kasíková (2005) právě v bilaterálních momentech při dosahování cíle, kdy dochází k dvojímu úspěchu - úspěchu skupiny a úspěchu jednotlivce. Sám jedinec přispívá k úspěchu celé skupiny, skupina k úspěchu jednotlivce. Spolupráci, jako úkazu dotýkajícího se bezprostředně našeho světa a mezilidských vztahů, by se měly již děti učit rozumět a využívat ji všude tam, kde je to vhodné. Jen tak je totiž vzdělávání o tomto světě a v tomto světě, spolupráci je pak možné užívat si adekvátně jen tehdy, když jí rozumím.

(Pol, Lazarová, 1999, s. 8) doslova konstatují, že „*spolupracující lidé a jejich potenciál jsou jasně považováni za hlavní zdroj rozvoje instituce*“.

Walterová (1997) vymezuje hodnotu spolupráce učitelů jako nezbytnou podmínku pro tvorbu školního kurikula, realizaci mezipředmětových vztahů, pro organizaci mimotřídních a mimoškolních aktivit, i pro diagnózu a hodnocení práce žáků a školy.

Potvrzením naléhavosti rozvíjet hodnoty, kvality spolupráce a s nimi související otázku vybavenosti pro spolupráci nejen u žáků ve škole, ale i dospělých v kontextu celoživotního učení může být tzv. Kurikulum pro Evropu. (Walterová et al., 1997, 2007). Jedná se o materiál vytvořený v roce 1996 skupinou expertů Rady Evropy. Tato skupina se pokusila vymezit soubor klíčových kompetencí, kterými by měli disponovat mladí Evropané. V Kurikulu pro Evropu je zformulováno sedm oblastí kompetencí, které by měl jedinec zvládnout, být proaktivně jednajícím člověkem, ne pouhým příjemcem věcí zvenčí přicházejících. Jedná se o návrh široce koncipovaný, jeho cílem je plnohodnotný individuální i společenský život, včetně pracovního uplatnění jedince. Právě spolupráce, kooperace je zde pevnou součástí.

2. 1. 5 Spolupráce zmiňovaná v důležitých dokumentech a dalších vybraných zdrojích

Význam spolupráce a rozvoje dovedností spolupracovat je zmiňován v řadě dokumentů u nás i v zahraničí.

Z nejdůležitějších strategických dokumentů v našem školství nelze opominout tzv. Bílou knihu (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001). O spolupráci se zde hovoří zejména při „Podpoře vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí“ a „Proměně

role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků“. Zdůrazňována je nutnost rozvoje autonomie škol, inovativního potenciálu, vybavenosti, otevřenosti škol ke společnosti a vazeb k sociálnímu prostředí prostřednictvím rozvojových programů a vytvářením sítě spolupracujících škol. Kladen je také důraz na nezbytnost učitelů 1. stupně vytvořit odborný tým se specifickými dovednostmi a spolupráci s odbornými týmy učitelů 2. stupně při vytváření příznivého klimatu školy. Samostatnou a rozsáhlou kapitolou je pak zmiňována Evropská a mezinárodní spolupráce ve vzdělávání.

V roce 2004 byl přijat Parlamentem ČR nový Školský zákon (Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). V hlavě II, paragrafu 44 vymezujícím cíle základního vzdělávání, je definována právě schopnost spolupráce jako jeden z hlavních úkolů tohoto druhu vzdělávání. Mimo jiné byla zákonem legislativně zakotvena povinnost státu vypracovat Státní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně a typy škol, na základě nich pak školy zpracovaly své Školní vzdělávací programy. Ve vztahu ke spolupráci je i zde vytyčeno hned několik konkrétních cílů a žádoucích kompetencí (VÚP, 2007, online).

Dalším důležitým dokumentem, ve kterém je zakotvena myšlenka a nutnost spolupráce, je Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V doplňujícím výkladu autorů k publikaci zákona je v části první, hlavě I, paragrafu 2 popisujícím pedagogického pracovníka (2007) rozlišována přímá pedagogická činnost. Mezi výčtem prací souvisejících s přímou pedagogickou činností je mimo jiné uváděna spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem komunikačních technologií a spolupráce se zákonnými zástupci žáků.

V české pedagogické literatuře se spolupráce učitelů jako samostatné téma příliš neobjevuje. Již v předchozích kapitolách jsem zmiňovala určité konkrétní zdroje, na tomto místě bych je upřesnila. Dosud jedinou monografií s tematikou spolupráce je dílo brněnských autorů M. Pola a B. Lazarové *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje* (1999). Kromě této knihy pak nezbývá, pro ucelenější pohled na spolupráci, než vyhledávat v jednotlivých titulech, pramenech a doslova „skládat střípky do mozaiky“ s názvem spolupráce či kolegiálnosti učitelů. Tito autoři se spolupráci ve školství věnují také samostatně, mnoho poznatků lze tedy dohledat v díle M. Pola *Škola v proměnách* (2007) a B. Lazarové et al. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (2006).

Důležitost spolupráce zdůrazňuje i J. Průcha (*Učitel. Současné poznatky o profesi*, 2002), který tvrdí, že bez aktivní angažovanosti učitelů nejsou možné příznivé výsledky v uskutečňování změn ve školství.

Spoluprací jako součástí kultury a klimatu školy se zejména ve 4. kapitole knihy *Třídní klima a školní klima* (2012) zabývá také R. Čapek.

Na kooperaci a spolupráci se zaměřuje ve svých dílech *Kooperativní učení, kooperativní škola* (1997) a *Učíme se spolupráci spoluprací* (2005) také H. Kasíková. Tato pedagožka je mimo jiné spoluautorkou textu zaměřeného především na další vzdělávání v problematice spolupráce a učení se dovednostem pro spolupráci: *Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé* (2009). Společně s M. Dubcem zde z pozice vzdělavatelů v dalším vzdělávání učitelů popisují teoretická východiska a předkládají výsledky tří empirických sond založených na projektech vzdělávání učitelů pro spolupráci.

Text byl uveřejněn v odborném časopise *Studia paedagogica*, ve stejném čísle (roč. 14, č. 1, 2009) publikoval i D. Stankovič: *Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy*. Autor se věnuje kolegalitě, spolupráci, zapojení učitelů do rozvoje školy nejen teoreticky, ale i na základě výzkumu v základních školách v Srbsku.

V odborném recenzovaném časopise *Orbis scholae* bylo vydáno v roce 2008 monotematické číslo (roč. 2, č. 3) s názvem *Škola jako učící se organizace*. Součástí tohoto čísla je i studie M. Pola *Škola na cestě k učící se organizaci*. Autor se zaměřuje na koncept učící se organizace, popisuje specifické druhy chování ve škole jako učící se organizaci, zdůrazňována je myšlenka podpory spolupráce při současném respektu individuality.

Mnoho zajímavých poznatků o spolupráci lze vyčíst také v literatuře pro manažery. Zde bych jmenovala zejména autory J. Plamínka, L. Kolajovou a z oblasti školského managementu J. Solfronka zaměřujícího se na spolupráci a vztahy učitelů především v souvislosti s klimatem školy (*Kapitoly ze školského managementu*, 2002).

Zajímavé příspěvky k tématu spolupráce lze dohledat i v internetových zdrojích. Ačkoli se často jedná o články staršího data, neztrácejí nic na svém významu, lze například zpětně zhodnotit úspěšnost realizace myšlenek jednotlivých autorů: Z. Beňová a J. Sláma kupříkladu přibližují veřejnosti hlavní myšlenky projektu *Spolupráce a důvěra* z roku 2005 (*Učitelé sobě aneb učíme se od kolegů*), zdůrazňují význam spolupráce učitelů při tvorbě funkčního vzdělávacího programu (*Než se škola změní v tým*, 2006), J. Hoštička (*Vzájemná spolupráce škol*) popisuje z pohledu zástupce ředitele jedné z pilotních škol vlastní zkušenosti s tvorbou školního vzdělávacího programu, J. Strejček (*Spolupráce učitelů*

reálná i virtuální, 2006) se ve svém příspěvku zaměřuje na spolupráci učitelů a její význam pro profesní rozvoj a pro rozvoj školy, popisuje spolupráci učitelů prostřednictvím modulu Wiki na Metodickém portálu RVP, J. Hrubá (*Spolupráce kontra individualismus?*, 2006) jmenuje příspěvky z diskuse kulatého stolu (veřejná diskusní setkání nad tématy, vztahují se k aktuálním otázkám z oblasti vzdělávání a školství).

Uvedený výčet zdrojů zaměřujících se na tematiku spolupráce učitelů není samozřejmě vyčerpávající - cenným materiálem mohou být i závěrečné práce absolventů vysokých škol. Nabízejí další z pohledů na spolupráci a kolegiální, většinou obohacených o výzkumy z praxe. I zde však tato tematika není, bohužel, často zmiňována.

V Digitálním archivu Univerzity Karlovy v Praze se mi podařilo dohledat alespoň dvě zajímavé práce vedené H. Kasíkovou, jedná se o bakalářskou práci M. Křížové: *Spolupráce učitelů při výuce jazyků* (2008) a diplomovou práci A. Paškové: *Kolegiální vzdělávání učitelů* (2010).

Ze zahraničních autorů zabývajících se tematikou spolupráce učitelů zmíním alespoň několik významných jmen. Např. D. T. Harris a A. M. Anthony, které v rámci svých výzkumů identifikovaly dva typy kolegiality, J. W. Little popisující druhy kolegiálních vztahů a specifických znaků spolupracujících škol. Spolupracující školu jako vysoký ideál podrobně popisují také S. C. Smith a J. J. Scott, školním prostředím vhodným ke spolupráci se pak zabývají také autoři M. G. Fullan a D. Hargreaves. Faktory ovlivňující spolupráci ve svém díle uvádí kupříkladu R. Mucchielli. Neméně zajímavý je také pohled E. Marxe, zkušeného nizozemského konzultanta organizačního rozvoje škol, nabízející dva extrémní způsoby řízení učitelů s cílem realizovat plán změny určité situace. Za podrobné dílo popisující spolupráci ve školním prostředí lze označit knihu amerických autorů G.A. Donaldsona jr. a D.R. Sandersona *Working together in schools* (1996).

Bohužel, v žádných výše uváděných zdrojích se mi nepodařilo nalézt téma zmiňující spolupráci učitelů přímo ve speciálním školství, konkrétně v základní škole speciální. Pokud je zde vůbec spolupráce zmiňována, pak zatím pouze ve vztahu k rodičům žáků.

2. 2 Spolupráce v širším kontextu školního prostředí

2. 2.1 Spolupráce a specifika školního prostředí

Často dochází ke shodě názorů, že skutečně docenit význam spolupráce učitelů a dalších lidí ve škole a jejím bezprostředním okolí znamená mnohdy žádat změny nejen jejich chování, pracovního prostředí, ale i změny vnějšího prostředí, ve kterém školy existují. V mnoha zemích, a bohužel ne ojediněle, se hovoří o školách jako místech, kde nedochází u učitelů a ostatních pracovníků k účinné komunikaci s druhými, k otevřeným diskusím o výchově a vzdělávání, vzájemným hospitacím atp. Lze obecně zkonstatovat, že praxe hodnotné spolupráce učitelů jasně nepřevládá. Často výjimkou není ani označení učitelství jako podivné profese, jenž probíhá v do sebe uzavřeném a konzervativním prostředí školní třídy, někdy se doslova hovoří o „*nemožném povolání*“ (Pol, 2007, s. 68).

Za faktory obvykle nejvíce znesnadňující spolupráci bývají označovány především převažující struktura a kultura škol i mikropolitické bariéry. Konkrétní nedostatky ve struktuře typické školy spatřují Pol, Lazarová (1999):

- v přílišném důrazu na byrokratická pravidla a nařízení
- v systémech hodnocení, které nenapomáhají zkvalitnit vyučování
- v malém zapojení učitelů do rozhodování
- v překážkách spolupráce mezi učiteli a vedením škol

Kriticky bývá poukazováno i na některé původní okolnosti učitelství. Typické školní uspořádání často vede k určité izolovanosti učitele, když většinu času tráví ve třídě společně s žáky, oddělen od svých kolegů. Ne pokaždé je tato izolovanost dostatečně kompenzována, naopak, spíše se prohlubuje.

Za problematický ve spolupráci bývá označen již samotný začátek učitelské kariéry, vstup učitele do profese. Absolvent učitelství stojí obvykle brzy po svém nástupu do školy před nutností téměř okamžitého sebepotvrzení v roli učitele, na rozdíl od jiných profesí (např. začínající právník, lékař). Stává se tomu navzdory úspěšné praxi některých škol s uvádějícími učiteli i boomu programů podpory začínajících. Situace začínajících učitelů je velmi rozmanitá, skutečně důsledná a systematická péče o tyto učitele ve školách v dostatečné kvalitě chybí. „*Někdy jsou tak spíše „vhazováni do vody“, než aby měli šanci postupně se naučit „plavat“*“ (Pol, 2007, s. 6).

Vzniklá situace může být zvláště nepříjemná, neboť výuka je procesem jen málo předvídatelným, dochází ke vzniku zvýšeného rizika vzniku nezdravé míry nejistoty či naopak nezdravé míry jistoty učitele. Pedagog navíc nedostává dostatečnou zpětnou vazbu, nemá v dostatečné míře k dispozici pohledy více zkušených učitelů. Právě tyto pohledy, zvláště jsou-li založeny na dlouhodobější a systematictější sledování a znalostí práce učitele, by měl mít pravidelně k dispozici. K vzájemným diskusím, k možným reakcím a možnosti učit se z nich. Běžně se ale musí učitel obejít při své praxi i bez takovýchto pohledů. Nadějí na jejich častější výskyt nejsou mnohdy ani hospitace prováděné vedením školy, které má, z pohledu pedagoga, v rukou určité nástroje moci. Učitel má tak tendenci neprojevat vlastní slabiny, ale ukazovat to dobré, čeho je schopen.

Nemalou úlohu při spolupráci ve škole sehrává také faktor časového stresu. Flinders (in Pol 2007) poukazuje na to, že učitelé občas nevstupují do hodnotné komunikace a spolupráce s kolegy i z důvodu uchovat si čas a energii ke zvládnutí bezprostředních nároků vyučování. Vzniká u nich pocit, že jim v průběhu dne na kolegiální interakce nezbyvá čas. Ve snaze „co nejlépe vyučovat“ proto sami volí určitou izolaci - je-li však dlouhodobá, může kvalitu jejich práce spíše ohrožovat.

Navzdory okolnostem si však učitel musí celkem brzy vytvořit svůj vlastní postup, jak v dané situaci žít, „přežít“ a dosáhnout i úspěchu. Nemá-li užitek z pomoci druhých, spoléhá zejména na své vlastní zkušenosti, učí se pokusem a omylem, využívá „zdeděné“ představy o učitelství. Často se upíná k modelům svých vlastních učitelů, není proto divu, že ve školách se tak mohou konzervovat postupy realizované po desetiletí, často i déle. Dochází k výskytu tendence k určité repetitivnosti učitelské práce, v kombinaci s dalšími faktory pak sílí riziko stereotypu a rutiny. Nelze poté očekávat dostatek dlouhodobé otevřenosti izolovaného učitele, naopak sílí konzervatismus, neochota přijímat vnější podněty ke změnám, projevující se otevřeně (méně často) nebo skrytě.

Struktura školy mnohdy vytváří a podněcuje ve školním prostředí rozvoj „kultury nezasahování“. Tu přijímají izolovaní a často znejištělí učitelé bez zpětné vazby o své práci jako normu. V takové kultuře spolu učitelé samozřejmě komunikují, mnohdy dokonce rádi a živě. Pro jejich konverzaci je však typické zůstávání na úrovni pouze společenské, hovoří-li se o pracovních tématech, pak spíše jen povrchněji. Otázky mířící na samotné jádro práce a způsob jeho provádění nejsou považovány za vhodné.

V důsledku dlouhodobé izolovanosti učitelů ve škole se zmenšuje i šance učitelů seznamovat se s myšlenkami kolegů a dávat ostatním k dispozici své vlastní zkušenosti

a pohledy. Ve školách téměř chybí „zkušenostní banka“, ze které by mohli ostatní kolegové čerpat cenné informace a poznatky. Každý jedinec začíná tedy znovu téměř od nuly a svou léty, často draze získanou, zkušenost obvykle nedává k využití druhým. Po odchodu učitele ze školy pak společně s ním mizí v nenávratnu také tento zkušenostní fond. Realnost takové situace se zvyšuje s tím, čím méně školy věnují pozornost dokumentování svého rozvoje, práci s tímto druhem dokumentace. Nejsou-li tyto procesy zaevidovány, jen stěží se k nim lze systematicky vracet, reflektovat je, uchopovat a využívat je pro pomoc potřebným, při práci s méně zkušenými atp.

Ačkoli existuje nemálo příkladů, kdy tento neproduktivní řetězec faktorů není realitou a školy nabízejí příznivější prostředí k práci, nadále však zůstává i jedním z paradoxů, že řada škol nepatří k místům, v nichž mohou lidé účinně komunikovat, spolupracovat a učit se jeden od druhého. Tím dochází bohužel také ke snížení i kvality učení se školních dětí a mládeže, jak upozorňuje řada odborníků (Pol, Lazarová, 1999).

2. 2. 2 Charakteristické podoby spolupracující školy

Spolupracující školu coby vysoký ideál charakterizují Smith a Scott (in Pol, Lazarová 1999; Pol 2007) podle přesvědčení, že:

- kvalitu výchovy a vzdělávání silně ovlivňuje to, co se ve škole jako celku děje
- vyučování je nejefektivnější ve školním prostředí, kde platí normy kolegiality a stálého zkvalitňování práce
- učitelé jsou odborníky odpovědnými za výuku a její výsledky
- je třeba uplatňovat širokou škálu postupů a strukturu umožňující vedení školy a učitelům společně pracovat na zkvalitňování školní práce
- je žádoucí podporovat zapojování učitelů do rozhodování o cílech školy a o prostředcích jejich dosahování

K posledně zmiňovanému přesvědčení se podobně vyjadřuje Čapek (2010, s. 142): *„Je jisté, že učitel zasvěcený do cílů a filozofie školy si je lépe vědom, jaké klima ve škole a ve třídách má vytvářet a celý sbor táhne za stejný provaz stejným směrem“.*

Little (in Pol, Lazarová 1999; Pol 2007) vymezuje typické chování spolupracujících učitelů ve školách do těchto hlavních znaků:

- častá a stále konkrétnější a přesnější diskuse o vyučovací praxi
- poměrně časté hospitace kolegů, od nichž dostávají konstruktivní zpětnou vazbu
- společné plánování, vytváření, ověřování a hodnocení vyučovacích materiálů
- učení se jeden od druhého

Jedná se tedy ve značné míře o zdůraznění kolegiálních vztahů mezi učiteli. Little ale poukazuje také na příklady společné práce (v projektech koučování a mentorských schématech), při nichž jsou mezi lidmi jen relativně povrchní vztahy. V těchto vztazích dominuje ohled na jejich „bezpečný“ charakter, za takových okolností téměř ztrácejí pro žádoucí rozvoj školy a její kultury význam. Podobné praktiky mohou samotnou ideu kolegiální spolupráce spíše kompromitovat. Stává se tedy nutností uvědomit si výše uvedené rozdíly. Rozlišovat, zda spolupráce učitelů skutečně směřuje ke vzájemnému porozumění, k tvořivým postupům v zájmu jednotlivců i školy, nebo se jedná jen o společné utvrzování se v existující, mnohdy ne zcela adekvátní praxi.

Mnohé prvky spolupracující školy lze určitě nalézt také při pohledu na školu jako pospolitost. Právě pro tento pohled je typické uspořádání organizované kolem vztahů, sdílených hodnot a názorů, pocíťovaných vzájemných závislostí lidí, které tyto vztahy podporují a vytvářejí podmínky potřebné pro posun od „Já k My“. Typická je zde i rozšířená role učitelů, která přesahuje jejich vyučovací práci ve třídě a vznik morálního klimatu posilující příslušnost a sounáležitost lidí v pospolitosti (Pol, 2007).

2. 2. 3 Klima spolupráce

Termín klima školy bývá různě definován, v podstatě je jím vždy míněna atmosféra školy, sociální ovzduší. Základem jsou sociální vztahy ve škole, jejich druh, kvalita a dominance, poskytující obraz o atmosféře a „duchu“ školy. Z mnohých definic uvádím pro představu pojetí klimatu školy podle J. Mareše (in Hartl; Hartlová, 2000, s. 774): *„Sociálně-psychologická proměnná vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy; součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima tříd, celkového prostředí školy atd.“*. Za dominantní pro klima školy jsou považovány

zejména vztahy učitelů navzájem, neboť z nich se odvíjejí vztahy ostatní. Čapek (2010) dokonce spatřuje ve vytvoření klimatu učitelů a jejich vedením povinnost.

Součástí klimatu školy jsou vždy vztahy pozitivní i negativní, zahrnující kooperaci a spolupráci, vzájemné porozumění, ale i netoleranci, nepochopení a konflikty. Záměrem školy je vytváření pozitivního klimatu, s touto podobou převládajících vztahů:

- spolupráce a ochoty ke spolupráci
- založených na preferování pozitivních jevů
- založených na objektivním a spravedlivém hodnocení
- založených na respektování nezbytné míry organizovanosti pořádku školy
- založených na dosažení nezbytné míry spokojenosti a kladných emocí

Tento výčet dominantních vztahů klimatu školy autora Solfronka (2002) lze doplnit vymezením základních podmínek spolupráce autorů Pola, Lazarové (1999). Za podstatné podmínky pro navození příjemné atmosféry, klimatu pro spolupráci považují:

- existenci a formulaci společného cíle
- nejméně minimální důvěru
- rovnoprávnost
- připravenost lidí k určitému riziku
- rezignaci všech na maximální osobní prospěch

Zmiňovaní autoři (tamtéž) uvádějí, že klima spolupráce může posilovat:

- neustálé vzájemné poznávání se
- nedirektivně vedená komunikace
- vzájemný respekt všech zúčastněných
- reciproční vztahy
- porozumění
- pomoc
- vzájemná podpora
- přátelství
- otevřenost a připravenost každého ke změně
- a mnohé další...

2. 2. 4 Faktory usnadňující úspěšný průběh práce ve skupině učitelů

Rozvíjet opravdu hodnotnou a smysluplně zaměřenou spolupráci není snadné. Existují však jistě kroky, které mohou tuto nelehkou činnost ulehčovat. Např. Mucchielli (in Pol, Lazarová, 1999) uvádí několik zásad, které usnadňují průběh samotné spolupráce.

Před každou společnou akcí označuje vždy za užitečné:

- vyjasnit vztahy, role, pozice, možnost zachování soukromí mezi partnery
- najít společný jazyk, metody, instrumenty práce a právo na informace
- zajistit právo a spravedlnost
- dát každému možnost odmítnutí spolupráce
- zajistit vědomí základní tolerance vůči chybám
- vyjasnit si postupy při konfliktech
- saturovat potřebu každého být rozpoznán - identifikovat každého člena, zveřejnit jeho úkol a význam pro tým
- vymezit oblasti podílu každého člena, jeho pravomocí a jejich hranic
- vyjadřovat respekt k přínosu druhého
- začínat zpočátku alespoň s minimální důvěrou

Učitel bude mít zájem rozšiřovat spolupráci jen tehdy, bude-li se v pracovní skupině cítit dobře. K dosažení tohoto pocitu dochází lépe, když mu skupina umožní nejen saturaci jeho potřeb, ale bude-li se v ní jednat podle jasných, i když nepsaných pravidel:

- informovanost všech, komunikace proudí všemi směry
- všichni mají možnost beze strachu vyjádřit nesouhlas a napětí
- každý má možnost vyjádřit bez následků emoce
- očekává se vzájemná pomoc členů při potížích
- vyjádření vůle všech nahradit chybějícího
- znalost a respekt schopnosti a iniciativy všech ve společné věci
- rozdělení práce, uznávání tohoto rozdělení

Dobrá zkušenost spolu s příjemným pocitem z předchozí spolupráce jsou zdrojem navyšování potenciálu důvěry v každém z učitelů. A právě důvěra je potřebná k překonávání rizik při vstupu do další spolupráce.

Aby byla zajištěna úspěšná spolupráce, je nutné připravit a včasnou snahou snížit také rizika neúspěchu spolupráce. Mahieu (in Pol, Lazarová, 1999) popisuje některá nebezpečí, která bývají zdrojem špatné zkušenosti pro začínající spolupracující skupiny. Je nutné dávat si pozor:

- na příliš široké projekty - většinou nesnadné
- na dostatek času - vyhnout se ukvapenosti
- na informovanost - všem členům
- na akce pro akce - čas pro diagnostiku, analýzu reálných potřeb školy či lidí
- na interdisciplinární týmy - nevytvářet projekty pouze okolo vyučovacích předmětů
 - mezi členy často velká rivalita, otevírat projekty a vytvářet týmy i mezioborově
- na vzdělávání a doprovázení týmů - nové nástroje a vzdělávání se v nových metodách společné práce

Výše uvedené faktory usnadňující spolupráci samozřejmě nejsou uceleným výčtem všech možností, neboť spolupráce učitelů a její rozvoj je velmi složitým a mnohostranným úkolem. Poskytují částečnou odpověď na otázky, které se při spolupráci v rámci každodenní praxe učitelů vyskytují.

2. 2. 5 Neúčinné formy spolupráce

Ne pokaždé je spolupráce na školách úspěšná. Snahy spolupracovat mohou sklouznout také k formám jen málo, pokud vůbec účinným. Nejčastěji jsou mezi riziky v tomto kontextu uváděny tři typy situací (Pol, Lazarová, 1999):

1) Přílišný důraz na diferenciaci

Některé ze vztahů lidí ve škole se mohou odehrávat více na základě jednotlivých skupin než školy jako celku. Přirozeně se tak děje v rovině formální (např. předmětové skupiny) i neformální (vytváření skupin podle zájmů, sympatií, ap.). Přesáhne-li však diferenciaci určitou mez, mohou vznikat vzájemně izolované skupiny, často spolu i soupeřící. Nadbytek diferenciaci může mít za následek špatnou komunikaci jednotlivých skupin, lhostejnost k druhým, k vytváření skupin, které směřují ke zcela rozdílným cílům. Učitelé s podobnými názory také často vytvářejí skupiny s cílem vynutit si přijetí určitého

konkrétního postupu, způsobu práce celou školou, znemožnění otevření diskuse vedoucí k vytvoření perspektivy pohledu školy jako celku. O tzv. balkanizaci hovoří Fullan a Hargreaves (in Pol, Lazarová, 1999).

2) Pohodlná spolupráce

Pohodlná spolupráce většinou nesahá k základům, principům nebo etice praxe. Končí pouze u udělování rad a poskytování některých materiálů. Nepřesahuje okruh pracovního oddělení a skupiny, neotvírá diskuze o smyslu a hodnotách učitelské práce, zaměřuje se jen na věci bezprostřední, krátkodobé a praktické. Složitější otázky pedagogické práce a možnosti jejich řešení často zůstávají zcela mimo její dosah. Taková spolupráce je bohužel velmi častým jevem. I učitelé spolupracující spolu běžně v době mimo vyučování málokdy tráví určitý čas ve třídě svých kolegů. Mají méně možností využít zkušenosti a poznatky druhých a naopak své kolegy o vlastní názory a zkušenosti obohacovat.

I ve školách se silně rozvinutou spoluprací učitelů se však objevují určitá rizika spolupráce. Takovéto školy mohou někdy klást až přílišný důraz na vzájemné sdílení a doceňování zkušeností, podceňovat přitom možnosti jejich dalšího uplatnění. Spolupráce by se také neměla zastavit jen u sympatií.

3) Vnucená spolupráce

Nepředvídatelnost kultur spolupráce přivádí někdy vedení škol k podpoře forem kolegiality, které mohou sami kontrolovat, regulovat dokonce i ovládat. Tzv. vnucená kolegiální je typická souborem formálních, specifických, byrokratických procedur, při kterých se věnuje pozornost společnému plánování, konzultování a jiným formám společné práce.

Potenciál vnucené kolegiality bývá vymezen jako dvojí. V prvním, lepším případě, má šanci stát se užitečnou přípravnou fází při zakládání trvalejších vztahů spolupráce učitelů ve škole, v méně šťastných situacích se redukuje na pouhá administrativní nařízení určující vnější řád kultury spolupráce. V prvním případě může jít o způsob vzájemného „nakontaktování učitelů“, umožňující ředitelům následně budovat na neformálních elementech uznání, důvěry a podpory. Tyto elementy jsou pro vytváření dobře spolupracující učitelské pospolitosti skutečně podstatné, vnucená kolegiální tehdy obvykle nabízí uspokojení z kolektivní práce a naplňuje potřeby seberealizace. Vnucená kolegiální

často ale spíše snižuje motivaci učitelů pro další spolupráci, neboť vytváření atmosféry spolupráce si žádá mnohem více času, péče a citlivosti, než kolik nabízejí změny spíše administrativní povahy, do praxe většinou rychle a povrchně zaváděné.

2. 2. 6 Konkrétní formy spolupráce učitelů

Ačkoli v oblasti spolupráce učitelů, zejména vhodnějšího uspořádání vztahů mezi nimi, učiteli a vedením škol, je jistě stále mnohé k zlepšování, lze již dnes vymezit úspěšné příklady v daném směru. Za pozitivní zkušenosti bývají označovány:

- snahy učitelů o zdokonalování práce školy jako celku
- zapojování učitelů do spolupráce na jejich vlastním profesionálním rozvoji
- evaluace práce učitelů jinými učiteli
- a také rozhodování o věcech chodu školy jako celku (Pol, Lazarová, 1999)

Níže uváděný výčet konkrétních forem spolupráce učitelů jistě nebude úplný, naznačuje však hlavní směry a možnosti rozvoje spolupráce na školách zaměřené jak na vlastní profesionální rozvoj učitelů, tak na rozvoj školy jako celku.

2. 2. 6. 1 Snahy učitelů o zdokonalování práce školy jako celku

Jedná se o možnosti, jak učitele zapojovat do aktivit nad rámec jejich tradiční vyučovací práce.

Vedoucí učitelé

Produktivní kolegiální vztahy většinou nevznikají automaticky, někdo je musí iniciovat: ředitelé, lidé z užšího vedení školy, ale také vedoucí učitelé. Právě ti jsou stále výrazněji považováni za jedny z hlavních iniciátorů zkvalitňování práce školy. Jsou to obvykle zkušení učitelé schopní vést a ovlivňovat činnost druhých, využívat potenciál kolegů pro individuální rozvoj učitelů i v zájmu rozvoje celé školy. Působí na tzv. středním článku řízení školy, jejich pracovní úvazek bývá většinou snížen. Za nezbytné je považováno, aby jejich role byla spojena s komplexní škálou odpovědností, ale také

pravomocí, které se vztahují k vyučování jednotlivých předmětů, záležitostí nepředmětových či mezipředmětových.

Nelehkým úkolem vedoucích učitelů je citlivý rozvoj interakcí s ostatními učiteli, žáky, vedením školy a také subjekty širšího školního prostředí. Aby byly jejich snahy úspěšné, je nutná vždy pomoc druhých. Pokud v nelehké roli ale uspějí, stanou se vedoucí učitelé silou v dobrém smyslu výrazně dynamizující především vnitřní život školy.

Školní týmy zaměřené na zkvalitňování práce školy

Jedná se o případy, kdy učitelé a vedení pracují na zkvalitňování chodu školy společně v pracovních týmech či skupinách. Školy si buď samy vytvářejí strategie rozvoje týmů, zaměřují jejich aktivitu nebo bývají školní týmy součástí širších seskupení, které usilují o obnovu škol. Za klíčové jsou považovány schopnost přenášet vně škol získané zkušenosti, prožitky, vědomosti přímo do škol a vztah týmu k ostatním lidem ve škole, interakce vedení školy-tým.

Evaluace programů učitelů

Myšlenka autoevaluace školy jako vlivného prostředku jejího vnitřního rozvoje, při níž hrají významnou roli právě sami učitelé, se dnes stává stále běžnější součástí školního života. Autoevaluace školy se nepovažuje pouze za hodnotnou cestu k hlubšímu porozumění vlastní škole, jejímu chodu, základům a efektům práce, je také vnímána jako nejsilnější popud pro další rozvoj školy. Dnešní, moderní škola, je schopna hodnotit svou práci pravidelně, systematicky, za účasti svých učitelů. Snaží se o zdokonalování těchto procesů (evaluace vzdělávacích programů školy, své práce, školy jako celku atp.).

2. 2. 6. 2 Zapojování učitelů do spolupráce na jejich vlastním profesionálním rozvoji

Za nejtypičtější praktiky, v nichž jsou učitelé do zdokonalování svého odborného rozvoje zapojováni, patří hospitace učitelů v hodinách jejich kolegů. Tyto hospitace jsou často součástí širších forem vztahů, např. peer pozorování, peer koučování, vytváření učitelských center, mentorských učitelských programů nebo podpůrných týmů učitelů.

Učitelé mohou lépe zdokonalovat svou práci, dostává-li se jim zpětné vazby, nejlépe od pozorovatelů, kteří jsou schopni nejen rozpoznat a podpořit silné stránky jejich výkonu, ale také upozornit na slabiny. Tato zpětná vazba nemusí mít vždy jen podobu evaluace. Pozorováním druhých se mohou učit i pozorující učitelé, vzájemná pozorování, poskytování a přijímání zpětné vazby o práci tak mohou patřit k nejsilnějším nástrojům odborného růstu. Pozorovatelé často dokonce uvádí, „že se o svém vlastním vyučování naučili víc, když pozorovali své kolegy, než když někdo pozoroval je“ (Kyriacou, 2004, s. 144). Faltýsek (1997, s. 7) konstatuje: „Vyjdeme-li z latinského hospito = jsem na návštěvě, pochopíme dříve často potlačované pojetí hospitace jako kvalifikované návštěvy jednoho odborníka u druhého. Jejich společně sdílená pracovní zkušenost pak vede k přirozené debatě, která posouvá dopředu oba z nich a není tak pouze aktem kontroly či vyjádřením nedůvěry v kvalitní výkon učitele“.

Poskytnout učiteli zpětnou vazbu může téměř každý poučenější pozorovatel, jak naznačuje řada autorů, nejlépe snad ale funguje tzv. peer² pozorování - pozorování na úrovni učitel-učitel, zdůrazňující partnerský a nehodnotící vztah, který je někdy také označován jako vztah „kritického přítele“. Formy peer pozorování mohou mít mnoho podob - od sestávajících ze dvou, tří vzájemných hospitací, až po ambiciózní a rozsáhlé projekty, v nichž týmy učitelů spolupracují na zlepšování specifických aspektů vyučování. Získané poznatky bývají využívána výhradně pro účely odborného rozvoje učitelů, nejde v žádném případě o shromažďování důkazů o neuspokojivých výkonech učitele, zasluhující snad disciplinární řízení. Smysl je naopak spatřován v pomoci učiteli zlepšit jeho práci.

Peer pozorování zahrnuje obvykle sled typických činností, které vymezují např. Pol, Lazarová (1999). Autoři také zároveň upozorňují na určitá úskalí: nejtypičtěji neochotu řady učitelů ukazovat druhým svou práci, nízkou validitu a reliabilitu pozorování nedostatečně připravených peer učitelů, nechuť učitelů dávat skutečně konstruktivní zpětnou vazbu, má-li obsahovat negativní prvky, časový problém najít v rozvrzích učitelů dostatek času pro sledování práce druhých. Právě časový problém bývá odborníky označen problémem priorit, je tedy nezbytné přesvědčit vedení škol o tom, že nejlepšími učiteli jsou právě ti, kteří se dokážou učit jeden od druhého.

² peer- „speciálně připravený dobrovolník, připravený naslouchat, ev. radit svým kolegům s určitým okruhem problémů v profesi“ (Průcha, Walterová, Mareš in Pol Lazarová, 1999, s. 15)

Peer koučování

Peer koučování slouží k podpoře snah učitelů aplikovat nové vědomosti a dovednosti do vlastní praxe. Lazarová (2006, s. 215) popisuje koučování jako formu profesionálního rozvoje, proces doprovázení koučem, který „*spočívá v uvolňování potenciální energie u lidí, jejich vnitřní energie a skrytého, dosud nevyužitého potenciálu*“. Mezi zastánci koučování panuje přesvědčení, že učitelé mohou a měli by být připravováni k tomu, aby byli schopni koučovat své kolegy. Za důležitou podmínku úspěchu své práce koučové považují hlavně osobní přístup ke koučovanému kolegovi. Příprava koučů by se proto měla zaměřovat na obsah, schopnosti být odborným poradcem ve věci vyučování (co radit), ale také na proces poučování, schopnosti zvládnout tento ožehavý vztah (jak radit).

Jak uvádějí Pol, Lazarová (1999), lze do této kategorie forem spolupráce ve školách zařadit i systém zvaný týmové koučování. Koučové v něm pracují po boku učitelského týmu při plánování, realizaci a evaluaci jejich hodin. Je však nutné pracovní rozvrhy týmových koučů uspořádat tak, aby mohli alespoň dvakrát týdně docházet do hodin jim svěřených učitelů.

Mentorské programy

Cílem mentorských programů je stimulovat spolupráci mezi členy učitelského sboru, samotní mentoři³ koučují jiné učitele, podporují jejich odborný rozvoj. Předpokládá se většinou, že déle sloužící učitelé mohou plnit i jiné role než ty, které přímo souvisejí s výchovou a vzděláváním žáků. Jedná se často právě o role mentorů služebně mladším kolegům nebo i těm učitelům, kteří potřebují pomoc v určité situaci a vstupují do vztahu s cílem nechat si pomoci.

Meade (in Pol, Lazarová, 1999) definuje společné rysy mentorských programů:

- mentor funguje jako peer ostatních učitelů
- mentor nadále vyučuje, není „odtržen“ od reality školského světa
- mentor má zvláštní odpovědnost za pomoc druhým
- mentor má čas a také zdroje potřebné k plnění výše uvedených úkolů

³ mentor- „osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi“ (Průcha, Walterová, Mareš in Pol, Lazarová, 1999, s. 15)

Pol (2007) nahlíží na mentorství jako na vztah, při kterém na jedné straně obvykle stojí někdo zkušený a na druhé straně ten, kdo z této zkušenosti může a obvykle i chce mít užitek. V podstatě jde o profesionální podporu zkušenějších směřovanou méně zkušeným.

Ve školním prostředí může být takovým i vztah mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem. V případě uvádějícího učitele by mělo jít vždy o člověka, který dokáže poskytnout odbornou i psychickou oporu a omezí profesní nejistotu začátečníka na minimum, jak radí Podlahová (2004).

Podpůrné týmy učitelů

Jistým způsobem se tato forma spolupráce může podobat mentorskému programu, je ale více komplexní a není zaměřena pouze na začínající učitele. Podstata práce týmu učitelů spočívá v poskytování systematické opory a pomoci jednotlivým kolegům, dle jejich konkrétních potřeb. Za podstatný faktor bývá považováno členství ředitele v týmu, jen tak lze tým chápat jako legitimní součást struktury supervize a podpory učitelů ve škole. Za vhodné je také považováno, aby v týmu pracoval některý z učitelů ve funkci mentora či např. v pozici vedoucího předmětové skupiny nebo oddělení. Skladbu podpůrného týmu obvykle doplňují jeden nebo dva učitelé, zvolení peer aktivisté. Ačkoli ředitel koordinuje činnost týmu, organizuje schůzky, umožňuje členům týmu zvládat práci časově apod., hlavní slovo by měli mít v podobném týmu sami učitelé.

Kasíková (1997) vyzdvihuje význam týmů vzájemné pomoci jako jedné z výrazných forem kooperativní práce - týmy v učitelském sboru usnadňují transfer od idejí, zkušeností, chování učitelů při vzdělávání do školní vyučovací praxe, od představ do reality.

Reflektování případových studií

Za méně tradiční formu zapojování učitelů do spolupráce na jejich vlastním profesionálním rozvoji je považováno psaní případových studií a následná práce s nimi. Nejen pro jejich autory, ale i další učitele bývají příležitostí k reflexi a diskuzi o učitelské práci. Jsou-li navíc publikovány, mohou podněcovat komentáře a diskuze také v širší pedagogické veřejnosti.

Interakce založené na konkrétních příkladech mají šanci stát se (staro)novou formou pedagogického diskurzu, který staví do středu zkušenost a reflexi. Jak doplňuje Shulman (in Pol, Lazarová, 1999, s. 38): „*Budeme-li považovat kolegiální za soubor strategií*

potřebných k tomu, abychom překonali limity individuální racionality a umožnili lidem učit se ze zkušenosti druhých, pak do ní nutně patří interakce „tváří v tvář“ i výměny poznatků a zkušeností mezi kolegy z odlišných pracovišť prostřednictvím publikací, korespondence apod.“. Právě sepsané poznatky konkrétních učitelů, týkající se vyučování, jsou považovány za jeden ze způsobů dosažení tohoto „neviditelného“ druhu kolegiality.

2. 2. 6. 3 Evaluace práce učitelů jinými učiteli

Evaluace práce učitelů je široce diskutované téma, jedná se o soubor procesů vyžadující jistou obezřetnost. Má-li systém evaluace podporovat odborný růst učitelů, musí splňovat určitá kritéria. Pol, Lazarová (1999) popisují podstatu úspěšných evaluací takto:

- Učitelé jsou pozorováni při práci více než dvakrát ročně. Hospitace jsou dostatečně časté, aby mohly zachytit co nejvíce vyučovacích činností.
- Výsledky pozorování učitelovy práce jsou doplňovány daty z autoevaluace, evaluace prací studentů, studijními výsledky, z peer pozorování i z jiných zdrojů.
- Kritéria evaluace jsou flexibilní, berou ohled na rozmanitost chování učitelů v různých ročnících, předmětech, v práci s různými typy studentů či žáků. Evaluátoři se snaží nahlížet na vyučování v celém jeho kontextu, neorientují se ani tak na to, vykazuje-li hodnocený učitel rysy předem definovaných způsobů chování či nikoli.
- Evaluátor je dobře kvalifikovaný, vyškolený pozorovatel - znalý, dovedný a schopný ve vyučovacích předmětech i v pedagogice, velmi dobře obeznámený s kontextem třídy.
- Vedení školy spolupracuje s učiteli při výběru evaluačních kritérií, vytváření metod, nástrojů evaluace a rozhodování o cílech vyučování.

V současnosti stále ještě přežívá tradiční představa, že evaluace práce učitelů je výlučně záležitostí ředitele či dalších lidí z užšího vedení školy. V takové praxi bývá, díky nerovnosti pravomocí ředitele a učitele, v tomto vztahu obtížné uvažovat o důvěře a otevřenosti ze strany evaluovaného učitele, právě ony jsou ale pro supervizi snah zdokonalovat vlastní vyučování velmi důležité. Některými učiteli je člověk z vedení školy odpovědný za evaluaci učitelů (ovlivňující jejich platové, postupové či dokonce existenční

perspektivy) vnímám dokonce jako příliš ohrožující element. Proto se hodnocený učitel často snaží zanechat na pozorovateli dobrý dojem a případné potřeby v zájmu zlepšení vlastní práce záměrně neprojevuje. Jen stěží mu pak ale může takový pozorovatel pomoci poznávat vlastní vyučovací strategie, zlepšovat metody práce a celkově kvalitu vyučování. Pro zmírnění účinků evaluací prováděných řediteli je zdůrazňováno, aby ředitelé sledovali učitele při výuce častěji než dvakrát ročně, užívali formativní i sumativní evaluaci a snažili se pomoci rozvoji dovedností učitelů.

Za další variantu evaluace práce učitelů jinými kolegy jsou považovány formy spolupráce učitelů, zmiňované již v minulé kapitole této práce. Ačkoli bývají jejich názvy různé (peer supervize, peer koučování, kolegiální supervize⁴ apod.), mají několik společných znaků (Pol, Lazarová, 1999):

- Proces supervize bývá zcela oddělen od sumativní evaluace učitelů. Mezi peer učiteli je značná míra důvěry. Informace získané procesem peer supervize jsou přístupné vedení školy jen v případě, dá-li tomu pozorovaný učitel svolení.
- Účast v procesu je obvykle dobrovolná, učitelé si často mohou své partnery sami vybrat. Dochází k posílení skutečného zájmu o věc a vzájemného respektu.
- Všechny formy jsou částečně strukturovány, většinou k nim patří stanovování cílů, postupy pro pozorování práce druhých a následné diskuse. Součástí bývá i časový plán pro dokončení cyklu supervize.
- Celý proces obsahuje prvky poskytující směr, podporující komunikaci a umožňující účastníkům hodnotit jejich vlastní výsledky.

Evaluace prováděná peer učiteli

Snahy o prosazení uznání profesionalismu učitelů zdůrazňují, že lidé v profesi na sebe berou odpovědnost za kvalitu práce své a svých kolegů. Pro peer evaluaci je tento argument podpořen také tlakem na výraznější strukturování kariéry učitelů. Do rolí evaluátorů, koučů či mentorů jsou vybíráni dovední, schopní a ochotní učitelé. Ačkoli v řadě případů nebyla zpočátku vedení škol většinou ochotná dělit se o pravomoci a odpovědnost tradičně příslušející jen jim samým, kladné výsledky těchto forem zapojování učitelů zapůsobily přesvědčivě. Začínalo se ukazovat, že dostanou-li učitelé

⁴ Supervize kolegiální- „postup, při němž učitelé, kteří stojí na stejné služební úrovni, navzájem hospitují v hodinách a následně diskutují v přátelské atmosféře o svých poznacích, s cílem zlepšit svou práci“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 576)

příslušné kompetence a jsou-li pro nové role řádně proškoleni, mohou výkony svých kolegů smysluplně sledovat a hodnotit. I přes tato zjištění bývají tyto aktivity učitelů doposud jen doplněním role vedení v procesu evaluace, nikterak ji nenahrazují.

Za nejdůležitější přínos peer programů bývá označován fakt, že sjednocují učitele a vedení škol v práci na zkvalitňování vyučování. Při tradiční praxi hodnocení učitelů nastavuje vedení školy učitelům kritéria pracovního výkonu, na která učitelé obvykle reagují spíše vlastní obranou. Jedná-li se o peer evaluaci, ke kritériím se dospívá společně a dbá se také na jejich společné naplňování.

2. 2. 7 Role vedení škol při spolupráci

Jak již bylo řečeno, považuje se rozvoj kolegiality a spolupráce za jednu z hlavních strategií zkvalitňování práce škol. Převládají tendence orientovat se na rozvoj kompetencí učitele, na pomoc učiteli v nelehkých situacích, citlivé kultivaci kultury školy podporující rozvoj kolegiálních vztahů, ale především na rozvoj školy jako organizace. Hlavní role v uvedených souvislostech je připisována vlivu těch, kdo školy vedou a řídí. Jejich úkolem je orientace na vytváření prostředí, v němž se aktivity vedení a řízení rozšíří napříč organizací. Vedení a řízení je vnímáno zejména jako otevírání prostoru lidem k tomu, aby mohli společně hovořit o důležitých věcech pro jejich práci a aby bylo možné se s nimi domlouvat, co lze ve škole a pro školu udělat. Ředitelé škol a jejich nejbližší spolupracovníci jsou považováni za osoby zodpovědné za budování organizací, v nichž mohou lidé rozvíjet porozumění komplexnosti organizace a jejich práce v ní. Jsou tedy také odpovědní za učení a spolupráci v organizaci. Jejich úkol není nikterak snadný, řada vedoucích pracovníků škol s ním mívá i problémy.

Fakt, že kultura spolupráce se uplatňuje ve školách mnohdy jen omezeně, vede k otázce o vztahu vedení školy k věci a o schopnosti vedení nést odpovědnost za řízení procesů účinné spolupráce. To, co kultura spolupráce prosazuje, vytváří a rozvíjí, nemusí být vždy ve shodě s tím, co preferuje vedení škol. Skutečná spolupráce většinou přináší potřebu formálně decentralizovat pravomoce a odpovědnosti, ale hlavně dohodnout se s ostatními na prioritách. Často se hovoří o nepředvídatelnosti spolupráce, která bývá označována jako jedna z příčin ne vždy otevřeného postoje vedení ke skutečné podpoře

účinné spolupráce ve škole. Nevstřícná tendence vedoucích bývá obecně považována za výraz jejich nepřipravenosti plnit základní funkci vedení.

Little (in Pol Lazarová, 1999) definuje čtyři specifické způsoby chování ředitelů při podpoře kolegiální spolupráce ve škole:

- Jasně a přímo učitelům sdělují, že od nich očekávají kooperativní a kolegiální chování.
- Jsou sami vzorem spolupráce a kolegiality - přidávají se k lidem ve škole, k jejich snahám o zlepšování podmínek práce ve škole.
- Oceňují spolupráci a kolegialitu - poskytují volný čas, uznání, prostor, materiály i jiné zdroje k jejich podpoře.
- Chrání učitele, kteří se angažující ve spolupracujícím a kolegiálním chování, riskující tím projevy nelibosti od kolegů, kteří se do podobných snah nezapojili.

Ředitelům (vedení) škol bývá připisována dvojí role při vytváření kontextu pro spolupráci a kolegialitu:

- být modelem žádoucích vlastností
- současně stimulovat a podporovat toto chování u druhých

Pozitivní zkušenosti ředitelů základních škol, týkajících se podpory spolupráce ve školách, se podařilo shrnout do několika zásadních rad (Pol, Lazarová, 1999):

- vyhýbat se imperativům, domlouvat se
- pokud je to možné, zbavit se učitelů, kteří odmítají spolupracovat
- dobře vypracovat kritéria hodnocení práce učitelů, uplatňovat je
- často konat neformální pracovní schůzky
- vyhrazovat si čas pro individuální pohovory s každým učitelem o jeho problémech
- motivovat pochvalou
- udržovat si autoritu
- být loajální k učitelům
- jít příkladem v ochotě ke spolupráci, udělat něco navíc
- dbát na vhodné rozmístění učitelů v jednotlivých kabinetech

Za zajímavé lze označit konkrétní postupy vedení škol, považující učitele za nejtýpčtěji podporující spolupráci:

- kontrola účasti lidí při společných akcích
- oběžníky
- příkazy ředitele
- poskytování prostoru k diskusi při poradách
- podpora spolupráce s vedoucími komisí nebo skupin

Pro úspěch spolupráce je potřebné, aby lidé chápali, kam a proč škola směřuje, jak jejich učení a spolupráce do tohoto směřování zapadají, jakou budou mít tyto procesy podobu a jaký z toho budou mít prospěch i oni sami. Jde o potřebu stálého společného vyladování, objasňování, diskutování, případně modifikování cíle a postupu k němu. Tak, aby mohlo jít o společné cíle a o společný postup. Jestliže mají školy rozvíjet u žáků spolupráci, je zapotřebí, aby ji měli dostatečně osvojeni jejich učitelé a aby byla součástí kultury školy. Nejedná se o jednoduchý úkol, naopak, rozvíjet učení a spolupráci ve škole a v její těsné blízkosti je agendou současnou, ale jistě i agendou pro budoucnost. Navíc se týká nejen lidí ve škole, ale i řady dalších, kteří se k ní různými způsoby vztahují.

Vytvářet a rozvíjet fungování efektivních kultur spolupráce je vždy náročným a dlouhotrvajícím úkolem, s primární odpovědností a očekáváními nutně vztahovanými na vedení škol. Neboť: *„Bez podpory vedení se nemůže žádná forma spolupráce učitelů rozvinout do té podoby, která bude pro školu a její žáky skutečným přínosem“* (Lazarová, 2006, s. 220).

2. 3 Spolupráce učitelů v českých základních školách

2. 3. 1 Obecná situace ve školách

Spolupráce učitelů ve školách v České republice není novým a neznámým fenoménem, jeho síla se v různých školách a místech v minulosti měnila a stále mění. Nelze zkonstatovat, že dnes jde všeobecně o ideál, ke kterému všichni ve škole směřují. Je nutné vždy rozlišit skutečnou a účinnou spolupráci od méně produktivních vztahů, někdy za skutečnou spolupráci vydávaných. Hovoří-li často lidé ze škol o spolupráci, mívají spíše na mysli vztahy povrchnější, mnohdy bezpečnější a tudíž více přijímané. Zkoumání tématu spolupráce v prostředí českých škol přineslo dosud zejména tyto zajímavé poznatky:

Pol (2007) uvádí, že je jasné, že jakási spolupráce lidí ve škole obvykle vždy existuje, teprve až její systematické rozvíjení je však základním předpokladem úspěchu.

Kasíková a Dubec (2009) zdůrazňují, že v českém prostředí byly publikovány výsledky výzkumů v omezeném množství. Předpokládají, že se nejedná o nezáměr o spolupráci, ale spíše fakt, že téma spolupráce učitelů není snadno uchopitelné. Ať již z hlediska přístupnosti terénu či hlubšího ponoru do podmínek skutečně účinné spolupráce.

Podobně se vyjadřuje i Pol (2007, s. 79), když popisuje spolupráci jako „to“, *co lze někdy jen obtížně uchopit, vymezit, změřit, dostat pod „definitivní“ kontrolu*“. Navíc se ke spolupráci mohou vztahovat i takové charakteristiky, jako jsou proměnlivost, citlivost či nejistota. Označuje spolupráci ve škole jako složitý celek, dynamický a vnitřně propletený komplex procesů, které mohou probíhat souběžně, ale také v různém čase.

Z výsledku výzkumu Pola a Lazarové (1999), realizovaného v letech 1997- 1998, podrobně zaměřeného na situaci vnitřního života škol a jeho rozvoje, skutečnosti související přímo se spoluprací učitelů českých základních škol, vyplynulo, že spolupráce v českých školách není rozvíjena příliš uspokojivě. Často se jedná o povrchnější formy, které se většinou odehrávají v rámci předmětu, jen výjimečně mimo něj. Učitelé, ale i vedení škol včetně ředitelů nejsou dostatečně vybaveni vědomostmi o specifických postupech rozvoje účinné spolupráce a dovednostmi, jak je ve škole realizovat. Pokud postrádá spolupráce jasně stanovený obsah a formu a nejsou-li jí zároveň lidé ve školách schopni rozvíjet, může se snadno stát něčím abstraktním, pro mnohé z učitelů nepochopitelným. Představa ideálního stavu hlavních dospělých účastníků školského je od reality výrazně odlišná. Při reflexi učitelé poukazovali na řadu potíží, subjektivních

či objektivních, které rozvoji spolupráce směrem k naznačenému ideálu brání. Lze tedy usoudit, že je nutné hledat vnitřní i vnější možnosti účinné podpory lidem ve školách, aby byli schopni společně učit a pracovat. Tak, aby škola usilovala o směřování k ideálu spolupracující školy a na tomto základě byla schopna odvádět kvalitní pedagogickou práci.

Lazarová (2006, s. 198) komentuje výše uvedené výsledky výzkumu: „*Je pravděpodobné, že se spolupráce ve školách postupně rozvíjí a obrázek dnešních škol může být poněkud odlišný*“. Zároveň však naznačuje mnohé přetrvávající charakteristiky popisované situace, na základě výzkumu v rámci habilitační práce Otázky dalšího vzdělávání učitelů z roku 2005. Např. skutečnost, že většina učitelů o sobě míní, že ve škole spolupracuje a spolupráci s kolegy se nebrání, sami sebe považují za jedince otevřené ke spolupráci, ale od druhých by většinou očekávali mnohem více spolupráce a otevřenosti. Většina učitelů je zvyklých na určitý zaběhnutý a bezpečný způsob spolupráce, mají své pracovní rituály a pravidelně spolupracují s určitou skupinou kolegů- relativně stabilní a obvykle úzkou. Zjištěny byly nepatrné rozdíly týkající se vnímání spolupráce u starších a mladších učitelů. Skupina pedagogů s praxí nad 20 let praxe častěji tvrdí, že je schopna o svých pracovních problémech hovořit před kolegy, více této skupině vyhovují vzdělávací akce konané mimo školu. Častěji než jejich mladší kolegové se hlásí k tomu, že se ve škole s kolegy pravidelně scházejí a rozebírají výchovné či výukové situace. Představy učitelů o dobré a možné spolupráci se liší, jsou odvislé od kontextu, v jakém pracují, vlastní zkušenosti se spoluprací a také od některých osobnostních (i věkových) charakteristik.

Dotazníkové šetření Kasíkové a Dubce (2009) víceméně potvrdilo výsledky z šetření autorů Pola a Lazarové (viz výše). Zaměření na nové okruhy (tvorba a realizace školních vzdělávacích programů, jednotlivé formy a způsoby spolupráce, učení se dovednostem pro efektivní spolupráci) přineslo tyto vybrané údaje: tvorba a realizace školních vzdělávacích programů je impulzem pro spolupráci, ne pro složení spolupracujících skupin, jen v nepatrné míře jsou využívány formy spolupráce založené na vzájemnosti při dosahování společných cílů, učitelé preferují učení sociálním dovednostem pro spolupráci převážně mimo vlastní učitelský sbor. Z výsledků empirických sond, vycházejících ze tří projektů orientujících se na spolupráci, autoři získali tyto výsledky: učitelé vzdělávání ke spolupráci potřebují, mají o něj zájem, přicházejí se vzdělávat. Vzdělávají se ale v náročném a komplexním tématu uspořádání sociálních vztahů, kde je obtížné být rychle úspěšný. Je tedy třeba vytvořit prostředí, klid a čas

k tomu, abychom se přesvědčili, že spolupráce funguje. „*Ale aby fungovala, musíme se jí učit*“ (Kasíková, Dubec, 2009, s. 84).

Shrneme-li získané poznatky o spolupráci učitelů v českých školách na základě těchto zdrojů, zjišťujeme, že některé slabší formy spolupráce stvrzují stávající stav, slouží k udržení přátelského klimatu ve škole, ale nemají významnější vliv na rozvoj školy. Čeští učitelé sami sebe vnímají často jako jedince otevřené ke spolupráci, uvědomují si její nutnost, obvykle však zůstávají u bezpečných, osvědčených (a právě často slabších) forem spolupráce se stabilním okruhem kolegů. Představy o spolupráci se jednotlivých učitelů a skupin učitelů liší, školy mají jen omezené možnosti se o tyto potřeby a představy učitelů důkladněji zajímat, porozumět jim a reagovat na ně.

2. 3. 2 Nejčastější formy spolupráce učitelů

Spolupráce učitelů může být rozdělena také podle zaměření na dva typy:

- spolupráce ve vyučovacím předmětu (oboru)
- spolupráce mimo vyučovací předmět (obor)

Spolupráce ve vyučovacím předmětu

Tato forma spolupráce je mezi učiteli nejčastější, učiteli je vnímána jako nejpřirozenější. Bývá většinou do určité míry formalizována. Za nejtypičtější uspořádání jsou považovány předmětové skupiny, často zvané komise nebo sdružení. Vedoucím skupiny bývá stanoven jeden učitel, většinou je za tuto činnost finančně ohodnocen. Náplň práce těchto skupin učitelů bývá formálně řízena vedením školy. Vedení sice ve většině neurčuje dobu setkávání (pravidelnou nebo dle aktuální potřeby, což bývá častější), ale vyžaduje informace o činnosti těchto skupin. Schůzky probíhají nejčastěji po vyučování. Nejčastější náplní této vnitropředmětové (vnitrooborové) spolupráce bývají:

- diskuse o otázkách vyučování a vzdělávání
- plánování vyučování
- řešení zejména vzdělávacích problémů některých žáků

Méně často hovoří učitelé (dle Pola, Lazarové, 1999) také o jiném zaměření spolupráce v rámci předmětových skupin, např. informování o nové literatuře z oboru,

přípravě olympiád, soutěží, tvorbě nahrávek pro účely výuky, přípravě testů, přijímacích a jiných zkoušek, výrobě nebo opravách pomůcek.

Jako nejméně uskutečňované jsou vnímány vzájemné návštěvy v hodinách. Bohužel, ani vedoucí předmětových skupin nemívají většinou možnost hospitovat v hodinách učitelů skupiny, kterou sami vedou. Důvodem bývají vysoké úvazky učitelů a vzájemná neslučitelnost rozvrhů, tyto okolnosti jsou mnohdy vnímány jako neměnné i navzdory tomu, že „*velká většina ředitelů škol považuje pomoc při vzdělávání a rozvoji druhých učitelů za velmi potřebnou součást učitelské profese*“ (Pol, Lazarová, 1999, s. 46).

Může se zdát, že v praxi české základní školy stále vládne představa, že dobrý učitel má pracovat (téměř) výhradně v rámci svého předmětu či předmětů. Tento druh spolupráce učitelů je obecně přijatelný, má některé stabilnější, byť obvykle vcelku povrchní formy. Jakoby právě jimi se mělo mnoho podstatného ze spolupráce učitelů ve škole vyčerpat.

Spolupráce mimo vyučovací předmět

Při tomto typu bývá spolupráce mezi učiteli ve školách podstatněji omezenější. Nejčastější náplní takové spolupráce bývají:

- čtvrtletní pedagogické rady
- provozní porady ředitele (vedení) se všemi pracovníky
- práce na organizaci některých dílčích celoškolských akcí - předmětové či sportovní soutěže, cvičení, specifické akce pro jednotlivé ročníky žáků apod.

Některé základní školy mají jisté zkušenosti se spoluprací učitelů prvního a druhého stupně či učitelů různých předmětů na druhém stupni základní školy (neformální besedy učitelů, které jsou někdy iniciovány, plánovány a realizovány přímo zainteresovanými učiteli) atd. Tento výčet činností není rozhodně vyčerpávající, přesto lze obecněji zkonstatovat, že ostatní formy spolupráce mimo předmět jsou v našich školách spíše náhodné či výjimečné. Většinou nepřevažuje výraznější a systematictější akcent na rozvoj nepředmětově či mezipředmětově zaměřenou spolupráci učitelů.

Méně silně se pocituje nutnost a vhodnost spolupráce učitelů nad rámec vyučovacích předmětů. Navíc snahy o jejich realizaci nemívají často daleko k určitému stereotypu povrchnějších interakcí. Ve školách se jen málo rozvíjí spolupráce učitelů na dílčích výzkumech, inovačních aktivitách, na organizačním rozvoji školy jako celku.

Většina z učitelů (dle Pola, Lazarové, 1999) postrádá ve školách plánování mezipředmětové návaznosti, společné akce, které jsou dle jejich názoru často plánovány a realizovány spíše sporadicky a nebývají ani jasně zaměřeny na rozvoj školy jako celku.

2. 3. 3 Překážky rozvoje spolupráce ve školách

Pol a Lazarová (1999) nahlízejí na překážky výraznějších změn rozvoje spolupráce ze dvou úhlů pohledu: z pohledu ředitelů škol a z pohledu učitelů.

Podle ředitelů škol brzdí rozvoj spolupráce učitelů zejména tyto faktory:

- nedostatek času - hovoří se někdy o přetíženosti učitelů
- vnější podmínky práce - celková situace ve školství, nedostatečné financování, hrozba nezaměstnanosti, vysoké úvahy, nízká učitelská prestiž, napětí apod.
- mezilidské vztahy - špatná atmosféra, feminizace, mezigenerační neporozumění, nedůvěra, sobectví, individualismus, závist, rivalita, nedostatek tolerance apod.
- osobní překážky - některé osobnostní vlastnosti lidí a jejich emocionalita: strach, ostych, nejistota, nízké sebevědomí, uzavřenost, pohodlnost, neochota, únava, nezáměr a skepse
- jiné překážky - hlavně organizace práce, nedostatky v kvalifikaci a dalším vzdělávání učitelů, složení učitelského sboru, malá integrovanost předmětů apod.

Z pohledu učitelů dochází k podobným tvrzením, nejtypičtěji je zmiňován nedostatek volného času učitelů, vysoké úvahy, nedostatek sil učitelů, nízká prestiž školství, vztahy mezi lidmi, finance a chybějící změny ve školském systému.

Porovnáme-li oba druhy pohledů, dojdeme k závěru, že nejčastějšími překážkami spolupráce jsou řediteli i učiteli považovány buď faktory nacházející se mimo školu (ve společnosti, školském systému), nebo naopak ty, které tkví přímo v lidech ve školách pracujících (vlastnosti lidí, mezilidské vztahy apod.). Se způsobem řízení vnitřního života škol je příliš nespojují.

Na mezilidské vztahy a osobní překážky, které jsou právem považovány za jedny z faktorů omezujících rozvoj spolupráce učitelů ve školách, se zaměřuje také L. Podlahová (2004), zajímavé informace k některým faktorům ovlivňujícím spolupráci učitelů lze dohledat také v díle J. Průchy (2002b).

V roce 2000 autoři J.Solfronk a P. Urbánek (in Průcha, 2002b, s. 77) na základě šetření postojů učitelů základních a středních škol k vlastní profesi došli přesto k pozitivnímu závěru: „*Celkově lze konstatovat, že obraz učitele vyplývající z jeho postojů je mnohem příznivější, než je často laicky a mediálně prezentován. Je potěšitelné, že v rozhodující většině se naši učitelé jeví jako osoby vstřícné vůči žákům, ochotné se dále vzdělávat a jsou učitelskou profesí většinou uspokojeny*“.

2. 3. 4 Instrumenty pro rozvoj spolupráce pedagogů

Pro úspěch skutečně účinné spolupráce je možné vybavit aktéry instrumenty, které by mohly pomoci stimulovat či dát uspořádanější obsah některým jejích formám spolupráce s kolegy. Všechny tyto instrumenty podporují osobnostní i odborný rozvoj učitelů, vedou ke zkvalitnění práce školy jako celku. Jejich použití se děje nedirektivní cestou, na základě dobrovolnosti, za navození klimatu skutečného pomáhání. Instrumentů pro rozvoj spolupráce učitelů je několik typů a druhů, pro lepší přehlednost je pro potřeby své práce rozdělím do tří skupin:

- 1) Pomůcky pro snazší pozorování vyučovací práce druhých učitelů
- 2) Individuální pomáhající rozhovory
- 3) Skupinové techniky pomáhání

ad 1) Pomůcky pro snazší pozorování vyučovací práce druhých učitelů

Tyto instrumenty mohou sloužit jako pomůcky např. při hospitacích, peer pozorováních a podobných činnostech, kdy učitel či skupina učitelů sledují vyučovací práci svého kolegy. Pol, Lazarová (1999) instrumenty popisují již v upravené podobě (zohledňují specifika českého prostředí), nabízejí rámec toho, na „co“ se mohou učitelé v procesu vzájemného pozorování zaměřit. Nejde o konečnou podobu jednotlivých instrumentů, každý z uživatelů si je může dále tvořivě obohacovat a upravovat dle vlastních potřeb, zkušeností a požadavků praxe.

Posticova pozorovací tabulka byla autorem dlouhodobě ověřována a validizována. Původně byla určena pro pozorování práce začínajících učitelů, její evaluativní povaha může být nevýhodou, může komplikovat navazující rozhovory učitelů. Tento handicap částečně snižuje hodnotící škála umožňující jemnější rozlišování a posuzování projevů učitele v různé intenzitě. Ke každé z hodnot 1-5 by měl pozorovatel popsat, co viděl, svou volbu

tak obhájit. Tabulka je doplněna o jednoduchou nabídku projevů týkající se atmosféry ve třídě v průběhu pozorování (viz příloha I.).

Tabulka pro analýzu vyučovací hodiny - autorem P. Pelpel, instrument může být pomůckou nejen pro pozorování práce učitele ve třídě, ale i základem širší analýzy toho, co se „děje“ v hodině. Jde o náročný a vyčerpávající postup opírající se o přehledný a srozumitelný výčet možných způsobů chování a aktivit učitele i interakcí učitele s žáky. Pomůcku lze opakovaně použít, není určena pro pouhé jednorázové pozorování. Může sloužit i jako podklad pro diskusi o učitelské práci, pro iniciování společné reflexe jednotlivých aspektů a možností práce pedagoga (viz příloha II.).

Pozorování činnosti pracovní skupiny či týmu učitelů - (viz příloha III.) umožňuje strukturované pozorování, pozorovatel zaznamenává v průběhu dění ve skupině do tabulky projevy a reakce všech, nebo jen některých jedinců při společné práci. Získané výsledky ze záznamu mohou být podkladem pro zjištění skupinové dynamiky, efektivity, podílu jednotlivých členů na práci skupiny i převažující funkce skupiny či jednotlivců. Pomůcku lze využít nejen pro sledování průběhu společné práce, ale i k hlubšímu poznávání vnitřních dynamik ve skupinách. Analýza výsledků může být také podkladem pro optimální doplňování pracovního týmu.

ad2) Individuální pomáhající rozhovory

Za cíle rozhovorů, které jsou zaměřeny na odborný rozvoj učitele, bývá považováno především: pomoci učiteli lépe porozumět minulému či přítomnému dění (akci, problému, konfliktu, nesnázi) a stimulovat jeho alternativní pohledy a možnosti řešení. Pomáhající tým zjednodušuje kolegovi reflexi jeho vlastních postojů způsobů chování a také možné zdroje tohoto chování. Jestliže dojde k vyjasnění a pochopení toho, co se odehrálo, vytvářejí se dobré podmínky pro navození účelné změny. Příjemce pomoci, ale také pomáhající získávají novou zkušenost, společně dospívají k novým způsobům chování.

Základním předpokladem úspěchu ve formativním rozhovoru je nutné uvědomit si vlastní postoj, pro reflexi tohoto postoje je možné využít typologii postojů podle Portera (viz příloha IV.). Zejména v počátku rozhovoru s cílem pomoci druhému je vhodné používat postoje, které jsou v Porterově typologii zařazeny pod podporu, dotazování a porozumění, snižují totiž obavy ze spolupráce. Autor si všímá také slovního vyjádření postoje, neboť každý postoj se promítá do verbální a neverbální komunikace a je zároveň

vyjadřován specifickou mluvou a neverbálními signály. Typologie pak slouží nejen k usnadnění reflexe vlastního postoje, ale i kolegy.

ad 3) Skupinové techniky pomáhání

Skupinové techniky zaměřené na odbornou pomoc jsou pro všechny participující poměrně „bezpečné“, poskytují širokou škálu možných pohledů, názorů a rad. Vede-li je dovedně zkušený animátor⁵, který dokáže předejít možným konfliktům a dbá na ochrannou nehodnotící atmosféru, pak mohou přispět k ozdravení klimatu ve škole. Pomocí skupinových rozhovorů se zlepšují informační kanály a často se daří bořit bariéry ve vztazích.

Balintovská skupina - M. Balintem, lékařem a psychoanalytikem, původně vyvinuta pro účely pomáhání mezi lékaři. V současnosti vyhledávána s oblibou mezi psychology, sociálními pracovníky a také ve školním prostředí. Průběh skupiny probíhá formou řízené skupinové diskuse, která má přesně určené fáze a pravidla, které je nutné striktně dodržovat (viz příloha V.). Dbá se na nehodnotící, podporující a chápající atmosféru. Doba diskuse by neměla přesáhnout 90 minut. Účast ve skupině nevyžaduje zvláštní schopnosti či dovednosti, důležitým kritériem účasti je pouze zájem a dobrovolnost. Při příští skupině se lze v úvodu krátce vrátit k minule probíranému případu, reflektující dává skupině zpětnou vazbu, informuje o dalším dění a změnách, které se týkají případu z minula. Technika posupuje od fáze vyjasňování, popisu k radám a možnostem. Jedná se o pomalejší, ale rizika špatné rady snižující postup.

*PAT analýza*⁶ - reflexivní analytická metoda, nejen pro situace bezprostředního pomáhání konkrétnímu učiteli. Nemusí se zaměřovat přímo na konkrétní pracovní problém nebo pracovní chování učitele, jde spíše o analýzu situace před zahájením určité spolupráce. Ať ve zcela konkrétní nebo obecnější situaci, která se práce učitele také týká, ale má obecnější ráz. Podstata PAT analýzy spočívá ve společném sestavení výčtu silných

⁵ Animátor- „člověk pověřený vedením výcvikové skupiny. Cílem jeho práce je usnadňovat interakce mezi členy skupiny, usnadnit jednotlivcům reflexi“ (Nimier in Pol, Lazarová, 1999, s. 66)

⁶ PAT – „vychází ze zkratky francouzských slov *peurs* (obavy), *attraits* (lákadla-zde užíváme termín přednosti), *tentations* (pokusení-zde užíváme termín tendence). Původní název techniky je *PAT- MIRROR* (zrcadlo)“ (Pol, Lazarová, 1999, s. 67)

a slabých stránek a rizik, které může spolupráce přinést. Kolektivně jsou formulovány obavy člověka vstupujícího do spolupráce, přednosti, které může člověk od spolupráce očekávat a pokušení člověka k určitému chování v dané situaci spolupráce. Cíl PAT analýzy je snížit tyto obavy, zvýšit přednosti a omezit pokušení k určitému chování. Ačkoli je PAT analýza časově náročnější a vyžaduje účast zkušeného animátora, jeví se přesto jako velmi vhodná a efektivní právě ve školním prostředí. Probíhá ve dvou fázích (viz příloha VI.). Doporučený počet účastníků skupiny by neměl být více než 25 osob.

2. 4 Učitel v základní škole speciální

2. 4. 1 Osobnost učitele základní školy speciální

Termínem učitel bývá všeobecně označen člověk soustavně odborně vzdělávající a vychovávající děti, mládež nebo dospělé. Je považován za rozhodující složku ve výchovném procesu, je jeho iniciátorem. Úkolem učitele je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného. K úspěšnému výkonu povolání učitele je nezbytná pedagogická způsobilost, konkrétní složky učitelské kvalifikace vymezuje Holoušová (in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998) takto:

- všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled
- teoretické a praktické odborné vzdělání
- pedagogické a psychologické vzdělání

Učitel v základní škole speciální, tedy učitel žáků s různým mentálním postižením, má zcela mimořádný význam při jejich výuce. Musí využívat svých pedagogických dovedností, k nimž kromě těch, které se uplatňují i v ostatních druzích škol, se považují za významné hlavně: mimořádná dávka trpělivosti, schopnost vcítit se do myšlenek žáků a zejména velká míra empatie. K výčtu těchto vlastností, uváděných autorkou Švarcovou (2006), doplňují Kubiče, Kubičová (1997) také laskavost, pochopení, přístupnost, přátelskost, pozornost k druhým a taktnost. Nelze pominout také čestnost, poctivost, trpělivost, vyrovnanost a mnohé další, které jsou kladnými vlastnostmi též v obecném pojetí. Zdůrazňována je i důslednost, dodržování přesnosti v jednou stanovených pravidlech i v detailech, smysl pro humor a pedagogický optimismus.

Teplá (1997) konstatuje, že současná role učitele žáků s mentálním postižením není jednoduchá. Vyžaduje příslušnou pedagogickou kvalifikaci, předmětovou nebo oborovou aprobaci, praktickou zkušenost, ale především klade vysoké nároky na osobnost a znalosti z řady dalších oblastí (medicínských, psychologických, sociálně právních aj.). Vyučující musí být opravdu dobře vybaven poznatky, které má sám učit. Ačkoli se toto může zdát jako zdánlivě snadný úkol vzhledem k mentálnímu postižení žáků, opak bývá pravdou. Kupříkladu metodické zvládnutí čtení, psaní či počítání je u těchto žáků mimořádně obtížné. Ve své praxi musí učitel umět stanovit přiměřené cíle svého působení. Musí

zvládnout analyzovat možnosti žáka, provést kvalitně diagnostiku, stanovit vhodný a přiměřený vzdělávací program pro každého z žáků.

Za téměř nezbytnou vlastnost učitele v základní škole speciální považuje Švarcová (2006) také pedagogickou tvořivost. Žáci s mentálním postižením totiž většinou neprojevují spontánní zájem o získávání nových poznatků, nejsou schopni soustředěně sledovat průběh vyučování, proto je nutné je vhodně motivovat a vést k určité zodpovědnosti za jejich výsledky. Pedagog tedy musí být nejen trpělivý, ale prokázat i tvořivost v přístupu k jednotlivým žákům, umět najít pro každého z nich vhodnou motivaci, která vzbudí jeho zájem o učení a školní práci.

Mimořádnou roli hrají také emocionální, volní a intuitivní složky osobnosti učitele, vztahy, postoje, životní zkušenosti a míra kreativity. „*Čím tíže postižené žáky učitel vzdělává, tím vyšší jsou nároky i na mimoracionální složky jeho osobnosti*“ (Švarcová, 2006, s. 114). Být učitelem žáků s mentálním postižením je velmi namáhavá a zároveň i psychicky náročná práce. Učitel v základní škole speciální musí neustále dávat žákům kus „sebe sama“, dělit se s žáky o poznatky, pocity i problémy, vnímat jejich nálady, být jim neustále nablízku nejen fyzicky, ale psychicky. Není možné si hodinu pouze „odučit“, pedagog si neodpočine ani v průběhu přestávky. Ty jsou totiž v tomto typu škol chápány jako organická součást vyučování, při kterých se procvičují a upevňují hygienické návyky, návyky sebeobsluhy, stravování apod., jak konstatuje Černá (1995). Kubíče, Kubíčová (1997, s. 29) doplňují, že učitel musí stále sledovat řadu rozdílných jevů a situací mezi početnou skupinou žáků, „*jakoby stále myslet na všechno*“.

Zároveň musí být učitel v základní škole speciální připraven i na řadu těžkostí, které přináší specifické zvláštnosti osobnosti žáků, jejich mnohdy neestetické projevy a řada dalších okolností, které přivádějí běžné situace na nestandardní úroveň. Musí se připravit i na skutečnost, že efekt jeho práce s postiženými není tak znatelný a rychle se projevující jako u dětí bez postižení. Vyučující má většinou ale u žáků velkou autoritu. Bývá dětmi uznáván, pokud je na ně hodný, mají ho rády a tyto sympatie mu dávají soustavně a nepokrytě najevo. Často také způsobem, který je pro učitele někdy i obtížně akceptovatelný.

Učitel v tomto druhu základní školy musí pamatovat na fakt, že za jeden z nutných předpokladů úspěšného vzdělávání žáků patří vzájemná důvěra a spolupráce rodiny a školy. Chce-li ve své práci uspět, musí soustavně spolupracovat i s rodiči, ukazovat jim cesty, jak na děti působit, seznamovat je se zákonitostmi a metodickými postupy učení, posilovat

sebedůvěru a přesvědčení, že jejich práce má smysl a přinese pozitivní výsledky. Aby byly vztahy mezi rodiči a pedagogy ku prospěchu žáků, učitelé musí respektovat skutečnost, že rodiče tráví s dětmi největší množství času, znají je tedy nejlépe a nejdůvěrněji. Učitel by se měl u rodičů pokusit budovat přesvědčení, že je jejich partnerem, který má zájem o rozvoj jejich dítěte a na kterého se mohou s důvěrou obracet při všech výchovných a vzdělávacích problémech, jak konstatuje autorka Švarcová (1997).

2. 4. 2 Role učitele

Role učitele je slovní spojení, které se v odborné literatuře vyskytuje v mnoha významech a souvislostech. Biddle (in Vašutová, 2004, s. 68) dodává, že nejčastěji jako „*chování, sociální pozice nebo očekávání, jejichž teoretické zdůvodnění vychází z různých přístupů jednotlivých autorů*“. Walterová (2007) doplňuje, že ve výkonu profese dochází k diferenciaci pedagogických rolí ve škole. Učitel si role sám nevolí, jsou mu určeny prostřednictvím cílů vzdělávání a funkcí školy.

Učitelská profese patří k těm, které procházejí neustále změnami. Tradiční role učitele jako zprostředkovatele poznání a kulturní hodnoty samozřejmě zůstává, škála rolí se však rozšiřuje a v profilu učitelské profese se mění dominanty. Současná diferenciaci pedagogických rolí je důsledkem zvyšující se specializace profesních činností učitele a nových poznatků o výchově a vzdělávání.

Jak již bylo naznačeno, co autor, to jiný pohled na role učitele. Harlanová (in Vašutová, 2004) definuje kupříkladu „jen“ tři hlavní role učitele: inspirátor, facilitátor a konzultant.

Vašutová (in Walterová, 2007) předkládá širší přehled pedagogických rolí, jejichž rozrůžňování úzce souvisí s narůstající rozmanitostí, specifíčností činností a zodpovědností učitelů a také potřebou nových znalostí učitelů. Jedná se o tyto role: zprostředkovatel poznatků a zkušeností, průvodce a podporovatel učení, projektant a tvůrce kurikula a strategie výuky, diagnostik a kritik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer, socializační a kultivační model.

Walterová (1997) doplňuje výčet pedagogických rolí v souvislosti s reflexí změn v pojetí a kultuře evropské školy, které kladou na současného učitele nové nároky.

Mezi hlavní role učitele řadí roli manažera, poradce a konzultanta, sociálního partnera, vychovatele a strážce morálních a duchovních hodnot, inovátora a výzkumníka, člena týmu.

Jak je patrné z výčtu výše uvedených typů rolí učitele, učitel by neměl být veřejností brán v úvahu pouze jako ten, kdo vyučuje. Jeho role by neměla být tradičně spojována pouze s vyučováním, neboť učitel pouze nevyučuje - připravuje výuku metodicky, materiálně i organizačně, kontroluje a opravuje práce žáků, hodnotí výsledky učení a provádí také administrativní práce.

2. 4. 3 Kompetence učitele

Pojem kompetence učitele je často diskutován nejen u nás, ale i v zahraničí. V různých souvislostech a významech, nejčastěji jako „*způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc*“ (Vašutová, 2002, s. 25). Z českých autorů, zabývajících se podrobněji kompetencemi odkazují hlavně na autory Průcha (2002a, 2002b), Šturmu (1993) a Vašutovou (2002).

V upřesnění kompetencí učitele je jistě nezbytné vymezit také pojem profesní kompetence, zahrnující „*soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese*“ (Vašutová, 2002, s. 25). Tyto předpoklady se postupně utváří v průběhu profesní dráhy, avšak jádro kompetence by si měl každý učitel přinést již při vstupu do profese a postupně jej rozvíjet.

Profesní kompetence učitele charakterizují dle Vašutové (tamtéž) 3 komponenty:

- Osobnostní kompetence
- Oborová (předmětová) kompetence
- Profesně pedagogická kompetence

Podrobněji vymezuje složky profesní kompetence učitele také Spilková (in Průcha 2002a).

Ch. Kyriacou (in Průcha, 2002a) vytvořil model učitelovy kompetence na základě toho, co dnešní učitel opravdu dělá a dělat musí, tzv. obsah pedagogické kompetence učitele, který vymezil do sedmi klíčových kompetencí.

Dle Vašutové (2002) se některé z profesních kompetencí podílejí na plnění mnoha cílů (jsou tedy přiřazeny vždy k tomu cíli, na jehož plnění se podílejí největší měrou), některé jsou zase podstatnou měrou zastoupeny u všech cílů a mají tudíž průřezový

charakter (např. komunikativní, diagnostické, hodnotící kompetence). Společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou však osobní (osobnostní) kompetence, které zahrnují:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- empatii, toleranci
- osobní postoje a hodnotové orientace
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.)

Jak je patrné z výše popsaných vymezení kompetencí různých autorů, soubor požadavků na profesní standard učitele je velmi náročný a rozsáhlý. Profesní kompetence učitele mají zásadní význam pro rozvoj jeho profese, pro zvýšení prestiže a také pro finanční ohodnocení. I proto je potřebné nejen charakterizovat profesi učitele prostřednictvím kompetencí, které je třeba utvářet a neustále zdokonalovat, ale také formulovat jejich normativní podobu jako základ pro výkon profese a její posuzování.

2. 4. 4 Charakteristika základní školy speciální

Základní škola speciální (dřívější název pomocná škola) vychovává a vzdělává žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat podle vzdělávacích programů běžné základní školy ani základní školy praktické (dříve zvláštní škola). Jedná se zpravidla o žáky s mentálním postižením středního až těžkého stupně, i oni jsou však schopni osvojit si elementární vzdělání. Jejich vzdělávání vyžaduje nejen odborné speciálně pedagogické vzdělání učitelů a dalších pracovníků školy, ale také vhodně upravené podmínky, např. nízké počty žáků ve třídě, školní třídy přizpůsobené potřebám žáků, speciální učebnice a pracovní sešity, přizpůsobený časový rozvrh, klidné, nehlukné a nestresující prostředí poskytující žákům pocit bezpečí, jistoty a koncentrace na školní práci apod.

Jak dodává Teplá (1997), vzhledem ke skutečnosti, že vzdělávací nabídka základní školy speciální se týká žáků se stále těžším postižením či kombinacemi těžkých postižení, je nutné uzpůsobit také prostředí a vybavení školy. Škola by měla být bezbariérová, ve třídách odpočinkové kouty, součástí rehabilitační a hygienická zařízení, vířivé vany

a bazénky, psychorelaxační místnosti, veškeré prostory účelně vybaveny množstvím didaktických pomůcek a hraček, rozčleněné vždy na společné a intimní aktivity. Tak, aby celé prostředí školy podporovalo sebevědomí jejich uživatelů, kompenzovalo handicap a motivovalo k návštěvám, obdivu a uznání. Za nezbytnou podmínkou úspěšného chodu školy je zdůrazňována stabilizace personálu, neboť žáci s těžšími formami mentálního postižení si potřebují zvyknout na své pedagogy.

Obsah výchovně-vzdělávací činnosti speciální školy spočívá v činnostech zaměřených na poskytování elementárních vědomostí, dovedností, na vytváření návyků potřebných k uplatnění v praktickém životě, rozvoj maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob, k zapojení do společenského života s důrazem na důsledné respektování individuálních zvláštností žáků. Ficher a Škoda (2008) upřesňují, že jedním z hlavních úkolů základní školy speciální je vybavit její žáky triviem základních školních vědomostí a dovedností - naučit je číst, psát a počítat.

Hlavní výchovně vzdělávací cíle základní školy speciální podrobněji definují Valenta a Müller (2003) takto:

- dle možnosti dosahování elementárního vzdělání v triviu a v poznacích o přírodě a společnosti
- osvojení si základních pracovních a motorických dovedností, návyků hygieny a sebeobsluhy
- budování schopností vytvářet osobní vztahy, dovedností komunikovat
- formování společensky akceptovatelných povahových vlastností

Nutnost vypěstování pracovních návyků a určitých pracovních dovedností v zájmu všestranného rozvoje žáků a jejich pozdějšího začlenění do vhodného pracovního poměru zdůrazňuje i Černá (1995).

O úspěšnosti zapojení absolventů základní školy speciální do společnosti nerozhoduje však pouze úroveň jejich rozumových schopností, množství a kvalita vědomostí, ale také vztah k ostatním lidem, schopnost komunikace s ostatními spolužáky i veřejností, osobnostní vlastnosti a povahové rysy. Základní škola speciální proto při své pedagogické práci akcentuje složku výchovnou, vede žáky ke společenskému chování, k příjemnému vystupování, ke kladnému a přátelskému vztahu k lidem, ke kultivovanému společenskému chování, rozvoji komunikačních schopností a dovedností, které jsou nezbytným předpokladem sociální integrace. Tak, aby nepostiženým lidem nebylo obtížné

s nimi komunikovat, k dobrému a přátelskému vztahu k ostatním spoluobčanům a k potřebě být svému okolí užitečný.

Důležitou funkci základní školy speciální spatřuje Švarcová (2006) také v přípravě žáků k dalšímu vzdělávání. Absolventi mají možnost pokračovat ve svém vzdělávání v praktické škole, získat tak kvalifikaci k vykonávání jednoduchých pracovních činností.

Organizačně se základní škola speciální v současné době dělí na 10. ročníků. Desátý ročník není povinný, ale je organickou součástí vzdělávání žáků se závažným mentálním postižením. Před první ročník lze předřadit ještě přípravný stupeň, jehož cílem je umožnit školní vzdělání žákům s mentálním postižením, kteří by vzhledem k těžšímu stupni mentální retardace nebyli schopni školního vzdělávání, ale u nichž jsou patrné určité předpoklady rozvoje rozumových schopností umožňující perspektivně absolvovat základní školu speciální nebo alespoň její část.

V základní škole speciální se obsah jednotlivých vzdělávacích předmětů a výchovných složek vzájemně překrývá, proto i počet hodin věnovaných jednotlivým předmětům je pouze orientační. Také délku vyučovací hodiny věnované jednotlivým předmětům nelze vždy přesně vymežit. Záleží na situaci ve třídě, stavu pozornosti či fyzické únavě žáků, na jejich momentálním zájmu o vyučování apod. „*Na rozdíl od ostatních škol, kde se žáci zpravidla mohou podřídít a přizpůsobit požadavkům školy, na škole pro žáky se závažnými formami mentálního postižení je třeba vzdělávací požadavky operativně přizpůsobovat individuálním schopnostem a možnostem žáků*“ (Švarcová, 2006, s. 83). Základní školy speciální vyučují dosud na základě Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy, schváleného MŠMT pod č.j. 24 035/97-22 s platností od 1.9. 1997. Nově, od 1. 9. 2010, souběžně také podle Školních vzdělávacích programů zpracovaných na základě Rámcově vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální z roku 2008.

Význam základní školy speciální stále stoupá s důslednějším uplatňováním práva všech dětí na vzdělání. Ačkoli je práce s dětmi se závažným stupněm postižení pedagogicky i lidsky velmi náročná a ne každý pedagog má vždy dostatek síly a optimismu, aby ji mohl vykonávat, má svůj velký smysl, neboť: „*Všechno, čemu se žáci ve škole naučí, zvýší jejich soběstačnost, samostatnost a usnadní jim i jejich okolí společné soužití*“ (Švarcová, 1997, s. 7).

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3. 1 Formulace vstupního výzkumného problému

Při stanovení základní problémové otázky jsem vycházela zejména ze studia odborné literatury a vlastní pedagogické praxe. Základní problémovou otázku vyjadřuji větou: „Jaká je aktuální úroveň spolupráce a kolegiality učitelů v základní škole speciální?“.

3. 2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza aktuální úrovně kolegiality a spolupráce učitelů Základní školy speciální Kolín. Chci se zaměřit na podrobný popis konkrétních forem a podmínek účinné spolupráce v této škole, neboť se domnívám, že zde je na velmi dobré úrovni a mohla by být i vzorem pro ostatní, nejen speciální školy.

Dílčí cíle byly stanoveny takto:

Jak učitelé základní školy speciální hodnotí úroveň kolegiálních vztahů ve škole?

Které druhy kolegiálních vztahů u nich převažují?

Jsou učitelé základní školy speciální ochotni dělit se o své zkušenosti?

Je podle učitelů vedení základní školy speciální nakloněno spolupráci?

Co nejvíce brání učitelům v základní škole speciální ve spolupráci?

Co by učitelé základní školy speciální ještě uvítali pro zlepšení spolupráce?

3. 3 Charakteristika zařízení a sledovaného souboru zvoleného pro výzkum

Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola Kolín, příspěvková organizace (zkráceně ZŠ, MŠ a PŠ Kolín) vznikla spojením několika speciálně pedagogických zařízení. Vedení škol se nachází v Kutnohorské ulici stejně jako ZŠ praktická, ZŠ speciální, praktická škola dvouletá, MŠ speciální a speciálně pedagogické centrum. Spojením škol se školou při nemocnici vznikla kompletní nabídka služeb pokrývající širokou oblast

působení. Zřizovatelem školy je Krajský úřad Středočeského kraje. ZŠ, MŠ a PŠ Kolín, příspěvková organizace, sdružuje dále tyto součásti: přípravný stupeň ZŠ speciální, školní družinu a školní kluby.

Základní škola speciální (ZŠ speciální) má kapacitu 70 žáků. Počet tříd se odvíjí od počtu žáků. Průměrný počet ve třídě ZŠ speciální je vzhledem k postižení 6 žáků. Výchovně vzdělávací činnost zajišťuje speciální pedagog, popř. 2 pedagogové, z nichž jeden se individuálně věnuje méně samostatným dětem. Ve třídách působí též pedagogičtí asistenti, kteří plně spolupracují s pedagogem. V letošním školním roce tvoří ZŠ speciální celkem 7 tříd, ve kterých působí 12 učitelů a 9 asistentů pedagoga.

Sledovaný soubor zvolený pro účel výzkumu tvoří celkem 12 učitelů. 7 je zároveň třídními učiteli, 2 působí ve funkci druhého pedagoga na třídě a 3 učitelé vyučují částečně v ZŠ speciální a praktické škole dvouleté, která je plynulým pokračováním ZŠ speciální. Výzkumný soubor doplňuje ředitelka školy. Ve funkci působí 3 roky, předtím zastávala 10 let funkci zástupkyně ředitelky školy.

3. 4 Metody sběru dat

Za hlavní metodu výzkumu byla zvolena případová studie na základě participačního pozorování. Ve škole působím již 11 let, mohu tedy z hlubšího proniknutí do dané problematiky podrobněji popsat skutečnosti na této škole.

Pro upřesnění získaných poznatků z případové studie byla použita metoda nestandardizovaného anonymního dotazníku. Dotazník (viz příloha X.) obsahoval kombinaci celkem 30ti otázek, 14 bylo uzavřených (z nichž 6 škálovaných), 7 polouzavřených (z nichž 4 škálované) a 9 otázek otevřených. Rozdání dotazníků učitelům ZŠ speciální Kolín proběhlo v prvním květnovém týdnu, respondenti měli na vyplnění dotazníku 3 týdny. Celkem bylo rozdáno 12 dotazníků.

Poznatky z případové studie a dotazníku obohacuje ještě nestrukturované interview s ředitelkou školy. Tvořilo jej celkem 8 otázek (viz příloha XI).

Záměrně při výzkumu došlo ke kombinaci kvalitativního pozorování s výsledky kvantitativního šetření, domnívám se, že můžou lépe objasnit úroveň spolupráce v dané škole.

3. 5 Zpracování výsledků výzkumu

Záznamy z participační studie byly seřazeny dle pořadí, které odpovídá pořadí konkrétních forem spolupráce v teoretické části práce.

Navracené dotazníky byly zkontrolovány, údaje byly shrnuty a uspořádány do grafů a tabulek, společně s nimi bylo vždy uvedeno vyhodnocení jednotlivých otázek. Tak, aby byly výsledky co nejpřehledněji prezentovány, se zdůrazněním důležitých zjištění.

Zvukový záznam z nestrukturovaného interview byl přepsán do písemné formy.

4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

A. Případová studie

Vedoucí učitelé

Vedoucí učitelkou pro ZŠ speciální je v této škole zkušená pedagožka s 19letou praxí ve speciálním školství. Do funkce vedoucí byla jmenována v roce 2011, nikdy předtím tato funkce na škole nebyla. Jejím zřízením došlo zcela určitě ke zkvalitnění práce celé školy. Ačkoli se i dříve dařilo velmi dobře spolupracovat s vedením školy, vznikla nově možnost k snadnějšímu, rychlejšímu a jaksi přirozenějšímu řešení aktuálních problémů. Tím, že se jedná o „jednu z nás“ (paní učitelka je třídní v jedné ze speciálních tříd), zná podrobně problematiku výuky v tomto typu škol a má cenné zkušenosti z praxe, snad ani nemůže vzniknout jakákoli pochybnost, obava či nedůvěra. Naopak. Běžně za vedoucí přicházíme s různými druhy nejen školních problémů, trpělivě nás vždy vyslechne, snaží se pomoci, je „spojovacím prvkem“ mezi učiteli speciálních tříd a vedením školy. Sdílí vedení školy, co nás, řadové vyučující tíží, jaké máme názory, požadavky a naopak. Po dohodě s vedením školy nám sděluje, co se od nás očekává, stanoví termíny, konkrétní požadavky, pokyny atp. Ohromnou výhodou je i fakt, že paní učitelka zná jednotlivé žáky všech tříd. Mnohdy stačí opravdu jen „nastínit“ problém, už ví, kam vyučující „míří“...

Funkce vedoucí učitelky vyžaduje pravidelný kontakt s vedením školy, konkrétně 1x za měsíc. S vyučujícími speciálních tříd nemá vedoucí pevně stanovený pravidelný termín schůzek, vznikají dle aktuální potřeby. Pracovní úvazek nemá vedoucí učitelka snížen, je však finančně ohodnocena měsíčním příplatkem. Mimo spolupráci s vedením a učiteli spolupracuje také s vedoucí učitelkou pro ZŠ praktickou, pro mateřskou školu, se školním metodikem prevence a s výchovným poradcem.

Podotýkám, že zřízením funkce vedoucí učitelky vyučujícím v ZŠ speciální nezanikla možnost řešit problémy s ředitelkou školy. I na ni se můžeme nadále obracet s jakýmkoli problémy, ale zejména z důvodu podrobnější znalosti problematiky speciálních tříd, je většinou rychlejší a efektivnější řešením spolupráce právě s vedoucí učitelkou.

Školní týmy zaměřené na zkvalitňování práce školy

Za příklad školního týmu, směřujícího ke zkvalitňování chodu školy, lze v sledované škole jistě považovat pracovní skupinu spolupracující přímo s vedením školy, složenou z vedoucích těchto součástí školy: základní školy praktické, základní školy speciální a mateřské školy. Jmenované součásti školy jsou velmi těsně propojené, úzce vzájemně spolupracují, tvoří fungující celek.

Tým se s vedením školy (ředitelka + její zástupce) schází pravidelně vždy 1x měsíčně, vedení týmu předkládá členům své návrhy, představy, informuje o tom, co bude jejich prací v rámci plánu, který má být realizován, deleguje funkce a úkoly pro jednotlivé vedoucí a typy zařízení, stanovuje pravidla podávání informací a zpráv. Vybavuje učitele určitými pravomocemi, vytváří jim podmínky k práci. Zároveň očekává, že budou následnou činnost s ostatními vyučujícími nejen iniciovat, ale i řídit další fáze rozvoje týmové spolupráce. Tito učitelé jsou často zvláště proškolení v různých oblastech, předpokládá se u nich schopnost přenášet vně škol získané zkušenosti, prožitky a vědomosti přímo do škol.

Konkrétní témata řešená při setkání týmu jsou např. aktuální plnění plánu akcí, plánování akcí na další měsíc, úkoly zaměřené na prezentaci školy, aktualizaci webových stránek, návrhy odměn pro jednotlivé pracovníky a mnohé další.

Vedoucí jednotlivých součástí školy zastupují vždy několikačlennou skupinu vyučujících, znají podrobně specifika prostředí, ve kterém působí, dokážou tedy odhadnout předem možnosti realizace plánů, nápadů i chystaných projektů, obhájit si svá stanoviska k problémům. Jsou vyrovnanými partnery vedení školy, přispívají ke vzájemné kooperaci jednotlivých součástí školy, nahrazují tradiční důraz na vertikální rozhodovací struktury více decentralizovaným systémem. Vedení školy přihlíží k názorům vedoucích, je si vědomo faktu, že znají specifika svého pracoviště podrobněji, plně respektuje jejich názory, přihlíží k nim. Samozřejmě vedení školy úzce spolupracuje i s vedoucími dalších součástí školy (školní družina, praktická škola dvouletá, speciálně pedagogické centrum, škola při nemocnici), scházejí se však již individuálně, ne jako tým.

Dalším příkladem dokazujícím skutečnost, že učitelé ZŠ speciální Kolín se zapojují do týmů zaměřených na zkvalitňování práce školy, byla nedávná účast v projektu s názvem „Rozvoj a zkvalitnění pracovních dovedností na ZŠ speciální“. Projekt probíhal od 1. 9. 2009 do 29. 2. 2012. Do projektu se zapojily 3 vyučující, které na základě praktických

zkušeností o nedostatku pomůcek pro pracovní vyučování vytvořily projektový záměr, úspěšně jej realizovaly (za podpory Evropské unie a Krajského úřadu) a díky nim došlo nejen k vytvoření interaktivní metodiky (viz webové stránky školy), ale také k dovybavení pracoven školy. Projekt byl plný nových metod a forem práce, vyučující se účastnily i školení, poznatky (a zejména praktické dovednosti) z nich pak předávaly při následném školení pro pedagogy této školy.

Tým zapojený do tohoto projektu se scházel vždy 1x týdně, účast v týmu byla vedením školy finančně ohodnocena.

Pozitivní zkušenosti z účasti v projektu paní učitelky zúročují dále, nově (od 1. 4. 2013) začínají s realizací dalšího projektu - Metodika pro zvýšení sebeobsluhy v oblasti přípravy pokrmů.

Doslova všichni učitelé ZŠ speciální se v současné době zapojují do projektu na výrobu digitálních učebních materiálů (dále jen DUM). Jejich konkrétními tématy je finanční gramotnost, matematická gramotnost a písanka Comenia Script. Projekt probíhá od září 2012 do srpna 2013, na základě využití strukturálních fondů Evropské unie, konkrétně s názvem: EU peníze školám. Každý z učitelů vytváří sadu 20ti učebních materiálů, ty předkládá ke kontrole a schválení vedoucí učitelce.

Práce na výrobě DUMů není jednoduchá, mimo nápadu si žádá i určité technické zdatnosti při práci s počítačem a s interaktivní tabulí. I při tomto projektu však vyučující ZŠ speciální prokazují vzájemnou ochotu ke spolupráci a kolegiálnímu. Pomáhají si mezi sebou slovní radou, názornou ukázkou postupu, jedna z „technicky zdatnějších“ vyučujících dokonce nabídla možnost jakéhosi „doučování“. Ve svém volném čase znovu vysvětluje všem zájemcům postupy při tvorbě DUMů. Doplnuje tak zkušenosti ze školení, kterým všichni vyučující prošli, obohacuje je o praktické zkušenosti. Učitelé využívali této nabídky nejvíce při počátku tvorby, mimo možnost získání těchto zkušeností kladně hodnotili i trpělivý a laskavý přístup vyučujících, díky nimž jsou schopni vytvořit originální výukové materiály.

Evaluace programů učitelů

Učitelé ZŠ speciální pravidelně provádějí evaluaci školy jako celku 1x ročně, pravidelně v přípravném srpnovém týdnu. Formou dotazníku mají možnost vyjádřit vlastní

hodnocení pedagogické práce, zaujmout stanovisko k samotnému chodu školy, dostatečný prostor je věnován také připomínkám a názorům.

Jednou za dva roky provádí pedagogové písemnou formou i SWOT analýzu (identifikaci silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb). Vedení školy získané materiály vyhodnocuje, seznamuje učitele s výsledky, jsou opravdu impulzem k zdokonalení a dalšímu rozvoji školy.

Mimo dotazníků se učitelé ZŠ speciální 2x ročně scházejí při ústním hodnocení školního vzdělávacího programu. V současné době probíhá výuka souběžně ve dvou vzdělávacích programech (viz teoretická část práce), pilotující učitelé letošních 3. a 9. ročníků školního vzdělávacího programu hodnotí na základě praxe jeho realizovatelnost, sdělují si poznatky a zkušenosti, návrhy na drobné úpravy. To vše společně s vedoucí učitelkou, která získané informace předává vedení školy.

V naší škole není opomenuta ani evaluace práce svého oddělení - myšleno ZŠ speciální jako jedné ze součástí školy. Probíhá formou individuálních rozhovorů s ředitelkou školy (nejméně 3x ročně), při nichž vyučující mají možnost vyjádřit své poznatky, zkušenosti, profesní představu, ale také možné obtíže, požadavky a vlastní názory. Vedení školy se je vždy snaží pochopit a řešit, o jejich splnění či nesplnění informuje vyučující při dalším rozhovoru. Domnívám se, že tyto rozhovory, mimochodem probíhající vždy v poklidné atmosféře, jsou cenné nejen pro pedagogy, ale zároveň i ředitelku školy, neboť získává možnost hlouběji porozumět problematice výuky v této součásti školy.

Hospitace - pozorování práce učitele jiným učitelem fungujícím v roli peer učitele

Součástí práce učitelů ZŠ speciální je i skutečnost, že se navzájem v případě potřeby požádají o návštěvu v hodině, která jim zároveň poskytne důležitou zpětnou vazbu. Většinou v případech, kdy potřebují poradit s problémovým žákem, chtějí vidět v praxi metodiku práce s novou pomůckou či práci s žákem, který k nim do třídy přestupuje atp. Vyměňují si navzájem postřehy, spolupracují při řešení problému, v případě potřeby své návštěvy opakují. Vše po vzájemné dohodě, ve smyslu zlepšení a usnadnění práce. Učitelé jsou k sobě ochotní, rádi předávají své poznatky, nebojí se ukázat svou práci kolegům, sami se mnohdy přiučí něčemu novému. Jejich návštěvám vychází vstříc i vedení školy, nestalo se, že by návštěvu neumožnilo, naopak, zajistí vhodné suplování.

Přesto přiznávám, že tyto vzájemné návštěvy vznikající z popudu učitelů samotných, neprobíhají ve škole často.

Vedení školy dokonce v předloňském školním roce přímo vybízelo k vzájemným hospitacím mezi učiteli. Vyučující měli možnost v časovém úseku (6 týdnů) předem napsat, ke komu a na jakou vyučovací hodinu by se chtěli podívat. Dokonce i v kombinaci škol ZŠ speciální a ZŠ praktické, vedení školy vždy zajistilo potřebné suplování. Po skončení hodiny vyplnili hospitující krátký dotazník, ve kterém měli možnost zhodnotit, v čem (a zda vůbec) pro ně byla hodina přínosná. Dotazník poté předali vedení školy. Vzhledem k tomu, že vyučující hodnotili tuto nabídku kladně a všichni ji využili, přes mírné problémy v zajištění suplování se rozhodlo vedení školy tuto akci ještě v letošním školním roce opět realizovat.

Peer koučování

Za formu peer koučování lze možné považovat v sledované škole (alespoň částečně) všechna školení, která pořádají samotní učitelé pro ostatní kolegy. Při nich předávají teoretické vědomosti, ale také praktické zkušenosti a dovednosti získané na různých druhích školeních mimo školu. Vyškolení učitelé si sami plánují a vedou celé školení, později s vyučujícími diskutují o jejich práci, o realizaci poznatků v běžných vyučovacích hodinách. Podporují je v práci, povzbuzují je k dalším úspěchům. Takto se realizovala například tato školení: výroba dekorací z šustí, tvořivá činnost s plstí, dřevem a dalším přírodním materiálem, pletení košíků a květin z papírového pedigu, malba na hedvábí, keramika či muzikoterapie. Při všech školeních vládne vždy výborná a tvůrčí atmosféra, vznikají originální díla, která inspirují učitele k tomu, aby vše se svými dětmi co nejdříve vyzkoušeli. Zcela pravidelně se těchto školení, mimochodem vždy dobrovolných - přesto hojně navštěvovaných, účastní i vedení školy.

Roli peer učitelé všichni vítají, často se v průběhu práce vynoří nové skutečnosti, které je třeba objasnit, dovysvětlit ke zdárnému konci.

Realizace týmového koučování, tak, jak je popsána v teoretické části práce se na škole ještě nikdy neuskutečnila.

Mentorské programy

Mentorský program se uskutečňuje na zmiňované škole zejména díky kolegyni se specializací na autismus. Její znalosti a praktické zkušenosti jsou (nejen díky letům

praxe) velmi obdivuhodné a cenné, stejně jako laskavost a vstřícnost, s jakou se o ně paní učitelka dělí. Kdokoli za ní vždy přišel, poradila mu, odkázala na příslušnou literaturu, poradnu či zařízení při společných konzultacích. Do konce minulého školního roku působila tato vyučující přímo ve škole, od letošního roku odešla do důchodu, ale se školou dále velmi těsně spolupracuje. Dochází nejen za svými bývalými žáky, ale ochotně dále pomáhá a radí všem kolegům, u nichž vznikne tato potřeba. Vše bez nároku na jakýkoli honorář, za což jí jistě patří velký dík od všech kolegů i vedení školy.

Samozřejmě dochází i k vzájemným radám a pomoci mezi dalšími vyučujícími, nicméně tato paní učitelka je opravdu velkým odborníkem ve svém oboru.

Téměř všichni služebně starší učitelé si již roli mentora mohli vyzkoušet ve vztahu mezi uvádějícím a začínajícím učitelem. Vedení školy jej dokonce důkladně propracovalo do adaptačního plánu pedagogického pracovníka (viz příloha VII.) s dobou trvání 3 let. Tak, aby se nový kolega co nejrychleji adaptoval a v plné šíři mohl uplatnit své znalosti a dovednosti za vhodného se přizpůsobení podmínkám školy. Uvádějí učitelé se s novými kolegy pravidelně scházejí, o schůzkách vedou záznam do archu, ten 3x ročně předkládají ke kontrole ředitelce školy.

Průběhy schůzek jsou různé dle potřeb nových kolegů. Některá témata jsou přesně stanovena vedením školy (viz příloha VIII.), na ně pak navazují témata vyplývající přímo z praxe. Např. seznámení s obsahem učiva, s tematickými plány, s individuálně vzdělávacími plány a potřebami konkrétních žáků, s jejich aktuálním zdravotním stavem, s pomůckami k výuce, s kompenzačními pomůckami jednotlivých dětí, ale také s režimem třídy, s odchody žáků z vyučování a mnohými dalšími. V průběhu školního roku se řeší i kázeňské a vzdělávací problémy žáků, učitelé se seznamují s dalšími pomůckami, s obsahy kabinetů, s psaním slovního hodnocení na vysvědčení, jsou zapojováni do všech akcí a výzdoby školy. Činností je opravdu mnoho, jejich množství určuje i samotný zájem nových kolegů.

Také ředitelka školy se osobně setkává s novými kolegy nejméně 3 x ročně. Na těchto setkáních se formou skupinového rozhovoru ptá, jak se v zaměstnání cítí, zjišťuje jejich spokojenost, zda je práce naplňuje, ale také v čem by jim ona sama mohla pomoci. Snaží se o jejich maximální začlenění do kolektivu a běžného chodu školy.

Pro úplnost dodávám, že funkce uvádějícího učitele je finančně ohodnocena, měsíčně jde o částku 100 Kč.

Podpůrné týmy učitelů

„Klasickou“ podobu podpůrného týmu učitelů (ve složení ředitel, mentor, vedoucí předmětové skupiny a dva peer aktivisté) tak, jak ji popisuje teoretická část práce, ve škole nemáme. Přesto se mu velmi podobají setkávání učitelů ZŠ speciální při plánování projektových dnů, výletů a akcí pro děti, dnů otevřených dveří, ale i při společné výrobě pomůcek a výukových materiálů pro efektivnější výuku. Učitelé společně plánují, organizují, debatují, každý má možnost získat cenné informace od druhých, lečtemu se přiučit a naopak, sám předložit nový nápad či informaci.

Vedení školy prostřednictvím své vedoucí předkládají návrhy, ředitelka se často i osobně schůzek účastní, většinou ale jen v roli „pozorovatele“, hlavní roli hrají samotní učitelé.

Reflektování případových studií

S touto formou spolupráce jsem se na svém pracovišti zatím nikdy nesešla. Výměna poznatků písemnou formou, konkrétně v podobě případových studií, není používána, ačkoli výměna a předávání zkušeností ústní formou funguje velmi dobře.

Evaluace práce učitelů jinými učiteli

Práci učitelů ZŠ speciální hodnotí minimálně 3x ročně většinou sama ředitelka školy, ale stalo se, že ji při hospitaci nahradil i její zástupce. O svém úmyslu přijít na hospitaci oba buď vůbec předem neinformují, nebo jen těsně před zvoněním na hodinu, výjimečně ráno před vyučováním. Tak jako panuje „nejednotnost“ v oznamování či neoznamování hospitace, liší se i názory vyučujících na tento fakt. Někomu nevadí, že předem o hospitaci neví, zbytečně se prý nestresuje, pro jiné je právě překvapující vstup ředitelky do hodiny nejvíce stresující záležitostí celé hospitace, jiní by uvítali možnost vědět o hospitaci nejméně den předem, někoho naopak nechává „nečekaná návštěva“ zcela v poklidu, nahlíží na ni jako na nutnost nebo dokonce možnost ukázat výsledky své práce. V každém případě časově probíhá hospitace vždy celou vyučovací hodinu, během níž si hospitující zapisuje poznámky, které později přepíše do hospitačního archu (viz příloha IX.). S vyučujícím si po skončení hospitace domluví termín rozboru, většinou v co nejkratším možném termínu, nejlépe na druhý den. Při následném rozboru formou rozhovoru dochází k doplnění hospitačního archu, hospitující přečte svůj záznam průběhu hodiny, vyučující má možnost doplnit arch dle svých připomínek. Vedení školy přečte

závěr a stanovená opatření a úkoly vyplývající z hospitace, zapíše i případné připomínky k závěru celé hospitace od vyučujícího.

Pohospitační rozbor probíhá vždy v klidné atmosféře, ještě se nestalo, že by vedení školy hledalo jen špatné stánky a detaily výuky, naopak. Vždy vyzdvihuje zejména pozitivní momenty, oceňuje práci vyučujícího, nabízí spolupráci, pomoc, má zájem o názor a připomínky pedagogů a nezapomene nikdy poděkovat za jejich práci.

Evaluace prováděná peer učiteli

Typický příklad evaluace peer učiteli asi v ZŠ speciální zatím nemáme, přesto za velmi podobný lze považovat fakt, že ředitelka školy pověřila v letošním školním roce, pro doplnění své role při procesu evaluace, vedoucí pro třídy ZŠ speciální kontrolou a hodnocením nově vytvořených digitálních učebních materiálů. Vždy dva DUMy zasílají učitelé na konci měsíce na mailovou adresu vedoucí, ta na sebe bere odpovědnost za jejich kvalitu, pečlivě je kontroluje, hodnotí a vrací v případě potřeby zpět k dopracování, vhodně motivuje k další činnosti.

Nově byla vedoucí pro ZŠ speciální (společně s vedoucí pro ZŠ praktickou) v letošním školním roce pověřena i zadáním SWOT analýzy v přípravném týdnu. Vedení školy tak učinilo zcela záměrně, aby právě bez účasti vedení vznikl větší prostor pro otevřenost a podnětné nápady jednotlivých učitelů.

Tyto nové role jsou ale spíše jen doplněním role vedení v procesu evaluace, většinu z nich dále plní zejména ředitelka školy.

Role vedení škol při spolupráci

Vedení školy plní významnou roli při podpoře kolegiality a skutečné spolupráce učitelů nejen v ZŠ speciální, ale i ve všech součástech této školy.

Ať již sama ředitelka školy či její zástupce, oba dokážou spolupráci a kolegialitu nejen podpořit a ocenit, sami jsou také aktivním vzorem. Angažují se při společném plánování, realizaci různých činností a aktivit, nabízí pomoc učitelům, hovoří s nimi nejen při problémech, motivují učitele ke spolupráci, svým jednáním zkvalitňují celkovou úroveň práce ve škole, vytváří příjemné pracovní prostředí.

Často konají neformální schůzky, učitelům poskytují prostor k diskuzi v poradách i při individuálních pohovorech, pravidelně spolupracují s vedoucí učitelkou, s vedoucími metodických sdružení, s uvádějícími učiteli i jejich novými kolegy. Mají opravdový zájem

o vytvoření prostředí podporující účinnou spolupráci a kolegiální ve škole, sami se dobrovolně účastní různých školení společně s učiteli, mnoha projektových dnů, výletů i jiných akcí. Doslova „žijí životem školy“ společně s vyučujícími, snaží se co nejvíce porozumět běžným situacím pedagogů i jejich žáků, získat mimo teoretických i praktické zkušenosti ze specifické oblasti práce v ZŠ speciální.

Navíc nepostrádají ani smysl pro humor, nedělá jim problém udělat si legraci i ze sebe samých, mnohokrát jsme je my, učitelé, pro zábavu dětí, viděli v různých druzích převleků či při činnostech, které vzhledem k jejich vedoucí roli nemuseli přijmout. Oni se však nebojí udělat něco navíc, přiložit ruku (a to doslova) k dílu a potěšit nejen žáky.

Vedení školy se snaží sehnat také prostor, materiály i jiné cenné zdroje k podpoře spolupráce učitelů, většinou direktivně nikomu nic nenařizuje, naopak. Oceňuje práci svých podřízených, pravidelně jim děkuje i za mnohdy zcela běžné činnosti, snaží se je dle možností ocenit i finančně.

Učitelé vedení školy vnímají jako své partnery, oceňují jejich přístup, nebojí se vyslovit svůj názor, svěřit se s případnými problémy či neúspěchy. Naopak, vítají možnost domluvy, podpory i dalšího společného rozvoje školy.

O tom, že tato slova nejsou jen pouhými frázemi, svědčí i výsledky vlastního hodnocení školy zaměřeného na kulturu školy a kvalitu pracovního života. Z výsledku anonymního dotazníkového šetření (na závěr školního roku 2010/ 2011) tehdy vyplynulo: 90,4% učitelů souhlasí s tím, že vedení školy podporuje týmovou práci při řešení společných úkolů, 91,3% vyučujících ví, že může hledat vždy podporu pro svou práci u vedení školy, 89,4% učitelů je seznámeno se strategickými cíli školy, 91,3 pedagogů uvedlo, že vedení školy umí docenit dobrou práci, vysokým procentem (84,6%) byl kladně hodnocen i demokratický styl vedení školy. Šetření nebylo specifikováno pouze na ZŠ speciální, ale zúčastnily se ho všechny složky školy, troufám si říci, že kdyby byli dotazováni učitelé jen v ZŠ speciální, asi by byla výsledná čísla ještě mnohem vyšší. Spolupráce s vedením školy tu totiž opravdu funguje výborně.

Metodická sdružení

V letošním školním roce je ustanoveno celkem 14 druhů metodických sdružení. Nejsou rozlišeny zvlášť pro ZŠ speciální a ZŠ praktickou, probíhají pro obě součásti školy současně, poznatky z nich lze uplatnit na obou typech škol. Vzhledem ke specifčnosti výuky se učitelé ZŠ speciální zúčastňují 11 z nich, jmenovitě jde o tyto: Matematika, Český

jazyk, Pracovní vyučování - dílny, Pracovní vyučování - kuchyň, Pracovní vyučování - Keramika, Tělesná výchova, Výtvarná výchova, Hudební výchova, Pracovní činnosti - šírna a Informatika. Dva z učitelů ZŠ speciální jsou zároveň vedoucími metodických sdružení (Keramika, Hudební výchova).

Metodická sdružení probíhají minimálně 3x ročně, dle aktuální potřeby častěji. První setkání učitelů stejného vyučovacího předmětu se koná vždy v srpnu, v přípravném týdnu. Náplní tohoto setkání bývá většinou seznámení s plány, osnovami, požadavky na tvorbu tematických či individuálních plánů, ujednocení typu a počtu sešitů, pomůcek na výuku, konkrétní rozdělení tříd a žáků, ukázka či doporučení pomůcek, ale i doporučení osvědčených činností i předávání rad a poznatků. K dispozici jsou vyučujícím i loňské tematické plány, je již jakousi „tradicí“, že si je vyučující mezi sebou vypůjčují. Každému samozřejmě vyhovuje jiný styl jejich tvorby, mnohdy si je upraví k nepoznání, ale i tak jsou cennou inspirací při jejich aktuální tvorbě.

Další metodická sdružení se konají většinou v čase před vyučováním, konkrétně od 7. 00 do 7. 45. Metodická sdružení jsou přínosná, mnohdy seznamují učitele se zcela novými informacemi, obsahují i prostor pro diskuze o otázkách vyučování a vzdělávání. V nich se řeší konkrétní problémy nejen žáků, ale také pedagogů, dochází k seznámení s novými náměty na činnosti, s literaturou, pomůckami, ale i předání poznatků z různých typů školení. Ze své zkušenosti nejvíce oceňuji právě možnost diskuse, která často vede k předávání praktických doporučení, osvědčených postupů a typů na nejosvědčenější pomůcky při výuce žáků s mentálním postižením. Vím, že se mohu na kolegy a jejich mnohdy velmi cenné rady spolehnout, často jde o zkušenosti prověřené léty praxe, které ochotně předávají dále.

Na můj dotaz, zda vedoucí metodického sdružení keramiky a hudební výchovy někdy využily možnosti hospitovat v hodinách učitelů skupiny, kterou samy vedou, jsem od kolegyň získala negativní odpověď. Jako důvod jedna uvedla, že nevidí důvod, ví, jak kteří kolegové pracují, neboť vidí výsledky v podobě výrobků z keramiky, které jí doslova procházejí pod rukama při procesu vypalování v keramické peci. Druhá zkonstatovala, že ji to vlastně ani nikdy nenapadlo, nemá takovou potřebu, zároveň ale dodala, že kdyby ji někdo požádal, určitě by mu vyhověla.

Vedení metodického sdružení je finančně ohodnoceno. O průběh a výsledky jednání metodických sdružení se zajímá i vedení školy, na konci školního roku vyžaduje písemnou zprávu o činnosti, návrhy na další činnosti, pomůcky a celkové zhodnocení celoroční práce.

Čtvrtletní pedagogické rady

Čtvrtletních pedagogických rad se účastní společně všichni učitelé ZŠ speciální, ZŠ praktické, dvouleté školy praktické, školy při nemocnici, dále jen zástupci ostatních pracovišť: mateřské školy, speciálně pedagogického centra a školní družiny. Na úvod jsou vždy přečteny stručné zprávy z jednotlivých pracovišť, dále ředitelka školy seznamuje s organizačními záležitostmi, s průběhem výchovně vzdělávacího procesu, s plánováním aktivit, s čerpáním rozpočtu školy, s legislativními změnami atp. Poté postupně všichni třídní učitelé ze všech typů škol stručně informují o neomluvených hodinách, kázeňských problémech a neprospívajících žácích. Pedagogický sbor má možnost se k těmto zprávám vyjadřovat, korigovat či navrhnout další opatření. Na konci každé pedagogické rady je dán dostatečný prostor pro diskusi.

Zvláštností speciálních tříd (tříd ZŠ speciální) při pedagogických radách je skutečnost, že jejich třídní učitelé vždy při první z nich informují pedagogický sbor a vedení školy o složení, typických projevech a zdravotním omezení svých žáků. Tak, aby v případě suplování i učitelé z jiných součástí školy alespoň částečně znali problematiku těchto tříd. O každé další změně zdravotního stavu či chování žáků (léky, zhoršení agresivity, nové onemocnění atp.) aktuálně učitelé speciálních tříd znovu informují kolegy při provozních poradách.

Provozní porady

Provozní porady se konají vždy ve čtvrtek ráno, od 7.15 do 7.45. Poradu zahajuje ředitelka školy, později předává slovo svému zástupci, na závěr každé z porad je čas určený k diskusi. Stává se, že prostor pro diskusi bývá vzhledem k nabitému programu porad někdy malý, pro tento případ příště vedení školy volí obrácené pořadí bodů porady - začínáme diskusí. Vedení školy má zájem o názory, připomínky učitelů, bere na ně ohledy. Neskončí pouze v zápisu z porady, ale vedení se jimi opravdu zabývá, řeší je.

Provozní porady se vždy účastní všichni učitelé ZŠ speciální, ZŠ praktické, dvouleté školy praktické a zástupkyně pro mateřskou školu. Ačkoli se jedná o různé typy škol, všechny sídlí v jedné budově, všichni zaměstnanci se velice dobře znají, jednotlivé typy škol spolu navzájem těsně spolupracují, dochází k prolínání vyučujících zejména při suplování, což má jistě své výhody. Vzniká možnost pro další zkušenosti, porovnání specifik výuky v jednotlivých typech škol, ubývá stereotypnosti. Zároveň vzniká velký prostor pro další spolupráci mezi učiteli ZŠ speciální s vyučujícími dalších zařízení.

Program provozních porad bývá pestrý, alespoň částečně stejné jsou porady snad jen vždy první čtvrtek v měsíci, kdy ředitelka školy informuje o plánovaných akcích na další měsíc a zároveň probíhá hodnocení již splněných, za které vedení školy nezapomene vyučujícím vždy poděkovat. Pokud se v programu porady objeví některý bod programu jen pro učitele ZŠ speciální, vedení školy velmi stručně informuje všechny účastníky porady a podrobněji si pak tento specifický bod řeší vyučující speciálních tříd už jen se svou vedoucí při následné společné poradě.

Porady s vedoucí pro ZŠ speciální

Tyto porady se konají dle aktuální potřeby, většinou se jedná o odpolední hodiny v pátek či ráno v 7.00. Setkává se při nich 12 učitelů. 7 třídních, 2 působící ve funkci druhého pedagoga na třídě a 3 učitelé vyučující částečně v ZŠ speciální a dvouleté škole praktické. Jedna z třídních učitelek je zároveň vedoucí učitelkou. Porady řeší jen záležitosti tohoto typu školy, bývají tudíž velmi přínosné.

V úvodu školního roku se většinou učitelé zabývají organizačními záležitostmi, navzájem se informují o složení a zdravotním stavu žáků třídy, vyměňují si osvědčené pomůcky k výuce, společně vytvářejí plán akcí na celý školní rok. Vzájemně si poskytují tematické plány, individuálně vzdělávací plány i cenné rady a praktické zkušenosti.

V průběhu roku se řeší aktuální problémy výuky, žáků, požadavky na nové pomůcky, styl psaní slovního hodnocení na pololetní vysvědčení, mnohdy i výchovné problémy. Hodnotí se i splněné požadavky a akce, plánují se další, často i pro rodiče žáků.

Na konci školního roku jsou porady učitelů ZŠ speciální neintenzivnější, řeší se totiž složení tříd na další školní rok, dochází k promísení žáků dle jejich věku a postižení, sestavuje se předběžný rozvrh, řeší se přidělení asistentů pedagoga, kontroluje se plnění stanovených úkolů z celého školního roku atd. Až neuvěřitelně náročné činnosti, při kterých lze dosáhnout úspěchu opravdu jen při spolupráci a kolegiálně všech pedagogů.

Pro zajímavost a představu uvádím, že mnohdy je opravdu těžké předat žáka, ke kterému získal učitel často za roky práce velký citový vztah, do jiné třídy. Učitelé jsou si však vědomi toho, že i v třídě kolegy bude žákům poskytnuta maximální péče, věří si navzájem, znají práci svých kolegů, jsou „sehraným týmem“. Společně s žákem proto předávají nejen povinné dokumenty, ale vždy si mezi sebou pohovoří o jeho specifčnosti, kam až „došli“ ve výuce či výchově, sdělí poznatky, na co dát pozor, co naopak ulehčuje

práci s tímto žákem. Toto vše není nikde stanoveno jako povinnost, naopak, to, že se tomu tak děje, svědčí o dalším projevu kolegiality a spolupráce v této škole.

Všechny porady učitelů ZŠ speciální probíhají ve velmi přátelské atmosféře, nechybí často ani humor. Všichni se mohou k jednotlivým tématům vždy vyjadřovat, vedoucí bere ohled na názory, nápady a stanoviska pedagogů, tradiční diskuse bývají velmi zajímavé a přínosné. Na tyto společné porady navíc často plynule navazují i osobní setkání mezi vyučujícími, kteří si mezi sebou domluví termín, formou individuálních rozhovorů si ochotně navzájem pomáhají, radí, řeší různé problémy, často nad kávičkou a zákuskem... Ze svých zkušeností mohu potvrdit, že tato setkání bývají velmi milá, člověk získá možnost porovnání, pohledu druhého, „nabije si baterky“ pro další činnost, navíc se mnohdy později hovoří nejen o pracovních záležitostech.

Práce na organizaci celoškolských akcí

Jak již bylo zdůrazněno v teoretické části práce, výuka v ZŠ speciální má svá specifika, veškeré požadavky je nutné přizpůsobovat individuálním schopnostem, možnostem a také zdravotnímu stavu žáků. To vše přímo „vyzývá“ vyučující žáků s mentálním postižením, aby spolu vzájemně spolupracovali při plánování různých akcí. Alespoň u vyučujících ve sledované škole, kteří chtějí svým žákům „dopřát“ účast a nevšední zážitky na všech možných druzích akcích, tomu tak je, jen tak je možné akce uskutečnit. Vyučující se scházejí na poradě s vedoucí učitelkou, společně projednávají náměty na akce, jejich technické, materiální, organizační zabezpečení i časový plán. Podle potřeby se dále pravidelně scházejí, „ladí“ detaily, kontrolují plnění zadaných úkolů ke zdárnému průběhu celé akce.

Ačkoli se to může zdát pro učitele jiných typů škol až k neuvěření, spolupracovat a plánovat musí vyučující ZŠ speciální kupříkladu už i při (pro jiné učitele zcela běžné) návštěvě divadla či kina. V tomto typu školy se často stává, že ne všichni žáci se mohou ze zdravotních důvodů účastnit, vyučující si proto po vzájemné dohodě vzájemně kombinují třídy, některé žáky nechávají ve škole kolegům, jiné místo nich berou, často dochází i k přesunu asistentů pedagogů či samotných vyučujících. Tak, aby se co nejvíce dbalo na zájem dětí, ale zároveň i jejich bezpečnost. Často tedy právě ochota učitelů ke spolupráci a jejich kolegialita přímo předurčuje realizovatelnost zamýšlené akce.

Učitelé sledované školy jsou naštěstí vůči sobě opravdu vstřícní, vzájemně si vypomáhají, často domluví a zkombinují až „nemožné“. Jen díky nim je možné uskutečnit mnoho různých akcí, zde vybírám jen některé tradiční celoškolské akce:

Letní a zimní paralympiáda - jedná se o již tradiční akce, pořádané právě učiteli naší školy, které se zúčastňuje až 200 žáků ze 13ti ZŠ speciálních. Žáci soutěží ve sportovně zábavných disciplínách, všichni účastníci odjíždějí „překvapivě“ vždy se zlatou medailí a tradičně úsměvem na rtech.

Rehabilitační pohyb - koná se vždy na podzim, žáci speciálních tříd se při týdenním pobytu účastní cvičení, chodí na turistické procházky, jezdí na výlety, zpívají při táboráku, soutěží atp., vše se svými učiteli a asistenty. Příprava a organizace tohoto pohybu stojí všechny zúčastněné pedagogy nemálo úsilí a sil, ale výsledek vždy nadchne pro další ročník.

Výlety na Matějskou pouť, Charitativní koncert TV Nova - ačkoli se nejedná o akce přímo pořádané naší školou, zařazují je pro účely práce mezi akce, při které je nezbytná spolupráce vyučujících pro jejich realizaci. Kdyby nebylo jejich ochoty vzájemně si „vyjít vstříc, zkombinovat“ děti, vyučující i asistenty z různých tříd do „přijatelných“ skupin dle postižení žáků, nebylo by možné např. pro celou třídu vozíčkářů zažít tyto druhy výletů. Navíc se konají vždy v odpoledních hodinách, ve volném čase vyučujících, což svědčí o jejich nadšení pro práci a také vztah ke svým žákům i kolegům. Jen těžko by některý z vyučujících ve svém volném čase jel na výlet s kolegy, mezi nimiž by vládla nevraživost a rivalita...

Radost - jedná se o celostátní výtvarnou výstavu prací osob s mentálním postižením, kterou pořádá škola společně se Společností pro podporu lidí s mentálním postižením (SPMP). V letošním roce se uskutečnil již 19. ročník, do kterého bylo přijato 650 výtvarných děl z 36 škol celé republiky. Výstava probíhá v měsíci listopadu, od začátku školního roku se na akci realizační tým pečlivě připravuje. Tým je složen z učitelů ZŠ speciální, doplňují ho někteří kolegové ze ZŠ praktické, kolegyně z mateřské školy i vedení školy. Vše je založeno na dobrovolnosti, přesto se již léta schází opravdu početný tým (se 100% účastí učitelů ZŠ speciální) a součinnost v něm je za roky praxe téměř dokonalá. Tým se schází pravidelně dle potřeby v ranních hodinách 7. 15 - 7. 45, zástupkyně SPMP a zároveň hlavní koordinátorka akce rozděluje po dohodě s jednotlivými pedagogy úkoly, řeší se program doprovodných vystoupení, zajištění dozorů, materiální zabezpečení a organizační zajištění zdárného průběhu výstavy. Úkolů je opravdu mnoho, bez účinné

spolupráce by nebylo možné akci vůbec uskutečnit. Z mnohých vyberu jen některé: příjem a evidence výtvarných děl, výroby popisků, tisk a distribuce propagačních letáků, pozvánek, výroba drobných dárků z keramiky pro všechny účastníky, výroba a nadepsání diplomů, zajištění hudby, programu, květin, občerstvení, ale zejména instalace výstavy. Instalace probíhá vždy v pátek, v předvečer vernisáže, po skončení vyučování, často i do nočních hodin. Ačkoli se jedná často o velmi náročnou práci (nejen časově), učitelé se aktivně zapojují, velmi kladně hodnotí možnost setkat se s druhými učiteli, pohovořit si nejen o školních problémech v příjemné a přátelské atmosféře. Vyučující se často těší i na sobotní setkání s pedagogy z jiných škol, mezi nimiž se vytvořilo nejedno přátelství a také prostor k další spolupráci.

S kolegy z jiných ZŠ speciální se naši učitelé setkávají i v průběhu školního roku, dochází ke vzájemným návštěvám a aktivitám, nejen dětmi jsou velmi oblíbené. Učitelé ze ZŠ speciální Kolín spolupracují při plánování celoškolských akcí také s Městským úřadem Kolín, s Občanskými sdruženími Cesta životem bez bariér, Volno, s Policií ČR, s Hasičským záchranným sborem Kolín, s Městskou knihovnou, s Městským společenským domem, se statkem v Rohozci a Miskovicích a mnoha a mnoha dalšími...

Více je možné dočíst se o výše jmenovaných (a samozřejmě dalších akcích) na webových stránkách školy: <http://www.zskolin.cz/>

Spolupráce učitelů prvního a druhého stupně

I v naší škole, ačkoli není rozdělena na stupně, ale ročníky, lze dohledat tento typ spolupráce učitelů. Přesněji ho nazýváme „Patronáty tříd“. Téměř ukázkovým a více než dva roky fungujícím je patronát třídy nejstarších žáků ZŠ speciální nad třídou žáků ve věku 10 - 12 let.

Paní učitelky pro své žáky po vzájemné domluvě a společném plánování připravují různé akce, samy jsou žákům vzorem spolupráce a kamarádství. Společně třídy zažily například oslavy narozenin, cvičení při zumbě, noc ve škole, spolu se účastní i některých projektových dnů (Škola hrou, Březen-měsíc knihy, Den tolerance atd.). Paní učitelky jsou velmi nápavité, mnohokrát pracují nad rámec svých pracovních povinností, je na nich vidět vřelý vztah k dětem, ohromná ochota ke spolupráci, jsou pro mnohé kolegy vzorem upřímné spolupráce a kolegiality.

Patronáty (a tudíž spolupráce učitelů) probíhají ve škole i v kombinaci ZŠ praktické a ZŠ speciální. Zde se ještě nedosáhlo optimálního stavu, stále se vyskytuje jistý ostych

a nejistota žáků ZŠ praktické, jak jednat s kamarády s těžším mentálním postižením, proto je třeba v těchto druzích aktivit dále pokračovat.

Neformální setkávání

Výčet konkrétních forem spolupráce v sledované škole nelze nedoplnit o neformální setkávání učitelů. Kromě pravidelného setkávání s kolegy na pracovišti totiž vítají pedagogové ZŠ speciální možnost setkávat se s ostatními vyučujícími i jinde. Svědčí o tom mimo jiné zájem, se kterým se účastní dobrovolných akcí ve svém volném čase. V letošním školním roce kupříkladu hned v přípravném týdnu využili možnosti vyzkoušet nové školní čluny a v odpoledních hodinách pluli společně po Labi. Za již tradiční akce lze považovat posezení v předvánočním čase, které je vždy doplněné i ochutnávkou různých druhů cukroví a jiných dobrot, které každý z účastníků rád pro druhé přináší. Stejnou tradicí je i posezení ke Dni učitelů a na závěr školního roku. V letošním roce se bohužel opět nepodařilo uskutečnit (ze strany pořadatele) oblíbené několikadenní školení. Dodnes učitelé vzpomínají na třídenní školící kurz zaměřený na zážitkovou pedagogiku, klíčové kompetence, konflikty, hodnocení a zpětnou vazbu. Tento kurz, s názvem Sborovna, proběhl ve školním roce 2010/2011, byl hodnocen velmi pozitivně a je jen velkou škodou, že se nedaří podobný typ školení zopakovat. Právě při zážitkové pedagogice učitelé navzájem velmi dobře spolupracovali a poznávali se i v jiných než školních podmínkách.

Mezi vyučujícími celkem sedmi tříd této ZŠ speciální vládnou opravdu přátelské vztahy, učitelé o sobě navzájem vždy „vědí“, dokážou si pomoci radou i činem nejen při řešení školních, ale i osobních záležitostí. Někteří z vyučujících dokonce mají potřebu (a vlastně také již tradici) se spolu setkávat i během prázdnin, s dalšími kolegy bývají v této době v kontaktu alespoň prostřednictvím telefonu nebo emailové pošty. Profesionální vztahy mnohých kolegů přerostly plynule v pevná, dlouhotrvající přátelství.

Případová studie přinesla popis fungujících forem a zároveň podmínek spolupráce učitelů v ZŠ speciální Kolín.

Z podrobného výčtu lze vyčíst, že spolupráce v této škole opravdu funguje, učitelé jsou aktivní, účastní se projektů na zkvalitňování práce školy, evaluace, vzájemných hospitací, rádi přijímají rady a praktické zkušenosti svých kolegů, nejen ve funkci mentora.

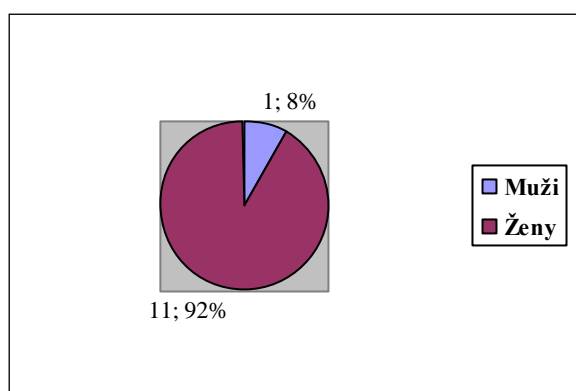
Podrobně je ve škole propracován vztah mezi uvádějícím a začínajícím pedagogem, pravidelně funguje činnost metodických sdružení, sami učitelé pořádají i řadu různých školení. Společně plánují drobné i celoškolské akce, vytvářejí učební pomůcky a výukové materiály, funguje také spolupráce mezi jednotlivými třídami. Pravidelně se vyučující scházejí i při různých typech porad. Učitelé ze ZŠ speciální se setkávají se svými kolegy i při neformálních akcích, mezi mnohými z nich panují pevná přátelství.

Kladně je vnímáno zřízení funkce vedoucí učitelky, která je zároveň součástí školního týmu spolupracující s vedením školy. Samo vedení školy má na dobré úrovni spolupráce a koležičtství školy nemalý podíl.

B. Dotazník

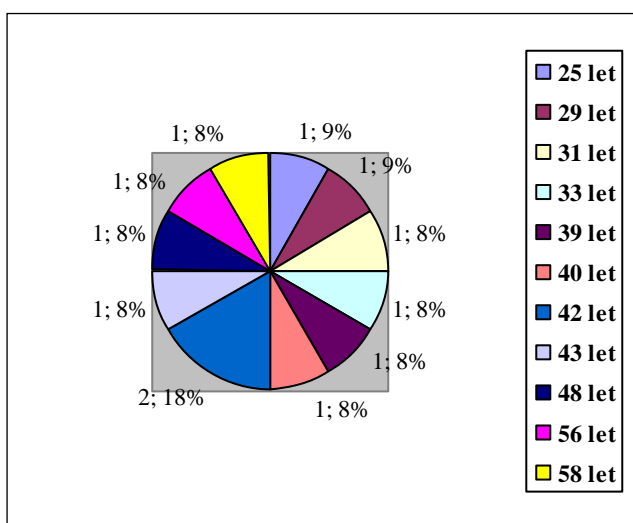
Za účelem „hlubšího ponoru“ do oblasti spolupráce a koležičtství učitelů ZŠ speciální Kolín byl jako doplňující metoda zvolen dotazník. S počtem 30ti otázek byl zacílen na co největší obohacení získaných poznatků z případové studie o vlastní názory, poznatky, postoje a zkušenosti jednotlivých pedagogů.

Celkem bylo rozdáno 12 dotazníků, návratnost činila 100 %. Dotazník vyplnilo **11 žen a 1 muž** (otázka č. 1).



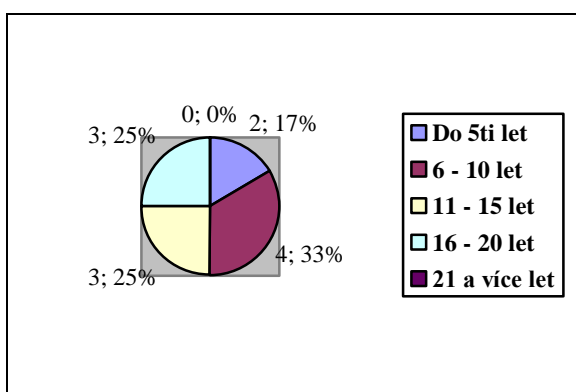
Graf č. 1 - Pohlaví

Věkové složení učitelů (otázka č. 2) se pohybovalo v rozmezí **25 let - 58 let**.



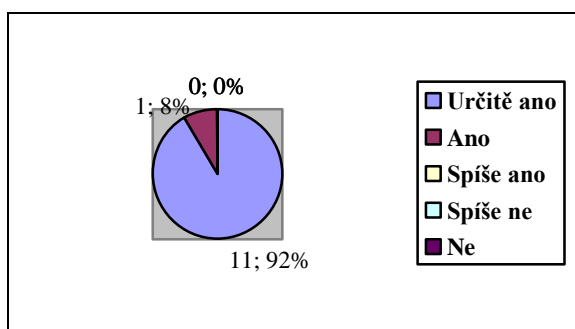
Graf č. 2 - Věk

2 z dotazovaných učitelů pracují v ZŠ speciální **do 5 ti let, 4 do 10 ti let, do 15 let 3 učitelé a do 20 ti let také 3 učitelé** (otázka č. 3).



Graf č. 3 - Délka praxe

Všichni učitelé se shodli s tvrzením (otázka č. 4), že **spolupráce a kolegiální učitelů je základem úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením**. Celkem 11 odpovědělo určitě ano, 1 kolegyně zvolila variantu ano. 9 pedagogů svou odpověď blíže specifikovalo (viz tabulka 1).



Graf č. 4 - Tvrzení - souhlas

Předávání informací
Poznávání nových metod
Je nutné, aby dítě s mentálním postižením vzdělával člověk, který je v práci spokojený, cítí podporu kolegů a vedení školy a má možnost konzultovat, není - li si jistý
Vylepši a usnadni jejich vzdělávání
Pokud mají učitelé výchovně působit, musí být sjednoceni a doplňovat se
Každé dítě s mentálním postižením je individualitou - zkušenosti, rady kolegů a pozitivní atmosféra v práci pomůžou jistě ulehčit práci
Protože si mohou předávat zkušenosti, kreativitu
V dobrém kolektivu se mohu spolehnout na ostatní
Předávání podnětů a práce s jednotlivými žáky = komplexnost

Tabulka 1 - Doplnující odpovědi k otázce č. 4

Otázka č. 5 poskytovala prostor pro vyjádření názoru na úroveň spolupráce ve škole.

Všichni pedagogové se vyjádřili kladně, podrobné odpovědi jsou uvedeny v tabulce 2.

Velmi dobrá - 3x odpovězeno
Dobrá - 3x odpovězeno
Výborná
Samozřejmě je stále co zlepšovat, ale určitě bych ji hodnotila jako dobrou, v některých oblastech i nadstandardní
Na velmi dobré úrovni
Na velice dobré úrovni, podporovaná vedením školy a pozitivně hodnocená
Dobrá, vždy si ale někteří rozumí víc a někteří míň, to je normální ve větším kolektivu
Na stupni 1-5 hodnotím známkou 2

Tabulka 2 - Úroveň spolupráce

U otázky č. 6 učitelé jmenovali **rozmanité příklady úspěšně fungující spolupráce**, jejich konkrétní výčet obsahuje tabulka 3.

Rozmanité projektové dny, spolupráce ZŠ speciální se ZŠ praktickou, školení
Předávání informací, zkušeností, půjčování pomůcek, ochota ke spolupráci
Poskytování informací, půjčování materiálů a pomůcek, vzájemná výpomoc
Spolupráce ZŠ speciální a praktické, spolupráce vedení s vedoucími jednotlivých pracovišť
Vzájemná spolupráce mezi pedagogy, ochota vzájemně si pomoci, vstřícný přístup pedagogů
Předávání důležitých informací, půjčování materiálů pro výuku, rady od zkušených kolegů
Školení, besedy, vzájemné hospitace, společné akce, možnost se na kohokoli s potřebou konzultace obrátit
Pokud se na některou kolegyni (kolegu) obrátím se žádostí o radu, pomoc, vždy ochotně pomohou
Vždy najdu někoho při řešení problému s žákem
Velice dobře spolupracuji s asistentkou, sousední třídou
Spolupráce mezi kolegy, s vedoucí učitelkou, uvádějící učitelé, organizace různých akcí...
Mezi třídními učiteli a asistenty pedagoga

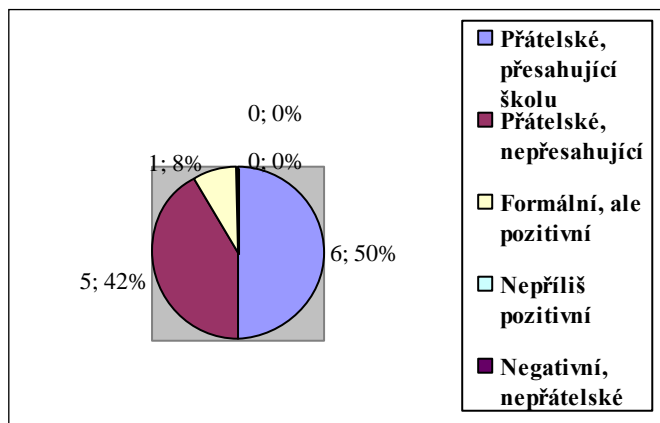
Tabulka 3 - Příklady spolupráce

Otázka č. 7, co osobně přináší spolupráce jednotlivým pedagogům, získala také **řadu různých typů odpovědí** (viz tabulka 4).

Nové poznatky, motivaci, čerpání energie z dobrého kolektivu
Nové informace
Užitek
Dobrá spolupráce usnadňuje a zpříjemňuje pracovní výkon, působí dobře na psychiku a chuť překonávat překážky
Nové nápady do výuky, společné řešení problémových situací, předávání zkušeností
Naučení se nových metod práce, získávání důležitých informací, celkové ulehčení práce
Důležité poznatky v novém zaměstnání, poznání a rychlejší orientace na pracovišti, v kolektivu
Pocit sounáležitosti, kolegiality
Větší uspokojení z práce
Jistotu při problémových situacích, předávání zkušeností
Ulehčení práce, pozitivní atmosféru na pracovišti, podporu, optimismus k dalším činnostem
Pomoc, oporu v řešení problému, spolehnutí

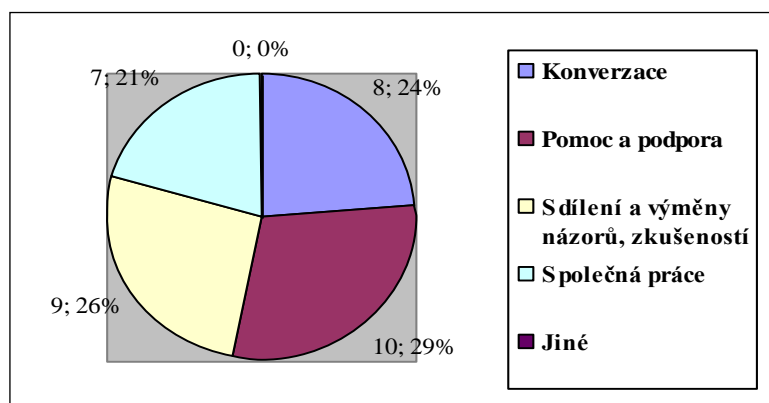
Tabulka 4 - Přínos spolupráce

Kolegiální vztahy ve škole (otázka č. 8) byly většinou učitelů hodnoceny jako **přátelské**. 6 z dotazovaných zaškrtnulo variantu velmi přátelské, často přesahující i mimo školu, 5 kolegů se shodlo na tom, že vztahy jsou sice přátelské, ale nepřesahující úroveň školy. Jedna odpověď zněla spíše formální, ale přesto pozitivní.



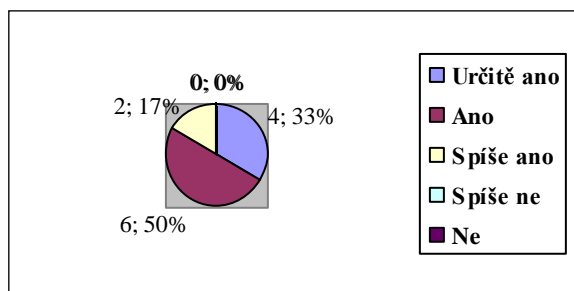
Graf č. 5 - Úroveň kolegiálních vztahů

V otázce č. 9 zaškrtnuli učitelé hned několik možností odpovědí. Jako převažující druh kolegiálních vztahů byly označeny nejčastěji **pomoc a podpora**. Počet a typy odpovědí znázorňuje graf č. 6.



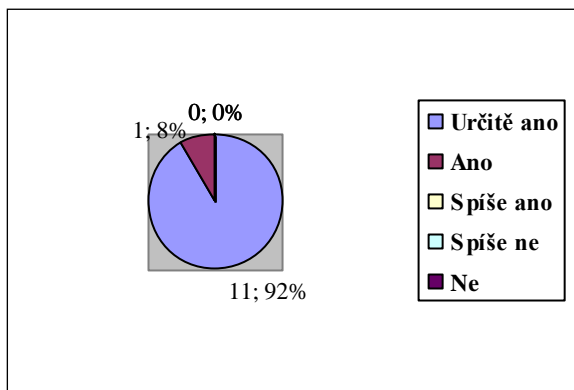
Graf č. 6 - Druhy převažujících kolegiálních vztahů

Učitelé ZŠ speciální Kolín se shodli také na tom, že **mají dostatek příležitostí** pro kontakt s kolegy (otázka č. 10). Polovina volila odpověď ano, 4 z nich ji upřesnili slovem určitě, 2 pak spíše ano.



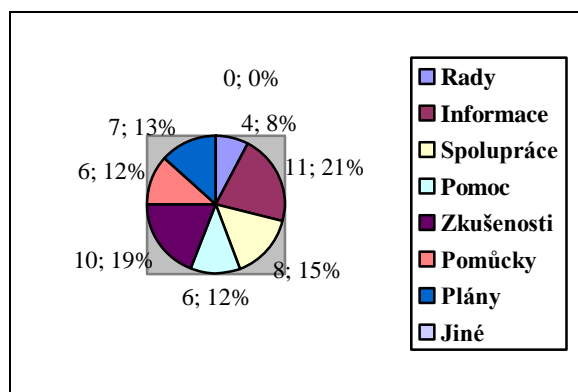
Graf č. 7 - Dostatek příležitostí pro kontakt s kolegy

Z výsledků otázky č. 11 lze zkonstatovat, že učitelé zmiňované školy **jsou ochotni dělit se** s kolegy o své pedagogické zkušenosti. Téměř všichni (11) volili určitě ano, 1 z dotazovaných odpověděla ano.



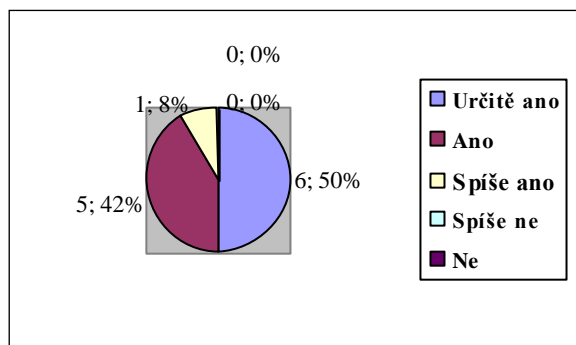
Graf č. 8 - Ochota dělit se o zkušenosti

Otázka č. 12 poskytovala více možností odpovědí na téma, co nejčastěji učitelé poskytují svým kolegům. Nejvíce volenou variantou odpovědí byly **informace**. Dále pak zkušenosti z praxe, nabídka spolupráce, plány, pomůcky a rady. Jedna z kolegyně přidala k volbě doplňující komentář: „pokud mohu poskytnout vše výše uvedené, ráda to udělám, považuji to za samozřejmost“. Přesný počet a typ odpovědí znázorňuje graf č. 9.



Graf č. 9 - Nejčastěji poskytované kolegům

Na základě odpovědí otázky č. 13 lze shrnout, že učitelé vnímají své kolegy jako **ochotné ke spolupráci**. Nikdo nevedl jinou variantu než ano, 6x byla navíc obohacena slovem určitě, 1 odpověď typu spíše ano upřesnila kolegyně dovětkem: „jak kdy“.



Graf č. 10 - Ochota kolegů ke spolupráci

Otázka č. 14 byla možností uvést vlastnosti, vztahující se ke spolupráci, kterých si nejvíce učitelé cení u kolegů. Nejčastěji zmiňovaná byla **ochota**. Přesné typy odpovědí uvádí:

Tabulka 5 - Nejvíce ceněné vlastnosti kolegů

Empatie, smysl pro humor, diskrétnost
Ochota předávat informace
Informovanost, pečlivost, spolehlivost
Upřímnost
Vstřícnost
Že jsou ochotni pomoci a poradit, podělit se o pomůcky
Ochota, spolehlivost, vlídnost
Ochota, čestnost, aktivita
Pomoc, podpora, ochota řešit společně konkrétní problém
Ochota pomáhat či poradit
Spolehlivost, ochota, pečlivost
Vstřícnost, porozumění

Opačně se mohli vyučující vyjádřit při otázce č. 15 a uvést vše, co jim vadí při spolupráci s kolegy. Této možnosti využilo 10 pedagogů, 2 kolegyně ponechaly otázku bez odpovědi. Odpovědi byly různorodé, přesto i zde došlo k podobné shodě jako u předchozí otázky - vícekrát byla uváděna zejména **neochota**.

Tabulka 6 - Co vadí při spolupráci s kolegy

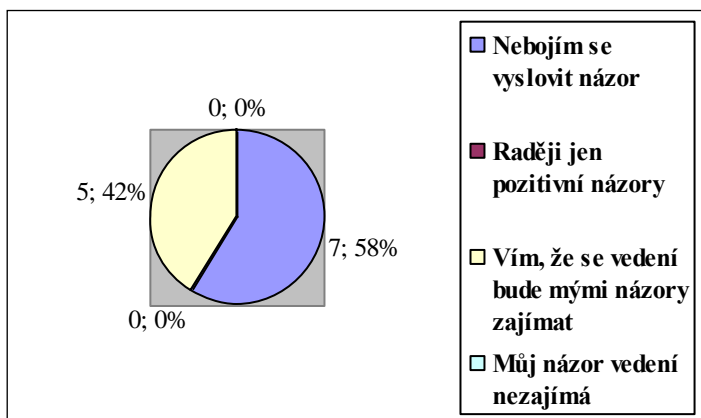
Když nejsou diskrétní
Neupřímnost
Nedodržování daných termínů
Vypočítavost, neprofesionalita
Pomluvy, neochota některých kolegů pomoci
Neochota
Ne všichni jsou ochotni vždy spolupracovat, je to o lidech
Schopnost nedohodnout se na jednoduchých věcech
Nedochvilnost, časová tíseň
Neporozumění daného problému

Úkolem otázky č. 16 bylo zjistit názor vyučujících na hodnocení spolupráce s vedoucí pro ZŠ speciální. Spolupráce byla všemi hodnocena **velmi pozitivně**, znění všech 11 odpovědí (sama vedoucí otázku ponechala bez odpovědi) lze vyčíst v tabulce 7.

Jako velmi dobrou, na vysoké úrovni
Dobře
Výborně
Velmi dobře, na spoustu problémů máme stejný názor, vzájemná podpora při řešení problému je neocenitelná
Kladně
Výborná spolupráce, kdykoliv je ochotná poradit, věnovat se člověku s méně zkušenostmi
Výborně, je velmi milá, ochotná, pečlivá, spolehlivá, povzbudí, dodá optimismus k práci...
Velmi dobře
Velmi dobrou, reaguje hned na problém, často za ní chodím se radit
Velmi dobrou, vždy ochotná poradí, pomůže
Velice dobrá

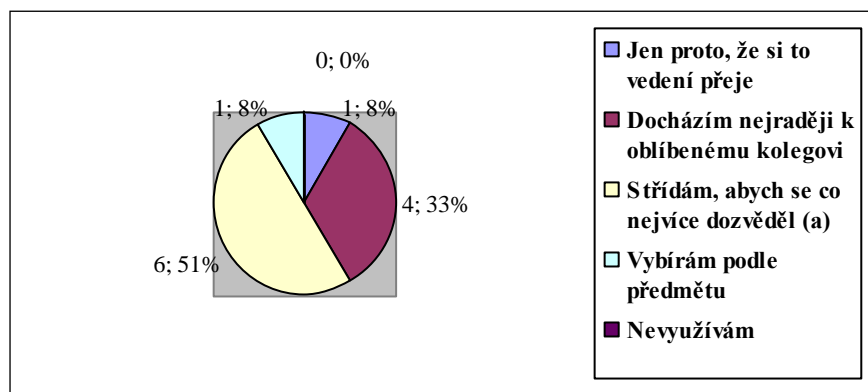
Tabulka 7 - Hodnocení úrovně spolupráce s vedoucí učitelkou

Otázka č. 17, zaměřená na evaluaci programů učiteli, přinesla tyto odpovědi: Více než polovina vyučujících (7) se nebojí vyslovit svůj názor, i když ví, že s ním vedení školy nemusí souhlasit, 5 dalších odpovědí znělo - vím, že se vedení školy bude zabývat mými názory, pozitivními či negativními. Lze tedy shrnout, že **učitelé se nebojí vyjádřit svůj názor při evaluaci.**



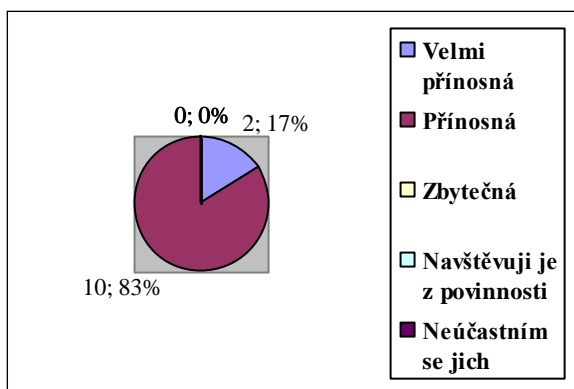
Graf č. 11 - Evaluace programů učiteli

Při zpracování odpovědí k otázce č. 18 vyplynulo, že **všichni učitelé využívají možnosti vzájemných hospitací.** Jejich názory na ně však byly rozdílné, polovina (6) vyučujících při nich střídá kolegy, aby se co nejvíce dozvěděla, 4 nejraději docházejí k nejoblíbenějšímu kolegovi, 1 kolega si vybírá dle předmětu a 1 z kolegyň je využívá jen proto, že si to vedení školy přeje, bojí se nejt.



Graf č. 12 - Možnosti vzájemné hospitace

Otázka č. 19 zjišťovala přínos školení pořádaných samotnými učiteli ZŠ speciální. Z výsledků lze zkonstatovat, že školení jsou učiteli **hodnocena jako přínosná**. Tuto variantu odpovědi zvolila většina (10) z dotazovaných, 2 kolegyně se přiklonily k variantě typu velmi přínosná. Možnosti doplnit variantu odpovědi nevyužily jen 2 kolegyně (viz tabulka č. 8), v odpovědích se objevovalo nejčastěji ocenění **nových poznatků, zkušeností a metod, navíc prakticky zaměřených**.

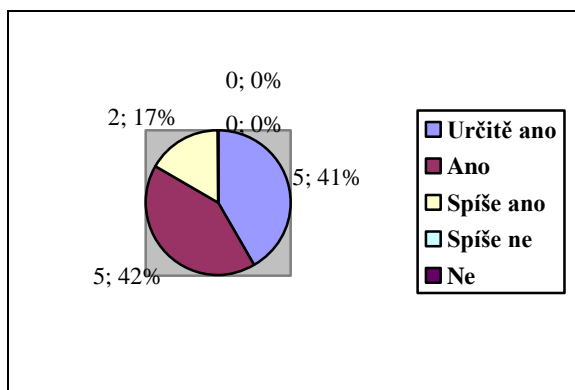


Graf č. 13 - Přínos školení pořádaných učiteli ZŠ speciální

Nové poznatky, metody práce, nové pomůcky, k nezaplacení...
Nové informace
Informace jsou většinou zaměřeny konkrétně na naše žáky
Vychází z praktických zkušeností
Hovoří z praxe, nabízí něco, co je ověřené, přijatelnou formou zprostředkují zkušenost, šetří finance školy
Nové poznatky, nové metody
Z každého školení si odnesu něco nového
Nové poznatky, zkušenosti-konzultace přímo k tématu, problematice
Jedná se o praktické a nové zkušenosti, přímo pro naše žáky, vládne při nich vždy dobrá nálada
Během pracovní doby není moc příležitostí a prostor k výměně informací

Tabulka 8 - Přínos školení

Hodnocení vztahu uvádějícího a začínajícího učitele (otázka č. 20) přineslo tyto výsledky: Všichni z dotazovaných hodnotili vztah jako **funkční**. 5 se přiklonilo k typu odpovědi určitě ano, stejný počet k typu odpovědi ano, 2 vyučující volili spíše ano, jedna kolegyně tuto variantu doplnila výrokem - „záleží na osobnosti každého z nich“. Možnosti napsat důvod, proč vztah hodnotí jako funkční, využilo jen 7 vyučujících (viz tabulka 9).

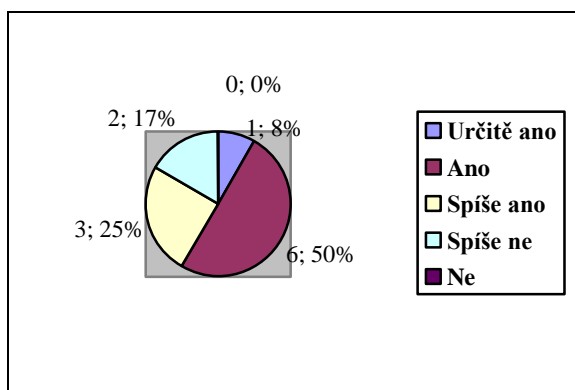


Graf č. 14 - Hodnocení vztahu uvádějícího a začínajícího učitele

Uvedení do problematiky ZŠ speciální, předávání informací a zkušeností
Předávání zkušeností, pomoc při problémech
Snaží se novému zaměstnanci co nejvíce ulehčit začátky
Mohu se na něj kdykoliv obrátit, požádat o konzultaci, radu
Denní kontakt, rada, pomoc
Novému učiteli to usnadní práci
Rychlejší a přirozenější zapojení se do chodu školy, možnost kdykoli a s čímkoli se obrátit na zkušenějšího kolegu

Tabulka 9 - Důvody funkčního vztahu uvádějícího a začínajícího učitele

Otázka č. 21 se zaměřovala na přínos metodických sdružení. Dle výsledků lze říci, že jsou **většinou pedagogů považována za přínosná**, ačkoli se objevily i negativní odpovědi. Polovina učitelů (6) je hodnotila variantou odpovědi ano, 3 dodali spíše ano, 1 kolegyně určitě ano. 2 zbylé odpovědi se shodly ve variantě spíše ne, u jedné z nich kolegyně dopsala - „jak které“. Upřesňující důvody odpovědí dopsala jen polovina dotazovaných (viz tabulka 10).

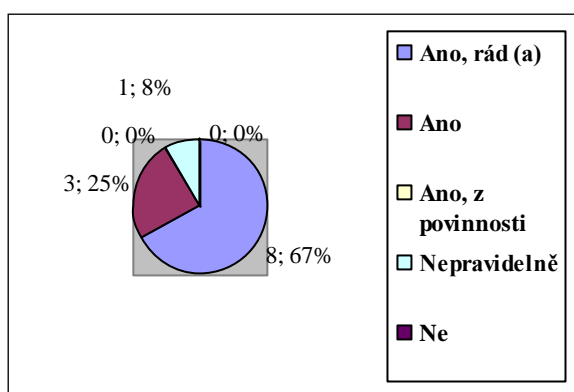


Graf č. 15 - Přínos metodických sdružení

Podělení se o vzájemné poznatky
Poznávání nových metod - využití ve výuce
Sjednotí to požadavky školy
Sdělení názorů ke konkrétní věci
Pravidla práce a výuky
Nové pomůcky, metody práce, možnost porovnání zkušeností

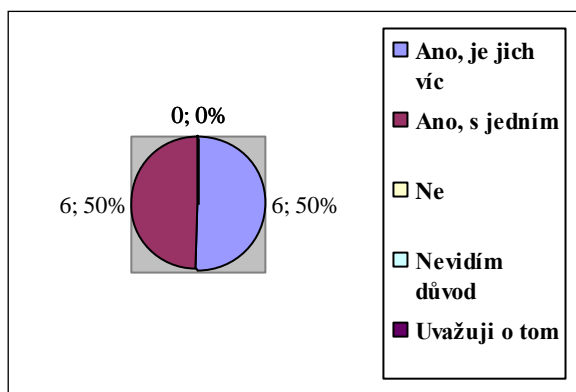
Tabulka 10 - Důvody přínosu metodických sdružení

Všichni z dotazovaných učitelů uvedli, že se **zúčastňují neformálních akcí** pořádaných školou (otázka č. 22). 8 dotazovaných dokonce uvedlo, že velmi rád (a), 3 zvolili variantu ano, 1 kolegyně pak možnost odpovědi nepravdělně.



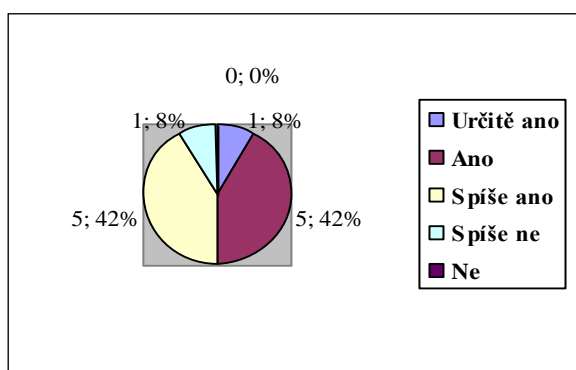
Graf č. 16 - Účast na neformálních akcích

Se svými kolegy se učitelé ZŠ speciální **setkávají i mimo vyučování** (otázka č. 23). Zvoleny byly dvě varianty odpovědi, polovina dotazovaných uvedla ano, je jich víc, druhá polovina se setkává jen s jedním (jednou).



Graf č. 17 - Setkávání s kolegy i mimo vyučování

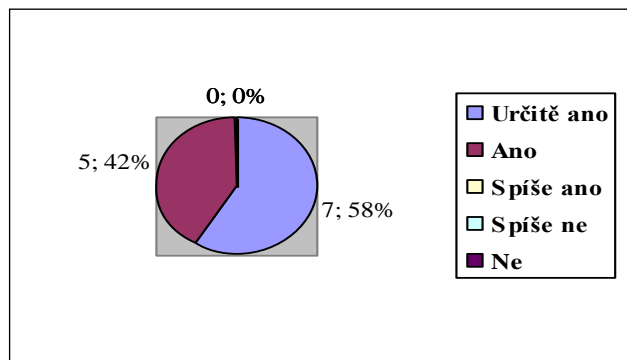
Otázka č. 24 vyzývala k vyjádření stanoviska, zda se učitelé domnívají, že bez podpory vedení se nemůže rozvinout žádná forma spolupráce mezi učiteli do přínosné podoby pro školu. Z odpovědí lze shrnout, že **učitelé souhlasí** s tímto tvrzením. 5 dotazovaných uvedlo ano, 5 spíše ano, 1 určitě ano a jediná negativní odpověď znějící spíše ne byla doplněna slovy „*spolupráce se může rozvinout i bez něj*“.



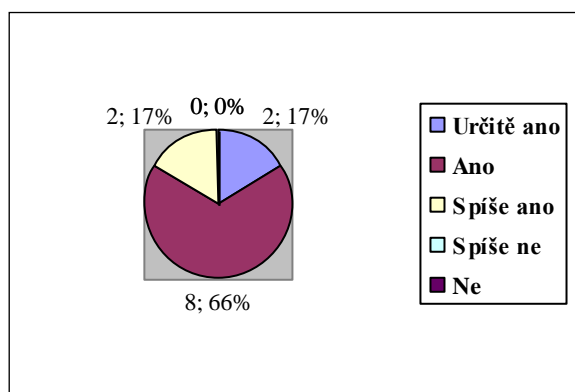
Graf č. 18 - Nutnost podpory vedení k rozvoji spolupráce

Vedení bylo vyučujícími pozitivně zhodnoceno jako **vytvářející příležitosti pro pedagogickou spolupráci** (otázka č. 25). Většina vyučujících (7) dokonce volila variantu odpovědi určitě ano, 5 pak variantu ano.

Samotná ředitelka školy byla učiteli označena jako **vzor spolupráce a kolegiality** (otázka č. 26). Kladně, slovy určitě ano ji hodnotili 2 dotazovaní, odpověď ano zvolilo 8 učitelů, 2 pak spíše ano, kolega navíc dodal - „*ne přímo vzorem, ale její typ spolupráce mi vyhovuje*“. Možnosti uvést konkrétní příklady využilo 8 dotazovaných (viz tabulka 11).



Graf č. 19 - Vedení školy vytvářející příležitosti pro spolupráci

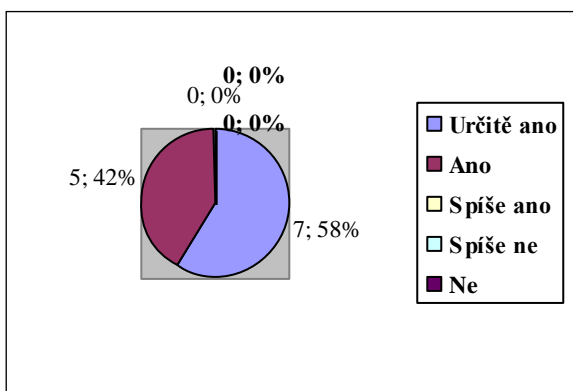


Graf č. 20 - Ředitelka - vzor kolegiality a spolupráce

Ředitelka školy se nestraní kolektivu, snaží se udržovat kontakt s učitelským sborem, účastní se společenských, sportovních aktivit
Snaží se vyjít vstříc, iniciuje aktivity
Vždy byla a je ochotná mi pomoci, poradit, poskytnout vlastní materiály. Mohu před ní vyjádřit svůj názor
Neustále vymýšlí nové věci, které mohou učitelům ulehčit jejich práci
Zlepšení a modernizace školního prostředí, zájem o potřeby v jednotlivých třídách. Čas a vstřícnost k zaměstnancům
Podpoří učitele při jednání s problémovými rodiči, v krizových situacích se žáky
Je velmi aktivní, zajímá se o žáky školy, pravidelně navštěvuje třídy, spolupracuje při organizaci akcí, aktivně se jich účastní, shání neformální akce pro učitele atp...
Z mého pohledu se snaží o lepší vztahy mezi kolegy

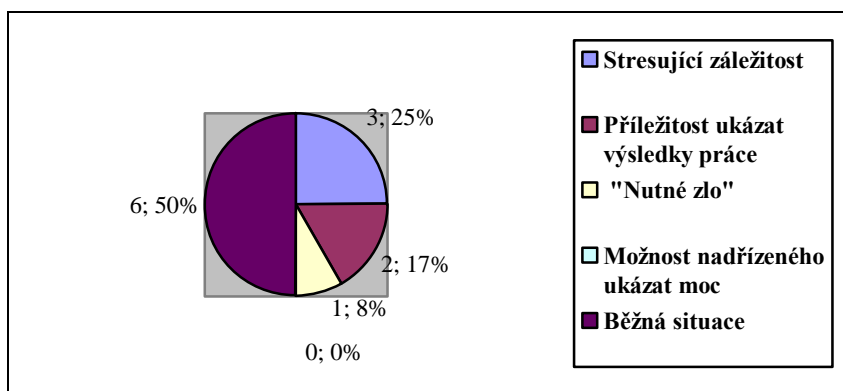
Tabulka 11 - Příklady spolupráce a kolegiality ředitelky školy

Vyučující se také shodli v otázce č. 27 - kladně hodnotili, že **vedení školy dokáže ocenit spolupráci učitelů**. 7 dotazovaných volilo variantu odpovědi určitě ano, zbylé odpovědi (5) zněly ano.



Graf č. 21 - Vedení školy oceňuje spolupráci

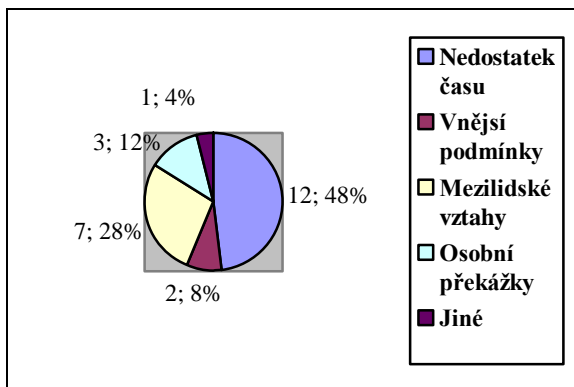
Přestože předchozí otázky směřující na vedení školy přinesly kladné a velmi podobné odpovědi, odpovědi otázky č. 28 se značně lišily. Přesto po shrnutí výsledků lze říci, že **většina učitelů vnímá hospitaci ředitelky školy či zástupce bez negativních emocí**. 6 kolegů ji vnímá jako běžnou situaci, nijak zvlášť ji neprožívá, 2 jako příležitost ukázat výsledky své práce. 3 z dotazovaných kolegů ji ale považují za stresující záležitost, nejmladší z dotazovaných ji dokonce označila jako „nutné zlo“, které musí přečkat.



Graf č. 22 - Náзор na hospitaci ředitelky či zástupce

Otázka č. 29 poskytovala prostor pro vyjádření názoru, co dle vyučujících nejvíce brání rozvoji spolupráce. Dotazovaní volili z více druhů variant. Všichni se však shodli na tvrzení, že nejvíce brání rozvoji spolupráce **nedostatek času** (12x). Dále pak

následovaly mezilidské vztahy, osobní překážky a vnější podmínky práce. Jediná kolegyně využila i možnost jiné překážky - dopsala „*přebujelá administrativa*“.



Graf č. 23 - Překážky spolupráce

Při poslední otázce (č. 30) byl ponechán volný prostor pro vyjádření názorů, nápadů či stanovisek, co by mohlo přispět k lepší spolupráci učitelů této školy. Možnost využilo 11 kolegů, jedna vyučující otázku ponechala bez odpovědi. Odpovědi (viz tabulka 12) byly značně různorodé, přesto se i zde vyučující shodli v zájmu o **více společných akcí mimo školu**.

Více utužovacích akcí, méně administrativy a více praxe
Domnívám se, že spolupráce učitelů ZŠ speciální je na vysoké úrovni
Více volnosti, finanční prostředky
Měli bychom se lépe poznat i mimo pracovní povinnosti, zlepšit důvěru
Víc společných volnočasových aktivit
Více hodin vzájemných hospitací, vzájemné konzultace, předávání zkušeností
Postrádám větší kolegiální (tzv. táhnout za jeden provaz) při řešení kázeňských problémů
Nevím
Více neformálních akcí
Nepomlouvat své kolegy před ostatními
Více mužů -v kolektivu, kde výrazně převažují ženy je lepší spolupráce už předem značně omezená

Tabulka 12 - Co by mohlo přispět k lepší spolupráci

Na základě dotazníkového šetření bylo zjišťováno, jak učitelé v ZŠ speciální Kolín vnímají a hodnotí aktuální úroveň, podmínky a formy spolupráce a kolegiality ve škole. Protože bylo šetření provedeno pouze s 12 respondenty, nelze výsledky zobecňovat a dělat z nich statistické závěry, které by bylo možné aplikovat na všechny další ZŠ speciální. Toto šetření mělo spíše poskytnout pohled na konkrétní názory, praktické zkušenosti, ale i připomínky a potřeby k této tématice. Je možné jej uvést jako příklad vnímání aktuální reality, potřeb a možností v dané škole, který lze kupříkladu použít jako inspiraci při porovnání úrovně s dalšími ZŠ speciálními.

Celkově lze říci, že učitelé ZŠ speciální Kolín vnímají spolupráci a kolegiální vztahy jako zcela nezbytné při jejich práci, základ úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením. Kladně vnímají úroveň spolupráce, úspěšně ji využívají při rozmanitých činnostech, přináší jim pozitivní přínos, přispívá k ulehčení nejen jejich aktuálních pracovních výkonů, ale motivuje je k dalším činnostem. Ačkoli pozitivně učitelé hodnotili i kolegiální vztahy, využívají nadále převážně relativně slabší formy těchto vztahů. Učitelé sami sebe vnímají jako ochotné dělit se o zkušenosti, dělí se s ostatními kolegy ale nejen o ně. Mají dostatek příležitostí pro kontakt se svými kolegy, vnímají je jako ochotné spolupracovat, přesto poukázali i na určité nedostatky při jejich vzájemné spolupráci. Na vnímání pozitivní úrovně spolupráce mezi učiteli má jistě vliv i velmi kladně hodnocený vztah mezi pedagogy a vedoucí učitelkou, ale zejména vedením školy. Podpora vedení školy byla označena jako potřebná pro rozvoj účinné spolupráce, kladně hodnoceno bylo i vytváření příležitostí pro pedagogickou spolupráci, oceňování spolupráce, samotná ředitelka byla označena dokonce jako vzor spolupráce a kolegiality. Celkově ze vztahu mezi učiteli a vedením školy vyplynulo, že se učitelé nebojí vyjádřit ani svůj názor při evaluaci. Navzdory celkově pozitivnímu postoji k vedení školy v oblasti spolupráce, při hospitaci vedením školy již taková jednota nepanovala, stále je vnímána některými kolegy za stresující záležitost či dokonce „nutné zlo“. Přínosně byla hodnocena vzájemná školení, vztah uvádějícího a začínajícího učitele metodická sdružení, všichni z dotazovaných využívají i vzájemných hospitací. Pedagogové ZŠ speciální se zúčastňují také neformálních akcí pořádaných školou, setkávají se i mimo vyučování, uvítali by ještě více společných akcí mimo školu. Více těchto akcí dokonce uvedli jako možnost k zlepšení spolupráce učitelů ve zmiňované škole. Naopak za nejvíce bránící rozvoji spolupráce byl pedagogy označen nedostatek času.

C. Nestrukturované interview

Aby bylo posouzení aktuální úrovně spolupráce a kolegiality v ZŠ speciální Kolín co nejpřesnější, byly zjišťovány informace a názory také z „druhé strany pedagogů“ - od samotné ředitelky školy metodou nestrukturovaného interview. Právě interview označuje Gavora (2000) jako velmi dobrý nástroj na zmapování problematiky, která není zpracována v literatuře, nestrukturované pak navíc umožňuje úplnou volnost odpovědí, které by mohly přinést nečekané a často i cenné poznatky.

Odpovědi na jednotlivé otázky zněly takto:

Otázka č. 1: Jak hodnotíte, z Vašeho pohledu, úroveň spolupráce učitelů v ZŠ speciální?

„Řekla bych, že spolupracují velmi dobře, ačkoli se najdou samozřejmě dvojice či trojice kolegů, kteří spolupracují mezi sebou více, jsou schopni se vzájemně lépe domluvit. I bez mého přičinění se domlouvají na akcích, při kterých chtějí být spolu“.

Otázka č. 2: Jak hodnotíte spolupráci učitelů ZŠ speciální s Vámi?

„Velmi dobře, také co jim zbývá???“ - větu následoval upřímný úsměv, kterým paní ředitelka opět prokázala, že jí nechybí ani mnohdy tolik potřebný humor...

Otázka č. 3: Souhlasíte s tvrzením, že spolupráce a kolegialita učitelů je základem úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením? Proč, prosím?

„Ano, souhlasím, protože pohoda v kolektivu se potom přenáší na pohodu do jednotlivých tříd“.

Otázka č. 4: Máte možnost porovnat - liší se něčím, dle Vašeho názoru, spolupráce učitelů ZŠ speciální od spolupráce učitelů v dalších součástech školy (např. ZŠ praktická, mateřská škola)?

„Ano, liší se, myslím si, že učitelé ZŠ speciální spolu dokážou spolupracovat mnohem lépe, postižením žáků mají k sobě blíže, rozdíly mezi dětmi nejsou tak veliké.“

Když chci, aby spolu spolupracovali učitelé ZŠ praktické, větší kolektiv musím rozdělit do menších segmentů, menší kolektiv učitelů ZŠ speciální spolupracuje mnohem lépe, spolupracujeme totiž všichni navzájem.

Spolupráce s mateřskou školou také funguje dobře, nicméně mateřskou školu řídí její vedoucí, vnitřně spolupráci nenastavuji, pouze když je potřeba vyřešit problém, tak se vedoucí obrací na mě.

Stejně tak i vedoucí vychovatel ŠD pouze přenáší, na co on sám nestačí“.

Otázka č. 5: Můžete uvést příklady úspěšně fungující spolupráce učitelů v ZŠ speciální?

„Příkladů je mnoho - akce, které děláme v rámci akcí školy, projektové dny, výlety pro děti, hodnocení školního vzdělávacího programu, výstava Radost, Paralympiády, ale třeba i zastupování v době nepřítomnosti kolegů, předávání podnětů, nabídka materiálů, akcí pro děti, je jich opravdu mnoho.... Nejvíce se mi líbí spolupráce napříč školou mezi jednotlivými součástmi školy i bez mého přičinění ...“

Otázka č. 6: Učitelé ZŠ speciální kladně hodnotili vedení školy jako vytvářející příležitosti pro pedagogickou spolupráci, oceňující spolupráci. Vy osobně jste byla označena dokonce jako vzor kolegiality a spolupráce. Čím je způsobeno, podle Vás, že to učitelé tak vnímají?

„Jé, to je hezké“ - byla prvotní reakce, následoval doplňující komentář:

„Mám pocit, že učitelům dávám dostatek kompetencí, aby si jednotlivé akce zpracovali sami. Se mnou konzultují většinou už jen návrhy k doladění. Je to možná i tím, že se snažím o všechny akce podrobně zajímat, ukázat se na nich.

Kolegialitu podporujeme (se zástupcem ředitelky školy) i tím, že mnohdy některé úkoly schválně stanovíme tak, aby vznikla potřeba spolupráce jednotlivých kolegů“.

Otázka č. 7: Z odpovědí učitelů mimo jiné zaznělo, že neustále vymýšlíte nové věci, které mohou ulehčit práci, snažíte se o lepší vztahy mezi kolegy. Kde čerpáte informace a nápady k tématu spolupráce učitelů?

„Moc se osvědčilo zavedení vedoucích učitelů jednotlivých částí školy, přicházejí s podněty, často přímo z řad učitelů, které by nás (vedení školy) nenapadly. Společně je pak zkorigujeme, s některými nápady, informacemi a podněty přicházejí učitelé často také sami.

Některé z akcí čerpáme i z dlouhodobých strategií školy (primární prevence, enviromentální výchova), ale také z řad nápadů celého pedagogického sboru“.

Otázka č. 8: Co by ještě mohlo přispět ke zlepšení spolupráce učitelů ZŠ speciální?

„Myslím si, že kdyby na sebe měli učitelé více času. Moc mě mrzí, že se stále v kolektivu najdou např. asistenti pedagoga, kteří důkladně neznají všechny své kolegy na pracovišti. Doufám, že najdeme možnost být společně 2-3 dny, abychom zažili více aktivit, při kterých bychom se lépe vzájemně poznali.

Po dokončení nahrání odpovědi paní ředitelka ještě s povzdechem dodala, že je ve zvláštní pozici při pořádání společných akcí. Ví, že je mnoho kolegyň, které na rozdíl od ní nemají „odrostlé děti“, chápe jejich komplikace při návštěvě těchto akcí, zároveň se také obává, aby jí pořádané akce nebyly některými kolegy chápány jako nutně povinné...

Z interview vyplynulo, že stejně jako vyučující, i ředitelka školy hodnotí úroveň spolupráce učitelů v ZŠ speciální Kolín jako velmi dobrou. Zároveň jako velmi dobrou ředitelka školy označila i spolupráci učitelů přímo s ní. Spolupráci učitelů v ZŠ speciální dokonce ohodnotila jako mnohem lepší, než spolupráci učitelů v jiných součástech školy. Jako důvod uvedla počtem menší kolektiv a zejména fakt, že postižení žáků jejich učitele jaksí sblížuje. Ředitelka školy vnímá stejně jako vyučující, že spolupráce a kolegiální učitelů je základem úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Paní ředitelka, stejně jako pedagogové ZŠ speciální, uvedla mnoho příkladů úspěšné spolupráce, vyzdvihla spolupráci napříč školou mezi jednotlivými součástmi školy i bez jejího přičinění. Také potvrdila, že učitelé jsou aktivní v oblasti spolupráce při organizování různých akcí, neboť zkonstatovala, že je často připravují zcela samostatně, za vedením školy docházejí pouze k jejich „doladění“. Ředitelka školy vyučující podporuje nejen dostatkem kompetencí, ale i aktivní účastí při těchto akcích.

Z řad učitelů (přímo či přes vedoucí) přicházejí pro vedení školy také často nové informace a podněty ke spolupráci, některé nápady jsou čerpány i z dlouhodobých strategií školy. Kolegiální vedení školy podporuje i tím, že mnohé z úkolů pro vyučující stanoví tak, aby vznikla potřeba jejich vzájemné spolupráce.

Shoda ředitelky školy s učiteli nastala také nejen v konstatování, že k zlepšení spolupráce by přispělo větší množství času, ale i v zájmu o více společných akcí mimo školu, při kterých by se kolektiv ještě blíže stmelil.

5. ZÁVĚR

Všeobecně je spolupráce a kolegiální učitelů od 90. let minulého století považována za jednu z hlavních strategií zkvalitňování práce škol, důležité podmínky profesionálního růstu a rozvoje školy jako celku. Existuje nesčetné množství druhů kolegiality a spolupráce, jejich přítomnost v pracovním prostředí je pozitivně hodnocena, přispívají k pocitu spokojenějšího a naplněnějšího života. Učitelé základní školy speciální jsou dokonce kolegiální a spolupráce považovány za základ úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Za hlavní cíl diplomové práce jsem si stanovila analýzu aktuální úrovně kolegiality a spolupráce učitelů v Základní škole speciální Kolín. Domnívám se, že tento cíl se mi podařilo splnit. K jeho naplnění jsem využila hned tři druhů pohledů na konkrétní stav a realitu v dané škole: z mého pohledu prostřednictvím případové studie na základě zúčastněného pozorování, z pohledu učitelů formou dotazníkového šetření a z pohledu vedení školy, zastoupeného přímo ředitelkou školy.

Ze zjištěných údajů vyplynulo, že učitelé ZŠ speciální i jejich vedení vnímá kladně aktuální úroveň reality spolupráce. Na detailnější popis konkrétních forem a příkladů fungující spolupráce se zaměřovala zejména případová studie. Ta prokázala, že některé z forem spolupráce v ZŠ speciální Kolín probíhají již zcela tradičně (vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem, metodická sdružení, porady, práce na organizaci celoškolských akcí, neformální setkávání...), některé se teprve rozvíjejí (vztah s vedoucí učitelkou, účast v nových projektech, patronáty tříd v kombinaci ZŠ speciální a ZŠ praktická...). Z výčtu mnoha typů forem jistě vyplynulo, že učitelé se aktivně zapojují do mnohých z nich, stále je ale také co zlepšovat. Zcela chybí kupříkladu „klasická“ podoba podpůrného týmu učitelů, realizace týmového koučování, evaluace prováděná peer učitelé, i formu peer koučování spíše jen částečně supluje školení pořádané samotnými vyučujícími ZŠ speciální. Ještě nikdy se také na škole neobjevilo reflektování případových studií. Na druhé straně je nutné kladně zdůraznit zájem učitelů o jednotlivé formy i roli samotného vedení školy, které mnohé z forem spolupráce aktivně podporuje (např. hospitace v podobě pozorování práce učitele jiným učitelem). Je tedy více než možné, že se další z forem spolupráce rozvinou do mnohem příznivější a častější podoby.

Praktické zkušenosti, názory a konkrétní úroveň spolupráce a kolegiality vyučující vyjádřili v dotazníkovém šetření, jehož výsledky jsou podrobně popsány v kapitole č. 4.

Na tomto místě bych tedy znovu jen zdůraznila, že učitelé ZŠ speciální vnímají spolupráci a kolegiální vztahy jako zcela nezbytné při jejich práci. Přesto z kolegiálních vztahů upřednostňují nadále převážně relativně slabší formy těchto vztahů.

Z empirické části práce také vyplynulo, že velký podíl na aktuální úrovni spolupráce a kolegiality má bezesporu vedení školy. Jeho podpora napomáhá úspěšnému rozvoji účinné spolupráce, sama ředitelka spolupráci dokáže nejen ocenit, ale i vytváří příležitosti pro spolupráci, dobré podmínky pro úspěšný rozvoj spolupráce a kolegiality učitelů, což vyučující pozitivně hodnotí. Snahám učitelů i samotného vedení školy o ještě účinnější spolupráci však brání nejvíce nedostatek času, jeho případné větší množství by pedagogové i ředitelka školy uvítali zejména ke společným aktivitám.

Jak již bylo zmiňováno v samém úvodu práce, téma spolupráce a kolegiality učitelů v základní škole speciální nebylo v pedagogické literatuře dosud zpracováno. I proto doufám, že jsem obsahem své práce přispěla k lepšímu porozumění této problematice a jejímu postupnému zlepšování a rozšiřování. Výčet a popis podmínek a forem spolupráce, názory vyučujících i ředitelky školy mohou posloužit jako zdroj inspirace, nápadů a možností spolupráce a kolegiality dalších základních škol speciálních. Jistě by bylo zajímavé porovnat např.: Jak v jiné ZŠ speciální vnímají úroveň spolupráce a kolegiality? Používají podobné formy spolupráce jako učitelé v Kolíně? Čím by se od nich mohli inspirovat a naopak? Otázek by bylo jistě mnoho, práci je tedy možné považovat za určitý základ, který by bylo možné v případě zájmu dále rozpracovávat.

Rozvíjejme a podporujme spolupráci a kolegiální vztahy učitelů, neboť: „*Za značnou část svých úspěchů vdčíme spolupráci s lidmi okolo nás*“ (Carnegie, 2010, s. 54).

6. SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

CARNEGIE, D. *Jak rozvíjet vztahy s lidmi, působit na ně a získat jejich důvěru*. Vyd.1. Praha: Práh, 2010. 193 s. ISBN 978-80-7252-280-4.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Vyd.1. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERNÁ, M. et al. *Kapitoly z psychopedie*. Vyd.2. Praha: Karolinum, 1995. 82 s. ISBN 80-7066-899-7.

FALTÝSEK, P. *Hospitace v práci ředitele školy*. Vyd.1. Nový Bydžov: ATRE, 1997. 42s. ISBN neuvedeno.

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd.1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd.1. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Vyd.1. Olomouc: Hanex, 1998. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

GRÜN, A. *Pracovat i žít: Napětí mezi profesním a osobním životem*. Vyd.1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. 127 s. ISBN: 80-7195-039-4.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd.1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd.1. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. Vyd.1. Kladno: AISIS, 2005. 142s. ISBN 80-239-4668-4.

KASÍKOVÁ, H., DUBEC, M. Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*. 2009, r. 14, č. 1, s. 67-86. ISSN 1803-7437.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Vyd.5. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994. 405 s. ISBN 80-04-26059-4.

KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce. Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Vyd.1. Praha: Grada, 2006. 105 s. ISBN 80-247-1764-6.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Zákon o pedagogických pracovnících a související předpisy s výkladem*. Vyd.2. Třinec: RESK, 2007. 129. s. ISBN neuvedeno.

KUBÍČE, J., KUBÍČOVÁ, Z. *Máme mnoho společného. Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost*. Vyd.1. Praha: Tech-Market, 1997. 40 s. ISBN 80-86114-08-2.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2004.156 s. ISBN 80-7178-965-8.

LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Vyd.1. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

LUKAS, J. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách - přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*. 2009, r. 14, č. 1, s. 127-145. ISSN 1803-7437.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Vyd.2. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Vyd.1. Praha: Grada, 2009. 120 s. ISBN 978-80-247-2796-7.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Vyd.1. Praha, Triton, 2004.223. s. ISBN 80-7254-474-8.

POL, M. Škola jako učící se organizace. *Orbis scholae*. 2008, r. 2, č. 3, s. 7-22. ISSN 1802-4637.

POL, M. *Škola v proměnách*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd.1. Praha: Strom, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Vyd.2. Praha: Portál, 2002a. 488s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd.1. Praha: Portál, 2002b. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd.4. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN: 80-7178-722-8.

SOLFRONK, J. *Kapitoly ze školního managementu*. Vyd.1. Liberec: TUL, 2002. 89 s. ISBN 80-7083-655-5.

STANKOVIČ, D. Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy. *Studia paedagogica*. 2009, r. 14, č. 1, s. 53-66. ISSN 1803-7437.

ŠTURMA, J. *Didaktika pedagogiky*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. 97 s. ISBN 80-7041-228-3.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Vyd.3. Praha: Portál, 2006. 200s. ISBN 80-7367-060-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy*. Vyd.2. Praha: Septima, 1997. 63 s. ISBN 80-7216-030-3.

TEPLÁ, M. *Pomocné školy v České republice*. Vyd.1. Praha: Teach-Market, 1997. 60 s. ISBN 80-86114-06-6.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Vyd.1. Praha: Parta, 2003. 443 s. ISBN 80-7320-039-2.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Vyd.2. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd.1. Praha: UK PedF, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Vyd.1. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, E. et al. *Objevujeme Evropu. Kniha pro učitele*. Vyd.1. Praha: PF UK - Centrum evropských studií, 1997. 219 s. ISBN 80-86039-27-7.

WALTEROVÁ, E. et al. *Školství věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Vyd.1. Praha: UK, 2007. 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BEŇOVÁ, Z.; SLÁMA, J. Než se škola změní v tým. In: *Učitelské noviny* [online]. roč. 19, 20. 6. 2006 [cit. 2012-08-18]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2650>

BEŇOVÁ, Z.; SLÁMA, J. Učitelé sobě aneb učíme se od kolegů. In: *Moderní vyučování*. [online]. 2010 [cit. 2012-08-18]. Dostupné z:

<http://www.modernivyucovani.cz/rozhovory/40-uelobneb-ue-se-od-koleg.html>

HOŠTÍČKA, J. Vzájemná spolupráce škol. In: *Metodický portál RVP* [online]. 20. 06. 2006. [cit. 2012-08-18]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/613/vzajemna-spoluprace-skol.html/>

HRUBÁ, J. *Spolupráce kontra individualismus?* [online]. [cit. 2012-08-18]. Dostupné z:

<http://skav.devel.multimedia.cz/admin/upload/fck/file/kulaty%20stul/clanky/clanekKS160306.rtf>.

KŘÍŽOVÁ, M. *Spolupráce učitelů při výuce jazyků* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-08-19]. Dostupné z:

http://digitool.is.cuni.cz:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1342672150007~137&locale=cs&side_by_side=false&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=7&search_terms=spolupráce%20učitelů%20spolupráce%20učitelů%20při%20výuce%20jazyků&adjacency=N&application=DIGITool-3&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true©RIGHTS_DISPLAY_FILE=licence.

Bakalářská práce. FF UK.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2001, 27. 8. 2007 [cit. 2012-08-16]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001?highlightWords=b%C3%AD1%C3%A1+kniha>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Pomůcka - úplné znění školského zákona. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2004, 16. 1. 2012 [cit. 2012-08-16]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/19743_1_1/

ORBIS SCHOLAE: *Úvodní strana* [online]. 2012 [cit. 2012-08-18]. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/>

PAŠKOVÁ, A. *Kolegiální vzdělávání učitelů* [online]. Praha, 2010 [cit. 2012-08-19]. Dostupné z:

http://digitool.is.cuni.cz/R/5HF4Y1QD8GRB12T81X3I55EHXUM6R1CDRNPJAAF82FB473BJIK-00487?func=dbin-jump-full&object_id=514927&pds_handle=197201261814884401656921295324.

Diplomová práce. FF UK.

STÁLÁ KONFERENCE ASOCIACÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ. Kulaté stoly ke vzdělávací politice /listopad 2005 – červen 2008/. *Stálá konference asociací ve vzdělávání. SKAV, o. s.* [online]. 2008 [cit. 2012-08-18]. Dostupné z:

http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2012/01/sbornik_ks08.pdf

STREJČEK, J. Spolupráce učitelů reálná i virtuální. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2010 [cit. 2012-08-18]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9477/SPOLUPRACE-UCITELU-REALNA-I-VIRTUALNI.html/>

SPOLUPRÁCE. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001, 7. 6. 2012 [cit. 2012-08-13]. Dostupné z:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Spolupr%C3%A1ce>

STUDIA PAEDAGOGICA. *Úvodní strana* [online]. 2012 [cit. 2012-08-18]. Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/studia-paedagogica>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům. *Výzkumný ústav pedagogický. VÚP* [online]. 2007, 1. 9. 2010 [cit. 2012-08-16]. Dostupné z:

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

ZŠ, MŠ a PŠ KOLÍN. Charakteristika. In: *ZŠ, MŠ a PŠ Kolín* [online]. [cit. 2013-03-10]. Dostupné z:

<http://www.zskolin.cz/zs-ms-charakteristika.php>

7. SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf č. 1 - Pohlaví

Graf č. 2 - Věk

Graf č. 3 - Délka praxe

Graf č. 4 - Tvrzení - souhlas

Graf č. 5 - Úroveň kolegiálních vztahů

Graf č. 6 - Druhy převažujících kolegiálních vztahů

Graf č. 7 - Dostatek příležitostí pro kontakt s kolegy

Graf č. 8 - Ochota dělit se o zkušenosti

Graf č. 9 - Nejčastěji poskytované kolegům

Graf č. 10 - Ochota kolegů ke spolupráci

Graf č. 11 - Evaluace programů učitelů

Graf č. 12 - Možnosti vzájemné hospitace

Graf č. 13 - Přínos školení pořádaných učiteli ZŠ speciální

Graf č. 14 - Hodnocení vztahu uvádějícího a začínajícího učitele

Graf č. 15 - Přínos metodických sdružení

Graf č. 16 - Účast na neformálních akcích

Graf č. 17 - Setkávání s kolegy i mimo vyučování

Graf č. 18 - Nutnost podpory vedení k rozvoji spolupráce

Graf č. 19 - Vedení školy vytvářející příležitosti pro spolupráci

Graf č. 20 - Ředitelka - vzor kolegiality a spolupráce

Graf č. 21 - Vedení školy oceňuje spolupráci

Graf č. 22 - Názor na hospitaci ředitelky či zástupce

Graf č. 23 - Překážky spolupráce

Tabulka 1 - Doplnující odpovědi k otázce č. 4

Tabulka 2 - Úroveň spolupráce

Tabulka 3 - Příklady spolupráce

Tabulka 4 - Přínos spolupráce

Tabulka 5 - Nejvíce ceněné vlastnosti kolegů

Tabulka 6 - Co vadí při spolupráci s kolegy

Tabulka 7 - Hodnocení úrovně spolupráce s vedoucí učitelkou

Tabulka 8 - Přínos školení

Tabulka 9 - Důvody funkčního vztahu uvádějícího a začínajícího učitele

Tabulka 10 - Důvody přínosu metodických sdružení

Tabulka 11 - Příklady spolupráce a koležiality ředitelky školy

Tabulka 12 - Co by mohlo přispět k lepší spolupráci

8. SEZNAM PŘÍLOH

- I. Posticova pozorovací tabulka
- II. Tabulka pro analýzu vyučovací hodiny
- III. Pomůcka pro pozorování činnosti pracovní skupiny či týmu učitelů
- IV. Typologie postojů: Porter
- V. Skupinová technika: Balintovská skupina
- VI. Fáze PAT analýzy
- VII. Adaptační plán pedagogického pracovníka
- VIII. Adaptační program pro zaměstnance
- IX. Hospitační arch
- X. Dotazník
- XI. Nestrukturované interview

Příloha I.

Posticova pozorovací tabulka (Pol, Lazarová, 1999, s. 55)

Záznam z pozorování		
Na levé straně škály (1) je negativní pole-aspekty chování učitele, které činí jeho jednání neefektivním.		
Na pravé straně škály (5) je pozitivní pole - aspekty chování, které vedou k efektivitě práce učitele.		
Prostřední hodnoty (2, 3, 4) umožňují citlivější rozlišení hodnocení.		
strnulost a zábrany v chování	1 2 3 4 5	uvolněnost
pasivita	1 2 3 4 5	aktivita
chlad	1 2 3 4 5	vřelost, zápal pro věc
podrážděnost, nervozita	1 2 3 4 5	klid, emoční stabilita
je stažený do sebe	1 2 3 4 5	je otevřený, přátelský
tlumí reakce žáků	1 2 3 4 5	podporuje reakce žáků
vykládá bez přestání	1 2 3 4 5	využívá reakce žáků
nezajímá se o to, zda žáci rozumějí a sledují	1 2 3 4 5	vyhodnocuje, zda žáci rozumějí a sledují
neupravuje sdělení, ani když nebyla pochopena	1 2 3 4 5	upravuje informace, nebyly-li pochopeny
podporuje aktivitu žáků přinucením	1 2 3 4 5	podporuje aktivitu žáků vzbuzením zájmu
nekontroluje činnosti žáků	1 2 3 4 5	reguluje činnosti žáků

snadno je reakcemi žáků vyveden z míry	1 2 3 4 5	adaptuje se na nečekané reakce žáků
nevede průběh hodiny logicky	1 2 3 4 5	vede průběh hodiny logicky
nepřizpůsobuje se úrovni žáků	1 2 3 4 5	přizpůsobuje se úrovni žáků
chová se nedbale, nepořádně	1 2 3 4 5	chová se organizovaně, metodicky
dělá obsahové chyby	1 2 3 4 5	nedělá obsahové chyby
ztrácí čas	1 2 3 4 5	má hodinu dobře časově rozvrženou
vyjadřuje se nepřesně	1 2 3 4 5	vyjadřuje se přesně
špatně vybírá ukázky a příklady	1 2 3 4 5	dobře vybírá ukázky a příklady
špatně využívá zkušeností a pozorování	1 2 3 4 5	dobře využívá zkušeností a pozorování
špatně využívá tabuli a audiovizuální pomůcky	1 2 3 4 5	dobře využívá tabuli a audiovizuální pomůcky
Chování žáků:		
Participace (účast na průběhu výuky)	1 2 3 4 5	
Aktivita	1 2 3 4 5	
Pozitivní citové reakce	1 2 3 4 5	

Příloha II.

Tabulka pro analýzu vyučovací hodiny (Pol, Lazarová, 1999, s. 56 - 58)

Tabulka pro analýzu vyučovací hodiny

1. Zahájení

Učitel

- Bere si čas pro zahájení a vlastní přípravu na začátku hodiny?
- Dává žákům čas, aby se připravili na hodinu (pomůcky, posazení apod.)?
- Dívá se na žáky?
- Jak kontroluje prezenci?

2. Fyzická přítomnost učitele

2. 1 Tělo

- Je viditelný všem žákům?
- Je jeho pohyb dostačující? ...Je přehnaný?
- Je příliš strnulý?
- Gestikuluje?
- Působí důstojně?

2. 2 Pohled na žáky

- Má je stále pod dohledem?
- Dívá se jen na část třídy?
- Jde o stále tutéž část třídy?

2. 3 Jazyk a způsob vyjadřování

- Jeho jazyk je přístupný...příliš familiérní...příliš vědecký?
- Opakuje stále tatáž slova, pohyby (automatismy, parafráze, tiky...)?
- Dokáže měnit rytmus a intonaci?

3. Verbální kontakt s žáky

3. 1 oslovování žáků

- Vyká žákům...nebo tyká?
- Oslovuje je jménem...nebo příjmením?
- Přidává k oslovení slečno ... pane...kolego apod.?

3. 2 Kladené otázky jsou:

- Přizpůsobené žákům?
- Přesné...nebo vágní?
- Příliš snadné?
- Čistě rétorické (aby řeč nestála...)?
- Otevřené...nebo uzavřené?

3.3 Otázky jsou adresovány:

- Všem žákům?
- Pouze nejlepším žákům?
- Pouze slabým žákům?

4. Vyjadřování žáků

4. 1 Kolik žáků dostává (bere si) slovo?

- Spontánně:
- Poté, co byli dotázáni učitelem:

4. 2 Jak učitel přijímá:

a) Odpovědi:

- Nekoriguje, ponechává v jejich původní formě?
- Nechává je v podstatě bez komentáře?
- S vágním hodnocením?
- S necitlivým posouzením?
- S pozorným nasloucháním a snahou integrovat je do průběhu vyučovací hodiny?

b) Otázky:

- Vyhýbá se jim?
- Zamlouvá je?
- Odmítá je?
- Pozorně jim naslouchá?
- Pomáhá je žákům lépe formulovat?
- Integruje je do průběhu vyučovací hodiny?
- Kritizuje je konstruktivně?

4. 3 Atmosféra ve třídě:

- Podněcuje žáky k diskusím mezi sebou? ...S učitelem?
- Vyžaduje od žáků kritiku myšlenek druhých?

Je učitelův postoj přizpůsobivý?...Otevřený? ...Trpělivý? ...Plný porozumění?
...Stimulující? ...Laskavý?...

Čiší z něj nadšení pro komunikaci?

5. Kázeň

- Jaký má postoj k těm, co zdržují?
- Píší žáci v tichosti?
- Dokáže udržet ve třídě „pozorné ticho“?
- Pokouší se o legraci?
- Zvládá tlak třídy na konci hodiny?
- Dokáže být přísný, aniž by zneužil svou moc?
- Dokáže rozlišovat intervence žáků?

6. Odborné části hodiny

6. 1 Obsah:

- Je zřetelný?
- Je v souladu s širším programem?
- Odpovídá cílům?
- Je přizpůsoben žákům?
- Je konzistentní?
- Je nezáživný?

6. 2 Metody:

- Obrací se na žáky pouze jako na posluchače?
- Myslí také na vizuální stránku výuky?
- Dokáže podpořit zájem?... Jak?
- Umí vést pozorování, naslouchání?
- Snaží se znovu vysvětlovat?
- Dokáže se odpoutat od své přípravy?
- Dokáže měnit činnost?
- Co si žáci pamatují z hodiny?
- Je hodina atraktivní...nudná...originální?

Příloha III.

Pomůcka pro pozorování činnosti pracovní skupiny či týmu učitelů (Pol, Lazarová, 1999, s. 59)

Instrukce:				
<input type="checkbox"/> Přečtěte si pozorně následujících 15 způsobů chování.				
<input type="checkbox"/> Do tabulky lze doplnit tolik sloupců, kolik účastníků bude pozorováno.				
<input type="checkbox"/> U každého účastníka zaznamenejme každou intervenci čárkou do odpovídajícího řádku. Vyznačte dvě čárky, je-li příslušná intervence dlouhá či důležitá.				
<input type="checkbox"/> Po ukončení pozorování sečtěte počet intervencí v řádcích i sloupcích.				
Způsob intervence	Označení účastníka			Celkem
	a	b	c	
1. navrhuje postup				
2. hledá kompromis				
3. rozděluje úkoly				
4. přináší nápad				
5. vnáší svůj pohled na věc				
6. zvyšuje hlas, aby dominoval				
7. přerušuje slovo				
8. vrací pozornost k předmětu				
9. uvolňuje atmosféru				
10. shrnuje				

11. přebírá nadřazenou pozici				
12. hlídá čas				
13. pomáhá někomu hovořit				
14. objasňuje, zřetelně zasahuje				
15. vysílá přátelské signály				
Součty				

Funkce skupiny můžeme analyzovat podle tří os:

- Produkce - úroveň úkolu (2, 4, 5, 8, 14)
- Řízení - úroveň funkce (1, 3, 10, 12)
- Regulace - socio-afektivní úroveň (6, 7, 9, 11, 13, 15)

Příloha IV.

Typologie postojů: Porter (Pol, Lazarová, 1999, s. 61)

Typologie postojů (podle Portera)	
Instrukce: <input type="checkbox"/> Sledujte vlastní nebo kolegovy slovní projevy a podle tabulky posuďte, jaký postoj právě (převážně) vy nebo on zaujímáte.	
1. Evaluate	Postoj zahrnující osobní morální hledisko nebo soud (kritický nebo souhlasný) ve vztahu k druhému. Formulace typu: <i>měl(a) jsi...; bylo třeba udělat...; bylo to velmi dobré...neúčelné...apod.</i>
2. Interpretace	Postoj, který je typický snahou dát řečenému smysl podle toho, co se napomáhajícímu zdá podstatné; obsahuje riziko zkreslení. Formulace typu: <i>To dokazuje, že...; to je důsledkem...; je to proto, že...apod.</i>
3. Podpora	Postoj směřující k povzbuzování druhého, k dodání odvahy, utěšení, kompenzaci. Formulace typu: <i>Víte, mně se také stává, že...; všichni začínají...; to není vaše chyba...apod.</i>
4. Dotazování	Postoj spočívající v dotazování vedené s cílem, aby se napomáhající dozvěděl více o tom, co se mu zdá podstatné. Formulace typu: <i>Mohl(a) byste zpřesnit...; už se vám to někdy stalo...;co přesně se dělo během...;mohl(a) bys více popsat...apod.</i>
5. Rozhodování	Postoj, v jehož rámci napomáhající navrhuje okamžité řešení problému, vychází přitom ze své analýzy. Formulace typu: <i>Bylo by třeba...; měl(a) byste...; nezbyvá, než...; musíte nyní udělat...apod.</i>
6. Porozumění	Postoj příznačný co nejvěrnější reformulací toho, co vyjádřil příjemce pomoci (jde o to bez deformací vysvětlit jeho záměry). Formulace typu: <i>Myslíte, že...; dle vašeho názoru je to proto, že...; chcete říci, že...; rozumím tomu dobře tak, že...apod.</i>

Postup a pravidla

- Členové skupiny sedí v kruhu, ideální počet je 8-12 lidí (nemusí se nutně jednat o odborníky téže profese).
- Skupinu vede animátor, který uděluje slovo, řídí postupy a sleduje dodržování „pravidel“. Může se zapojit do diskuse, vztahují se však na něj stejná pravidla jako na ostatní.

Fáze postupu

1. Účastníci, kteří by chtěli, aby se skupina zabývala jejich případem, **velmi krátce prezentují svůj problémový případ** (v učitelské profesi to mohou být např. problémy typu: s tím žákem si nevím rady...nevím, jak jednat s rodiči toho žáka...mám pocit, že si s tím žákem nerozumím a ovlivňuje mě to při hodnocení...apod.).
2. Je-li požadavků ze skupiny více, účastníci **vyberou jeden případ**, obvykle ten, který se zdá být nejakutnější či nejzajímavější pro všechny. Vždy se pracuje jen na jednom případě.
3. Vybraný referující **popíše historii svého případu**, u něhož pociťuje nejistotu, problémy ve vztahu apod. Do jeho vyprávění nikdo nezasahuje.
4. Účastníci se **dotazují na podrobnosti**, které potřebují ještě vědět, aby si mohli o případě utvořit vlastní představu. Referující odpovídá na každý dotaz ihned, může-li. V této fázi jde pouze o otázky a odpovědi.
5. Účastníci nyní pracují na svých již vytvořených představách o případě. Zapojují fantazii a hovoří o tom, jak na ně celý ten případ zapůsobil, co v nich vyvolal. **Prezentují svoji představu o případě, snaží se popsat, jak vnímají a jak rozumějí** vztahu mezi referujícím a jeho žákem (rodičem) nebo problému. Referující mlčí a jen poslouchá. (Má-li často pokušení zasahovat do diskuse, je možné jej mírně vysadit z kruhu stranou a dát mu k dispozici tužku a papír, aby si mohl dělat poznámky). Účastníkům se v této fázi zakazuje udělovat jakékoliv rady.
6. Nyní již se mohou účastníci k „radám“ přiklonit. Nahlas uvažují formou „**co bych**

na tvém místě dělal já“. Nepřímo tedy navrhuji alternativní řešení. Referující stále mlčí a dělá si poznámky.

- 7.** Referující hovoří o tom, které z vyslechnutých návrhů a myšlenek ho zaujaly a oslovily, a **co pro něj bylo nové.**
- 8.** Na závěr skupina krátce celé sezení reflektuje (Co vlastně ve skupině probíhalo? Co bylo užitečné? apod.). Zhodnotí se práce skupiny a její přínos. Každý má možnost se vyjádřit a sdělit pocity, které prožíval.

Příloha VI.

Fáze PAT analýzy (Pol, Lazarová, 1999, s. 69)

PAT analýza probíhá ve dvou fázích:

I. Fáze

snažíme se rozpoznat a formulovat obavy, přednosti a tendence

1. Ve skupině se popíše problém a dále interakce, která je navrhována k řešení tohoto problému.
2. Účastníci skupiny se pokoušejí vžít do postavení druhého aktéra či skupiny aktérů a snaží si představit jejich obavy, pozitivní očekávání (přednosti) a tendence (pokušení). V této fázi může pracovat každý účastník sám a dělat si poznámky.
3. V menších skupinkách účastníci diskutují své myšlenky a nápady k předchozímu bodu.
4. Animátor skupiny vyzve podskupiny (nebo jednotlivce), aby představili svoje myšlenky. Vše zaznamenává na tabuli.
5. Je možné ohodnotit např. počtem bodů důležitost jednotlivých P, A, T a společně sestavit jejich žebříček.

II. Fáze

hledáme doporučení

Účastníci pracují opět v podskupinách, a to na následujících úkolech:

1. Snaží se hledat způsoby, jak **snížit obavy** člověka vstupujícího do diskutované interakce.
2. Snaží se formulovat doporučení, jak **zvýraznit přednosti** diskutované situace, tedy zvýšit možná pozitivní očekávání člověka vstupujícího do interakce.
3. Reflektují zdroje **tendencí (pokušení)** člověka vstupujícího do interakce. Formulují vhodné postoje a formy komunikace.

Adaptační plán pedagogického pracovníka

Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola Kolín, Kutnohorská 179

ADAPTAČNÍ PLÁN PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

Cíl :

Cílem adaptace nového pedagoga ve škole je co nejrychlejší zařazení pracovníka, aby mohl v plné šíři uplatnit své znalosti a dovednosti. Ověřit si schopnosti pedagoga a přizpůsobit se pracovním podmínkám na naší škole.

Adaptační plán: (zkušební lhůta 3 měsíce)

- ❖ Náplň práce
- ❖ Seznámení s řády, směrnicemi a plány školy
- ❖ BOZP a PO předpisy
- ❖ Seznámení s prostředím školy, kolektivem
- ❖ Přidělení uvádějícího učitele (UvU)
- ❖ Neformální rozhovor o „nepsaných pravidlech organizace“ (provede UvU)
- ❖ Náslechové hodiny (u UvU nebo ostatních kolegů dle uvážení)
- ❖ Hospitace (vedení + UvU)
- ❖ V průběhu zkušební lhůty 2 neformální rozhovory po cca 1 měsíci (vedení)
- ❖ Zadáání jednoduché funkce - úkolu nad rámec přímé ped. práce
- ❖ Zpětná vazba (učitelé, žáci)
- ❖ Hodnocení adaptačního období
- ❖ Motivační bonus v případě dosažení adaptačních cílů (stanovení osob. ohodnocení)

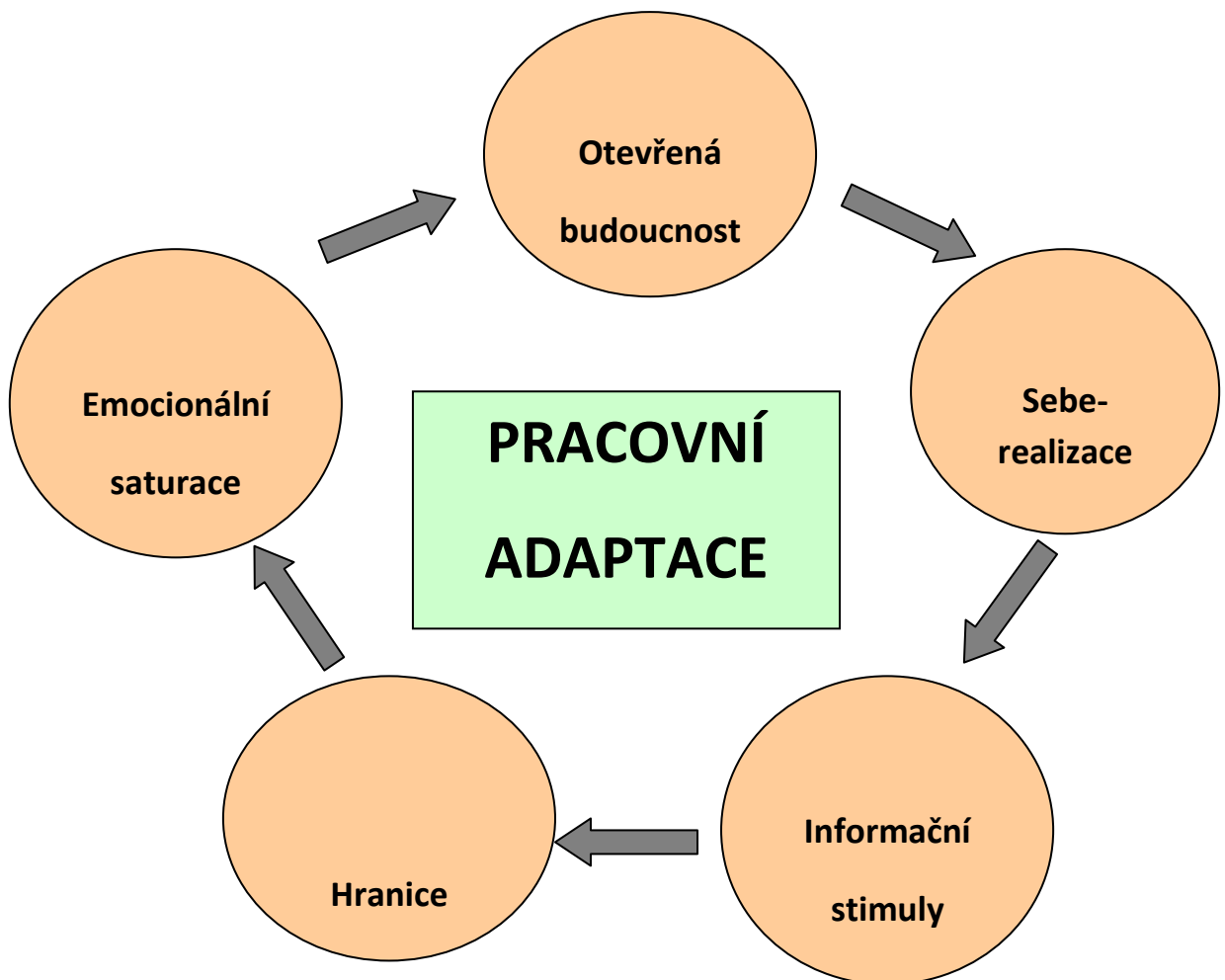
Adaptační plán: (3 roky)

- ❖ Spolupráce s uvádějícím učitelem trvá
- ❖ Průběžný hodnotící rozhovor ved. učitele a pedagoga každého čtvrt roku
- ❖ Náslechové hodiny (u UvU nebo ostatních kolegů dle uvážení)
- ❖ Hospitace (vedení + UvU]

- ❖ Zadání funkce - úkolu trvalejšího charakteru nad rámec přímé ped. práce
- ❖ Zpětná vazba (učitelé, žáci)
- ❖ Průběžné hodnocení adaptačního období (písemně po každém školním roce)
- ❖ Motivační bonus v případě dosažení adaptačních cílů

Adaptační pentagram : (hodnocení adaptačního období)

- **Otevřená budoucnost** - jak pracovník vnímá postavení školy vůči jiným organizacím, jeho přínos pro organizaci z dlouhodobého hlediska
- **Seberealizace** - naplnění ambicí a očekávání pracovníka, smysluplnost práce
- **Informační stimuly** - jak pracovník vnímá podávané informace ve vztahu ke své práci i v širším kontextu
- **Hranice** - jak pracovník vnímá pravidla v organizaci, jak s nimi nakládá, týmová spolupráce
- **Emocionální saturace** - jak se pracovník ve škole cítí



Příloha VIII.

Adaptační program pro zaměstnance

1. Jméno a příjmení zaměstnance:
2. Datum nástupu:
3. Uvádějící pracovník:

Informování:

- O pracovních úkolech a povinnostech
- O pracovních podmínkách
- O pracovním řádu
- O předpisech BOZP
- O vnitřních předpisech
- O systému hodnocení a odměňování
- O možnostech dalšího vzdělávání a rozvoje

Odborné zapracování:

- Pracovní porady
- Nabídka hospitací u kolegů
- Instruktaže
- Asistování
- Pověření úkoly
- Semináře školení

Sociální začlenění:

- Pomoc všech zaměstnanců

Schůzky a předání informací:

.....

.....

.....

Příloha IX.

Hospitační arch

Základní, Mateřská a Praktická škola Kolín, Kutnohorská 179

ZÁZNAM Z HOSPITACE č.:

Třída:

Datum:

Předmět:

VYUČUJÍCÍ:

Vyučovací hodina:

Přítomno žáků:

Celkem žáků ve třídě:

Třídní učitel:

HOSPITUJÍCÍ:

Učivo:

Cíl vyučovací hodiny

A) dovednost žáka

B) klíčová kompetence

PRŮBĚH VYUČOVACÍ HODINY

čas	sled didaktických fází	průběžné poznámky a hodnocení

A) Byla hodina dobře připravená?

A SASNN

- 1) Stanovil vyučující jasně cíl VH jako konkrétní dovednost žáka?
- 2) Stanovil klíčovou kompetenci, kterou bude cíleně rozvíjet?
- 3) Stanovil vhodné učivo, jako prostředek pro dosažení cíle?
- 4) Byl stanovený cíl v souladu s osnovami ŠVP?
- 5) Bylo stanovené učivo v souladu s ŠVP?
- 6) Byly cíl, učivo a klíčová kompetence v souladu s časovým plánem učitele?
- 7) Byl vyučující připraven "odborně" (orientoval se dobře v dané problematice)?
- 8) Byl vyučující připraven "didakticky" - měl promyšlenou stavbu a způsob vedení hodiny?
- 9) Měl vyučující předem připraveny pomůcky a did. techniku?

B) Byla hodina dobře vedena?

A SASNN

- 10) Byli žáci seznámeni s cílem hodiny (věděli, co se od nich očekává)?
 - 11) Byly pokyny vydané k samostatné (skupinové) práci jasné a účelné?
 - 12) Bylo "klima" ve třídě příjemné?
 - 13) Byl použit vhodný metodický a didaktický postup?
 - 14) Používal vyučující v hodině názornost, zařadil vhodné pomůcky?
-

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15) Dovedl vyučující žáky zaktivizovat (projevovali žáci o výuku zájem)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16) Využíval vyučující hodnotící soudy žáků? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17) Vedl vyučující žáky k samostatnému řešení problému? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18) Vytvářel vyučující záměrně situace podporující vzájemnou spolupráci žáků? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19) Byla výuka orientována na situace blízké životu a na praktické jednání? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20) Uplatňoval vyučující individuální přístup k žákům? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21) Uplatňoval vyučující v převažující míře pozitivní motivaci žáků? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22) Vedl vyučující žáky k udržování čistoty a pořádku v lavici (učebně)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23) Byly zápisy a nákresy na tabuli přehledné a srozumitelné? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24) Při hospitaci byly vybrány sešity od žáků..... | | | | |
| 25) Byly zápisy žáků v náhodně vybraných sešitech přehledné? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26) Byly v žákovských sešitech záznamy učitele o jejich kontrole? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

C) Přinesla hodina očekávaný efekt a byla řádně vyhodnocena?

A SASNN

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27) Byl ve VH jasně časově oddělen závěr VH (shrnutí - návrat k cíli)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28) Byl splněn cíl vyučovací hodiny? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29) Zhodnotil vyučující výkony jednotlivých žáků (skupin)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30) Vedl vyučující žáky k sebehodnocení (vzájemnému hodnocení)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31) Byly žákům jasné klady a nedostatky jejich výkonu? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32) Vede si vyučující o výkonech žáků řádnou evidenci? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D) Byly v hodině cíleně rozvíjeny klíčové kompetence?

A SASNN

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33) Rozvíjel vyučující plánovanou KK? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34) Které formy a metody práce vyučující pro rozvíjení KK použil? | | | | |

.....
 Přípomínky VYUČUJÍCÍHO:

Bylo dosaženo cíle hodiny?

Vyučující hodnotí hodinu jako: *mimořádně zdařilou, velní zdař., zdařilou, průměrnou, slabou, velmi slabou*

Za NEJSILNĚJŠÍ místo hodiny považuje:

.....
 Za NEJSLABŠÍ místo hodiny považuje:

.....
 Okolností, které POZITIVNĚ ovlivnily průběh hodiny:

.....
 Okolností, které NEGATIVNĚ ovlivnily průběh hodiny:

.....
 Závěr:

.....
 Stanovené úkoly, opatření:

.....
 Podněty pro metodické sdružení:

.....
 Přípomínky vyučujícího k hodnocení:

Je potřeba následná hospitace ?

Přibližný termín:

Datum pohospitačního pohovoru:

Podpis vyučujícího:

Podpis hospitujícího:

Příloha X.

Dotazník

Vážení kolegové,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé diplomové práce, zaměřené na kolegiální a spolupráci učitelů v ZŠ speciální. Veškeré údaje, které z Vašich dotazníků získám, jsou anonymní a budou použity jen pro účely zpracování empirické části práce.

Děkuji Vám za spolupráci

Bc. Eva Mikšovská

1. Jste:

Muž

Žena

2. Váš věk:

3. Jak dlouho pracujete v ZŠ speciální?

Do 5 ti let

6 - 10 let

11 - 15 let

16 - 20 let

21 a více let

4. Souhlasíte s tvrzením, že spolupráce a kolegiální učitelů je základem úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením? Uveďte, prosím, proč....

Určitě ano

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

.....

5. Jaká je, dle Vašeho názoru, skutečná úroveň spolupráce ve Vaší škole?

.....

.....

6. Uveďte, prosím, příklady úspěšně fungující spolupráce ve Vaší škole:

.....

.....

7. Co Vám osobně přináší spolupráce?

.....

.....

8. Jak hodnotíte úroveň kolegiálních vztahů ve Vaší škole?

Velmi přátelské, často přesahující i mimo školu Přátelské, ale nepřesahující hranice školy Spíše formální, ale přesto pozitivní Nepříliš pozitivní Negativní až nepřátelské

9. Jaký druh kolegiálních vztahů převažuje právě ve Vaší praxi?

Společná konverzace Pomoc a podpora Sdílení a výměny názorů a zkušeností Společná práce Jiné, jaké?

.....
10. Máte dostatek příležitostí pro kontakt s kolegy?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

11. Jste ochotni dělit se s kolegy o své pedagogické zkušenosti?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

12. Co nejčastěji poskytujete svým kolegům? (rady, informace, nabídku spolupráce, pomoc, zkušenosti z praxe, pomůcky, plány atp.)

.....
.....

13. Jsou kolegové s Vámi ochotni spolupracovat?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

14. Kterých vlastností, vztahujících se ke spolupráci, si nejvíce ceníte u svých kolegů?

.....
.....

15. Co Vám vadí při spolupráci s kolegy?

.....
.....

16. Jak hodnotíte spolupráci s vedoucí učitelkou pro ZŠ speciální?

.....
.....

17. Při evaluaci programů učitelů (školy jako celku, ŠVP, rozhovory s vedením školy):

- se nebojím vyslovit svůj názor, i když vím, že s ním vedení školy nemusí souhlasit
- raději vyjadřuji jen pozitivní názory, obávám se reakce vedení školy na negativní názory
- vím, že se vedení školy bude zabývat mými názory, pozitivními či negativními

vím, že můj názor vedení školy nezajímá

18. Možnosti vzájemné hospitace:

- využívám jen proto, že si to vedení školy přeje, bojím se nejít
- využívám, ale docházím při nich nejraději jen ke svému nejoblíbenějšímu kolegovi
- využívám, střídám kolegy, abych se co nejvíce dozvěděl (a)
- využívám, vybírám si podle vyučovacího předmětu, bez ohledu, kdo jej vyučuje
- nevyžívám

19. Školení, která pořádají sami učitelé ZŠ speciální, považuji za:

velmi přínosná přínosná zbytečná navštěvuji je z povinnosti
neúčastním se jich

Uveďte, prosím, proč....

.....

20. Hodnotíte vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem na Vaší škole jako funkční?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Uveďte, prosím, proč....

.....

21. Je pro Vás činnost metodických sdružení přínosná?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Uveďte, prosím, proč....

.....

22. Zúčastňujete se neformálních akcí pořádaných školou? (např. „posezení“, výlety...)

Ano, rád (a) Ano Ano, z povinnosti Nepravidelně Ne

23. Setkáváte se s některými svými kolegy i mimo vyučování? (dny volna, prázdniny...)

Ano, je jich víc Ano, s jedním (jednou) Ne Nevidím důvod

Uvažuji o tom, ale ještě tomu tak nebylo

24. Domníváte se, že bez podpory vedení se nemůže rozvinout žádná forma spolupráce mezi učiteli do přínosné podoby pro školu?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

25. Vytváří vedení Vaší školy příležitosti pro pedagogickou spolupráci?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

26. Je pro Vás ředitelka vzorem spolupráce a kolegiality? (např. přidává se k lidem, k jejich snahám o zlepšování podmínek práce ve škole...). Uveďte, prosím, příklad (y):

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

.....

27. Dokáže vedení Vaší školy ocenit spolupráci učitelů?

Určitě ano Ano Spíše ano Spíše ne Ne

28. Jak vnímáte hospitaci ředitelky či zástupce školy?

Jako stresující záležitost Jako příležitost ukázat výsledky své práce

Jako „nutné zlo“, které musím přečkat Jako možnost nadřízeného ukázat mi svou moc

Jako zcela běžnou situaci, nijak zvlášť ji neprožívám

29. Co podle Vás nejvíce brání rozvoji spolupráce učitelů? (můžete označit více možností)

Nedostatek času Vnější podmínky práce Mezilidské vztahy Osobní překážky

Jiné překážky, jaké?

.....

30. Co by mohlo přispět k ještě lepší spolupráci učitelů Vaší školy? (např. co by se mohli ještě naučit, jak se chovat, co využívat ke spolupráci, co postrádáte, co by učitelé uvítali...)

.....

.....

.....

.....

Dovolte mi, abych Vám ještě jednou poděkovala za ochotu a čas, kterou jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha XI.

Nestrukturované interview

1. Jak hodnotíte, z Vašeho pohledu, úroveň spolupráce učitelů v ZŠ speciální?
2. Jak hodnotíte spolupráci učitelů ZŠ speciální s Vámi?
3. Souhlasíte s tvrzením, že spolupráce a kolegiální učitelů je základem úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením? Proč, prosím?
4. Máte možnost porovnat - liší se něčím, dle Vašeho názoru, spolupráce učitelů ZŠ speciální od spolupráce učitelů v dalších součástech školy (např. ZŠ praktická, mateřská škola)?
5. Můžete uvést příklady úspěšně fungující spolupráce učitelů v ZŠ speciální?
6. Učitelé ZŠ speciální kladně hodnotili vedení školy jako vytvářející příležitosti pro pedagogickou spolupráci, oceňující spolupráci. Vy osobně jste byla označena dokonce jako vzor kolegiality a spolupráce. Čím je způsobeno, podle Vás, že to učitelé tak vnímají?
7. Z odpovědí učitelů mimo jiné zaznělo, že neustále vymýšlíte nové věci, které mohou ulehčit práci, snažíte se o lepší vztahy mezi kolegy. Kde čerpáte informace a nápady k tématu spolupráce učitelů?
8. Co by ještě mohlo přispět ke zlepšení spolupráce učitelů ZŠ speciální?

