

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**Katedra pedagogiky**

Jana Chalupová

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**UČITEL, KOLEGIALITA A SPOLUPRÁCE**

**TEACHER, COLLEGIALITY AND COOPERATION**

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

Praha 2013

**Poděkování:**

Za odbornou pomoc při zpracování předkládané práce chci na tomto místě poděkovat vedoucí práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Hany Kasíkové, CSc., 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 Praze dne 27. 11. 2013

.....

Podpis

**Anotace:**

Diplomová práce je zaměřená na problematiku spolupráce mezi učiteli v současné základní škole. Teoretická část se zabývá charakteristikou konceptu školy jako učící se organizace a věnuje se faktorům, které výrazným způsobem ovlivňují spolupráci učitelů ve škole. Empirická část má charakter vícepřípadové studie a diskutuje silná a slabá místa spolupráce učitelů na zkoumaných čtyřech základních školách.

**Klíčová slova:**

učitel základní školy, spolupráce, kolegiální, formy spolupráce, rozvoj školy

**Abstract:**

This graduation thesis is focused on the issues of cooperation between teachers at the elementary school. The theoretical part is occupied with concept attributes of school like teaching organization and also is dedicated to factors which noticeably influence the cooperation of teachers in the school. The empirical part has character of more case studies which discuss the strong and weak parts of the cooperation between teachers which were researched at four elementary schools.

**Key words:**

teacher of elementary school, collaboration, collegiality, forms of cooperation, school improvement

## Obsah

1. Škola jako místo společného učení a spolupráce .....	9
1.1 Spolupráce učitelů při tvorbě ŠVP .....	11
1.2 Směřování k ideálu učící se a spolupracující školy .....	15
1.3 Vedení a řízení učící se a spolupracující školy .....	20
1.4 Kultura školy a její vliv na spolupráci učitelů .....	23
2. Faktory ovlivňující spolupráci učitelů ve škole .....	27
2.1 Učitelé a učitelské sbory .....	31
2.2 Výsledky výzkumu z českých základních škol .....	36
2.3 Základní podmínky pro učitelskou spolupráci .....	39
2.4 Různé podoby spolupráce učitelů na školách .....	42
2.5 Neúčinné formy spolupráce mezi učiteli na školách .....	47
3. Zvolená problematika .....	51
3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	51
3.2 Výběr zkoumaných škol .....	52
3.3 Plán výzkumu a metody sběru dat .....	53
4. Kvantitativní výzkumné šetření a interpretace dat .....	55
4.1 Složení učitelských sborů z hlediska věku a pohlaví .....	56
4.2 Názory učitelů na vnímaný rozměr učitelské spolupráce v jednotlivých školách .....	60
4.3 Využívání různých forem učitelské spolupráce ve zvolených školách .....	60
4.4 Zjištění otevřenosti učitelů pro další rozvoj v oblasti učitelské spolupráce .....	70
5. Kvalitativní výzkumné šetření .....	71
5.1 Příběhy škol .....	72
5.2 Hudební škola .....	72

5.2.1 Před ŠVP po ŠVP, je to pořád stejný.....	74
5.2.2 Máme co zlepšovat .....	75
5.2.3 Učitelé druhého stupně „svět sám pro sebe“ .....	78
5.2.4 Řízení školy .....	80
5.2.5 Závěr: .....	81
5.3 Nová škola.....	83
5.3.1 Učitel má být mladý a zapálený pro výuku .....	84
5.3.2 Řízení školy a podmínky pro spolupráci .....	85
5.3.3 Závěr: .....	86
5.4 Sportovní škola.....	88
5.4.1 Učitelé prvního stupně.....	89
5.4.2 Učitelé druhého stupně .....	91
5.4.3 Závěr: .....	93
5.5 Malá škola .....	95
5.5.1 Stárne nám učitelský sbor a dochází nám energie .....	95
5.5.2 Závěr: .....	97
6. Diskuse a shrnutí.....	98
7. Seznam použité literatury.....	109
8. Přílohy.....	112

## Úvod

Současná kurikulární reforma, která se snaží o zásadní proměnu školního vzdělávání, přináší školám nové možnosti v podobě profilace prostřednictvím vlastního vzdělávacího programu. Možnost či povinnost, vypracovat si svůj školní vzdělávací program předpokládá, že dojde i ke kolektivnímu spolupůsobení učitelů při naplňování svých programů v praxi škol. Pociťují tedy učitelé po zavedení školních vzdělávacích programů do praxe škol větší potřebu spolupráce? Spolupráce mezi učiteli, která je považována za klíčový faktor autonomního rozvoje školy, je centrální kategorií této práce.

V současné diskusi o přeměně škol v učící se organizace je bezpochyby dobré zjistit, co je důležité pro to, aby se z učitele stal i spolupracující kolega. V českém prostředí se problematice učitelské spolupráce věnují především brněnští autoři Pol, Lazarová (1999, 2006), na které se na mnoha místech této práce odvolávám. Jmenování autoři, kteří vyzývají k dalšímu zkoumání této problematiky, zdůrazňují, že hlavní zaměření nemusí jít k obecnému „proč je spolupráce na školách důležitá“, ale stojí za to důkladněji prozkoumat, jakou podobu spolupráce na současných školách má, jaké faktory ji podporují a jaké ji naopak limitují. Na českých školách je podle Lazarové (2006) prozatím nejrozšířenější spolupráce v oblasti vyučovacích předmětů. Spolupráce mimo předmět již tak častá není, ale v současné době přibývá případů, kdy učitelé spolupracují na přípravě různých školních akcí, při tvorbě výukových projektů, nebo spolurozhodují o věcech chodu školy jako celku. Spolupráce učitelů bývá úzce spojována s širším kontextem jednotlivých škol, kde do popředí vystupuje zejména vliv ředitele a kultura konkrétní školy (Pol, 2006). Jak tedy v reálné praxi podporuje vedení škol vzájemnou výměnu zkušeností a sdílení informací mezi učiteli na jejich škole?

Přestože klíčovou úlohu učitelů v současné kurikulární reformě nikdo nezpochybňuje a učitelé jsou nazýváni „hlavními aktéry změn“ je věnováno jen velmi málo pozornosti zjišťování názorů a přesvědčení samotných učitelů k této problematice.

Cílem této diplomové práce je popsat a analyzovat pomocí vícepřípadové studie faktory, které z pohledu učitelů významně ovlivňují reálnou podobu a úroveň učitelské

spolupráce na konkrétních základních školách. Dalším cílem je porozumět, proč je spolupráce mezi učiteli rozvinutá právě v těchto zjištěných formách.

Jedním z hlavních záměrů této práce je, poskytnout co nejkompaktnější obraz základní školy v oblasti spolupráce mezi učiteli. Výsledky této práce mají přispět k přiblížení reality života školy v oblasti spolupráce mezi učiteli a prohloubit tak porozumění učitelské profesi. Zjištění by měla ukázat konkrétní představy a potřeby samotných učitelů, které se týkají jejich vzájemné spolupráce na škole a tím i možnosti pro její zlepšení a rozvoj.

Diplomová práce je tvořena ze dvou částí, teoretické a empirické.

Teoretická část této práce, která slouží jako východisko pro výzkum, je členěna do dvou hlavních kapitol. První kapitola teoretické části přináší především poznatky o tom, co je potřeba udělat pro to, aby se škola posunula k ideálu učící se organizace. Druhá kapitola teoretické části je pak zaměřena na hlavní faktory, ovlivňující učitelskou spolupráci na školách a také podává stručný přehled různých forem učitelské spolupráce.

Empirická část práce je rozčleněna na kvantitativní výzkumné šetření metodou dotazníku a na kvalitativní výzkum prostřednictvím vícepřípadové studie školy. Metodologie výzkumu vymezuje charakteristiku výzkumného problému, formuluje výzkumné otázky, výběr zkoumaného souboru a metody sběru dat. Závěrečná rozvaha pak s využitím výsledků diskutuje silná a slabá místa spolupráce učitelů a poukazuje na faktory, které mají z pohledu samotných učitelů největší vliv na tuto zkoumanou oblast.



## 1. Škola jako místo společného učení a spolupráce

Stejně jako společnost i škola prochází svým vývojem a proměnami. Společensko-ekonomické změny v naší společnosti po roce 1989 se následně promítly i do našeho školství a přinesly řadu změn v otázkách školské politiky. Proměna dlouhodobě zavedené školní praxe není jednoduchá a vyžaduje především „proměnu úlohy pedagogických pracovníků“, kteří jsou chápáni jako nositelé změn.

Lazarová (2006) k tomuto tématu píše, že škola sama o sobě se změnit nemůže, změnit se mohou pouze její členové. Je to tedy lidský faktor, který sehrává ve všech školách zásadní roli.<sup>1</sup>

Současná reforma vzdělávací soustavy v České republice byla nastartovaná v roce 2001 sestavením *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha 2001), kde jsou zformulovány vize, obecné cíle a funkce nové demokratické školy. Na něj pak navazuje Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR (2002 a 2005). Oba *Dlouhodobé záměry* vytyčují strategii dosahování stanovených cílů a konkretizují jednotlivé kroky realizace reformy. Součástí této široké reformy je tzv. *kurikulární reforma*, která zavádí tzv. dvoustupňový model kurikula.

Na státní úrovni jde o zavedení *Rámcových vzdělávacích programů* (dále RVP) pro všechny stupně a typy školního vzdělávání, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu *Školního vzdělávacího programu* (dále ŠVP). ŠVP pak představují nižší úroveň kurikulárních dokumentů, který si musí každá škola povinně vypracovat, a podle kterého se pak uskutečňuje vzdělávání na určité konkrétní škole.

Smyslem systému více úrovní vzdělávacích programů je umožnit každé škole si v daném rámci „ušít svůj program na míru“ dle svých možností a představ, a dát školám tak určitou míru samostatnosti v rozhodování při tvorbě vlastního školního kurikula.

---

<sup>1</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 189

RVP pro základní vzdělávání byl publikován v roce 2005, a základní školy (dále ZŠ) dostaly povinnost pracovat podle svých ŠVP od prvního září 2007.

Posílení autonomie školy pro širší svobodné a zodpovědné rozhodování škol i učitelů je chápáno jako základ všech změn, které přináší nově i potřebu účinné spolupráce učitelů na rozvoji své školy, o které se do té doby příliš nemluvalo. Úspěch reformy závisí od toho, jak bude „zdola“ přijat samotnými učiteli, kteří mají společně zformulovat svůj školní vzdělávací program a pak realizovat své vize (cíle) školy, které nelze úspěšně zvládnout bez účinné spolupráce všech jejich aktérů, ke které vyzývá Bílá kniha (2001).

Stejně tak i Lazarová (2006) zdůrazňuje, že kurikulární změny nejsou jen individuální záležitostí jednotlivých učitelů, ale týkají se všech účastníků školního života a dále vyzdvihuje, že aby mohla být kurikulární reforma úspěšná, je důležité zajistit tyto následující podmínky pro přijetí inovace ve škole - umět kooperovat s kolegy a pracovat v týmu. Jmenovaná autorka dále dodává, že si učitelé dobře uvědomují aktuální potřebu měnit svoji praxi a že není až tak těžké najít počáteční inspiraci ke změně (inovaci), ale těžké je vytrvat a neopustit „boj“.<sup>2</sup>

V souvislosti s tímto tématem zdůrazňuje i Pol (2007), že odborníci, kteří se zabývají rozvojem a zkvalitňováním práce školy, mají za to, že je to právě kvalitní spolupráce učitelů, která patří k nejdůležitějším předpokladům vnitřního rozvoje školy. Pol (tamtéž) píše: „*Lze tak hovořit nejen o ideálu učící se a spolupracující školy, ale i o potřebě a požadavku, aby se k němu škola snažila přibližovat*“.<sup>3</sup>

Reforma českého školství a s ní spojená povinnost vypracovat si svůj ŠVP, přinesla škole nově tedy i potřebu změnit dosavadní převládající normu našeho školství jako je „izolovaná práce učitele“ za učitelskou spolupráci. Kasíková (2009) k zavádění ŠVP do škol píše, že tvorba ŠVP je důležitou fází transformace české školy, kdy je spolupráce učitelů určující podmínkou, zda transformace bude vůbec transformací a zda nezůstane jenom na papíře.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 195

<sup>3</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 53

<sup>4</sup> KASÍKOVÁ, H., DUBEC, M. *Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé*. Studia paedagogica, 2009, roč.14. č. 1, s. 77 ([www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis))

## 1.1 Spolupráce učitelů při tvorbě ŠVP

Jak už bylo uvedeno výše, současná kurikulární reforma, která se snaží o zásadní proměnu školního vzdělávání, vyžaduje také zásadní „proměnu“ učitelské profese. Tato proměna úlohy pedagogických pracovníků v současné kurikulární reformě spočívá v nahrazení dosavadní individuální práci pedagoga, za kolektivní spolupůsobení učitelů a to ve všech etapách reformy, jak při vyhotovení ŠVP, tak i jeho následném uplatňování v praxi školy.<sup>5</sup> Taktéž Fullan (2001), když se snažil nalézt faktory, které mají zásadní vliv na změny ve škole, našel je především v intenzitě komunikace učitelů, v jejich vzájemné podpoře a pomoci.

Výše uvedené, zdůrazňují taktéž české autorky Krykorková a Váňová (2010), které považují změnu role učitele v současné kurikulární reformě za jednu z nejvýraznějších změn, kterou by měli učitelé přijmout. Jmenované autorky uvádí, že jde o změnu dosavadní role učitele jako spotřebitele kurikula za roli učitele jako spolutvůrce kurikula. Doslova (tamtéž) píše: *„Učitel se má v této nové roli podílet na tvorbě školního kurikula, to znamená umět interpretovat dané kurikulární dokumenty v podmínkách konkrétní lokality, školy a třídy. Autonomie v rozhodování o cílech a obsahu školního kurikula, o prostředcích k jeho realizaci, o způsobech hodnocení je některými autory považována za klíčovou profesní kompetenci učitele“*.<sup>6</sup> (srov. např. Kosová, 2005).

Aby mohla být současná kurikulární reforma uvedena úspěšně do praxe školy, je také potřeba mít pro to připravené vhodné podmínky. O potřebě aktivní spoluúčasti a silného vedení na škole při zavádění současné kurikulární reformy, píše Voda (2010) následující: *„O úspěšnosti reformního procesu rozhodují učitelé, žádné změny se nemohou odehrávat navzdory jim. Rozhodující je přitom nejen individuální kvalita učitele, ale také možnost vytvořit na škole funkční tým a zajistit silné vedení. Nezbytnou podmínkou autonomie školy je tedy osobní angažmá všech učitelů ve škole, jejich*

---

<sup>5</sup> HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8, s. 12

<sup>6</sup> KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4, s. 40-41

*vzájemná podpora, požadavek na stálou kooperaci a kolektivní spolupůsobení a nedílná zodpovědnost*“.<sup>7</sup>

Tvorba a naplňování vzdělávacích programů se v daném období staly jedním z častěji výzkumně sledovaných témat, a jak bylo možné očekávat, první výzkumy ukázaly, že si školy s novými právy a povinnostmi vytvářet svůj vlastní ŠVP, poradily velmi různě.

Na tyto značné rozdíly mezi školami v připravenosti přijmout nový model kurikula poukazuje Waltrová et. al. (2010) ve svých šetřeních. Tato šetření ukazují, že pouze jen některé školy uměly využít tento klíčový moment a vytvořily ze svých učitelů tým, který se uměl domluvit a využít svůj potenciál pro vytvoření ŠVP.

Sledované školy lze zhruba rozdělit do těchto čtyř níže popsanych kategorií:

- první skupinu, nepříliš početnou, tvoří školy, které projevíly značnou dávkou autonomie, iniciativy a tvořivosti, a ve kterých učitelé pracují týmově a vytvoření ŠVP pro ně znamenalo pouze ukotvení v již realizovaném vzdělávacím programu do předepsaného dokumentu
- do druhé, početnější skupiny, patří školy, kde se tvorba ŠVP stala výzvou pro vytvoření pracovních týmů a přehodnocení své dosavadní práce dle aktuálních potřeb školy, tyto učící se školy mají dobré předpoklady pro zlepšení své práce, pokud vytrvají
- třetí skupina škol, ne nepočetná, nevyužila možnosti, které tvorba ŠVP otevírá a svůj vzdělávací program jen lehce poupravila z textu RVP pro základní školy respektive z Manuálu pro tvorbu ŠVP (VÚP 2005)
- poslední čtvrtá, nepočetná skupina, se projevila k tvorbě ŠVP lhostejně až rezistentně a dokonce si nechala v některých případech svůj ŠVP vytvořit na objednávku

Waltrová (tamtéž) k tomuto problému dodává, že je zásadní chybou, když programové dokumenty školy nejsou výtvorem většiny lidí ve škole, proto jimi pak nemusí být

---

<sup>7</sup> KOUCKÝ 1999, cit. dle KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4, s. 132

přijaty a naplňovány. Samotné úspěšné vytvoření dokumentu je jen jedním z prostředků vnitřní změny školy a samozřejmě ještě nezaručuje úspěch reformy. Pro realizaci školské reformy je podstatné, jak budou naplňovány její cíle v praxi škol a jak budou její výsledky a problémy průběžně monitorovány a vyhodnocovány.<sup>8</sup>

Výsledky výše zmíněného výzkumu naznačují, že úroveň fungování spolupráce učitelů a schopnost pracovat v týmu na jednotlivých školách, se významně promítla do procesu vyhotovení dokumentu ŠVP. Tuto rozdílnou úroveň spolupráce při tvorbě ŠVP výše jmenovaní výzkumníci spojují s širším kontextem jednotlivých škol, kde do popředí vystupuje zejména vliv ředitele školy a kultura konkrétní školy (srov. např. Pol, Lazarová, 2006). Čeští autoři Pol, Lazarová (1999), kteří se ve svých publikacích zabývají okolnostmi učitelské spolupráce, se shodují v tom, že kvalitní spolupráce učitelů je významnou podmínkou vnitřního rozvoje školy.

Shodný pohled na učitelskou spolupráci má i Stanković, který v tomto smyslu zdůrazňuje, že učitelská spolupráce je zároveň cílem i prostředkem ke zdokonalování práce školy. Jmenovaný autor uvádí své zahraniční zkušenosti v souvislosti se svým výzkumem při zavádění Plánu rozvoje školy (dále PRŠ) do škol v Srbsku, při školské reformě 2003 (PRŠ je obdoba našich ŠVP). Stanković se zabýval ve svém výzkumu zkoumáním faktorů, které ovlivňují zapojení učitelů do tvorby PRŠ. Výzkumný vzorek tvořil 51 ZŠ, za účasti 385 učitelů, šetření bylo provedeno především za pomoci skupinových rozhovorů. Výpovědi učitelů, kteří se účastnili výzkumu tohoto nového fenoménu srbských škol, lze zjednodušeně shrnout do následujících bodů:

- většina zkoumaných učitelů, kteří pracovali v týmu na tvorbě svých PRŠ soudí, že tvorba školních PRŠ zlepšila kolegiální vztahy ve škole,
- vlastnosti kolegiální spolupráce silně ovlivňují ochotu učitelů pracovat pro společný cíl a mají pozitivní dopad na rozvoj školy, zmíněné platí jak pro školu jako celek, tak i pro menší pracovní skupiny,

---

<sup>8</sup> WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná. Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1, s. 158

- učitelská spolupráce je chápána samotnými učiteli jako žádoucí a potřebná pro zdokonalení práce školy,
- dobré kolegiální vztahy ve škole pomáhají uspokojovat některé základní lidské sociální potřeby, učitelé se cítí lépe a jistěji v těch školách, kde dospělí společně sdílejí prostor, čas, pocity, ideály atd.<sup>9</sup>

Stanković (tamtéž) uvádí, že školy na povinnost tvorby PRŠ a jeho zavedení do praxe reagovali velmi různě od vstřícnosti až po projevy pasivního i aktivního odporu. Jmenovaný autor také poznamenává, že ne každá forma učitelské spolupráce může sloužit k rozvoji školy. Kolegiální vztahy ve škole se mohou také stát nástrojem konzervace stávajících norem, které nejsou příznivé pro vzdělávání žáků, nebo také mohou nabývat forem povrchních až kontraproduktivních (srov. např. Fullan, Hargreaves, 1996).

Stanković (tamtéž) v souvislosti se zmíněným výzkumem zdůrazňuje, že hlavním poznatkem je: „*Jak interakce mezi jednotlivci, tak interakce mezi skupinami a uvnitř skupin – a zároveň perspektivy změny ve škole – jsou pod velmi silným vlivem názorů a praktik ředitele.*“ (srov. např. i Pol, Lazarová, 2006).

Jak už bylo výše uvedeno, širším okolnostem spolupráce učitelů na českých základních školách se věnují autoři Pol, Lazarová (1999, Lazarová, 2006). Jmenovaní autoři jsou první, kdo poskytl data z výzkumu v českých ZŠ. Tento výzkum byl založen zejména na dotazníkovém šetření (1999). Výsledky jejich výzkumu ukazují, že spolupráce na základních školách není rozvíjena příliš uspokojivě a vedení i učitelé nemají dostatečné vědomosti o specifických postupech rozvoje účinné spolupráce a z tohoto důvodu ji ani nemohou realizovat.

I novější opakovaný výzkum Lazarové (2005) ukazuje přetrvávající výše popsanou situaci. Na základních školách převažují slabší formy spolupráce mezi učiteli, které slouží především k udržení přátelského klimatu ve škole. Učitelé mnohdy mluví o týmové práci i v těch případech, kdy se jedná o velmi jednoduché formy učitelské

---

<sup>9</sup> STANKOVIĆ, D. *Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy*. Studia paedagogica, 2009, roč. 14, č. 1, s 54 – 63 ([www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis))

spolupráce. Společná práce, jako forma spolupráce na nejvyšší úrovni, se podle jejich výzkumu vyskytuje na českých ZŠ prozatím ojedinele.

Lazarová (2006) zdůrazňuje, že zkušenosti ředitelů škol jasně ukazují, že klíčovým bodem pro zahájení tvorby a realizace ŠVP, je nezbytná dovednost učitelů spolupracovat a komunikovat v týmu. Zástupce jedné z moravských škol k tomuto tématu říká: „*Pro nás byl taky klíčový moment vytvořit z těch kantorů kolektiv, který by byl schopen domlout se na ŠVP. To já považuji za věc, která se na této škole podařila*“.<sup>10</sup> Změnu, jako je zavádění ŠVP do škol, není možné prosazovat „individuálně“, transformace organizace je dlouhodobá záležitost, která se týká všech aktérů školy a aby mohla být proměna školy úspěšná, neměla by probíhat nahodile a pouze formálně. Potřebné a zásadní je tedy zapojení všech aktérů ve škole, a vycházet z teze, že kolegiální a rozvoj kolegiálních vztahů v rámci školy jsou chápány jako „brána“ ke zdokonalení školy (Joyce,1991).

Aby bylo možné prohloubit porozumění učitelské profesi, je podle českých výzkumníků (Lazarová, Pol) důležité, více tuto problematiku prozkoumat a naznačují další možné linie tohoto zkoumání. Jako důležitý směr dalšího zkoumání se jim jeví především prozkoumání faktorů, které napomáhají, a nebo naopak tlumí spolupráci a také zjištění konkrétních představ a potřeb samotných učitelů, které se týkají jejich vzájemné spolupráce na školách.

V další kapitole jsou uvedeny hlavní charakteristiky školy jako tzv. učící se a spolupracující organizace, která klade především důraz na kvalitní týmovou spolupráci a kritickou reflexi jejich školní práce.

## **1.2 Směřování k ideálu učící se a spolupracující školy**

V souvislosti se zavedením nového školského zákona (2005), který celoplošně zavedl dvouúrovňové kurikulum (RVP-ŠVP), a tím zvýšil autonomii jednotlivých škol, získává na naléhavosti kvalitní společná práce učitelů na rozvoji jejich školy, která je také

---

<sup>10</sup> LAZAROVÁ 2006, cit. dle. WALTEROVÁ, E. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5, s. 294

spojená s vyšším požadavkem na další vzdělávání učitelů (srov. např. Horská, 2009, Pol, 2007). Pokud má škola uspět v této nové situaci, hlavně uplatněním vlastních sil, měla by být schopna opřít se o procesy, které tento rozvoj dlouhodobě umožní a tím je - vlastní učení a spolupráce lidí ve škole i v jejím okolí. Toto tvrzení je podpořeno i řadou výzkumů.<sup>11</sup>

Níže uvedení zahraniční autoři, kteří se zabývají rozvojem a zkvalitňováním práce školy, ve svých publikacích uvádějí, že je to právě kvalitní spolupráce učitelů, která patří k nejdůležitějším předpokladům vnitřního rozvoje školy. Podle nich prostě pracují lépe ty školy, v kterých lidé hodnotně spolupracují (srov. např. Little, 1982, Mortimore, 1995, Schmuck, 1991 apod.).

V českém prostředí je potřebnost spolupráce mezi učiteli pro kvalitní rozvoj školy argumentována obdobně. Pol (2007), přirovnává školu k značně komplikovanému sociálnímu útvaru, kde kvalitu fungování školy a její rozvoj výrazně ovlivňuje vztahová dimenze, jako je kvalita spolupráce a komunikace učitelů.

Stejně tak i Lazarová (1999), která se zabývá okolnostmi spolupráce mezi učiteli, považuje kvalitní spolupráci a komunikaci učitelů za důležitou podmínku dalšího profesionálního růstu učitelů a vnitřního rozvoje školy.

Školy organizované na principu vzájemných pozitivních kolegiálních vztahů, sdílených hodnot a názorů jsou řadou autorů označovány jako pospolitosti (srov. např. Barth, 1990, Pol, 2006). Podstatou tohoto alternativního pohledu na školu jako pospolitost je zdůraznění potřeby hodnotných vztahů mezi všemi zúčastněnými.<sup>12</sup> Pol (2006) charakterizuje školu jako pospolitost následovně: „*Za jádro pospolitosti považuji vztahy a pociťované vzájemné závislosti lidí. V pospolitosti jsou významné sdílené hodnoty, názory, přesvědčení lidí, kultura „péče“, respekt a důvěra, otevřená komunikace, široce koncipovaná participace a spolupráce, převaha týmové práce, ohled na rozmanitost.*

---

<sup>11</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 53

<sup>12</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6, s. 152



*Kontrola má vnitřní základ. Vztahy lidí v pospolitosti jsou kvalitativně jiné než ty, které tkví v základu organizací - spíše se blíží tomu, co probíhá v rodině, obci, spolku atd. “*

Školy označované jako pospolitosti, jsou sympatické pro svoji lidskou dimenzi, bohužel zatím ale postrádají výraznější empiricko-výzkumnou podporu.

Jednu z cest, jak zkvalitnit práci školy, vidí Lazarová (2006) v přiblížení se ideálu učící se a spolupracující školy, která vychází z pojetí školy jako učící se organizace (Senge, 1990). Koncept školy jako učící se organizace jako jedni z prvních u nás rozpracovávají Kotásek (2004) a později pak Pol, Slavíková (2007, 2008), kteří ve svých publikacích uvádějí, že přijetí principu učící se organizace je pro rozvoj školy zásadní.

Cílem učící se školy je pružně reagovat na změny prostředí a realizovat cíleně změny v prostředí školy. Koncept školy jako učící se organizace je postaven na chápání školy jako organizace, ve které se lidé neustále učí, jak se společně učit. Takovéto pojetí školy sebou přináší potřebu rozvíjet týmovou spolupráci a profesionalizaci učitelů a také permanentní kritickou reflexi uskutečňované školní praxe.

Pol (2007) upozorňuje ve své publikaci na některá specifika školy, jako organizace a s tím spojené problémy v rozvoji spolupráce učitelů na školách. Klíčové místo v tomto pojetí školy, jako specifické organizace, se jednoznačně přisuzuje procesu vzdělávání a výchovy, které ve škole probíhá. Určitá specifika lze ale vidět téměř ve všech významných aspektech denního života školy. Specifická je například struktura školy, která vede k určité izolaci jednotlivých učitelů či skupin učitelů a klade tak větší nároky na jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci. Pro školu jako specifickou organizaci je charakteristické, že trpí nedostatkem času pro neformální interakce dospělých, protože čas pro vyučování je pevně strukturován, což znesnadňuje možnosti rozvíjet požadovanou míru spolupráce mezi učiteli. Jako problematické se např. jeví i stanovení kritérií hodnocení efektivity práce školy, skupin či jednotlivců, které lze jen obtížně uchopit a změřit.

Jak bylo už výše uvedeno v centru pozornosti školy jsou žáci a podpora jejich učení, jejichž předpokladem je neustále zvyšování profesních kvalit učitelů dalším vzděláváním (Walterová et. al., 2010). Autoři Pol a Lazarová (2007) v souvislosti se zvládáním nových požadavků, které jsou kladeny na současného učitele, zdůrazňují

požadavek celoživotního učení učitelů, kteří mají držet krok s vývojem svého oboru. Východiskem tohoto požadavku je přesvědčení, že nevhodnějším učebním centrem je škola sama. Pol (2007) v této souvislosti uvádí, že se v poslední době prosazuje názor, že je efektivnější společné učení přímo v domovské organizaci, než proškolení pouze jednotlivce mimo organizaci. V praxi se totiž ukazuje jako problém při proškolení pouze jednotlivce mimo organizaci následná obtížná sdělitelnost a přenosnost nových informací pro ostatní učitele ve škole. Na další vzdělávání učitelů, které probíhá mimo školu, je nahlíženo jako na málo efektivní, které má jen malé dopady na školní praxi konkrétního jednotlivce, natož pak školy jako celku (srov.např.Senge, 1990, Lazarová, 2006).

Pol (2007) k myšlence sblížení učení jednotlivce a celé organizace dále zdůrazňuje potřebu systematicky vytvářet stále příležitosti k učení všech jedinců ve škole a dále konstatuje, že: *„Zřetelněji se prosazuje přesvědčení, že člověk se učí stále, a to zejména při vlastním vykonávání práce a při reflexi této činnosti, ať již individuálně nebo v interakcích s kolegy. Těžiště rozvoje se přesouvá do organizace samé, za hlavní zdroj rozvoje organizace jsou jasně považováni lidé - učící se a spolupracující“*.<sup>13</sup>

Organizační učení může mít podle Senge (1990) mnoho podob a také může probíhat v několika rovinách: učení se jednotlivců v rámci prostředí organizace, učení se v malých skupinkách či týmech v rámci organizace nebo učení napříč celou organizací (např. při zavádění nějaké novinky).

Zmíněný autor se domnívá, že školy jako učící se organizace lze nazvat ty, které nahradily dosud vzájemně izolované aktivity jednotlivců nebo skupin úspěšnou snahou současně zvládnout pět spolu souvisejících učebních oblastí, které jsou předpokladem pro rozvoj efektivní učící se organizace, jsou to:

- *Systémové myšlení* jako schopnost vidět celky i s jejich vzájemnými vztahy, kdy jde o posun vnímání částí k celkům. Jedná se o společné sdílení odpovědnosti za problémy v organizaci a tvořivé řešení těchto problémů.

---

<sup>13</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 54

- *Osobní mistrovství* jako podpora každého jednotlivce v organizaci, aby usiloval o další vlastní rozvíjení v oboru, dovedené až do úrovně osobního mistrovství.
- *Mentální modely*, které mají svoji hlavní oporu v tvořivosti a v reflexi, které vedou k tvořivým scénářům změny. Jde o odklon od jednostranného racionálního zaujetí problémem k tvořivému řešení problému za otevřené podpory kolegů. Spolupracovníci mají být otevření a přístupní otázkám a komentářům ostatních.
- *Vytváření společně sdílené vize* jako hybné síly společné práce, má být jedním z nejdůležitějších úkolů pro vedoucího pracovníka. Sdílení vize má u jednotlivců v organizaci vzbuzovat zapálení pro společnou věc a ochotu podstupovat s tím spojená rizika.
- *Týmové učení* jako klíčový zdroj pro rozvoj organizace a její další zdokonalování – podpora kolektivního učení vytvářením pracovních skupin a týmů ke zvládnutí různých úkolů v organizaci, které dovedou tvořivě využívat společné diskuse i možné konflikty, vzájemná podpora namísto soutěživosti a individuální řevnivosti jako důležitý předpoklad pro efektivní práci v dané organizaci.<sup>14</sup>

Pol (2007) uvádí, že koncept učící se organizace byl ve školství přijat všeobecně příznivě a rychle, protože je chápán jako efektivní řešení, jak uvést reformní opatření do škol. Nakročení tímto směrem pro školu znamená sdílet společné hodnoty a normy, umět účinně spolupracovat i vést kritický dialog o své práci a neustále si rozšiřovat svoje vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné pro kvalitní chod školy. Pro učitele to nově znamená naučit se dovednosti reflexe své práce, učit se ze zkušeností nejen svých, ale i kolegů, zpřístupňovat svoji práci kolegům a jiné důležité prvky organizačního učení. Současně je důležité si také uvědomit, že stát se učící se organizací není trvalý jev, ale jedná se o nikdy nekončící proces. Realizace tohoto konceptu přináší řadu složitých situací a vytvoření vhodných podmínek ve škole, což není jednoduché, takže směřování k této vizi zůstává spíše výzvou do budoucna.

---

<sup>14</sup> SENGE, 1990, cit. dle. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 62

Dříve uvedené naznačuje mnoho významných směrů v dalším zkoumání a také ukazuje na potřebu mnohostranné podpory a vytváření účinných mechanismů pro rozvoj škol zevnitř. Výše uvedené prvky organizačního učení jsou pro školy relativně nové a zatím není k dispozici dostatek poznatků o tom, jak se s těmito požadavky školy vypořádávají. Zahraniční zkušenosti poukazují na potřebu vytvoření účinného mechanismu pro vzájemnou výměnu pozitivních zkušeností v rámci sítě škol.

Stejně také Pol (2008) zdůrazňuje potřebu zjistit podmínky, za kterých jsou pozitivní výsledky organizačního učení jedné školy sdělitelné pro jiné školy.<sup>15</sup>

Přiblížení-se k ideálu učící se a spolupracující školy, které vychází z pojetí školy jako učící se organizace (Senge, 1990) je cestou, jak zkvalitnit práci školy. Organizační učení probíhá pod vlivem mnoha faktorů a obvykle se zdůrazňuje jeho přímá souvislost s vedením a řízením organizace, které má podporovat vzájemnou výměnu zkušeností a sdílení informací mezi všemi aktéry školy (Lazarová, 2006, Pol, 2007).

Pro úspěšné řízení školy jako učící se organizace musí ředitel nově zvládat i kompetenci leadera, aby uměl získat učitele k co největšímu zapojení do chodu školy a jejímu dalšímu rozvoji. Kvalitní řízení školy dnes neznamena dominanci, ale umění profesionálního vedení učitelů, aby společně spolupracovali na dosažení vize své školy. Následující kapitola se bude tomuto tématu věnovat podrobněji.

### **1.3 Vedení a řízení učící se a spolupracující školy**

V důsledku zásadních změn ve školách, po vydání aktuálního školského zákona, kdy školy dostaly možnost zvolit si vlastní profilaci, vplynuly i pro ředitele škol zcela nové úkoly. Od ředitele současné školy se očekává, že bude umět školu nejen kvalitně řídit, ale že bude umět také účinně motivovat a vést učitele ke spolupráci na rozvoji vlastní školy. Splnění požadavku „vnitřní proměny školy“ vyžaduje i nové kompetence ředitele než bylo doposud zvykem (Pol, 2007).

Pol (tamtéž) dále poukazuje na změny, které nastaly v chápání obsahu konceptu řízení školy. Dříve byl obsah konceptu řízení chápán univerzálně jako řízení i vedení školy,

---

<sup>15</sup> POL, M. *Škola na cestě k učící se organizaci*. Orbis scholae, 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637, s. 19

ale v současné době je tento koncept řízení chápán úžeji, protože je z něj vydělen koncept vedení. Dnes se mluví o způsobech, jak je škola vedena a řízena. Zjednodušeně se dá říct, že na podstatu obsahu konceptu řízení je nahlíženo jako na zajištění hladkého chodu organizace a dosahování jejích, co nejlepších výsledků. A aktivity, které jsou spojeny s rozvojem školy a jejím dalším směřování se nahlíží jako na způsob vedení školy. Vymezení konceptu vedení není zcela jednotné, typicky bývá spojováno aktivitami, které podporují snahy všech k dosahování společných vizí (společné směřování k stanovenému cíli).

Schopnosti vedoucího pracovníka v oblasti řízení a vedení školy jsou v literatuře označovány jako kompetence v roli vůdce-leADERa nebo na kompetence v roli řízení-manažera.

Pol (2007) uvádí: „*Otázka leader nebo manažér je spíše řečnická, poněvadž většina autorů upozorňuje, že oddělovat vedení a řízení od sebe nebývá bez problémů*“. Dále dodává, že klíčem k úspěchu je, aby ředitel uměl zvládnout obě role, leadera i manažera a současně aby uměl i odlišit, v jakých situacích si vyžaduje vedení a kdy zase řízení.<sup>16</sup> Eger (2006) pro rozlišení těchto dvou uvedených rolí ředitele používá následující příměr: „*Leader je srdcem organizace, zatímco hlavou a mozkem je manažer*“. V roli řízení školy jako učící se organizace by neměla chybět u ředitele vysoká úroveň kompetence leadera, která je potřebná pro motivování lidí k spoluúčasti na rozvoji školy.<sup>17</sup>

Přestože většina respektovaných autorů obecně považuje vhodné takové vedení, které se uskutečňuje na všech úrovních organizace, výsledky českého výzkumu Pola et. al.(2003) zatím ukazují na shodu ředitelů škol v tom, že pro fungování školy je prvořadé zaměření na žáky. Pouze výjimečně lze u ředitelů škol sledovat zaměřenost na učitele. Pol (tamtéž) zdůrazňuje, že předpokladem úspěchu kvalitního rozvoje školy jako učící se organizace, je nutná neustálá podpora spolupráce mezi učiteli, samotným vedením školy. Jako málo pravděpodobné se mu jeví, že by se mohlo dosahovat vynikajících

---

<sup>16</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 31

<sup>17</sup> EGER, L. *Řízení školy při zavádění Školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6, s. 199

výsledků v těch školách, kde se spolupráci lidí ve škole nevěnuje systematická pozornost.

V souladu s výše uvedeným stejně tak Slavíková (2008) zdůrazňuje, že pro úspěšné řízení učící se organizace musí ředitel nově zvládat i roli leadera a poukazuje na novější výsledky z českého výzkumu (2006-2008). Tento výzkum byl zaměřený na kompetence řídicích pracovníků (výzkum Centra školského managementu PedF UK, tři sta respondentů -vedoucích pracovníků) a přinesl zjištění, že při odhadu vlastních kompetencí se sami ředitelé hodnotí mnohem lépe v roli manažera než v roli leadera.<sup>18</sup>

Níže uvedení zahraniční výzkumníci, kteří považují společné učení a spolupráci za hlavní strategii zkvalitňování práce škol, dospěli ve svém výzkumu k osmi specifickým charakteristikám práce vedoucích pracovníků, které podporují společné i individuální učení dospělých ve školách (respondenti byli učitelé).

Leithwood, Jantzi a Steinbach (1998) uvádí těchto osm charakteristik:

- společné formulování vize a diskuze o ní
- snaha o to, aby lidé přijali společné cíle
- vysoká očekávání, pokud jde o kvalitu práce
- poskytnutí vhodného vzoru
- individualizovanou podporu
- intelektuální stimulaci
- budování produktivní kultury školy
- snaha vytvářet ve škole struktury podporující účast lidí na rozhodování

Podle výše uvedeného má společné učení a spolupráce zásadní význam pro rozvoj školy a je tedy důležité věnovat tomuto významnému tématu dostatek pozornosti a podpory. Řízení školy jako učící se organizace představuje pro vedení školy mnohem vyšší nároky, než bylo doposud zvykem. Pro úspěšné řízení školy jako učící se organizace

---

<sup>18</sup> SLAVÍKOVÁ, L. *Řízení školy a vytváření učící se organizace*. Orbis scholae, 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637, s. 46

musí ředitel profesionálně zvládat kompetenci leadera, aby uměl získat učitele k co největšímu zapojení do chodu školy a jejímu dalšímu rozvoji. Jak bylo již uvedeno, stát se učící se organizací není trvalý jev, ale jedná se o nikdy nekončící proces stálého vyladování či modifikování cíle a společného postupu k němu.<sup>19</sup>

Z pohledu vedení školy při směřování k ideálu učící se a spolupracující školy, sehrává významnou roli vnitřní atmosféra školy, která je v každé škole odlišná a odvíjí se od sdílených hodnot dané školy. Jedním z hlavních úkolů vedení školy je podpora klimatu společného učení a spolupráce (srov. např. Lazarová, 2006, Pol, 2007).

#### **1.4 Kultura školy a její vliv na spolupráci učitelů**

Současná kurikulární reforma, a s ní spojená povinnost škol vypracovat a uplatňovat svůj ŠVP, je spojená se zavedením nového pojmu „kultura školy“. Při diskusi o současných možnostech škol a hledání nových způsobů, jak zkvalitnit práci školy (konec 90. let), došlo k rozšíření obsahu pojmu „klima školy“ (sociální vztahy ve škole) na „kultura školy“ (pojem spojující různé oblasti fungování školy), který posunuje dříve používaný pojem do širších měřítek (Mareš, 1999).

Stejně jako v literatuře, tak i ve výzkumu zůstávala kultura školy nějaký čas na okraji zájmu. Kultura školy je velice složitý a proměnlivý jev, který je obtížně výzkumně uchopitelný pro svůj široký kontext. První pojednání o kultuře školy v české literatuře najdeme u Světlíka (1996), později i v jeho novější publikaci Světlík (2006). Jako jedni z prvních, kteří se zabývali výzkumem této problematiky v českých podmínkách, jsou Eger a Čermák (1999), později Eger a Jakubíková (2001, 2002). Nejrozsáhlejší výzkum této problematiky v českých podmínkách uskutečnil Pol a kol. (2005) pod názvem „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“, který se uskutečnil v letech 2001-2003. Tento realizovaný výzkumný projekt se snažil rozšířit dosavadní poznatky o možnostech rozvoje kultury školy na českých základních školách. Respondenty výzkumu tvořili ředitelé patnácti základních škol v Jihomoravském kraji, kteří jako její

---

<sup>19</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 73

klíčoví aktéři nesou přímou odpovědnost za rozvoj školy a její fungování. Výzkumné šetření, které bylo provedeno dotazníkovou metodou a rozhovory.

Výzkum přinesl tyto zjištění a výzvy:

- vedení škol obecně doceňuje klíčový význam vytváření pozitivního prostředí, ale konkrétní snahy tímto směrem nejsou zatím jednoznačně úspěšné;
- podle toho, jak se snaží ředitelé s touto situací vyrovnat, je možné je rozdělit do dvou skupin: první skupina zdůrazňuje význam vzájemné důvěry a naznačuje tak tendence k chápání školy jako „pospolitosti“, druhá skupina je odrazem uvažování o škole jako o specifické organizaci a spoléhá na nadřízené složky a jde jim spíše o technologii zajištění realizace učení, od tohoto chápání školy se pak odvíjí i přístup k žákům – buď jsou spíše členy pospolitosti a přímými aktéry, kteří ovlivňují snahy školy kultivovat prostředí školy anebo klienti školy, na které se nahlíží jako na odběratele výsledků snah dospělých ve škole;
- ředitelé škol mají hodnotné vize a ideály, které souvisí s chodem školy, ale jejich naplňování a úspěšnost je jen částečná, zatím se jim nedaří najít způsob, jak získat pro věc většinu učitelů, v každé škole je situace trochu jiná a úspěch i neúspěch mají různé podoby (Pol et. al., 2006).

Současně se dá říci, že na školách chybějí dlouhodobé zkušenosti práce s vizí, proto je práce s vizí pro mnoho českých základních škol velice obtížný úkol.

Zahraniční výzkumníci, kteří se zabývají kulturou školy, ji považují za zásadní téma a poukazují na její význam pro zdokonalování a rozvoj školy, která se může stát buď „hybnou pákou nebo brzdou“. Mají-li být školy úspěšné tak si musí uvědomit, že zvenčí se kultura školy měnit nedá, je ji možno zvenku jen podporovat, protože těžiště kultury školy je v ní samotné.<sup>20</sup>

Eger (2006) a Světlík (2006) upozorňují, že je důležité mít na paměti relativní stabilitu kultury školy. Proces změny kultury školy není jednoduchá záležitost, protože trvá

---

<sup>20</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6, s. 207



průměrně asi v horizontu tři až pět let. Světlík navíc upozorňuje, že kulturu školy může výrazně pozměnit generační výměna učitelů ve sboru nebo změna ředitele školy.

Další náhledy zahraničních výzkumníků, zabývajících se kulturou školy, lze zjednodušeně shrnout takto:

- kultura jedné školy je tvořena jednak z představ o tom, co by škola měla být (všeobecné normy) a co je a dále pak z místního kontextu a z vlastní minulosti školy (historie, zkušenosti a zvyklosti konkrétní školy),
- kultura školy je utvořena na základě zkušeností, které se v minulosti osvědčily a které se pak automaticky předávají i nově příchozím jako správné způsoby myšlení a jednání,
- „*kultura stanovuje pravidla na základě toho, co je považováno za možné*“, projevy novátorství, které se odchyľují od toho, co je považováno za možné, jsou kulturou rychle zavrženy,
- kultura umožňuje účastníkům existovat v relativní shodě pod jednou střechou, protože stanovuje normy a hodnoty, které pomáhají oddělovat správné od nesprávného, přijatelné od nepřijatelného atd.,
- kultura se může pozměnit díky novým myšlenkám a komunikaci na škole, kdy dojde k zpochybnění některých norem a k následné změně postojů účastníků.<sup>21</sup>

Z dosud uvedeného vyplývá, že kultura školy se mění a vyvíjí i přes svoji značně konzervativní povahu a to hlavně díky společné komunikaci, která může významně ovlivnit změnu postojů účastníků dané kultury. Poznatky z výzkumů české základní školy ukazují pozitivní zjištění v tom, že ředitelé škol jsou spokojeni s tím, jak udržují shodu lidí na hlavních principech fungování školy a také v tom, že ředitelé v obecné rovině doceňují význam práce s vizí, bohužel se přes jisté úspěchy většinou ale potýkají s řadou problémů.

---

<sup>21</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6, s. 118

Pol (2006) k tomuto problému píše následující: „*Aby měla vize šanci oslovovat lidi ve škole, musí být jimi přijata. A pro její přijetí platí podmínka (možnosti) společného vytváření vize lidmi ve škole. To se ovšem na školách ne plně daří – vize vždy nebývá výtvořem většiny lidí ve škole, kteří by se na jejím naplňování měli podílet.*“<sup>22</sup> Tato situace ukazuje, že je potřeba se učit společně vytvářet hlavní programové dokumenty školy a pak je také společně sdílet (srov. např. Walterová, Lazarová, 2006).

Pol (2007) poukazuje na řadu výzkumů, z kterých vyplývá, že pro přiblížení školy k ideálu učící se a spolupracující školy jsou nutné hlavně tyto tři faktory:

- jak jsou lidé ve své práci podporováni vedením;
- kultura školy, která má stimulovat ke spolupráci a k reflexi práce;
- připravenost učitelů ke společnému učení a spolupráci.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6, s. 205

<sup>23</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 53

## 2. Faktory ovlivňující spolupráci učitelů ve škole

V posledních letech je v souvislosti se současnou reformou vzdělávacího systému ve školách zdůrazňován koncept spolupráce učitelů, který je považován v českém i zahraničním kontextu za nejsilnější zdroj rozvoje školy zevnitř (srov. např. Schollaert, 2002, Pol, Lazarová, 2006). Lépe prostě pracují ty školy, kde lidé hodnotně spolupracují (Little, 1982). Ve školách tak získává na naléhavosti požadavek na vytvoření spolupracujících komunit či týmů, které sdílejí, co vědí a dále tyto vědomosti a dovednosti udržují, zdokonalují a předávají.

Z literatury o spolupráci mezi učiteli ve škole plyne, že na ni má vliv řada vnitřních i vnějších faktorů. O některých klíčových faktorech, jako je vedení školy a klima spolupráce a společného učení, je blíže pojednáváno už v kapitole 1.3 a 1.4. Primární odpovědnost za proces účinné spolupráce ve škole je spojena s ředitelem školy, který má být sám modelem žádoucích vlastností a také má umět podporovat takové chování u druhých (Lazarová, 1999).

Pol (2006) k tomuto tématu píše, že se mu zdá málo pravděpodobné, že by se mohlo dosahovat vynikajících výsledků v těch školách, kde se spolupráci lidí nevěnuje systematická podpora a pozornost. Prostředí školy, kde je cíleně rozvíjena a podporována spolupráce učitelů se pak stává také součástí kultury školy.<sup>24</sup>

S tímto pohledem se shoduje i Lukas (2009), který se zabývá ve svém výzkumu vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách a píše: „*Obecně by ředitel měl dokázat vytvořit takové prostředí, které bude podporovat pozitivní vztahy mezi všemi, kteří jsou v chodu školy zainteresovaní, především by pak měl mít dobré a otevřené vztahy s učiteli, protože bez nich, bez podpory ze strany učitelů, může jen stěží úspěšně vést a dokonce zlepšovat práci své školy*“.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6, s. 122

<sup>25</sup> LUKAS, J. *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů*. Praha: UK – PF, 2008. ISSN 0031-3815, s. 141

V tomto smyslu zdůrazňuje i Stanković silný vliv vedení školy na spolupráci učitelů ve škole. Stanković dospěl ve svém výzkumu na ZŠ v Srbsku k tomuto závěru: „*Jak interakce mezi jednotlivci, tak interakce mezi skupinami a uvnitř skupin – a zároveň perspektivy změny ve škole – jsou pod velmi silným vlivem názorů a praktik ředitele*“. Toto zjištění uvádí Stanković (2009) jako jeho hlavní poznatek z jeho výzkumu při zavádění PRŠ do škol v Srbsku.<sup>26</sup>

O tom, že tento úkol není jednoduchý a řada vedoucích pracovníků s ním má problémy, vypovídají četné studie (srov. např. Fullan, 1993, Pol, 2006, Lukas, 2009, Stanković, 2009).

Lze říci, že jsou školy, kde jejich kultura podporuje každodenní profesní komunikaci a spolupráci a dochází k častému společnému přemýšlení a vzájemnému využívání zkušeností. Mimo těchto škol, jsou i takové, kde se vzájemná komunikace omezuje jen na každodenní společenskou konverzaci. V tomto kontextu mluví někteří autoři o tzv. kultuře nezasahování, která může být mezi učiteli přijata jako norma. V takovéto kultuře zůstává vzájemná komunikace na společenské úrovni a pracovní témata jsou probírána pouze povrchně (srov. např. Fullan, Hargreaves, 1991).<sup>27</sup>

K tomuto problému píše Lazarová (2006): „*Školy jsou až příliš často považovány za místa, kde učitelé a další lidé v nich spíše nemají mnoho snahy dostatečně komunikovat s druhými, pozorovat vzájemně svou práci, dělit se s kolegy o své poznatky, zkušenosti a pravomoci či hovořit o výchově a vzdělávání skutečně otevřeně*“.<sup>28</sup> Lazarová (tamtéž) dále dodává, že učitelé diskutují často a spontánně na chodbách školy či v kabinetech, ale to pouze s úmyslem postěžovat si a ulevit.<sup>29</sup>

Mimo kulturu školy, která může znesnadňovat spolupráci učitelů, jsou zde i jiné faktory, které komplikují spolupráci učitelů. Je to například tradiční uspořádání školy, které je specifické svoji strukturou. „*Ze struktury školy vyplývá existence skupin, které*

---

<sup>26</sup> STANKOVIĆ, D. *Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy*. Studia paedagogica, 2009, roč. 14, č. 1, s. 63([www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis))

<sup>27</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 12

<sup>28</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 196

<sup>29</sup> tamtéž

mají velkou samostatnost, a každá se různě podílí na jejím chodu. Skupiny lze rozdělit následovně: 1. hierarchické dělení (vedení versus učitelé), 2. předmětové (první versus druhý stupeň, přírodovědné versus humanitní předměty), 3. prostorové (kabinety) a 4. věkové (mladí versus staří učitelé)<sup>30</sup>

Tato takzvaná „roztříštěnost“, vede k určité izolaci jednotlivců či skupin učitelů ve škole a klade i větší nároky na řízení jejich vzájemné komunikace a spolupráce. Švaříček (2010) v tomto smyslu zdůrazňuje: „Rozdělení školy na různorodé zájmové skupiny je problematické z toho důvodu, že tyto skupiny mezi sebou nespolupracují“<sup>31</sup> Švaříček (tamtéž) dodává, že tato situace se projevuje ve všech školách a setkávají se s tím všichni učitelé.<sup>32</sup>

Učitel tráví většinu svého času ve škole odděleně od svých kolegů, ve své třídě s žáky. Takto zaběhlá školní praxe izolované práce učitelů a neefektivní formy spolupráce minimalizují šance učitelů seznámit se s myšlenkami a zkušenostmi kolegů a stejně tak naopak dávat k dispozici vlastní názory a zkušenosti. Ve škole pak nemůže vzniknout tzv. zkušenostní banka, z níž by ostatní mohli čerpat a každý učitel jakoby začínal od nuly. S odchodem učitele ze školy, tak často zmizí i jeho draze nabytý zkušenostní fond, aniž by byl využit v práci méně zkušenými kolegy. Tato situace se samozřejmě nevztahuje na všechny školy, ale pouze upozorňuje na možné nastavení školního života s výše uvedenými riziky i neblahými důsledky pro spolupráci na školách (Lazarová, 2006, Pol, 2007).

Dalším významným faktorem, který má vliv na spolupráci učitelů je způsob práce či specifické nakládání s časem ve škole. Učitelé mají svůj pevně strukturovaný čas určený pro vyučování, kterému se musejí podřídit. Krátké přestávky mezi vyučováním či čas po vyučování pak považují, podle studií zaměřených na kulturu škol, učitelé za „popracovní“.<sup>33</sup> Flinders (1988) na toto téma uvádí, že se učitelé snaží uchovat si svůj čas k zvládnutí nemalých povinností souvisejících s vyučováním a proto si sami volí

---

<sup>30</sup> ŠVAŘÍČEK, 2010, cit. dle. KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4, s. 249

<sup>31</sup> ŠVAŘÍČEK, 2010, cit. dle. KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4, s. 260

<sup>32</sup> tamtéž

<sup>33</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6, s. 148

určitou izolaci. Nevyužití hodnotné spolupráce s kolegy pak může ohrožovat jejich pedagogickou práci a zvyšovat tím i riziko stereotypu a rutiny. Pokud učitel nemá užitek z pomoci druhých, pak spoléhá jen na vlastní zkušenosti nebo se opírá o své „zdeděných představy“ o učitelství. Pokud se takto zaběhne jeho pedagogická praxe, lze jen těžko očekávat ochotu k pozdější změně.

V souvislosti s našim tématem upozorňuje Lazarová (1999) na vstup učitele do praxe, který může být pro začínajícího učitele kritický. Pokud učitel nemá mimo zpětné vazby od žáků k dispozici i pohled zkušenějších kolegů, zvyšuje se tak riziko nejistoty začínajícího učitele. Lazarová (tamtéž) dále poznamenává, že důsledná, systematická a dlouhodobá zpětná vazba pro začínající učitele v široké míře ve školách zatím chybí (srov. např. Šimoník, 1994).<sup>34</sup>

Je nutné vzít také v potaz, že vstup učitelů do spolupráce ve škole mohou brzdit i různá osobní rizika, jako je například vzájemné srovnávání či možná kritika, které se pak mohou stát zdrojem pochyb o sobě samém. Naopak příjemné pocity z předchozí spolupráce a pozitivní zkušenosti jsou předpokladem vstupu do další spolupráce.

Z výše uvedeného vyplývá, že pracovní prostředí ve škole je v mnoha ohledech poměrně složité a je zde mnoho faktorů, které mohou mít různou intenzitu a spolupráci učitelů tak znesnadňovat.

Lazarová (2006) k tomuto tématu zdůrazňuje, že ve škole jsou různé formy učitelské spolupráce, které mají odlišný přínos a vliv na profesionální rozvoj samotného učitele. Zahraniční autorky Harris a Anthony (2001) ve svých výzkumech v široké škále různých podob kolegiality mezi učiteli na škole, které se od sebe navzájem liší svoji efektivitou a vlivem na další profesionální rozvoj, rozlišují tyto dva typy kolegiality:

- kolegiální interakce, které utvářejí emočně podporující prostředí
- kolegiální interakce, které skutečně podporují profesionální rozvoj<sup>35</sup>

Oba tyto typy kolegiální interakce se obvykle nevylučují, je také možné, že probíhají nezávisle na sobě. První uvedená skupina kolegiálních interakcí minimalizuje šance

---

<sup>34</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 11

<sup>35</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 196

učitelů seznámit se s myšlenkami a zkušenostmi kolegů a stejně tak naopak dávat k dispozici vlastní názory a zkušenosti. O této první skupině kolegiálních interakcí, které jsou založené na osobních, přátelských vztazích s kolegy, lze říci, že mají jen minimální dopad na profesionální rozvoj učitele.<sup>36</sup>

Pol (2007) ve své publikaci píše, že spolupráce ve škole vždy nějaká existuje, důležité není ani tak „kdo“, „co“ ale spíše „proč“ a jaký výsledek bude spolupráce mít a jak bude tento výsledek využit, zda prospěje jednotlivci i škole jako celku. Pro úspěch společného učení a spolupráce je třeba, aby zúčastnění aktéři chápali, proč a kam škola směřuje, co se od nich očekává a jaký prospěch z toho budou mít oni sami. Podobně jako u řady jiných procesů ve škole, je tedy možnost realistického hodnocení, uchopení či měření efektů práce sboru či úrovně vzájemné spolupráce učitelů velice obtížná pro svoji složitost a dynamiku.<sup>37</sup>

## 2.1 Učitelé a učitelské sbory

Přestože je učitelský sbor pro práci školy zásadní, není v českém kontextu téma učitelského sboru zatím dostatečně teoreticky zpracováno a ani výzkumně rozvíjeno. Tématem učitelského sboru se u nás zabývají zejména Lazarová, Pol (1999), dále Sekera (1994), Lukas (2009), který se zabývá vztahem učitel a ředitel a z pohledu teorie a řízení školy Eger (1998). Poměrně aktuální jsou získané údaje ze smíšeného výzkumu z realizované vícepřípadové studie ZŠ, které se týkají personálu sledovaných pěti škol (Dvořák et. al., 2010) a dále pak výzkum Walterové et. al.(2011), který se zabývá učitelským sborem z pohledu spolupráce dvou profesních subkultur tj. učitelů 1. a 2. stupně.

Učitelský sbor je v literatuře zpravidla popisován jako malá sociální skupina, která je vázána na zcela konkrétní prostor školy. Je jedinečná svoji dynamikou a určitou samoregulací a stálým obousměrným působením učitele na sbor a sboru na učitele. Učitelé jako jednotlivci z jedné strany sbor ovlivňují a utvářejí a také jsou zpětně působením kolegů různou mírou regulováni a ovlivňováni. Pedagogický sbor má na

---

<sup>36</sup> tamtéž

<sup>37</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 80

jedné straně obecné znaky pracovní skupiny s vnitřní dynamikou a s formální i neformální hierarchií a na druhé straně jsou mu také přisuzovány specifické znaky, které souvisí s pojetím či zvláštnostmi školy jako specifické organizace (viz. Kapitola 1.2). Charakteristickým specifickým znakem pro školu je například, už vícekrát zmíněný, nedostatek času pro interakce dospělých. Tato situace tak klade větší nároky na vzájemnou komunikaci a spolupráci a znesnadňuje možnosti rozvíjet požadovanou míru spolupráce mezi učiteli, na nichž stojí práce školy (Pol, 2007).

Také Walterová (2011) s odkazy na jiné autory, poukazuje na jistá specifika, která se vztahují k učitelskému sboru, a doslovně píše, že: „*Sbor jako celek tvoří novou kvalitu, která je úzce spjata s cíli skupiny, se stylem řízení a kvalitou vedení lidí. Učitelský sbor tedy funguje jako specifická sociální skupina, se svou formální i neformální strukturou, s vnitřní dynamikou a vnějším řízením. Vnitřní personální konstelace i vnější zásahy vytvářejí učitelskému sboru vlastní a specifické charakteristiky např. v oblasti skupinových hodnot, identifikace s cíli, v kohezi sboru, intimitě atd.*“.<sup>38</sup> Walterová (tamtéž) dále i s odkazy na zahraniční výzkumy vyzdvihuje to, že lidské chování je ponejvíce ovlivňováno subjektivním prožíváním než samotnou realitou jevu. Vztaheno k tématu učitelského sboru to znamená, že subjektivní prožívání konkrétního učitele ovlivňuje jeho chování a je tím co má největší vliv na kvalitu interakce a spolupráce mezi učiteli.<sup>39</sup>

Jako výrazné specifikum, které se váže k tématu učitelského sboru je podle Novotného (2002) charakter učitelské práce. Novotný zdůrazňuje, že řada profesních aktů učitele má individuální až „intimní“ povahu: „*Učitel je při své práci de facto „izolován“ od okolí, je relativně „nezávislý“ na ostatních, v jistém smyslu i v „konkurenčním“ vztahu*

---

<sup>38</sup> WALTEROVÁ, E. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5, s. 289

<sup>39</sup> tamtéž



*k jiným učitelům, či dokonce se ve své práci ocitá „osamělý. Jeho individuální úspěch či neúspěch se žáky nemusí být přímo podmíněn spoluprací s ostatními učiteli“.*<sup>40</sup>

I další autoři se shodují v tom, že i když je potřeba autonomie mezi učiteli poměrně silná, tak u velké části učitelů se tato jejich potřeba už dostatečně saturuje při práci ve své školní třídě, ve kterých pracují mimo přímou kontrolu svých nadřízených. Ve škole se samozřejmě učitelé vzájemně setkávají, ale míra jejich vzájemné spolupráce bývá obecně hodnocena jako relativně nízká. Tato skutečnost je silně ovlivněna tím, jak už bylo výše zdůrazněno, že učitel ve škole pracuje relativně nezávisle jeden na druhém a také se tak chová, jakoby nebyl na ostatních vzájemně závislý (srov. např. Pol, Lazarová, 2006).

Dalším specifickým je skutečnost, že učitelé i ti, kteří vedou školu, mají obvykle srovnatelné vzdělání. K této skutečnosti uvádí Pol (2006), že v prostředích školy, kde je málo rozvinut systém dalšího vzdělávání nevede ani délka praxe v tomto smyslu k nějakým rozdílům mezi učiteli.<sup>41</sup>

Otázce věkových parametrů učitelského sboru, a jeho vlivu na fungování sboru jako celku, se věnuje Dvořák et. al. (2010) se ve publikaci o české ZŠ. V souvislosti s uvedenou problematikou píše: „Každá věková kategorie učitelů má své specifické charakteristiky v závislosti na jejich aktuální etapě životní i profesní dráhy“.<sup>42</sup>

Také Lazarová (2009) v souladu s uvedeným uvádí, i s odkazy na zahraniční zkušenosti, že jako příznačná jsou například rizika práce starších učitelů, kdy dochází ke ztrátě motivace, k předčasnému uzavírání se do sebe a také, že část starší generace učitelů se již obtížněji vyrovnává s rychlými změnami ve školství i s tempem učitelské práce apod.<sup>43</sup> Lazarová (tamtéž) dále poukazuje i na příznačné symptomy tzv. „nastupující

---

<sup>40</sup> NOVOTNÝ, 2002, cit. dle. WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná. Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1, s. 275

<sup>41</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6, s. 147

<sup>42</sup> DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8, s. 185

<sup>43</sup> LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0, s. 39

generace“ učitelů, kdy dochází k nejsilnějším vlnám odchodu do pěti let po nástupu do školy, a to důsledkem nesouladu profesních představ a školní reality. Autorka hovoří o vztahu těchto dvou generací v rámci učitelského sboru jako o „vratkých mostech porozumění“ a naznačuje i s odkazy na vlastní výzkum na zjištěné možné excesy na obou stranách kariérního pole. Současně také zdůrazňuje, že je ale možné za předpokladu citlivého vedení školy a optimální mezigenerační komunikace v týmu, aby si obě věkové skupiny vyhovovaly, a mohou pak společně představovat stabilní a perspektivní kolektiv.<sup>44</sup> Toto potvrzuje i ve svém poměrně starším výzkumu Sekera (1995), kde dochází k závěru, že je výhodné, aby v učitelském sboru byla přibližně jedna třetina začínajících učitelů (do třiceti let), přibližně jedna třetina střední věkové generace učitelů (třicet až padesát let) a přibližně jedna třetina starších učitelů (nad padesát let). Z výzkumu Sekery vyplývá, že vyvážená věková struktura sboru je pro personální stabilitu ve škole rozhodující. Sekera uvádí, že věkově rovnoměrně vyvážený sbor je personálně stabilnější a perspektivnější. Za příhodný stav považuje vyváženou věkovou strukturu, kdy dochází k vhodnému vzájemnému doplňování, a kde mladí učitelé mohou navazovat na práci odcházejících. Tímto tvrzením nepodporuje současný trend, kterým je snaha o dosahování co nejnižšího věkového průměru sboru. Věkové složení učitelských sborů je u nás dlouhodobě vnímáno jako spíše nepříznivé. Nejvýrazněji je mezi učiteli zastoupena kategorie 36 až 55 let (60%) a velmi nízký je podíl nejmladších do 35 let (25%). Z některých novějších šetření však nevyplývá, že i výraznější převaha jedné věkové skupiny, ještě nemusí znamenat nízkou efektivitu či jiné komplikace. Například jeden z příběhů z výše zmíněné vícepřípadové studie (Dvořák et.al.,2010) analyzoval věkově velmi mladý učitelský sbor, který se projevoval jako současně stabilní i výkonný.<sup>45</sup>

Jako další specifikum učitelského sboru ZŠ je uváděno to, že je strukturován do dvou stupňů, které tvoří více či méně separované části. Walterová (2011) o sborech 1. a 2. stupně ZŠ mluví jako o „školách dvou stupňů pod jednou střechou“. Jmenovaná autorka poukazuje i na určité zjištěné shody či rozdíly mezi sbory prvního a druhého stupně.

---

<sup>44</sup> tamtéž

<sup>45</sup> DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8, s. 143

Rozdíly spatřuje například v určitých odlišnostech práce učitelů obou stupňů a k tomuto tématu uvádí: „*Specifikum práce a odlišnost organizace vyučování na nižším stupni nevyžaduje od učitelů prvního stupně natolik intenzivní spolupráci s ostatními kolegy*“. Tato autorka dále při srovnávání těchto dvou subsborů vyzdvihuje jako jednu z nejnápadnějších odlišností i to, že je mezi učiteli 1. a 2. stupně odlišné zastoupení žen a mužů v těchto dvou subsborech. S odkazem na aktuální souhrnná data (2009) uvádí, že podíl v učitelstevských sborech je na prvním stupni téměř 94,8%, zatímco na druhém stupni představují ženy jen 74,3%. V souvislosti s naším tématem se otevírá otázka, do jaké míry tato skutečnost ovlivňuje profesní vztahy uvnitř sboru a jaký vliv má na efektivní spolupráci mezi učiteli.<sup>46</sup>

Walterová (2011) uvádí jako další zjištění, které se týká učitelstevských sborů ZŠ: „*Učiteli v základních školách je obecně deklarovaná vysoká spokojenost se vzájemnou spoluprací a se vztahy ve sboru*“. Dále pak ale dodává, že při hlubším zkoumání a rozhovorech s učiteli, je velice znatelné, že se učitelé vzájemně vymezují do kategorií „my“ a „oni“ a vše spíše poukazuje naopak na fakt, že spolupráce mezi oběma stupni nebývá nijak silná. Jako důvod uvádí, že si učitelé v rámci jednotlivých stupňů docela dobře vystačí a nemají významnější potřebu intenzivnějších kontaktů.<sup>47</sup>

Walterová (tamtéž) uvádí, že mezi učitelstevskými sbory prvního a druhého stupně ZŠ, přestože jsou součástí jedné organizace, lze nalézt více odlišností a méně shod, ale že tyto zjištěné odlišnosti obou subsborů určitě nepatří k zásadním problémům školy, pokud jimi tedy vůbec jsou. Dále jmenovaná autorka dodává: „*Rozdíly mezi oběma subsbory jsou ale také silně ovlivněny v závislosti na charakteristikách konkrétní školy, zejména na personálních konstelacích, stylu řízení a vedení lidí, klimatu a kultuře školy*“.<sup>48</sup> „*Zdůrazňovaná byla i jistá nadřazenost učitelů 2. stupně a větší náročnost jejich práce, což může souviset i s aprobací pro 2. stupeň u většiny ředitelů nebo*

---

<sup>46</sup> WALTEROVÁ, E. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5, s. 275

<sup>47</sup> WALTEROVÁ, E. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5, s. 286

<sup>48</sup> WALTEROVÁ, E. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5, s. 300

*s legislativní normou nižších úvazků učitelů 2. stupně, jež větší náročnost jejich výukových povinností formálně stvrzuje“.*<sup>49</sup>

Ředitelé škol si podle jmenované autorky uvědomují, že spolupráce mezi oběma sbory je z mnoha důvodů žádoucí a potřebná a současně také reflektují určitou rivalitu mezi učiteli prvního a druhého stupně. Z tohoto důvodu sahají v praxi k různým opatřením, které mají sblížovat oba subsbory v jeden tým, a tím jsou nejčastěji společné pedagogické rady, společné diskuse o odborných problémech nebo společné akce či jiné společné úkoly. Je třeba si ale uvědomit i různá rizika, na které upozorňuje Lazarová (1999), že vnucená spolupráce vedením školy nebývá příliš efektivní a může se stát pro učitele, a tedy i školu kontraproduktivní.<sup>50</sup>

## **2.2 Výsledky výzkumu z českých základních škol**

Stanković (2009) zdůrazňuje, že učitelská spolupráce je zároveň cílem i prostředkem ke zdokonalování práce školy. S tímto zahraničním pohledem se shodují i čeští autoři Pol, Lazarová (1999, 2006), kteří se věnují ve svých publikacích okolnostem spolupráce učitelů a poskytují první data z výzkumu učitelů českých ZŠ, založeném zejména na dotazníkovém šetření. Výzkum byl uskutečněný v letech 1997-1998 a výzkumný soubor tvořilo 73 ředitelů brněnských ZŠ. Data, která byla získána na základě analýzy dotazníků, ukázala, že ředitelé obecně naznačují poměrně značné problémy s ochotou učitelů spolupracovat a také, že učitelé nejsou dostatečně vybaveni specifickými vědomostmi o účinných postupech rozvoje spolupráce a dovednostmi je ve škole uplatňovat. Jen každý pátý ředitel základní školy věřil, že je v možnostech vedení školy rozvíjet a pozitivně ovlivňovat spolupráci ve škole, každý čtvrtý ředitel si přál zlepšení spolupráce ve vztahu k vedení školy a každý třetí ředitel si přál posílení spolupráce učitelů a to zejména v oblastech výuky žáků.

---

<sup>49</sup> WALTEROVÁ, E. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5, s. 301

<sup>50</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 23

Jako nejčastější překážky spolupráce učitelů základních škol, které brání rozvoji k naznačenému ideálu, lze z tohoto výzkumu shrnout do pěti skupin faktorů:

- nedostatek času, přetíženost učitelů (38%);
- vnější podmínky práce jako např. vysoké úvazky (31%);
- mezilidské vztahy, špatná atmosféra na škole, mezigenerační nepochopení, nedůvěra, sobectví, závist, rivalita, nedostatek tolerance aj. (25%);
- osobní překážky jako např. nejistota, uzavřenost, únava, nezáměr a skepse (22%);
- jiné překážky, zejména organizace práce, složení učitelského sboru aj. (14%).

Téměř shodně se k překážkám spolupráce učitelů ve škole vyslovili i samotní učitelé ZŠ. Výzkumný soubor tvořilo šedesát učitelů z patnácti brněnských škol, kde byl hlavní metodou skupinový rozhovor. Jako nejčastější překážku spolupráce uváděli učitelé nedostatek času, vysoké pracovní úvazky a vztahy mezi lidmi. Nejčastější překážky spolupráce na školách jsou tedy podle ředitelů i učitelů faktory, nacházející se ve školském systému (nedostatek času, vysoké úvazky, finance), nebo přímo v samotných učitelích (mezilidské vztahy). *„Ani jedna skupina respondentů nespojovala tyto překážky se způsoby vedení a řízení školy. S tím koresponduje i to, že jen každý pátý ředitel školy věřil v možnosti vedení školy pozitivně ovlivňovat a rozvíjet spolupráci učitelů ve škole!“*<sup>51</sup>

Výsledky výzkumu ukázaly, že úroveň spolupráce učitelů v českých školách není příliš uspokojivá. Na ZŠ převládaly povrchnější formy spolupráce, které se odehrávaly většinou jen v rámci předmětu.

Od té doby jsou známa i novější data (srov. např. Průcha, 2002, Lazarová, 2005, Urbánek, 2005). Opakovaný výzkum autorů Pol, Lazarová, který byl uskutečněn na školách v roce 2003, přinesl v podstatě obdobná data, která ukazují přetrvávající charakteristiky výše popisované situace.

---

<sup>51</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 70

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že si učitelé uvědomují důležitost učitelské spolupráce, mají o ni zájem, ale mají jen malé povědomí o tom, jak účinně spolupracovat, takže setrvávají spíše u osvědčených povrchnějších a bezpečnějších forem spolupráce a sdružují se do spolupracujících skupin podle oblíbenosti kolegů a předmětové blízkosti. Lazarová k tomuto výzkumu uvádí: „*Učitelé jsou zpravidla zvyklí na určitý „zaběhnutý“ a bezpečný způsob spolupráce, mají své „pracovní rituály“ a pravidelně spolupracují s určitou (relativně stabilní a obvykle úzkou) skupinou kolegů“ ... „Je zřejmé, že se představy učitelů o „dobré a možné“ spolupráci liší a tyto představy jsou odvislé od podoby kontextu, v jakém pracují, vlastní zkušenosti se spoluprací i od některých osobnostních (i věkových) charakteristik“.*<sup>52</sup>

Podle rozhovorů s učiteli, jsou často uváděnou překážkou spolupráce jejich špatné zkušenosti se spoluprací, která je pak odrazuje od dalších pokusů společně pracovat. Lazarová (1999) k tomuto problému uvádí, že mnohdy mohou spolupráci brzdit i některé veřejně sdílené mýty či tvrzení jako např.: „...s tímto člověkem nemohu spolupracovat, protože má jiné názory než já“. Proto pro úspěch spolupráce je nutné tyto mýty znát a nepodlehout jim. Podmínkou spolupráce není shodnost v názorech (zájmech, zaměření aj.) a ani není vhodná silná emoční vazba mezi učiteli, protože ta může být někdy naopak v pracovní skupině spíše na škodu. Naopak různé typy lidí ve skupině přinášejí alternativy.<sup>53</sup>

Lazarová (2006) k tomuto problému píše, že výsledky výzkumů ukazují, že kolegiální a spolupráce je chápána samotnými učiteli velice široce a dokonce i takové interakce, které mají s profesionálním rozvojem málo společného, označují za kolegiální a spolupráci (srov. např. Pol, Lazarová, 1998, Kasíková, 2009). Neporozumění pojmu spolupráce samotnými učiteli otevírá důležitou a palčivou otázku profesionální připravenosti učitelů na vstup do spolupráce, a zda jsou učitelé vůbec seznámeni s jednotlivými formami spolupráce a jejím možným přínosem pro jejich další profesionální rozvoj, protože neadekvátní představy o vzájemné spolupráci a v praxi

---

<sup>52</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 198

<sup>53</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 18

používané povrchní a málo účinné formy spolupráce se mohou stát brzdou k rozvoji k přijatelnému stavu.

Pol (2007) uvádí, že se v rámci výše uvedeného výzkumného šetření učitelé spolupráce na ZŠ setkali s řadou pokusů od ředitelů škol o podpoření učitelé spolupráce ve své škole. Za prostředek podpory spolupráce považovali ředitelé v první řadě různé instrumenty hodnocení učitelů, které sami ředitelé hodnotili jako funkční. Při detailnějším pohledu na tyto instrumenty se ale ukazuje, že mohou vést spíše k určité soutěživosti mezi učiteli a nepřímo snad i ke spolupráci.<sup>54</sup> Pol (tamtéž) dále z těchto poznatků usuzuje: „ *Je nutno hledat možnosti vnitřní i vnější účinné podpory lidem ve školách, aby se byli schopni společně učit a pracovat, aby škola usilovala o směřování k ideálu učící se a spolupracující školy – a na tomto základě byla schopna odvádět dostatečně kvalitní pedagogickou práci*“. <sup>55</sup>

Podle Pola (2007) se pro další zkoumání na téma učitelé spolupráce jeví jako zásadní zjistit, za jakých podmínek je možné zlepšit učitelé spolupráci, aby byla účinná. A otevírá se zde také otázka, zda jsou současní učitelé dostatečně připraveni respektive dostatečně vybaveni konkrétními dovednostmi pro efektivní spolupráci na školách (srov. např. Dubec, Kasíková, 2009).

### **2.3 Základní podmínky pro učitelé spolupráci**

Pojmy spolupráce a kolegiálnosti jsou v odborné literatuře často používány téměř synonymně. K pojmům spolupráce a kolegiálnosti píše Lazarová (2006) následující: „... *pojem kolegiálnosti vyjadřuje jasněji cílenou, plánovanou a reflektovanou spolupráci mezi učiteli a zahrnuje i spoluúčast na vedení a rozvoji školy*.“ Lazarová o kolegiálnosti mluví jako o vzájemné soudržnosti mezi spolupracovníky nebo jako o úspěšné spolupráci učitelů ve škole, která plní mnoho funkcí jako například: odstraňuje bariery mezi lidmi ve škole, podporuje výměnu názorů a zkušeností, upevňuje pocit jednoty a vzájemnosti atd. atd.<sup>56</sup> Jak už bylo vícekrát uvedeno v předchozích kapitolách,

---

<sup>54</sup> POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, s. 72

<sup>55</sup> tamtéž

<sup>56</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 196

významnou podmínkou rozvoje školy je kvalitní spolupráce učitelů, kdy dochází k vzájemnému využívání odborností a zkušeností lidí ve škole. Pro takovou spolupráci je důležité budovat pracovní prostředí, které by takovou spolupráci učitelů umožňovalo a podporovalo.

Lazarová (1999) v této souvislosti zdůrazňuje, že pro úspěch spolupráce musí být navozena nezbytná příznivá atmosféra, která má splňovat tyto uvedené charakteristiky:

- nedirektivní komunikace, raději doporučovat a motivovat než přikazovat,
- vzájemné pozvolné poznávání se,
- respekt k názorům či chybám všech zúčastněných,
- vzájemná podpora, otevřenost a připravenost každého ke změně (způsobu myšlení) atd.

A také musí být dodrženy tyto základní podmínky:

- existence a formulace společného cíle,
- alespoň minimální vzájemná důvěra,
- rezignace na pouze osobní prospěch,
- připravenost riskovat.<sup>57</sup>

Škola, kde má být úspěšně rozvíjena týmová práce, která je považovaná za nejvyšší formu spolupráce učitelů ve škole, vycházející z konceptu školy jako učící se organizace, má podle autorů Lazarová, Pol (2006, srov. Např. i Smith a Scott, 1990) tyto následující znaky:

- ve škole platí normy kolegiality a stálého zkvalitňování práce,
- s učiteli se jedná jako s odborníky, kteří usilují o zkvalitňování své práce ku prospěchu dětí,

---

<sup>57</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 17



- škola vytváří efektivní podmínky pro další kvalitní vzdělávání všech pracovníků,
- škola podporuje učitele pro zapojování do rozhodování o cílech a chodu školy jako celku,
- škola podporuje a umožňuje spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce,
- škola dbá o efektivní způsoby zapojování nových členů do chodu školy,
- škola usiluje o kvalitativní změny, které nabízejí nové perspektivy pohledu a věnuje pozornost i zdánlivě méně významným věcem řízení každodenního chodu školy.

Podle výše zmíněných autorů je třeba také zdůraznit, že rozvoj kolegiálních vztahů nemá potlačovat individualitu učitele. Jako žádoucí jsou takové způsoby spolupráce, které podněcují skupinu a současně podporují jedince.

Pol (2007) uvádí zkušenosti se zahraničím, kde autorka Little (1982) označuje vysokou úroveň učitelské spolupráce, následujícími specifickými znaky:

- učitelé spolu často a stále konkrétněji a přesněji diskutují o vyučovací praxi,
- učitelé jsou často při práci pozorováni svými kolegy a dostávají od nich konstruktivní zpětnou vazbu (hospitace),
- učitelé společně s kolegy plánují, vytvářejí, ověřují a hodnotí vyučovací materiály,
- učitelé se učí jeden od druhého.

Ve své jiné studii (1990) zmíněná autorka rozlišuje čtyři různé úrovně kolegiálních vztahů mezi učiteli:

- společenská konverzace,
- pomoc a podpora,
- sdílení a výměny názorů a zkušeností,

- společná práce (týmové vyučování, společné plánování, pozorování-hospitace, akční výzkum, koučování ze strany kolegy, mentorství aj.).<sup>58</sup>

První tři úrovně kolegiálních vztahů považuje Little (1990) za relativně slabé formy kolegiality, které ve školách stvrzují pouze status quo.

Jako nejsilnější formu kolegiality považuje výše uvedené formy *společné práce*, které stimulují vzájemnou propojenost a společnou odpovědnost učitelů.

Podle Lazarové (2006) jsou zatím formy spolupráce na nejvyšší úrovni, tj. ve společné práci, na českých základních školách prozatím pouze ojedinělé a nesystematicky rozvíjené.<sup>59</sup>

Jako opravdu přínosná a žádoucí je taková povaha spolupráce, kdy se členové týmu umí shodnout na formulaci společného cíle a všichni jej akceptují. Členové týmu jsou rovnoprávní a odpovědní za přispívání k dosažení cíle a skupina průběžně monitoruje a reflektuje svoji činnost. Členové týmu mají také osvojeny dovednosti, jak vhodně řešit vzniklý konflikt (Kasíková, 2011).

## **2.4 Různé podoby spolupráce učitelů na školách**

Pro zlepšení kvality výuky ve škole je opakovaně zdůrazňován význam rozvoje různých forem spolupráce učitelů (srov. např. Little, 1982, Pol, Lazarová, 2006).

Lazarová (2006) uvádí, že se ve škole můžeme často setkat s takovými formami kolegiální spolupráce, kdy učitelé ve sborovnách spontánně diskutují své profesní problémy se svými kolegy. „*Jsou-li tyto diskuse o případech z praxe vedené na odborné úrovni s cílem podpořit, poučit, poradit kolegovi, pak se blíží tzv. spontánním supervizím*“. Tyto „spontánní iniciativy“ učitelů nemají žádná formální pravidla a jejich výhodou je naprostá dobrovolnost a nevýhodou zase nízká efektivita. Na „opačném

---

<sup>58</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 15

<sup>59</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 206

pólu“ jsou supervize s určenými pravidly, jejichž výhodou je dokumentace zkušeností a nevýhodou „hrozící formální účast“. „Zlatou střední cestu“, podle výše jmenované autorky, tvoří supervize nepovinné, ale plánované a dokumentované. Kolegiální rozhovory učitelů nebo vzájemné pozorování ve výuce mohou být tedy vnímány jako určité specifické formy supervize ve škole. Supervize je metodou profesionálního rozvoje, která má svou tradici v klinické praxi či poradenství. Vzhledem k tomu, že se učitel dostává velice často do situací, kdy řeší různá profesní dilemata a potřebuje slyšet názor svého kolegy, který mu může poradit nebo se podívat na situaci z jiného úhlu pohledu a může dát důležitou zpětnou vazbu, tak docházíme ke zjištění, že supervize má ve školním prostředí také své opodstatnění.<sup>60</sup>

*Vzájemné hospitace* jsou ve školní praxi nejčastěji využívanou formou supervizní práce. Všeobecně jsou chápány jako pozorování a následný rozhovor. Pokud hospitaci provádí vedení školy, tak je zpravidla pojímána jak kontrolní činnost vedení o kvalitě práce učitele.

Hospitace realizované na úrovni učitel-učitel jsou naopak pojímány jako jedna z forem kolegiální spolupráce tedy jako podpora, založená na partnerském vztahu. Tento partnerský, kolegiální vztah, kde nemá chybět pocit důvěry je základem funkčního vztahu a spolupráce.

Pokud jsou hospitace provedeny efektivně, patří k nejsilnějším nástrojům odborného růstu učitele. „*Rozvojový potenciál takových kolegiálních návštěv, které mají charakter supervizí práce, tkví především v kvalitě rozhovoru mezi oběma partnery*“. <sup>61</sup> Smyslem hospitací je, že učitel dostává zpětnou vazbu o své práci a může ji tak snáze zlepšovat. Pozorování přináší přínos nejen pozorovanému, ale i pozorovateli, protože si zkušenosti vyměňují vzájemně. Tato forma kolegiální spolupráce má podobu podpory a kritika či hodnocení jsou víceméně v pozadí. Lazarová k této supervizí formě práce ve škole doslova píše: „*Učitelé považují hospitace (kolegiální návštěvy v hodinách) za poměrně běžnou a užitečnou formu profesionálního rozvoje, která je však, podle nich, limitovaná časovými a rozvrhovými možnostmi (Lazarová, Prokopová, 2004). Spolupráce učitelů*

---

<sup>60</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 217

<sup>61</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 215

*ve smyslu kolegiální podpory a odborných diskusí zpravidla nebývá v českých školách učiteli dokumentovaná a technicky vedení post-hospitačních rozhovorů či supervizích diskusí jsou u nás jen okrajově rozvíjeny. Přitom právě dobře vedené supervizí rozhovory v sobě nesou nesporný rozvojový potenciál. Pro učitele je dobře přijatelná představa „nahlédnout do kolegovy hodiny“, již méně zřetelná je představa „požádat kolegu o supervizí rozhovor“ a případně ho přizvat do své hodiny“.<sup>62</sup>*

*Coaching* (neboli koučink), který je více známý ze sportovní a manažerské praxe, je ve školním prostředí chápán jako dlouhodobější doprovázení učitele (učitelů), za účelem zvýšení samostatnosti, tvořivosti a tím i profesního výkonu. Doprovázení koučem má u učitele (učitelů) podporovat a pomáhat využívat jeho (jejich) dosud nevyužitý vnitřní potenciál a pomáhat tak jeho rozvoji. „Koučink“ se využívá i při aplikování inovací do pedagogické praxe. Koučování je určitou formou supervize, která není založena na direktivitě, ale na rovnocenném vztahu mezi jednotlivci. V praxi českých škol se s koučinkem setkáváme minimálně.

*Mentorské programy - tutoring a mentoring.* Pojmy tutoring a mentoring jsou ve školním prostředí spojovány s profesionálním rozvojem ve formě kolegiální podpory, kdy zkušenější pedagog poskytuje profesionální podporu služebně mladšímu, a méně zkušenému kolegovi. Mentorství je jednou z metod, jak lze pomoci zvládnout příchod nového učitele do školy. Při mentorské pomoci vychází hlavní aktivita od začínajícího učitele. Tutor i mentor je považován za odborníka ve svém oboru a stává se tak vzorem pro začínajícího učitele. Jako tutoring se označuje uvádění začínajících studentů do praxe za pomoci cvičených učitelů-tutorů, kteří pomáhají studentům reflektovat svoji praxi. Mentoring je o trochu širší pojem, který je chápán jako profesní poradenství začínajícímu učiteli zkušenějším kolegou, který mu poskytuje vedení, pomoc a své zkušenosti. V české školní praxi přebírají roli mentorů a tutorů tzv. uvádějící učitelé, kteří mají za sebou mnohaletou praxi (srov. např. Lazarová, 1999, 2006, Křivohlavý, 2002). Průcha, Walterová, Mareš (2009) osvětlují význam mentorství následovně: „Mentor je osoba uvádějící do znalostí oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi...Dobrý mentor musí být pro svého „chráněnce“

---

<sup>62</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 216

*snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit kopii sebe samého“.*<sup>63</sup>

Dobré zkušenosti s mentorskými programy jsou známy z USA, kde mají zkušenosti a speciálně vyškolení učitelé-mentori úlevy z přímé výuky, aby měli dostatek času věnovat se mentorské práci, ale současně aby zůstali i v kontaktu s reálnou školní praxí. V některých případech zařazení do mentorského programu souvisí s kariérou konkrétního učitele podle uvedeného strukturovaného kariérního žebříčku: prozatímní učitel, učitel navržený na stálou smlouvu a učitel se stálou smlouvou. O zařazení mezi mentory, kteří poskytují poradenskou činnost prozatímním učitelům, mohou v tomto případě požádat pouze učitelé na nejvyšším stupni (učitelé se stálou smlouvou). Mnohem rozšířenější a oblíbenější jsou ale v USA mentorské programy „bez hierarchie učitelů“. Mentori vytvářejí společné týmy učitelů, kteří poskytují svým kolegům (jednotlivým učitelům) systematickou pomoc podle jejich konkrétních potřeb. Tyto programy jsou zaměřeny i na spolupráci učitelů mezi jednotlivými školními obvody, protože praxe ukazuje, že mentorové „odjinud“ jsou „domácími“ učiteli přijímáni lépe. Výhodou je, že školy tak mohou čerpat ze zkušeností jiných škol. V případě začínajících učitelů, kteří potřebují uvést do chodu konkrétní školy, musí být ale zachováno uvedení odborníkem-mentorem z místního školního prostředí.<sup>64</sup>

*Týmové vyučování a plánování.* Týmování neboli tzv. teambuilding pomáhá podporovat spolupráci mezi učiteli na škole a současně napomáhá dalšímu profesionálnímu rozvoji učitelů. Pracovní týmy tvoří vedení školy a učitelé, kteří poskytují poměrně komplexní systematickou podporu a pomoc, dle potřeb konkrétních učitelů (například plánování vyučování společně s učiteli, pozorování při práci a poskytování zpětné vazby o učitelském výkonu, pomoc při zavádění inovací do praxe aj.). Jako zásadní je zde členství ředitele, který koordinuje činnost týmu a zajišťuje dostatek časového prostoru učitelům

---

<sup>63</sup> PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6, s.150

<sup>64</sup> Meade, 1985, cit. dle. LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 206

pro jejich práci. Ředitel koordinuje činnost v týmu, ale hlavní slovo mají sami učitelé. Tato forma spolupráce je známá spíše ze zahraničí.<sup>65</sup>

*Akční výzkum.* Smyslem akčního výzkumu je cílená a strukturovaná reflexe pedagogických situací samotnými učiteli a následné zlepšování jejich pedagogické praxe. Učitelé, jako přímí účastníci, mají největší možnost získávat systematické poznatky a zkušenosti o různých pedagogických situacích a následně je vyhodnocovat a nové myšlenky zase uvádět do praxe. Samozřejmou nutností je cyklický charakter výzkumu a schopnost učitelů spolupracovat se svými kolegy.<sup>66</sup>

Seberová (2008) upozorňuje ve své publikaci na to, že je třeba si uvědomit rozdíly mezi akčním výzkumem a reflektivním vyučováním, který se nepovažuje za typ výzkumu. Uvědomování si svých praktických postupů samotným učitelem je samozřejmě důležitou podmínkou výzkumu, ale pokud probíhá jen jednorázově a ne cyklicky nemůže být považován za výzkum. Za reflektivní vyučování je tedy považováno reflektování vlastní vyučovací praxe pedagogem, které je nepravidelné a nsystematické, učitel jej využívá například při zavádění nějaké inovace do praxe. Při akčním výzkumu se naopak dbá na dodržování metodologických zásad, jako je řízené plánování a kontrola výstupů, učitelé při něm shromažďují informace, kladou si otázky a vyhodnocují výsledky. Akční výzkum je pravidelné, systematické a řízené reflektování vlastního vyučování, kdy se změna do praxe zavádí systematicky. Systematicky probíhá i sběr dat a píše se výzkumná zpráva, která je pak otevřená k veřejnému posouzení.<sup>67</sup> Seberová (tamtéž) k tomuto tématu dále dodává, že je více než žádoucí, aby rostla kvalita a prestiž učitelé profese a proto je potřeba zajistit, aby učitelé byli odborně způsobilí realizovat kvalitní výzkumy ve svých třídách a školách a snažili se zdokonalovat svoji praxi.<sup>68</sup> S tímto názorem se shoduje také Nezvalová, která píše: „*Tato forma profesionálního rozvoje je u nás zatím jen málo využívána a stejně tak je dosud málo diskutovaná i v odborné literatuře*“. Podle názoru této autorky se učitelé

---

<sup>65</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 207

<sup>66</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 209

<sup>67</sup> SEBEROVÁ, A. *Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?* Orbis scholae, 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637, s. 151

<sup>68</sup> tamtéž

neradi podílejí na výzkumech a doslova o učitelích píše: „ *Domnívají se, že jejich úkolem je učit a nikoliv dělat výzkum, který je záležitostí výzkumníků. Oddělují tak teorii od praxe*“.<sup>69</sup> Pokud si učitelé uvědomí význam výzkumu pro svoji praxi a budou-li ochotni se dále vzdělávat v tomto směru, jistě to výrazně napomůže profesionalizaci učitelství. Spilková (2010) k tomuto problému poznamenává: „*Pro profesionalizaci učitelství je důležité vytvářet příležitosti k tomu, aby se mohli učitelé také spolupodílet na tvorbě nových poznatků, např. prostřednictvím akčního výzkumu ve své třídě, který je založen na systematické teoretické reflexi praktických zkušeností*“. Společné sdílení zkušeností a reflexe učitelské praxe na základě reflektovaných a zobecněných zkušeností je podle Spilkové zatím jen výzvou do budoucna.<sup>70</sup>

Podle výzkumů jsou nejčastější formou supervizní práce na českých školách výše zmíněné hospitace. Lazarová (2006) k těmto výzkumům dodává, že uskutečněné hospitace ve školách mají zejména tyto charakteristiky:

- obvykle je iniciuje vedení škol ve formě doporučení,
- kolegiální spolupráce není pravidelná a zkušenosti nejsou dokumentovány,
- učitelé vykonávají tuto činnost intuitivně bez strukturovaných rozhovorů či pozorovacích schémat apod.<sup>71</sup>

Lazarová (tamtéž) k tomuto problému dále uvádí: „*At' již nazveme snahy o cílenou kolegiální podporu učitelů supervizemi či jinak, je zřejmé, že tento potenciál je v našem školství prozatím málo využívaný a nedostatečně rozvíjený*“.<sup>72</sup>

## **2.5 Neúčinné formy spolupráce mezi učiteli na školách**

Jak už bylo uvedeno v předcházející kapitole, podle Little (1990), je nejsilnější úroveň kolegiality ve škole společná práce učitelů, která stimuluje vzájemnou propojenost a

---

<sup>69</sup> NEZVALOVÁ, 2003, cit. dle SEBEROVÁ, A. *Cesta zvyšování kvality vyučování-stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?* Orbis scholae, 2008, roč.2, č.3, ISBN 1802-4637,s.306

<sup>70</sup> SPILKOVÁ , 2010, cit. dle KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4, s.38

<sup>71</sup> LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6, s. 219

<sup>72</sup> taméž

společnou odpovědnost lidí ve škole a má také největší šanci vést učitele ke zkvalitnění práce učitele. V praxi škol se však často ukazuje, že i některé případy společné práce učitelů jsou v podstatě jen „relativně povrchními vztahy“, které jsou pro rozvoj školy téměř bezvýznamné.<sup>73</sup>

Na toto téma uvádí Lazarová (2006), že ne každá forma či snaha o spolupráci učitelů na školách je považována za efektivní nebo žádoucí pro rozvoj školy. V tomto duchu se jí jako málo účinné či rizikové formy spolupráce jeví: *vnucená kolegiálnita, pohodlná spolupráce a přílišný důraz na diferenciaci* (srov. např. Fullan, Hargreaves, 1991).

Je vcelku přirozené, že se učitelé ve škole sdružují do různých skupin, které se utvářejí buď na rovině formální, jako jsou například předmětové, „prostorové“ skupiny učitelů nebo na rovině neformální, to znamená, na základě vzájemných sympatií, stejných zájmů či hodnot. Členové těchto skupin spolu zpravidla pak také tráví více pracovního či mimopracovního času. Pokud tyto vzniklé skupiny mají hodně rozdílné názory či cíle může to vést k vzájemné izolaci skupin nebo k vzájemnému soupeření o pozice a moc. Lazarová (1999) mluví v tomto případě o tzv. balkanizaci. Jestliže dojde k této situaci, kdy tato „*přemíra diferenciaci*“ překročí určitou mez, je pak znesnadněna vzájemná komunikace mezi jednotlivými skupinami nebo může také vést k určité lhostejnosti k druhým. Takovéto skupiny, které se výrazně vyčleňují, pak škodí rozvoji potřebné vzájemné spolupráce a škole jako celku.<sup>74</sup> Tento názor sdílí i Švaříček (2010), který taktéž upozorňuje na to, že různorodé zájmové skupiny ve škole, jsou problematické z důvodu, že tyto skupiny učitelů mezi sebou nespolupracují.

Lazarová (tamtéž) uvádí, že je důležité těmto situacím předcházet tím, že se učitelům umožňuje vzájemně se lépe poznávat. K vzájemnému porozumění a spolupráci přispívá víc seznamování se se zkušenostmi z práce ostatních než nějaké racionální přesvědčování lidí. Z uvedeného vyplývá, že takováto omezená spolupráce lidí ve škole je jen relativním úspěchem, protože neproniká za hranici těchto skupin.

---

<sup>73</sup> LITTLE, 1990, cit dle LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 15

<sup>74</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 21



Podle Lazarové (1999) je v reálné školní praxi velice častým jevem takzvaná *pohodlná spolupráce*, která je pro rozvoj školy téměř bezvýznamná a nemusí ani vést ke zkvalitnění práce učitele. Tato takzvaná pohodlná spolupráce obvykle neotvírá diskuse o učitelské práci a ani neumožňuje čerpat ze zkušenosti a poznatků druhých. Nestojí totiž na principech dlouhodobé, systematické a reflektivní praxe, ale je zaměřená pouze na věci bezprostřední a praktické. Většinou také končí u poskytnutí některých materiálů k výuce nebo pohodlnějším udělením rad.<sup>75</sup>

K poslední, poněkud rizikové formě spolupráce přivádí někdy učitele samotné vedení škol, a tou je takzvaná *vnučená kolegalita*. Vnučená kolegalita často spolehlivě snižuje motivaci učitelů pro vstup do spolupráce a má svá rizika. „*Existuje mnoho příkladů vnučené kolegality vydávané za kulturu spolupráce. Může jít o ty druhy peer koučování, které nevedou učitele ke společné práci na zkvalitňování chodu školy (Hargreaves, Dawe, 1990). Podobný účinek mívají i ty povinné supervize, kde je pomoc spojená s evaluací a hierarchickým pojetím supervize (Grimmett, Crehan, 1991). Manipulativní tendence leze někdy vypátrat i v iniciativách, jako jsou peer koučování, mentorská schémata, společné plánování a některé formálně rozvrhované schůze.*“<sup>76</sup>

Podporovat a regulovat takovouto formu spolupráce na škole je možnou cestou, ale Lazarová (1999) varuje, že efektivita vnučené spolupráce vedením školy nebývá vysoká a může se pro učitele i školu stát kontraproduktivní. Vnučená kolegalita má dvojitý možný další vývoj: buď se redukuje na pouhá formální, byrokratická nařízení, která snižují motivaci pro další spolupráci anebo v lepším případě může posloužit jako přípravná fáze pro budování trvalejších vztahů spolupráce, které stojí na vzájemné důvěře a podpoře.

V tomto kontextu upozorňuje Lazarová (2006) také na to, že navzdory programu podpory začínajících učitelů v 80. letech se dnes mnozí shodují v tom, že systematická a důsledná péče o začínající učitele ve školách chybí. Rovněž není stanoven ani přesný obsah, který by měl být náplní uvádění učitele, většinou pak uvádějící učitel reaguje jen na dotazy začínajícího učitele. Průcha a kol. (2009) píše k této situaci toto: „*V ČR není*

---

<sup>75</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 22-23

<sup>76</sup> tamtéž

dnes instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňovaná, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy. V některých zemích (např. Anglie a Wales) je uvádějící učitel součástí celkového systému profesionalizace učitelů.“<sup>77</sup> Přitom z realizovaných výzkumů obecně vyplývá, že začínající učitelé problémy mají a to hlavně s udržením kázně žáků, s jednáním s rodiči nebo didaktické problémy s uspořádáním učiva apod. (Šimoník, 1994). Pro začínajícího učitele jsou vzájemné diskuse a výměna zkušeností s těmi „kdo o tom ví, o něco víc“ velmi důležité. Podcenění procesu uvedení začínajících učitelů do praxe a neřešení jejich problémů hned v počátku, zvyšuje riziko vzniku nezdravé míry nejistoty začínajícího učitele. Znejistělí učitelé, kteří nemají dostatek zpětné vazby o vlastní práci, se pak musí bez ní obejít a učí se pak převážně jen z vlastní zkušenosti. Lazarová takovýto přístup školy přirovnává k „vhazování učitele do vody“.<sup>78</sup>

Přidělení zkušeného učitele začínajícímu pedagogovi může pomoci zrychlit jeho adaptaci v pracovním prostředí tím, že může čerpat ze zkušeností zkušenějšího učitele. Mezi hlavní formy spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem řadí Podlahová (2004) tyto: vzájemné hospitace hodin s jejich následnými rozbory, pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením, diskuse o žácích a učivu, společné organizování akcí pro žáky, společná účast na programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.

Podle Švaříčka (2010) je vhodné pomoci začínajícím učitelům mentorstvím: „Bylo vyvinuto mnoho programů, z nichž nejúspěšnější je koncept mentorství. Mentorství, či uvádění začínajících učitelů, je v odborné literatuře (zejména angloamerické) vnímáno jako jeden ze zakládajících složek kvalitního učitele a kvalitní školy.“<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s.334

<sup>78</sup> LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1, s. 11

<sup>79</sup> ŠVAŘÍČEK, 2010, cit. dle KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ., R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4, s.286

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 3. Zvolená problematika

Výzkumným problémem (tématem) této práce je spolupráce mezi učiteli v současné kurikulární reformě, která se snaží o zásadní proměnu školního vzdělávání.

Odborná literatura považuje vzájemné sdílení zkušeností a spolupráci mezi učiteli za důležitou podmínku profesionálního růstu učitelů i za důležitý předpoklad vnitřního rozvoje školy. Při zkoumání tohoto složitého jevu, kterým spolupráce mezi učiteli je, nesmíme zapomínat na širší kontext tohoto komplexního jevu, který se jednak odvíjí od organizační struktury dané školy, v níž učitel pracuje, ale také od řady jiných rozmanitých faktorů, které ji různou měrou ovlivňují. Zkoumaný fenomén spolupráce učitelů je těžké striktně oddělovat od těchto faktorů, které ji ovlivňují, ale naopak se jeví jako důležité tyto faktory využít pro přijatelné vysvětlení zjištěných jevů v této zkoumané oblasti.

Smyslem této práce je poskytnout co nejkompexnější obraz reality v oblasti spolupráce mezi učiteli na konkrétních základních školách pomocí vícečetné případové studie. Výsledky tohoto výzkumu mohou přispět k přiblížení reality života školy v oblasti spolupráce mezi učiteli a prohloubit tak porozumění učitelské profesi. Zjištění by měla ukázat konkrétní představy a potřeby samotných učitelů, které se týkají jejich vzájemné spolupráce na škole a tím i možnosti pro její zlepšení a rozvoj.

#### 3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je: *Popsat a analyzovat pomocí vícepřípadové studie faktory, které z pohledu učitelů významně ovlivňují reálnou podobu a úroveň učitelské spolupráce na konkrétních základních školách. Dalším cílem je porozumět, proč je spolupráce mezi učiteli rozvinutá právě v těchto zjištěných formách.*

Základní výzkumná otázka je: *Jaké jsou nejvíce využívané formy učitelské spolupráce na zvolených základních školách?*

Spolupráce učitelů je velice rozsáhlé téma a jednou z cest, jak se pokusit proniknout hlouběji do vztahů a skutečností, je zaměření se na klíčové faktory. Teoretická část této práce ukázala obsáhlost tohoto tématu a vymezila klíčové faktory, které mohou pozitivně či negativně ovlivňovat učitelskou spolupráci a slouží jako východisko pro tento výzkum a následné osvětlení zjištěných vztahů.

Základní výzkumná otázka je dále rozpracovaná do dílčích specifických otázek:

1. Jak se podle názorů učitelů promítlo zavedení ŠVP do oblasti spolupráce mezi učiteli v praxi jejich školy?
2. Jak z pohledu učitelů posiluje vedení školy spolupráci mezi učiteli na jejich škole?
3. Jak vnímají učitelé kulturu své školy a jak se podle jejich názorů promítá do oblasti spolupráce učitelů na jejich škole?
4. Jak jsou učitelé spokojeni se stávající úrovní spolupráce mezi učiteli na jejich škole?
5. Jaké formy spolupráce se jeví pro učitele jako významné a co od nich očekávají?
6. Jaké jsou z pohledu učitelů vnímané překážky, ztěžující rozvoj spolupráce mezi učiteli na jejich škole?

Výzkum je zaměřen na kontext zvolených škol a na této úrovni se pak pokouší filtrovat ty faktory, které podle názorů a subjektivních teorií vybraných učitelů se nejvýrazněji promítají do úrovně a podoby spolupráce učitelů na zvolených školách.

### **3.2 Výběr zkoumaných škol**

Významnou roli ve výběru škol sehrála moje předcházející negativní zkušenost z malého empirického výzkumu, který se týkal problematiky dalšího vzdělávání učitelů a malá návratnost dotazníků ze ZŠ na okrese Praha – východ. Prioritou se pro mne tedy stalo, aby zvolené školy byly otevřené pro výzkumné šetření a dalším důležitým faktorem byla i dostupnost a zajištění přístupu do škol. Z těchto důvodů jsem zvolila pro

svůj výzkum čtyři základní školy, které se nachází v místě mého bydliště. Počet čtyř případů také odpovídá rozsahu, který doporučuje Stake (2005) pro vícepřípadovou studii. Ve všech čtyřech základních školách, nacházejících se v jednom regionu, jsem mohla využít pro mě známé prostředí a kontakty přes kamarády a známé z těchto místních škol.

### **3.3 Plán výzkumu a metody sběru dat**

Pro svůj výzkum jsem zvolila jednu ze základních strategií kvalitativního výzkumu a to *vícepřípadovou studii*, kterou jsem aplikovala na čtyři zkoumané ZŠ. Smyslem případové studie je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům, kdy je objekt výzkumu analyzován ve své komplexnosti a díky rozkrývání jednotlivých vztahů mezi různými součástmi dochází pak k vysvětlování podstaty případu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Kvalitativní výzkum usiluje buď o konstrukci nové teorie, nebo se vztahuje k již existujícím teoretickým tvrzením, která se snaží využít k usměrnění sběru dat, jejich analýze a následné interpretaci získaných dat (Hendl, 2005). Tento výzkum využívá teoretické části této práce, která podává stručný základní přehled dosavadních výzkumů a existujících teorií o klíčových faktorech ovlivňujících spolupráci mezi učiteli a částečně tak usměrňuje jednotlivé fáze tohoto výzkumu.

Podle Walterové (2010) studie přirozeně prezentují zjištěná data v celé jejich komplexnosti a snaží se porozumět jevům z pohledu jejich účastníků. Jejím smyslem je odhalení toho, co není zpravidla na první pohled patrné a projevuje se většinou až v momentě konfliktu. Od vícepřípadové studie se navíc očekává srovnávací analýza zjištěných dat, kdy výzkumník věří, že díky více případům získá i větší vhled do dané problematiky.

V české odborné literatuře je prozatím vícepřípadová studie relativně málo popsána a není ani ustálená její terminologie. V metodologické literatuře bývá někdy označovaná jako vícečetná případová studie, mnohonásobná případová studie, kolektivní případová studie nebo srovnávací případová studie aj. Walterová (2010) upozorňuje na jeden

metodologický - praktický rozdíl mezi případovou a vícepřípadovou studií a tím je, že výzkumníci bývají u případových studií v terénu často i měsíce, zatímco u vícepřípadových studií to bývá doba poměrně kratší, často se jedná jen o několik dnů. Případová studie je považována za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům, kterou spolupráce učitelů zajisté je.

Výzkum v případové studii lze rozfázovat do více kroků a je také možné využití kvantitativních metod jako je například dotazník (Hendl, 2005). Tento výzkum obsahuje kvantitativní i kvalitativní složku, protože byl realizován za použití *dotazníku* a *polostrukturovaného otevřeného rozhovoru*, jako techniky sběru dat. V první fázi tohoto výzkumu byla data sbírána prostřednictvím dotazníku, který mi poskytl základní potřebná strukturovaná data o spolupráci učitelů na zkoumaných školách. Na tuto fázi výzkumu pak dále navázaly rozhovory, které strukturované údaje získané dotazníkem dále doplňovaly, objektivizovaly a současně sledovaly výzkumnou problematiku z více klíčových úhlů pohledu.

#### 4. Kvantitativní výzkumné šetření a interpretace dat

Cílem první fáze realizace výzkumu bylo získání některých základních zjištění o spolupráci mezi učiteli na zkoumaných školách, proto byl jako první realizován dotazník. Výsledná data z dotazníku mi poskytla strukturovaný plošný obraz o oblasti spolupráce mezi učiteli na daných školách. Na doporučení vedoucí práce byl použit dotazník z publikace Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé.<sup>80</sup> Dotazník byl rozdán i zpět vybrán prostřednictvím mých známých v měsíci únoru 2013. Díky učitelům, které osobně znám, se podařilo dosáhnout značné návratnosti dotazníků a většinou i důkladného vyplnění včetně doplňujících komentářů u některých otázek. Dotazník byl rozdán v tištěné formě a kromě základních údajů o respondentovi sledoval tři základní okruhy, k nimž učitelé vyjadřovali míru souhlasu s předkládaným výrokiem pomocí čtyřstupňové škály (souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, zcela nesouhlasím):

Dotazník zahrnuje celkem třicet tři položek, týkajících se těchto základních okruhů:

1. Rozměr vnímané spolupráce mezi učiteli na zkoumané škole.
2. Rozměr využívání různých forem učitelé spolupráce na zkoumané škole.
3. Zjištění jak jsou učitelé otevření pro další rozvoj v oblasti učitelé spolupráce.

Dotazníkové šetření zahrnuje reprezentativní soubor učitelů prvního i druhého stupně. Návratnost dotazníků byla odlišná a pohybovala se mezi padesáti až sto procenty. Zajímavá a podnětná byla i ta část dotazníku, v níž učitelé měli možnost uvést své poznámky a postřehy. Dotazník vyplnilo celkem 82 respondentů.

Výzkumná zjištění z prvního a třetího okruhu otázek dotazníku jsem se rozhodla vzhledem k rozsahu diplomové práce popsat pouze slovně. Domnívám se, že pro účel této práce jsou s to slovní vyhodnocení poskytnout uspokojivé odpovědi. Naopak navíc

---

<sup>80</sup> KASÍKOVÁ, H., DUBEC, M. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, 2009, roč.14. č. 1 ([www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis))

jsem se rozhodla zařadit tabulky o věkových parametrech jednotlivých sborů na zkoumaných školách, protože jsou důležitou skutečností, která může mít vliv na efektivitu spolupráce mezi učiteli na těchto školách.

Druhou sadu otázek dotazníku, které zjišťují na základě nabídnutých možností, využívání různých forem spolupráce na zvolených školách, jsem zpracovala do tabulek a grafů.

#### **4.1 Složení učitelských sborů z hlediska věku a pohlaví**

Z hlediska tématu této práce považuji za důležitou i tu skutečnost, která se týká věkových parametrů učitelských sborů na zvolených školách. Věkové složení sboru je chápáno jako jeden z důležitých faktorů, který má jistý vliv na spolupráci učitelů ve škole (Lazarová, 2009). Věkové složení učitelských sborů je u nás dlouhodobě vnímané jako spíše nepříznivé. V souladu s uvedeným, Lazarová (2009) upozorňuje na rizika práce starších učitelů, kdy dochází ke ztrátě motivace, k předčasnému uzavírání se do sebe a taktéž, že část starší generace učitelů se obtížněji vyrovnává s rychlými změnami ve školství. Otázce věkových parametrů učitelského sboru, a jeho vlivu na fungování sboru jako celku se věnuje poměrně starší výzkum Sekery (1995), který ukazuje, že nejvýrazněji je ve školách zastoupena věková kategorie 36 až 55 let (60%) a velmi nízký je podíl nejmladších učitelů do 35 let (25%). Sekera (1995) dochází ve svém výzkumu k závěru, že pro stabilní a perspektivní kolektiv je vhodná vyvážená věková struktura sboru. Nověji se tomuto tématu věnuje taktéž Dvořák et. al.(2010), který dochází ke stejnému závěru, že není výhodné, aby kolektiv učitelů tvořil stejnorodou skupinu z hlediska věku, respektive z pohledu úrovně profesních zkušeností.

Za poznamenání stojí také jedna nápadná odlišnost, která se týká rozdílného zastoupení mužů ve sborech prvního a druhého stupně. Souhrnná data (2009) uvádí, že podíl žen v učitelských sborech na prvním stupni je téměř 95%, zatímco na druhém stupni představují ženy 74%. V souvislosti s tématem práce se otevírá otázka, do jaké míry tato skutečnost ovlivňuje profesní vztahy uvnitř sboru a jaký vliv má na efektivitu spolupráce mezi učiteli.

Otázka věku a pohlaví respondenta byla zjišťována přímým dotazem v úvodu dotazníku. Zjištěné výsledky o věkovém složení učitelských sborů v jednotlivých



školách jsou pro větší přehlednost vyjádřeny pomocí četnostní analýzy a zpracovány do následujících tabulek.

**Tab. 1 Hudební škola - 1. stupeň**

Věk	Četnost	%
do 35 let	7	35
35 - 50	11	<b>55</b>
51 a více	2	10
Celkem	20	100

Učitelský sbor prvního stupně tvoří 20 učitelů, a z toho je 1 muž. Z tabulky číslo 1 je patrné, že nejvíce zastoupenou věkovou kategorií je skupina učitelů v rozmezí 35 až 50 let (55%).

**Tab. 2 Hudební škola - 2. stupeň**

Věk	Četnost	%
do 35 let	1	8
35 - 50	2	15
51 a více	10	<b>77</b>
Celkem	13	100

Na druhém stupni Hudební školy pracuje celkem 13 učitelů, a z toho jsou 4 muži. Tabulka číslo 2 ukazuje, že nejvíce zastoupenou věkovou skupinou je zde skupina učitelů ve věku 51 a více (77%).

**Tab. 3 Nová škola**

Věk	Četnost	%
do 35 let	20	<b>100</b>
35 - 50	0	0
51 a více	0	0
Celkem	20	100

Tabulka číslo 3 ukazuje jisté specifikum a tím je, že na Nové škole pracuje velmi mladý učitelský sbor učitelů do 35 let (100%). Škola byla otevřena v září 2008, takže není ještě plně obsazen druhý stupeň žáky ani učiteli. Z důvodu malého počtu učitelů na druhém stupni, kterých zde pracuje jen 5, jsem se rozhodla začlenit všechny učitele z prvního i druhého stupně pouze do jedné tabulky. Na škole pracují pouze ženy.

**Tab. 4 Sportovní škola - 1. stupeň**

Věk	Četnost	%
do 35 let	6	<b>40</b>
35 - 50	4	27
51 a více	5	33
Celkem	15	100

Tabulka číslo 4 ukazuje, že učitelský sbor prvního stupně Sportovní školy tvoří věkově vyvážený sbor. V tomto sboru pracují pouze ženy.

**Tab. 5 Sportovní škola - 2. stupeň**

Věk	Četnost	%
do 35 let	4	29
35 - 50	5	<b>36</b>
51 a více	5	<b>36</b>
Celkem	14	100

Z tabulky číslo 5 je zřejmé, že taktéž druhý stupeň učitelů Sportovní školy tvoří věkově vyvážený sbor. V učitelském sboru na druhém stupni pracují 4 muži.

Tab. 6 Malá škola

Věk	Četnost	%
do 35 let	0	0
35 - 50	2	20
51 a více	8	<b>80</b>
Celkem	10	100

Z důvodu, malého počtu učitelů pracujících na Malé škole (škola speciální), není ani v tabulce číslo 6 rozdělen učitelský sbor na první a druhý stupeň. Na škole pracují pouze ženy a z tabulky je zřejmé, že nejvíce zastoupená věková kategorie učitelů je zde 51 a více let (80%).

#### *Výzkumná zjištění:*

Zjištěné výsledky o složení sborů na zkoumaných školách, které byly získány přímým dotazem na věk a pohlaví v úvodu dotazníku, potvrzují osmnáct let starý výzkum Sekery (1995), že nevýrazněji je mezi učiteli zastoupena kategorie učitelů v rozmezí 36 až 55 let. Taktéž se potvrzuje i odlišné zastoupení mužů v učitelských sborech prvního a druhého stupně a to ve prospěch druhého stupně, kde je zastoupení mužů procentuálně vyšší než na stupni prvním. V této fázi výzkumu zůstává zatím otevřenou otázkou do jaké míry mají tyto zjištěné skutečnosti vliv na spolupráci mezi učiteli na zvolených školách.

## **4.2 Názory učitelů na vnímaný rozměr učiteléské spolupráce v jednotlivých školách**

První okruh otázek v dotazníku byl zaměřen na zjištění názorů o rozměru vnímané spolupráce mezi učiteli na škole, kde respondent působí. V dotazníku respondenti odpovídali tak, že si vybrali určité tvrzení na předložené čtyřbodové škále (*souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, zcela nesouhlasím*) a stupeň souhlasu či nesouhlasu s prezentovaným tvrzením vyjadřovali zakroužkováním.

*Výzkumná zjištění:*

Reakce učitelů na první sadu šesti otázek, zaměřených na zjištění rozměru spolupráce mezi učiteli na zkoumaných školách, ukázal shodně výsledný pozitivní obraz všech učiteléských sborů. Ve výsledcích nebyly shledány žádné větší rozdíly mezi jednotlivými učiteli ani mezi jednotlivými učiteléskými sbory. Všechny výroky v prvních šesti otázkách získaly u respondentů pozitivní podporu respondentů. Respondenti označili v dotazníku volbu *souhlasím* s uvedeným tvrzením nebo *spíše souhlasím* s uvedeným tvrzením, takže se objevily jen nepatrné rozdíly ve vzájemné shodě.

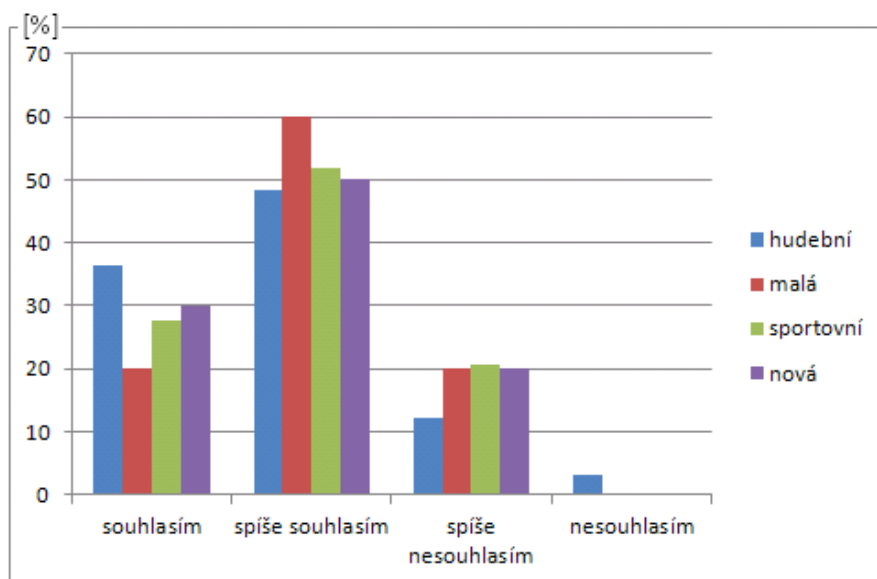
Z označených odpovědí lze usuzovat na to, že učitelé na jednotlivých školách o sobě míní, že ve škole dobře spolupracují s kolegy, spolupráci s kolegy vítají a učitelé sami sebe považují za jedince otevřené ke spolupráci. Naprostá většina učitelů *souhlasí* (80%) nebo *spíše souhlasí* (20%) s tvrzením, že pro učitele bylo snadné dohodnout se svými kolegy ve sboru na textu ŠVP. Dále si o sobě taktéž myslí, že spolupracují na škole spíše jen s určitou stabilní, užší skupinou svých kolegů.

## **4.3 Využívání různých forem učiteléské spolupráce ve zvolených školách**

Výsledky druhého okruhu otázek v dotazníku, který byl zaměřen na zjištění, v jaké míře využívají učiteléské sbory zvolených škol, níže uvedené formy spolupráce jsou zpracovány do tabulek s grafy.

**Tab. 8 Spolupráce učitelů při realizaci ŠVP**

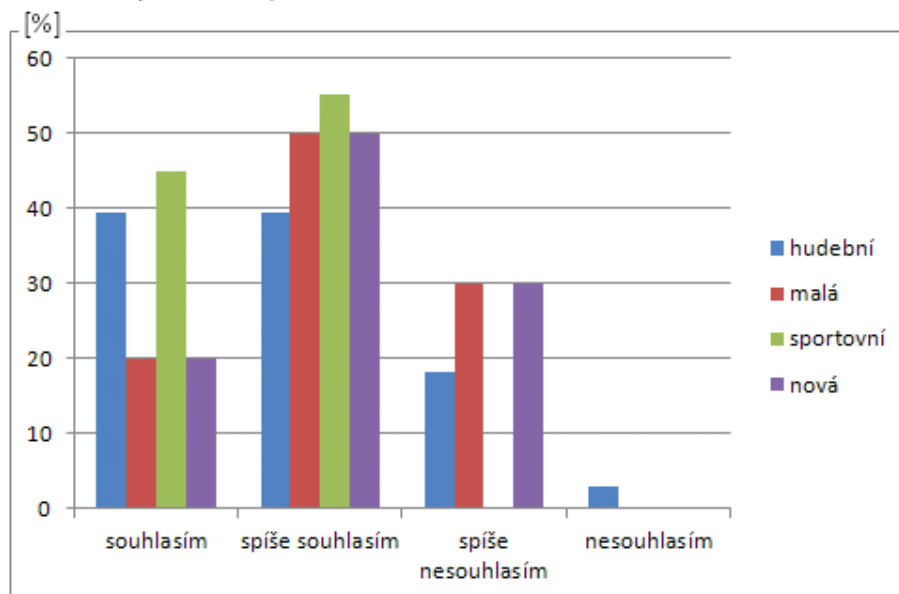
Ve škole spolupracujeme ve skupinách zaměřených na realizaci ŠVP.



Z grafického znázornění v tabulce č. 8 je vidět poměrně větší shoda v tom, že učitelé na školách spolupracují při realizaci ŠVP ve skupinách. V poznámkách u otázky bylo často připsáno: „*spolupracujeme spolu v ročnících*“ nebo „*spolupracujeme ve stejném předmětu*“.

**Tab. 9 Mezipředmětová spolupráce učitelů**

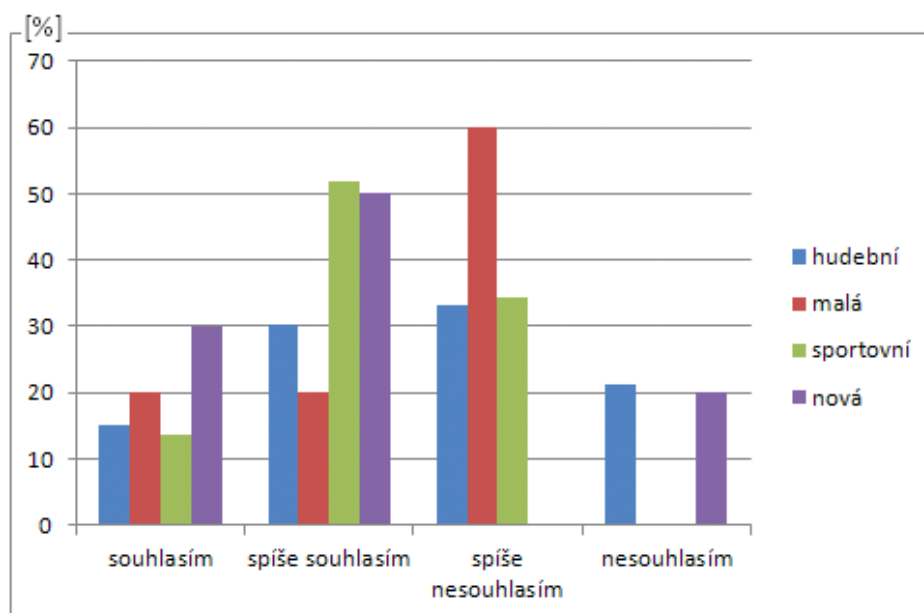
Spolupráce na realizaci ŠVP se děje více v předmětových skupinách než v mezipředmětových.



Tabulka č. 9 naopak ukazuje poměrně větší shodu v tom, že mezipředmětová spolupráce na školách se vyskytuje spíše omezeně. Občas byla u zvolené kladné volby připsaná poznámka: „mezipředmětová spolupráce při přípravě výukových projektů“.

**Tab. 10 Společné plánování učitelů**

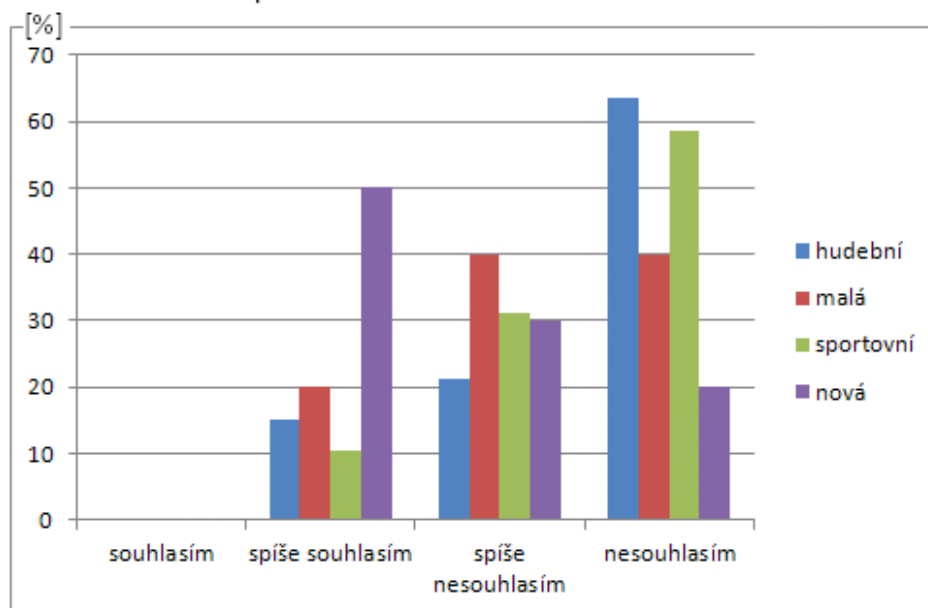
Výuku na naší škole často plánujeme společně (hodiny, bloky, projekty).



Obecně lze říci, že u otázky z tabulky č. 10 učitelé vyjadřovali poměrně široké spektrum názorů a to i v tom případě, že šlo o respondenty z jedné školy.

Tab. 11 Týmové vyučování

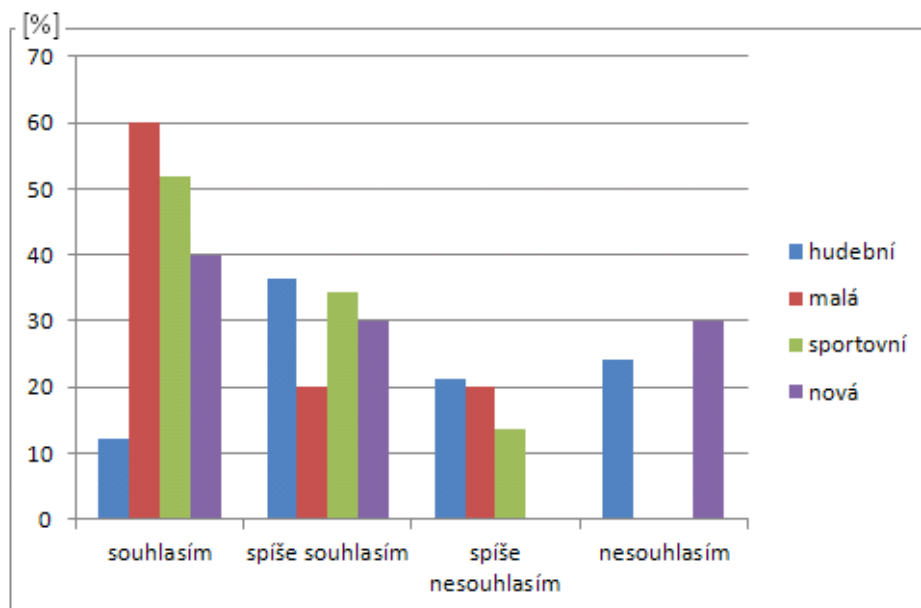
V hodinách učíme společně.



Týmové vyučování (vyučování je společně plánováno, realizováno i hodnoceno skupinou učitelů) je prozatím rozšířené spíše v zahraničí nebo v alternativních školách. Tabulka č. 11 ukazuje zajímavou frekvenci názorů respondentů Nové školy (žáci se zde učí v centrech aktivit), kdy zhruba polovina respondentů s tímto tvrzením *spíše souhlasí* a polovina zase *spíše* či *vůbec nesouhlasí*. Respondenti z druhého stupně Hudební školy k této otázce připisovali jeden či více otazníků, anebo slova: „*co to je?*“.

**Tab. 12 Spolupráce při realizaci projektů**

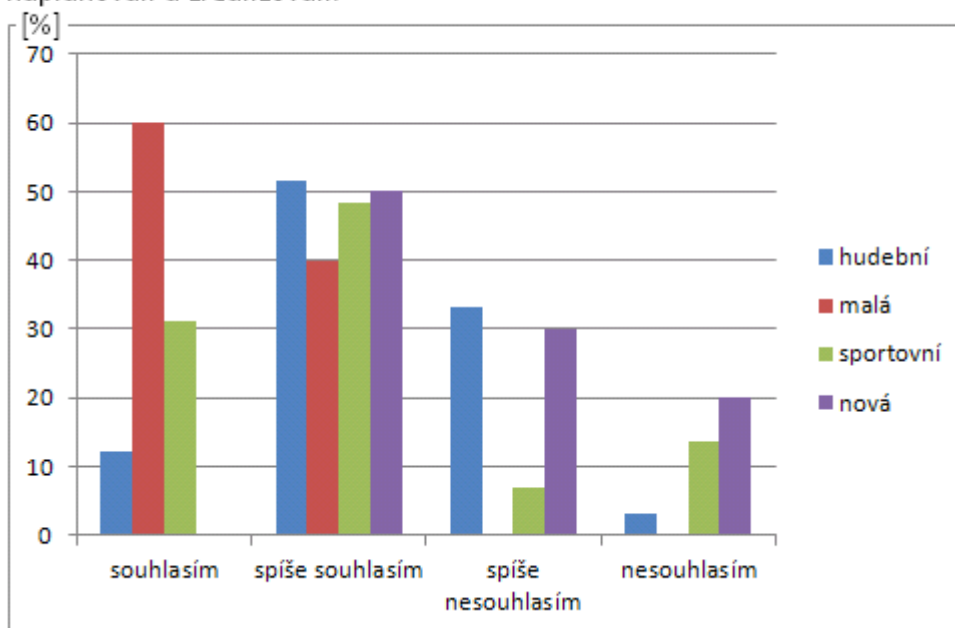
Společně připravujeme a realizujeme projekty.



Ani z tabulky č. 12 nelze usuzovat na jednotnou tendenci v názorech respondentů z jednotlivých škol. Největší shodu v odpovědích vykazuje Malá škola (škola speciální), kde pracuje kvantitativně malý učitelství sbor v počtu deseti speciálních pedagogů.

**Tab. 13 Společná evaluace práce učitelů**

Společně vyhodnocujeme účinnost toho, co jsme ve škole naplánovali a zrealizovali.

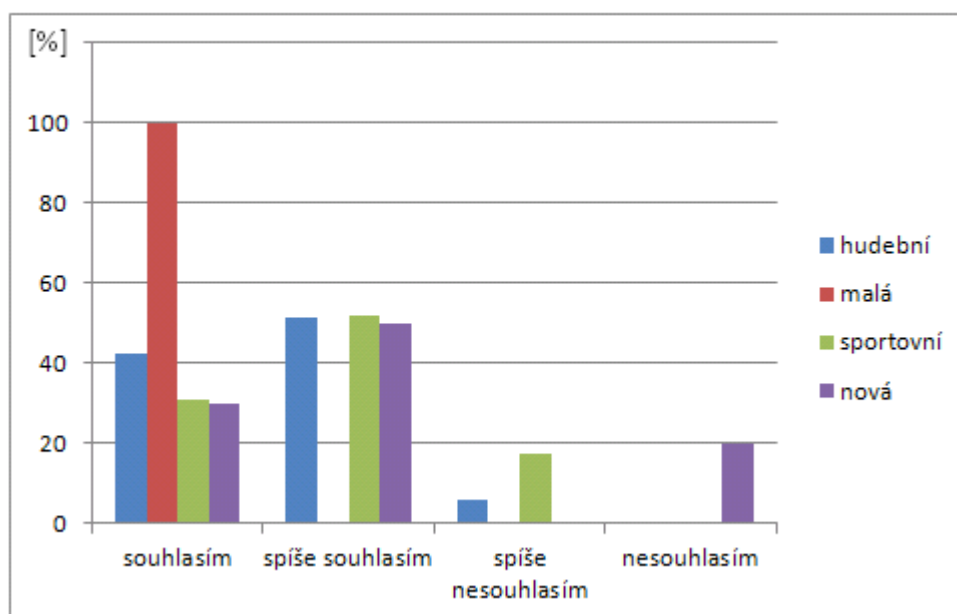




Pokud má být hodnocení uskutečněné práce efektivní musí být prováděno pravidelně a systematicky. Je zde tedy otevřenou otázkou pro kvalitativní část tohoto výzkumu, zda se tomu tak opravdu na školách děje.

**Tab. 14 Spolupráce učitelů při řešení výchovných problémů žáků**

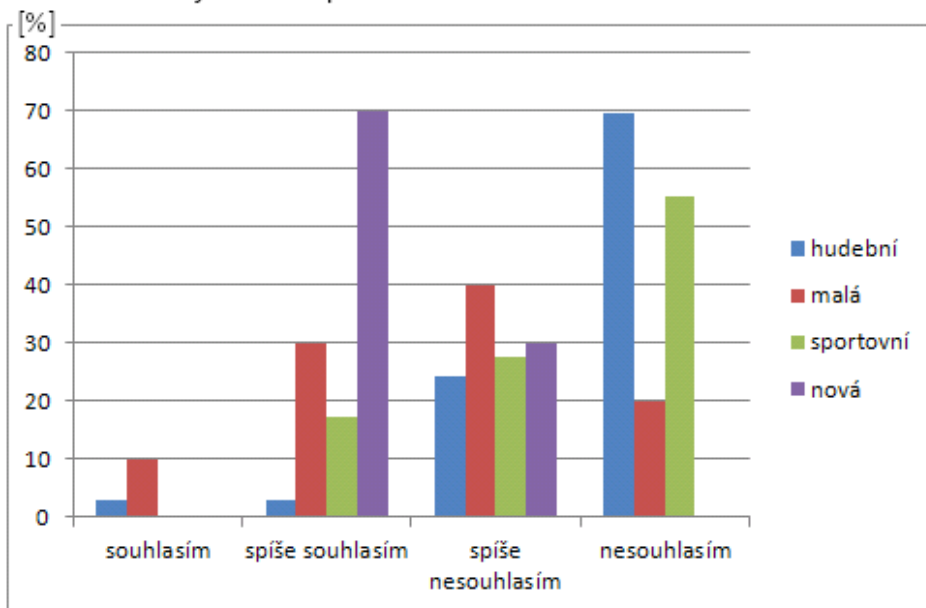
Výchovné problémy řešíme společně.



Při řešení výchovných problémů žáků je důležitá spolupráce učitelů především z důvodu zformování jednotného výchovného působení na žáky. Tabulka č. 14 ukazuje vzácnou 100% shodu Malé školy (škola speciální), kde celý sbor odpovídá shodně *souhlasím*.

**Tab. 15 Vzájemné hospitace**

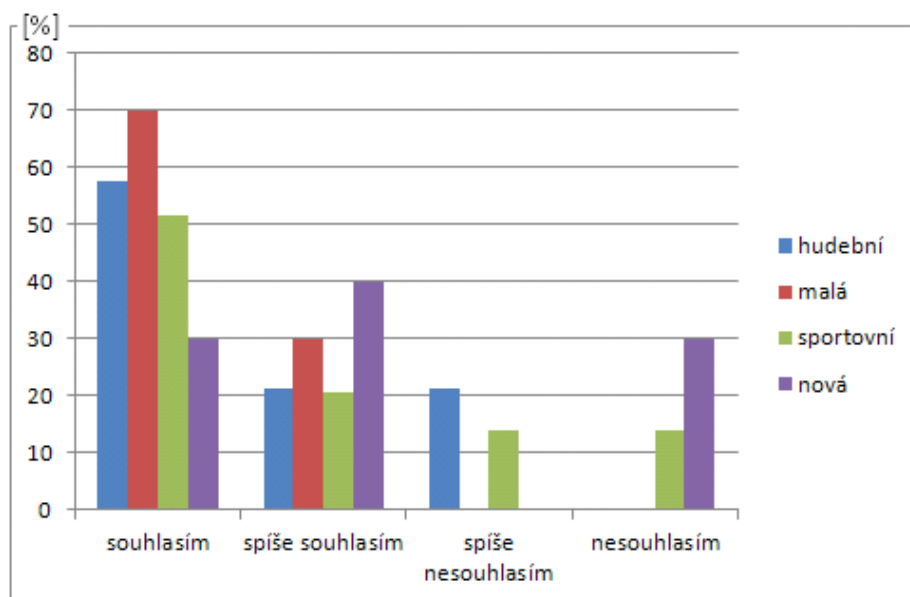
Chodíme si vzájemně hospitovat do hodin.



Dobře provedená vzájemná učitelská hospitace patří podle Lazarové (1999) k nejsilnějším nástrojům odborného růstu učitelů. Zpětná vazba o práci přináší přínos nejen pozorovanému, ale i pozorovateli. Grafy ukazují, že tato forma spolupráce není bohužel prozatím ve zvolených školách více využívána.

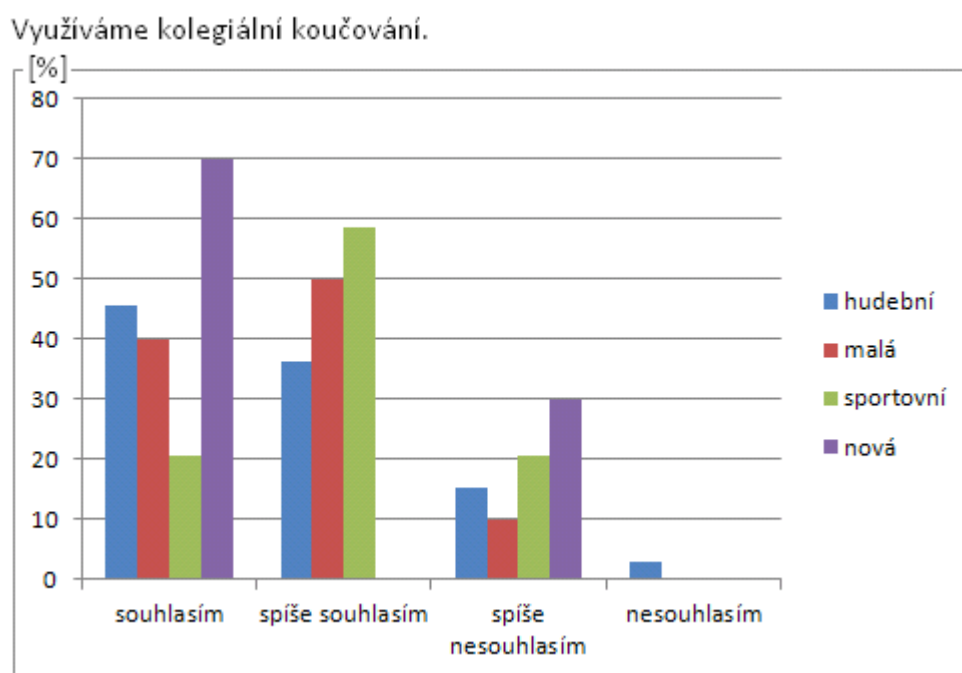
**Tab. 16 Uvádění nových učitelů do praxe školy**

Máme funkční systém uvádění nových učitelů do výuky a práce školy.



Systematická a dlouhodobá zpětná vazba je pro začínajícího učitele velmi důležitá z důvodu zmírnění možné počáteční profesionální nejistoty. Od uvádějícího učitele se očekává poskytnutí odborné i psychické opory začínajícímu učiteli. Grafické znázornění ukazuje, že učitelé většinou *souhlasí* nebo *spíše souhlasí* s výše uvedeným tvrzením.

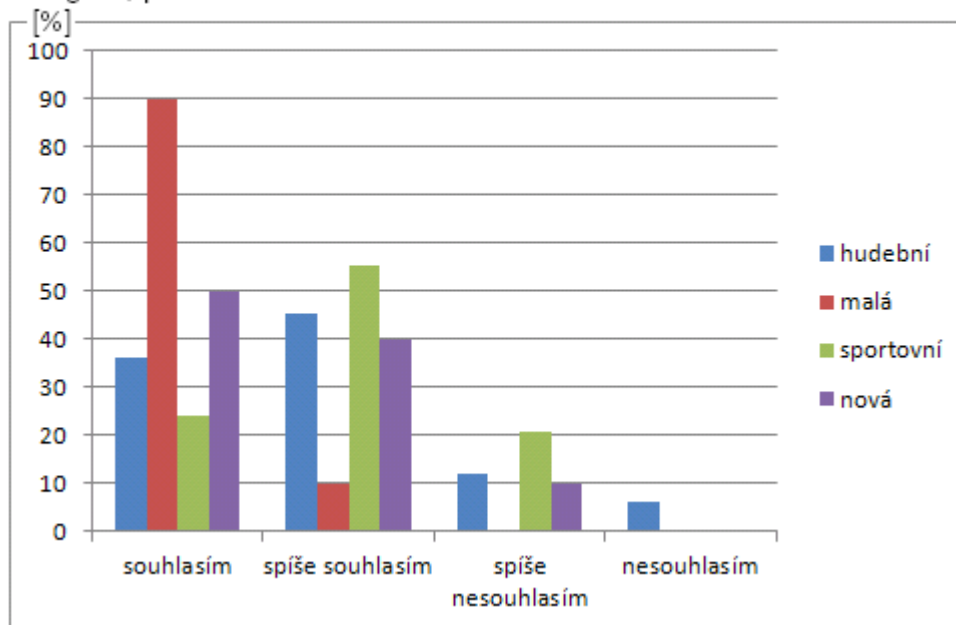
Tab. 17 Kolegiální koučování



Koučink jako metoda rozvoje osobnosti je v odborné literatuře charakterizována jako dlouhodobější doprovázení učitele za účelem zvýšení jeho profesního výkonu, která je založena na individuálním přístupu. Ve škole se koučink může uplatnit například při aplikování různých inovací do pedagogické praxe. Podle Lazarové (2006) se v praxi českých škol setkáváme s touto formou spolupráce pouze minimálně. Otevřenou otázkou pro kvalitativní část tohoto výzkumu je i v tomto případě potřeba zjištění, co si samotní učitelé pod pojmem kolegiální koučování představují.

**Tab. 18** Vzájemné předávání zkušeností mezi učiteli

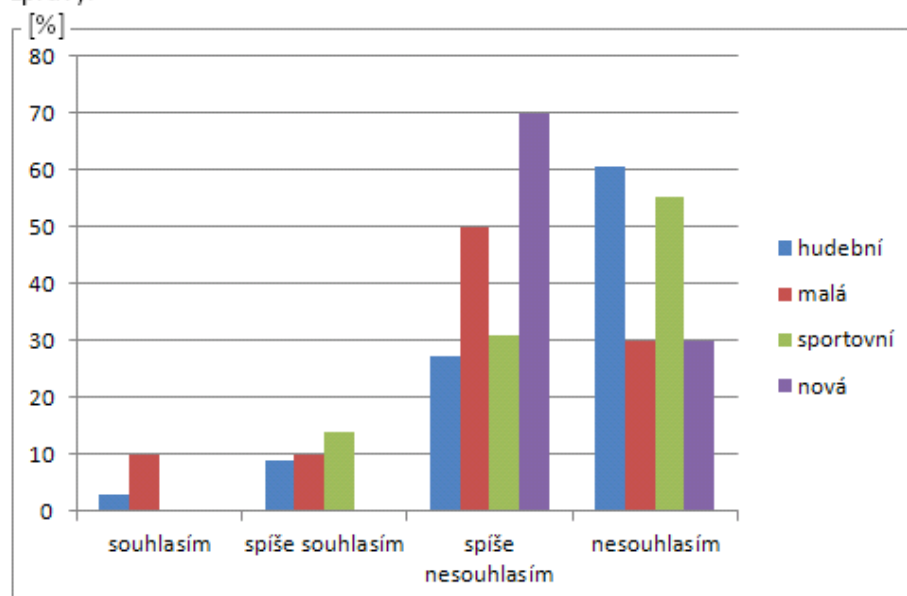
Pokud se někdo z nás naučí něco, co mohou použít i ostatní kolegové, předáme si to.



Za velmi důležitou součást učitelské profese se považuje vzájemná kolegiální výměna informací a zkušeností pro zvýšení kvality učitelské práce. Graf v tabulce č. 18 opět ukazuje velkou shodu učitelského sboru Malé školy (škola speciální) s uvedeným tvrzením. Učitelé zde označili, buď tvrzení *souhlasím* (90%) nebo *spíše souhlasím* (10%).

**Tab. 19** Učitelský výzkum

Děláme společný učitelský výzkum, zpracovaný do výzkumné zprávy.



Systematické a pravidelné reflektování poznatků a zkušeností učitelů o různých pedagogických situacích, jejímž závěrem je pak sepsání výzkumné zprávy se zdá být podle grafického znázornění v tabulce spíše výzvou do budoucna.

*Výzkumná zjištění druhého okruhu otázek dotazníku:*

Na základě uvedených grafů, lze konstatovat následující:

- učitelé nejsou celkově ve svých výpovědích příliš jednotní a tato jednotnota není ani vidět co se týká kolektivů jednotlivých sborů,
- největší shodu názorů lze vyčíst z tabulek u učitelského sboru Malé školy (škola speciální), tuto relativně větší shodu by mohlo ovlivňovat i to, že zde pracuje pouze 10 učitelů,
- z grafického znázornění lze také zjednodušeně rozdělit uvedené formy spolupráce do dvou skupin, na *více* a na *méně* využívané formy spolupráce mezi učiteli.

Mezi méně využívané formy učitelské spolupráce lze podle uvedených grafů zařadit: *mezipředmětovou spolupráci, vzájemnou hospitaci, společný učitelský výzkum a týmové vyučování.*

Do častěji v praxi využívaných forem spolupráce mezi učiteli na školách patří: *společné plánování a realizace projektů, společné vyhodnocování uskutečněného, společné řešení výchovných problémů, uvádění nových učitelů, kolegiální koučování, předávání důležitých informací a zkušeností.*

#### **4.4 Zjištění otevřenosti učitelů pro další rozvoj v oblasti učitelé spolupráce**

Třetí sada otázek směřovala ke zjištění, jak jsou učitelé otevřeni pro další rozvoj v oblasti spolupráce učitelů a přinesla tato zjištění:

- celková velká nejednotnost v názorech učitelů
- poněkud významněji z výsledných dat vystupuje, že by učitelé přivítali, kdyby se mohli zdokonalit v oblasti *efektivního řešení možných konfliktů při spolupráci učitelů* a v *zdokonalení se v efektivním stanovení cílů spolupráce a rozdělení činností ve skupině*
- pro zdokonalení v oblasti spolupráce by učitelé zvolili především *přehlednou publikaci s popisem a přítomnost odborníka na škole*

Dotazník byl použit jen jako dílčí metoda tohoto výzkumu a získaná data posbírána jeho prostřednictvím mi poskytla základní informace o spolupráci učitelů na jednotlivých zkoumaných školách. Na dotazníkové šetření dále navázaly rozhovory se zvolenými učiteli, které mi na rozdíl od dotazníku, poskytly mnohem komplexnější, hlubší a detailnější poznání o spolupráci mezi učiteli na zvolených školách a současně i sledovaly výzkumnou problematiku z více klíčových úhlů pohledu, na které je tento výzkum zaměřen.

## 5. Kvalitativní výzkumné šetření

Pro zjišťování názorů a subjektivních teorií jsem zvolila pro zajištění dat metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, kdy má výzkumník otázky už částečně rámcově připravené (Švaříček, Šed'ová, 2007). Otázky k rozhovorům jsem rozpracovala na základě dílčích výzkumných otázek a občas jsem použila i doplňující otázky, dle vyvíjejícího se obsahu rozhovoru. Realizace všech rozhovorů proběhla v průběhu měsíců dubna a května 2013. V úvodu rozhovoru byl vysvětlen smysl šetření a ujištění o anonymitě sděleného a také souhlas s nahrávkou. Rozhovory probíhaly buď, v soukromí doma nebo ve sborovně učitelek a jejich délka se pohybovala od 50 minut do 2 hodin.

Respondenty výzkumu pro rozhovory jsou vybraní učitelé z prvního i druhého stupně ze zvolených základních škol. Kritéria pro výběr respondentů byla pouze dvě či respektive tři: působení na škole minimálně sedm let, ochota účastnit se výzkumu, a pokud to bylo možné i zastoupení obou pohlaví v rozhovorech. Sedmiletá praxe ve škole byla zvolená z toho důvodu, že zkoumaní učitelé působili na škole před tvorbou vlastního vzdělávacího programu, takže mohly reflektovat svoje zkušenosti z obou těchto období. V průběhu tohoto šetření jsem uskutečnila celkem šest rozhovorů, každého rozhovoru se účastnili vždy dva učitelé ze stejného učitelského sboru. Skupinová dynamika rozhovoru má jistou výhodou v tom, že bylo možné reflektovat shody či rozdíly v názorech učitelů. Rozhovory byly zaznamenány, přepsány a podrobeny kvalitativní analýze, která se zaměřovala zčásti na zobecnění jednotlivých případů a zčásti na hledání rozdílné orientace jednotlivých účastníků či jednotlivých škol.

Rozhovory se týkaly těchto uvedených oblastí:

1. Tvorba ŠVP a její vliv na spolupráci mezi učiteli na škole. Formy v jakých se vyskytuje spolupráce na škole (jaké skupiny učitelů se spolupráce účastní, pokud spolupráce na škole není rozvinutá, tak proč). Vnímaná kultura školy a její vliv na spolupráci ve škole.
2. Podpora vedení školy v oblasti spolupráce učitelů na zkoumané škole.

3. Spokojenost se stávající úrovní spolupráce. Formy spolupráce, které se jeví učitelům jako významné. Faktory, které napomáhají učitelské spolupráci (motivy, přínosy a výsledky spolupráce).

4. Vnímané překážky, ztěžující spolupráci učitelů na zkoumané škole (problémy, brzdy vývoje spolupráce).

## **5.1 Příběhy škol**

Všechny čtyři základní školy jsou státní a nachází se v jednom městě, které je v těsné blízkosti velkoměsta. Žáci i učitelé z těchto škol se vzájemně setkávají v různých projektech PATRIOT, jejichž cílem je propojení spolupráce mezi jednotlivými místními školami v různých oblastech vzdělávání. Patronaci nad těmito projekty má místostarostka města, která dříve pracovala jako učitelka na jedné z těchto škol. V úvodu jsou vždy jednotlivé školy stručně představeny.

## **5.2 Hudební škola**

Hudební škola je spádovou školou pro řadu přilehlých obcí a díky svým opakovaným přístavbám je jednou z největších škol na daném okrese. V porovnání s ostatními zkoumanými školami má ve školním roce 2012/2013 nejvyšší počet zapsaných žáků tj. 620. Na prvním stupni působí 20 učitelů, z toho je 1 muž a na druhém stupni je 13 učitelů, a z toho jsou 4 muži. Věkové složení učitelského sboru ukazuje, že nejpočetněji zastoupenou věkovou kategorií na této škole je kategorie učitelů 35 až 50 let a věkový průměr je 49 let.

Na svých webových stránkách se prezentuje jako škola, která je zapojena do řady projektů a specializuje se na práci s talentovanými dětmi i na práci s žáky, kteří mají poruchu učení. Vzdělávání pro své žáky uskutečňuje podle vlastního vzdělávacího programu „Škola pro život“.

Stejně jako jiné základní školy přichází i tato škola při přechodu žáků z nižšího na vyšší stupeň každým rokem o relativně vysoký počet žáků a to z důvodu jejich odchodu na víceletá státní či soukromá gymnázia nebo jiné školy s určitým zaměřením. Kvůli



stabilizaci počtu žáků na této škole i z důvodu jisté konkurence ostatních místních ZŠ se rozhodlo vedení školy před třemi lety (v září 2010) k určité profilaci své školy a otevřelo pro budoucí prvňáčky jednu hudební třídu a v této tradici úspěšně pokračuje. Ze zmíněných důvodů se chystá v příštím školním roce 2013/2014 nově otevřít také jednu první třídu, která bude nabízet výuku angličtiny s rodilým mluvčím. I když je plánované roční školné v této česko-anglické třídě sedmdesát tisíc, byla velice brzy po zápisu na nový školní rok naplněna.

Profilace školy není všemi učiteli přijata příznivě: „...profilace školy, pro nás, co nemáme hudební třídu, to znamená, že nám dávají přebraný děti. Teď když bude ještě jazyková třída, tak budeme mít děti dvakrát přebraný. Už teď je to hrozný a bude to ještě horší, dřív, když se děti neselektovaly do první třídy, tak to bylo pro nás lepší, no ale teď když je boj o žáky, tak to jinak asi nejde... je to otázka do diskuse, zda je vůbec vhodné vytvářet takto časnou selekci již od prvního ročníku“ (dvě učitelky, první stupeň). Hudební třída má podle učitelek lepší učební výsledky, v porovnání s ostatními třídami v témže ročníku. Tento rozdíl si učitelky vysvětlují jednak menším počtu žáků ve třídě, ale hlavně pak v tom, že jsou sem přijímány děti všeobecně nadanější z podnětného rodinného prostředí.

Hudební škola, která otevírá už třetím školním rokem pět prvních tříd, začíná narážet na limity dané velikostí přístavby pro nižší stupeň a postupně proto zabírá i nevyužité učebny na druhém stupni, které nejsou naplňovány z důvodu odchodu žáků z pátých tříd na víceletá gymnázia či školy s určitou specializací. Umístění tříd z prvního stupně do nové přístavby pro druhý stupeň však přináší komplikace pro učitele: „... s některými učitelkami, které mají třídu na vyšším stupni, se nevidím i několik dnů... pro spolupráci mezi učiteli v ročníku je důležité, aby měli své kmenové třídy blízko sebe a ne až na druhém konci školy“.

### 5.2.1 Před ŠVP po ŠVP, je to pořád stejný

Zavedení ŠVP do praxe školy se podle výpovědí učitelek v oblasti spolupráce nijak neodrazilo. Žádné přehodnocení dosavadního stylu práce se podle jejich slov nekonalo: „... tvorba ŠVP se nijak nepromítla do našich vztahů, nemělo to na nás žádný vliv ... před ŠVP i po ŠVP je to mezi námi pořád stejný, žádná změna...spolupráce je o lidech a ne o nějakým ŠVP... záleží spíš s jakýma učitelkama se sejdeš v ročníku...kdo nechce, nedá.“

Za zaznamenání stojí i následující rozporuplné názory učitelů na ŠVP. Podle názorů dvou učitelek z prvního stupně „současné tématické měsíční plány“ sedí dětem víc na míru a i ony jsou více spokojené, protože se teď cítí méně svázané než před ŠVP.

Zcela jiný názor na ŠVP má učitel fyziky z druhého stupně. Učitel chápe ŠVP jako nový volný program, jak učit, a není přesvědčen o jeho užitečnosti a nevyhovuje mu. Staré metodiky pro něj mají cenu něčeho jistého a ověřeného: „...ŠVP je k ničemu, já učím podle svých dvacet let starých metodik, tam je pro mě jasně daný, co má žák umět na konci šesté třídy, sedmé třídy ...ŠVP už odzvonilo a doufám, že už se brzy zruší...když budou učit všichni podle starých metodik, pak nebudou mít žáci problém, když se přestěhují a změni školu“.

Výsledky dotazníkového šetření i kvalitativní dotazování učitelů prvního stupně ukazují, že učitelé spolupracují nejvíce se stálou, užší skupinou svých kolegů a to zejména ve stejném ročníku. Spolupráce učitelů je zde zaměřena především na oblast vyučovacích předmětů. Učitelé mají v ročníku totožné měsíční plány a používají i stejný typ učebnic, což podle jejich názorů zvyšuje zmíněnou výhodu ve vzájemném sdílení materiálu k výuce: „...v ročnících jsme s učitelkami dohodnutý, že se snažíme jet přibližně stejně rychle, abychom si mohli vzájemně sdílet materiály k výuce...neděláme z toho tady ale žádný drama...do třídnice zapisujeme jako že jedem všichni stejně rychle, ale nijak se toho nedržíme... jedu prostě podle tempa svých dětí ve třídě“(dvě učitelky, první stupeň). Sdílení učebních materiálů k výuce probíhá podle učitelek jako výměna nebo společná tvorba pracovních listů a příprava stejných testů na opakování probraného učiva. V této formě spolupráce není zavedena žádná systematičnost nebo pravidelnost v době setkávání. Podle výpovědí učitelek probíhá tato výměna materiálu

podle momentálních časových možností a to buď, v době před vyučováním nebo o přestávkách mezi vyučováním.

Další formou spolupráce, která je mezi učiteli podle výsledků dotazníku i podle rozhovoru častěji využívaná, je spolupráce na projektech školy. K této formě spolupráce je v dotazníku často připsaná poznámka: „*tento rok máme dost přeprojektováno*“. Tento názor potvrzují i učitelky při našem rozhovoru: „...*ředitelka se snaží o prezentaci školy navenek, asi hlavně z důvodu konkurence místních škol...pro nás je to ale práce navíc, některé projekty jsou dobré a děti i nás baví, letos je toho ale fakt strašně moc*.“ Velký počet projektů je podle učitelek už na hranici únosnosti a tak se občas stane, že se jim pak už nedostává dostatek času a energie na kvalitní přípravu výuky: „...*když jsme přetíženy, tak probíhá prahový kurikulum*“ (smích...tzn. vyčerpané učitelky se, až na prahu třídy rozhodují, co budou v hodině učit). Mimo výměny materiálů k výuce a společné práce na projektech školy, si učitelky také vzájemně předávají různé typy na exkurze či besedy na obohacení své výuky.

### **5.2.2 Máme co zlepšovat**

Z připsaných komentářů u otázek v dotazníku i z rozhovorů vyznívá, že ne všichni učitelé prvního stupně jsou se stavem spolupráce na škole spokojeni, a že by přivítali častější možnosti spolupráce se svými kolegy. V těchto komentářích u otázek jsou připsané poznámky typu: „*nezvládáme umění - sdílení nabytých zkušeností s ostatními kolegy ...je to k naší velké škodě, že není u nás ve škole spolupráce mezi učiteli více rozvinutá...některé kolegyně spolupracují, díky spolupráci ve škole je to potom jen poloviční práce, spolupráci kolegům přeji i závidím... myslím, že by bylo pro nás dobré využívat kolegiálního koučování, máme ve škole spoustu šikovných kolegyň...volná společná hodina ta by se hodila, mohli bychom spolu řešit problémy a radit se...chybí nám vzájemné hospitace či náslechy u šikovných kolegů...doporučuji školení sebe navzájem...*“ apod. Z uvedeného je zřejmé, že si učitelky uvědomují výhody kolegiálních vztahů a jako hlavní důvod, proč nejsou v praxi více společně využívány zkušenosti ostatních, vidí dotazované učitelky hlavně v osobnostních vlastnostech některých kolegyň: „...*překážku, proč to není lepší, vidím hlavně v malé ochotě některých kolegyň... spolupráce záleží na povaze člověka, někteří tady prostě spolupracovat nechtějí*“. Při kvalitativním dotazování se také ukazuje, že by učitelky

přivítaly možnosti, podívat se na výuku svých kolegyně. Podle jejich výpovědi, by ale ony samy měly potíže s tím, umožnit totéž ostatním: „... *já bych se ráda podívala, jak jiné kolegyně učí, ale mě osobně by to vadilo, kdyby se nějaká z kolegyně na mě přišla podívat, jak učím...možná kdyby to byl někdo z jiné školy, než z té naší...já mám i raději na hospitaci ve třídě inspektora, než někoho z naší školy...často se věci z hospitace ředitelky nebo zástupkyně dostanou mezi ostatní holky a to si myslím, že by se dít nemělo*“. Druhá učitelka k tomuto tématu přidává také své osobní názory a zkušenosti: „...*hospitace z vedení nejsou k ničemu, co si budem povídat, tady to funguje tak, že každý učitel má ve svém sešitu připravenou jednu ukázkovou vzorovou hodinu, kterou při hospitaci uvede jako hodinu na zopakování probraného učiva a s tou se hezky před vedením předvede*...“. Při kvalitativním dotazování se potvrzuje, že učitelky kolegiální koučování chápou jako vzájemné předávání informací a zkušeností z různých seminářů: „...*když někdo jede na nějaký zajímavý seminář, tak nám pak řekne, co mu připadá dobrý...organizovaně ne...řeknem si to v kabinetě nebo na chodbě*...“. Výchovné problémy žáků se podle výpovědí učitelek řeší také víceméně jen mezi učitelkami-kamarádkami: „...*pokud se nestane něco vážného, že to musíš oznámit vedení, tak si to každé řeší sám jen v rámci své třídy...za dveře třídy se toho moc nedostane*“.

Do oblasti spolupráce na této škole se negativně odráží podle výpovědi učitelek i existence různých skupin. Výraznou skupinou učitelů je tzv. VIP skupina (čtyři učitelé hudební výchovy). Tito učitelé vyvinuli osobní iniciativu a po dohodě s vedením školy se na jejich podnět otevřela před třemi roky (v září 2010) první třída, pro hudebně nadané děti. Učitelé s dětmi z hudební třídy reprezentují školu na veřejnosti častými koncerty a pořádají pro tuto třídu o jarních a letních prázdninách tábory. Zmíněné akce mají velký pozitivní ohlas, proto se v započaté tradici pokračuje i nadále. O Hudební třídu je mezi rodiči poměrně velký zájem, což má jednoznačně pozitivní odezvu u vedení školy (podle dvou učitelek, *hlavně odezvu finanční*). Druhou výraznější skupinou na škole je skupinka čtyř učitelek, které dříve pracovaly jako vychovatelky ve školní družině. Tyto učitelky zorganizovaly minulý školní rok (2011/2012) na vánoce a velikonoce pracovní dílny s jarmarkem, které byly určené nejen pro žáky školy i pro veřejnost. Z jejich iniciativy se také na jaře 2012 vybudovala na pozemku školy „bylinková zahrádka“ pro výuku přírodovědy. Tyto akce učitelek „*nad rámec výuky*“

nebyly podle jejich slov „*nijak vedením oceněny*“, tak se rozhodly, že je nebudou dále pořádat. Podobný osud bude mít, podle výpovědi učitelek, zřejmě i další zdařilá akce učitelů prvního stupně, která proběhla počátkem měsíce května 2013 v tělocvičně školy. Učitelé-jazykáři společně se svými žáky zorganizovali „mezinárodní besídku“, kde žáci předvedli svým spolužákům různé scénky v ruském, německém a anglickém jazyce, zpívali a hráli písničky, předvedli módní přehlídku s tradičními oděvy jednotlivých států apod. Zklamáním pro učitele i žáky byla neúčast ředitelky, která na dlouho předem avizované pozvání reagovala slovy „*že se cítí unavená, tak nepřijde*“.

Při zjišťování rozsahu spolupráce mezi oběma sbory, učitelky vypovídají o malé soudržnosti učitelů prvního a druhého stupně: „... *spolupráce mezi prvním a druhým stupněm není, jediná Míla přijde na konci školního roku podívat se na nižší stupeň na třídu, kterou bude příští rok mít, zeptá na rodiče, a na to, co mají děti probraný, aby věděla, kde má po prázdninách navázat...jinak se s učitelkami z druhého stupně vidíme jen na společných poradách, ty jsou čtyřikrát do roka...holky, co nastoupily letos v září učit do naší školy, tak ty znají jenom Marka, protože chodí učit hudebku na první stupeň, jinak nikoho*“. Příčinu těchto vztahů mezi oběma sbory vidí obě učitelky především v generačním neporozumění a osobnostních vlastnostech učitelů: „...*je to hlavně neochotou, každý si tam jede podle svého, nikdo si tam nenechá do ničeho mluvit, učitelé jsou tam hodně svý*.“

Učitelky při vzpomínání na vstup do Hudební školy, srovnávají také vnímané klima prvního a druhého stupně: „... *Já když jsem nastupovala na druhý stupeň i když jsem aprobovaná pro první, tam když jsem nastoupila, tak tam mi uvádějící učitel s ničím nepomohl a když jim nasedneš, tak tam tě vodrovnaj, tam bylo pro mne hodně blbý ovzduší... Na prvním stupni je to teda lepší zavedený, dostaneš mimo uvádějícího učitele taky všechny informace o rodičích i dětech ze třídy, a když něco potřebuješ a přijdeš, tak se vždycky někdo najde, kdo ti pomůže*“. Za poznamenání zde stojí také to, že při nástupu dvou nových učitelek na první stupeň v září 2012, dostaly obě nastupující učitelky jednu společnou uvádějící učitelku, která má vystudovanou střední pedagogickou školu a je tudíž neaprobovaná.

### 5.2.3 Učitelé druhého stupně „svět sám pro sebe“

Většina učitelů druhého stupně působí na Hudební škole dlouhodobě, průměrná délka praxe je zde 30 let. Tito služebně starší učitelé, na rozdíl od svých kolegů z prvního stupně, vnímají oblast spolupráce mezi svými kolegy výrazně odlišně. Výsledky dotazníkového šetření i rozhovory ukazují, že jsou spokojeni se současným stavem spolupráce se svými pedagogickými kolegy ve sboru a nepřipouští si, že by potřebovali pomoc svých kolegů pro zkvalitnění své práce.

V dotazníku dvanáct respondentů z celkového počtu třinácti vyplnilo, že učitelé na druhém stupni spolupracují na 100% (tito respondenti v dotazníku škrtili volbu *souhlasím* a místo toho napsali 100%). Stejně tak i dvanáct respondentů shodně udává, že jejich největší slabinou ve spolupráci je to, že neumí řešit výchovné problémy stejným metrem, což je i jediný vnímaný současný problém. Velká shoda je i v sadě otázek, která je zaměřena na otevřenost učitelů pro další rozvoj v oblasti učitelé spolupráce. V těchto dovednostech se podle komentářů v dotaznících učitelé zdokonalovat nepotřebují: *„léta dlouhé praxe mě vše už naučila...kolegiální spolupráce funguje dobře, nepotřebuji se zdokonalovat, ve sborově se s učiteli zvládám bavit... spolupráci nelze naučit, je to záležitost osobnostní, záleží na mravních kvalitách jedince...pokud učitel vydrží na jedné!!! škole desítky let, myslím, že kolegiální spolupráce funguje dobře“*. Jako příklad optimálně fungující spolupráce ve škole se v dotazníku vícekrát opakuje: *„pokud chybím (nemoc) suplující učitel po domluvě se mnou učí žáky to, co potřebuji“*.

V rozhovoru je názor nejmladšího člena tohoto sboru, který působí na škole i jako školní metodik prevence, poněkud odlišný od jeho služebně starších kolegů: *„...komunikace i spolupráce je tady dost stereotypní a omezená, řekl bych, že tady mají učitelé nedůvěru k jakýmkoli inovačním aktivitám, asi to bude i jejich věkem, nechtějí už nic měnit, hlavně aby byl klid“*. Tento učitel na své kolegy pohlíží jako na silné individuality, kteří uchovávají tradiční model výuky v podobě, jak ji poznali při svém nástupu do praxe a nemají výraznější zájem měnit svoji zaběhlou praxi: *„...nemají snahu udělat výuku pro žáky zajímavější, snadnější je pro ně na ně nadávat, že nemají děcka o nic zájem...“*.

Tento uvedený stav „vzájemného nezasahování“ na druhém stupni služebně staršímu učiteli fyziky však vyhovuje: „...*to mě právě na téhle práci nejvíc baví, že si můžu učit, podle sebe a nikdo mě do toho nemluví*“.

Dotazovaný školní metodik prevence hodnotí spolupráci se svými služebně staršími kolegy jako nepřilíš uspokojivou i v oblasti využívání jeho služeb na škole. Pro názornost uvádí jako příklad řešení problémů při odchodu žáků na jiné školy a následné slučování těchto zbylých kolektivů v šestých třídách. Školní metodik k tomuto problému říká: „...*polovina třídy odejde a my pak musíme děcka do šestky slučovat, což pro ně znamená výrazný změny ve složení třídy...blbý je to hlavně proto, že v tomto věku prožívají všechno hrozně intenzivně...loni byly velký problémy v 6. B, kluci si tam moc nesesdli, tak jsem chtěl, aby letos v září (2012) jeli na adaptační kurz, dojednal jsem zajištění kurzu agenturou Wenku, ale třídní se rozhodl, že nikam nepojede, tady se to řeší jen stěžováním si v kabinetě a pak nastoupí vláda pevné ruky, to je pak těžký...no...a když už někdo na adaptační kurz jede, tak to zase pojme jako týden s exkurzemi...*“. Podle slov školního metodika nevyužívají dostatečně jeho služby ani kolegové z prvního stupně. Jeho kritika je směřována především k malé pozornosti učitelů při vzniku počátečních vztahů mezi dětmi v rámci třídního kolektivu: „...*když přijdou děti na druhý stupeň, tak mám vždycky nějaký čas fronty za dveřmi...některý děti za mnou přijdou s problémy s šikanou, které se táhnou i druhé, třetí rok...přitom stačí tak málo všimnout si vztahů mezi dětmi! A občas si zahrát nějakou hru ve třídě nebo v tělocvičně a hned vidíš, kdo je ve třídě outsider*“. Metodik prevence čelí tomuto nepříznivému stavu na škole svoji osamocenou iniciativou: „...*vybudoval jsem na škole dvě schránky důvěry, ale ty mi děti během dvou týdnů zdemolovali...jediný co funguje a to docela dost dobře, je komunikace přes email...pokud má někdo nějaký problém, tak mi napíše a pak se domluvíme na schůzce, pokud teda chce...kontakt na můj email visí všude po nástěnkách na škole...no ale komunikace přes email se osvědčila jen u žáků na druhém stupni...*“.

#### 5.2.4 Řízení školy

Ředitelka školy je bývalou zástupkyní prvního stupně. Do funkce nastoupila před osmi lety (v roce 2005) po řediteli, který zemřel po krátké těžké nemoci. O tuto funkci měla zájem i vdova po zesnulém řediteli, která zde učí na druhém stupni. Po svém nástupu do funkce provedla současná ředitelka některé personální změny, které byly sborem druhého stupně přijaty vesměs negativně. Odvolala zástupkyni druhého stupně a přijala dva nové pracovníky školy, kteří jsou jejími příbuznými. Tyto skutečnosti jsou uváděny i jako důvod „určitého nepřijetí“ ředitelky učitelským sborem druhého stupně.

Učitelé v rozhovorech hodnotí ředitelku jako manažera, pro kterého je prioritou udržování školní budovy a vzorná prezentace školy na veřejnosti: „...snaží se zlepšit materiální podmínky školy, vybavila učebny interaktivními tabulemi, počítači...je fakt v tomto směru aktivní a pracovitá“. K osobě ředitelky ještě dodávají: „...ředitelka je moc pintlich, když se děje něco mimořádného, co jí vykolejí, tak se z toho hned skládá, hodně věcí za ní musí dělat zástupkyně z nižšího stupně...“.

Když učitelky vzpomínají na bývalého ředitele, tak srovnávají styl současného a bývalého vedení školy: „...Pavel byl pořád pozitivně naladěnej a uměl podpořit lidi, bylo na něm vidět, že ho ta práce baví a že ho těší být mezi náma...to teď, když se chceš dostat k ředitelce, tak musíš projít napřed dvěma kanceláři než se k ní dostaneš, a když koukneš na účetní, tak hned poznáš, jakou má ředitelka náladu, takže někdy raděj hned zase rychle odejdeš...joó to před osmi lety, to bylo pane jiný klima, teď si vezmu třídnici a jdu raděj hned pryč, všichni mají strašně moc práce“. Současná ředitelka zavedla podle jejich výpovědí komunikaci se svými kolegy především z pracovní ředitelny školy a to hlavně přes emaily. K vzájemné komunikaci ředitelky a obou pedagogických sborů učitelky říkají: „... rozdíl mezi druhým a prvním stupněm je ten, že když ředitelka něco řekne na poradě, tak první stupeň si řekne, tak jo, je to tak daný, tak to uděláme, ale druhý stupeň vede pořád nějaký zbytečný diskuse... to druhý stupeň, ten umí ředitelce pěkně zatopit, učitelé jsou tam hodně svý“.

K otázce, jak na škole probíhá společné plánování a vyhodnocování, učitelky říkají: „...jednak probíhají čtvrtletní pedagogické rady a taky každý týden tzv. dvacetiminutové porady učitelů s vedením školy. Pro první stupeň jsou pravidelně vymezené úterky a pro druhý stupeň čtvrtky. Podle učitelek je odlišný způsob vedení pracovních schůzek, podle



toho, zda schůzku vede ředitelka nebo zástupkyně: „...když to vede ředitelka, tak jsou porady zaměřeny hlavně na prezentaci školy navenek, abychom se zapojili zase do nějakého nového projektu nebo na nás valí, co ministerstvo a táák...to jen slyšíš, to musíte, to musíte... když přijde hloubková inspekce, musíte mít v třídnicích zapsané sociálně-patologické jevy, průřezová témata, poučení žáků... Joó, to když to vede zástupkyně pro první stupeň, tak to je jiná, ta nám přesně řekne, co se bude dít, jaký se nabízí školení a co se jí zdá zajímavý, nabídne nám různé exkurze nebo besedy nebo řekne, potřebují od vás holky tohle a tohle, bude teď testování žáků... je potřeba udělat toto do tehdy a tohle do tehdy, tak tomu my rozumíme“.

### **5.2.5 Závěr:**

Výsledky šetření na Hudební škole potvrzují poněkud starší výzkum Lazarové (1999), že učitelé chápou jako svůj hlavní úkol přímou výuku, a proto je nejrozšířenější formou spolupráce mezi učiteli, spolupráce v oblasti vyučovaného předmětu. Na prvním stupni Hudební školy se spolupráce v oblasti vyučovaného předmětu odehrává především mezi učiteli ve stejném ročníku. Hlavním motivem k této spolupráci je podle učitelů možnost vzájemně si vyměnit různý materiál k výuce. Podle odpovědí učitelů se jedná spíše o povrchnější formu spolupráce mezi učiteli, ve které není zavedena žádná systematickosti nebo pravidelnost v době setkávání. Mimo vyučovací předmět učitelé na prvním stupni vzájemně spolupracují také na různých projektech školy.

Podle reakcí učitelů lze usuzovat také na to, že většina učitelů prvního stupně není s úrovní spolupráce na škole spokojena a přivítala by obohacení a rozšíření možností výměny zkušeností mezi svými kolegy. Samotní dotazování učitelé však nemají jasnější představu, jak tuto situaci změnit a není zde ani podle jejich výpovědí žádná výraznější snaha či systematická podpora od vedení školy. Podle výpovědí se ředitelka ve svých aktivitách v první řadě zaměřuje na bezproblémový chod školy („...hlavně aby nebyl problém s hloubkovou inspekcí a s rodiči žáků...“) a na prezentaci školy navenek. Dotazování učitelé také postrádali od vedení školy ocenění úspěchu jejich práce. Ředitelku považují dotazování učitelé za „dřiče“, který veškerou svoji snahu zaměřuje na řízení školy a udržení své autority.

Jistou změnou po zavedení kurikulární reformy je, že byla do života této školy uvedena určitá profilace, a to v rozšířené výuce cizích jazyků a v hudební výchově. Nová profilace školy pro žáky od prvních tříd, není všemi učiteli přijata příznivě a získaná data vedou k domněnce, že pravidelná setkání učitelů s vedením školy nejsou v tomto směru vhodně využívána pro společné diskuse o dalším směřování školy. Část učitelů se cítí dotčena, že se na tomto rozhodnutí neměla možnost nijak podílet („...oznámila nám už hotovou věc...je to otázka do diskuse, zda je vůbec vhodné vytvářet takto časnou selekci již od prvního ročníku“).

Zjištěná nejednotnost, co se týká profilace školy, podle výpovědi učitelů oslabuje soudržnost sboru prvního stupně a má jisté dopady i v rovině spolupráce mezi učiteli. Je to především objevující se rivalita mezi učiteli a vznik různých navzájem soupeřících skupinek. Rozhovory dále naznačují, že i po letech zůstává stále v podvědomí učitelů předcházející ředitel, který měl tendence k přímému osobnímu kontaktu s učiteli na rozdíl od současné ředitelky, která zavedla styl řízení ze své pracovny („...zavedla s námi komunikaci přes emaily“). Malá zaměřenost ředitelky na učitele a minimální vzájemná komunikace má zřejmě vliv na celkovou nepřilíš příznivou podobu sociálního klimatu této školy.

Specifický se zdá být sbor učitelů druhého stupně, který je na rozdíl od věkově vyváženého prvního stupně, tvořen téměř výhradně učiteli s dlouhodobou praxí. Specifická je zde i situace, že celý sbor druhého stupně společně sdílí jeden kabinet. Výsledky dotazníkového šetření i kvalitativní rozhovory ukazují, že jsou učitelé na rozdíl od svých kolegů z prvního stupně se současným stavem spolupráce se svými kolegy spokojeni, a necítí ani potřebu něco měnit či se v oblasti spolupráce nějak zdokonalovat („...nepotřebuji se zdokonalovat, ve sborovně se s učiteli zvládám bavit...“). Jiný pohled na tento stav deklarované shody a bezproblémové spolupráce má nejmladší člen tohoto učitelského sboru, který pohlíží na své kolegy jako na silné individuality, které uchovávají tradiční model výuky a nemají zájem měnit svoji zaběhlou praxi. Podle jeho názoru, zde mají učitelé silnou potřebu autonomie a stav „vzájemného nezasahování“ služebně starším kolegům vyhovuje. Nabízí se zde tedy možná spojitost, zda tento postoj učitelů ke změnám, nemá určitou souvislost s věkovou charakteristikou tohoto stárnoucího sboru (srov. např. Lazarová, Pol, 2009).

### 5.3 Nová škola

Nová škola má krátkou minulost, protože byla nově vystavěna a otevřena v září roku 2008. Škola vzdělává podle svého vzdělávacího programu „Začít spolu“. Její mladý ředitel ji na veřejnosti prezentuje jako „školu bez křídly a tabule“, protože se zde děti učí v centrech aktivit podle pracovních listů. Učitelé zde při výuce respektují individuální rozdíly mezi žáky dle jejich schopností a umožňují jim pracovat podle vlastního tempa. Žáci si mohou při výuce volit na základě vlastního výběru pořadí úloh, které pak plní v rámci jednoho vyučovacího týdne, který je vždy zaměřen na nějaké konkrétní zvolené téma. Nová škola vydává také měsíční školní časopis, do kterého přispívají svými články především žáci této školy.

Na webových stránkách Nové školy se píše: *„...ve škole pracují angažovaní zaměstnanci, pro které případná mimoškolní činnost není mimořádnou zátěží a kteří mají zájem se neustále dále rozvíjet...Hlavním úkolem v této oblasti je vybudovat spolupracující tým učitelů, kteří se snaží o svůj rozvoj a růst školy...učitelé se zde seznamují s novými metodami výuky a ztotožňují se se změnami, které jsou potřebné pro zajištění kvalitního a moderního vyučování, učitelé ve škole pracují v metodických sekcích, kde vzájemně konzultují metody výuky.“*

Stejně jako Hudební škola, tak i tato škola je zapojena do řady projektů (Ekoškola, Recyklohraní, Sám sebou, akce projektu Patriot aj.). Od září 2013 je zapojena i do pilotního projektu s nakladatelstvím Klett a je jednou ze tří ZŠ v ČR, které byly k této spolupráci vyzvány. Základní myšlenkou tohoto projektu je snaha o propojenost učiva, a to nejen na prvním stupni ZŠ.

Jistým specifikem této školy je pedagogický sbor, který tvoří pouze ženy do třiceti pěti let. Vedení školy tvoří naopak zase muži, taktéž mladší 35 let. Na prvním stupni pracuje patnáct učitelek a na druhém stupni pět. Tento velmi malý počet učitelek na druhém stupni je způsoben tím, že škola zahájila provoz v září 2008, takže druhý stupeň je naplněn pouze žáky, kteří na tuto školu přešli z druhého stupně z některých škol v jejím okolí. Celkový počet žáků ve školním roce 2012/2013 je na této škole 462. Zajímavostí školy je i to, že ŠVP vytvořil sám ředitel a to v období ještě před otevřením této nové školy.

### 5.3.1 Učitel má být mladý a zapálený pro výuku

Z webových stránek školy i z kvalitativního dotazování vyplývá, že si zde vedení buduje od základu svůj pracovní kolektiv učitelů, od kterého očekává vysoké pracovní nasazení a ochotu dále se odborně vzdělávat.

Situaci ve škole komentují učitelky slovy: „...pracovní kolektiv učitelů je zde mladý, protože ředitel nabírá učitele pouze mladší 35 let...nově nastupující dostane pracovní smlouvu na jeden rok a pokud se neztotožní s vizí školy, tak po roce odchází... hledají se zde pořád noví učitelé, naše koordinátorka si chodí vybírat své lidi mezi studenty, kteří k nám pak chodí na praxi, pokud se neosvědčí, tak se hledají zase jiní, potencionální uchazeči“. Podle výpovědi učitelů se zde kvůli vysokému pracovnímu zatížení a neosobnímu jednání učitelé často střídají. V minulém školním roce (2011/2012) jich odešlo pět a v letošním školním roce (2012/2013) odchází tři. Jedna z odcházejících učitelek říká: „...odcházím, protože mám rodinu a doma pak po práci už nestíhám nic, vyzvedávám si každý den jako poslední dítě ze školky, tady by učitelka měla žít asi v celibátu nebo to může dělat nějaký fanatik, myšlenka, vize této školy je hezká a ředitel je pro ni zapálen, je to taky pak znát na rodičích i dětech, ty jsou zde ve škole spokojeni, teda ty jsou tady z toho úplně nadšeni, ale nedá se to vše zvládat, co se tady po učiteli chce, každý den odcházím nejdřív v 17 hodin, ne že bych dřív nemohla, ale protože to nestihnu dřív všechno udělat“. O tom, že si odchodu učitelů ze školy všímají už i rodiče, svědčí poděkování odcházející učitelce, které bylo uveřejněno v místním časopise: „ Vážená paní učitelko, přijměte touto cestou naše poděkování za vaši vysoce odbornou a obětavou práci s našimi třetíáčky. Naše děti jste učila pouze rok, ale i to stačí k tomu, abychom záviděli vašim budoucím žákům a jejich rodičům. Jste další z početné řady aprobovaných, schopných a velmi oblíbených pedagogů, kteří opouští tuto školu. Přejeme vám ve vaší pedagogické činnosti hodně úspěchů a vedení, které si bude vaší vysoce odborné práce vážit (rodiče žáků 3. A)“.

Stejně jako na Hudební škole, i zde se učitelé shodují, že jsou zatěžováni velkým množstvím projektů: „...sotva ukončíme jeden projekt, tak už je vystřídán dalším“. V současné době připravují učitelé pro žáky prvního stupně akci Noc s Andersenem a pro žáky druhého stupně projekt Debatování: „... na Noc s Andersenem teď připravujeme pro děti různé literární hádanky a různé venkovní a vnitřní bojovky, děti

*budou mít za úkol najít různé indicie pro téma tohoto večera“.* Smyslem projektu Debatovní, který učitelé připravují pro žáky druhého stupně, je posílení klíčových kompetencí pro osobnostní rozvoj, a to zejména oblast mluveného projevu: „...*připravujeme pro děti různé hry, při kterých musí vhodně a logicky argumentovat, pokud chtějí ve hře uspět...“.*

### **5.3.2 Řízení školy a podmínky pro spolupráci**

Ředitel školy je učiteli hodnocen jako schopný člověk, který jasně ví, co chce, má jasnou koncepci školy a umí ostatní získat a motivovat pro věc. Škola je podle učitelů řízená velmi aktivně. Vedení přichází stále s novými nápady a systematicky zavádí do praxe školy různé alternativní a inovativní prvky pro zlepšení kvality výuky: „...*pokud se do vyučování zavádí nějaká inovace, tak nám školní koordinátorka předvede jednu ukázkovou hodinu a pokud chceš, tak můžeš požádat koordinátorku a ta ti přijde do hodiny a pak to můžete společně probrat nebo se k ní taky můžeš zapsat na osobní konzultaci.“* Každé zavedení inovace je podle výpovědi učitelů průběžně společně vyhodnocováno na pravidelných pracovních poradách, které jsou dvakrát v týdnu. V současné době se podle kvalitativních výpovědí vedení školy zaměřuje především na koordinaci vzdělávacích obsahů a mezipředmětovou spolupráci učitelů. Koordinátorka školy zastává podle výpovědi učitelů několik funkcí najednou. Je to především funkce školního kouče, při zavádění různých inovací do praxe školy, a také uvádějícího učitele či mentora pro všechny nově nastupující pedagogy. Na koordinátorku se učitelé ve škole obrací i s řešením výchovných problémů žáků či případných problémů, které se týkají komunikace s rodiči.

Podle kvalitativních výpovědí patří k nejrozšířenější formě spolupráce mezi učiteli na jejich škole vzájemná konzultace a příprava pracovních listů pro centra aktivit, ve kterých se děti učí. Učitelé si zde musí zakládat své pracovní listy do osobního portfolia učitele, které pak dávají k nahlédnutí školní koordinátorce na pravidelných pracovních poradách. Dotazovaní učitelé dále potvrzují ve svých výpovědích to, co se píše na webových stránkách této školy, že je zde vše společně systematicky plánováno a pak i hodnoceno. Hospitace na úrovni učitel-učitel jsou na této škole možné, ale z časových důvodů k nim téměř nedochází.

Vysoké pracovní zatížení ředitele vede k tomu, že postupně přebírá všechnu komunikaci s učiteli školní koordinátorka. Podle výpovědi učitelů probíhají tzv. odpolední pracovní porady učitelů, které jsou dvakrát v týdnu už pouze s koordinátorkou školy. Učitelky hodnotí její způsoby jednání jako neosobní a nadřizené: „... koordinátorka nám dvakrát v týdnu nadiktuje, co všechno musíme splnit, takže jen slyšíme, tohle musíte...tohle musíte, žádná spolupráce, ale jen příkazy, každý má své úkoly, které musí splnit...někdy mám pocit, že mě tady neberou jako člověka, ale jako nějakou figurku na šachovnici“. Dotazované učitelky se cítí dotčeny, že koordinátorka, která má vystudovanou střední školu s nimi mluví z pozice nadřizeného. Učitelé se snaží tomuto stavu čelit dobrými kolegiálními vztahy a humorem, ale podle jejich výpovědi, nikdo nemá na nějaké sdružování ani komunikaci s kolegy ve škole moc času: „...práce je zde opravdu náročná, nevydechnete si ani o přestávce, tady se totiž vykonávají „aktivní dozory“, pokud se zastavíte s kolegyní a prohodíte pár vět, většinou se během chvilky ozve z rozhlasu, abyste se nesdružovali, jsou tady totiž kvůli bezpečnosti všude kamery...já to chápu teda jako dost velkou buzeraci“.

Učitelé nicméně oceňují směřování školy, která jde pořád dopředu: „... co se mi na této škole líbí, co mě aktivuje a uspokojuje, je to, že jsou tady spokojený děti a spokojení rodiče, to jsem na dřívějších dvou školách nezažila, taky se mně líbí způsob výuky, jak je na týchle škole zaveden“. Mimo pravidelných pracovních porad a čtvrtletních pedagogických rad, organizuje vedení školy pro své učitele teambuildingové akce: „... asi tak čtyřikrát do roka jezdíme o víkendu na teambuilding, tam máme různý školení a stmelovací hry pro kolektiv...někdy je to docela dobrý, ale raději bych byla o víkendu doma s rodinou“.

### **5.3.3 Závěr:**

Nová škola, která má za sebou velmi krátkou minulost, vykazuje několik specifíků. Je to zejména velmi aktivní řízení školy a systematické budování svého učitelského personálu, který tvoří velmi mladý sbor pedagogů. Učitelé jsou zde vedením nejen cíleně vybíráni, ale taktéž i dále formováni pro práci v týmu. Z kvalitativního dotazování vyznívá, že na škole je systematicky rozvíjena na pravidelných poradách týmová práce učitelů a že všechny naplánované a přidělené úkoly učitelů jsou pak i

společně vyhodnocovány. Od učitelů se zde očekává především ochota inovovat vyučování, vysoká angažovanost a výkonnost. Škola má snahu držet krok se současným vývojem a tak se snaží o neustálé systematické rozšiřování dovedností svých učitelů, u kterých podporuje vzájemné zpřístupňování jejich zkušeností z praxe (*„...každé zavedení inovace je průběžně společně vyhodnocováno na pravidelných pracovních poradách...“*).

Dotazovaní učitelé vyjadřují názor, že současné pracovní tempo je na hranici jejich možností a že čas, věnovaný škole, jde už na úkor potřeb jejich soukromí. Právě pracovní přetížení, ale i neosobní jednání, jsou uváděny jako příčina poměrně častého odchodu učitelů z této školy. Ředitel je učiteli hodnocen jako velmi schopný člověk, který umí ostatní získat a motivovat pro danou věc, bohužel ale jen při vstupu do školy. Učitelé na škole postrádají vzájemnou rovnocennou partnerskou diskusi a jejich největší kritika je zde směřovaná k osobě školní koordinátorky, která podle jejich názorů nezvládá dovednosti účinné komunikace a vedení lidí v týmu. Její způsoby jednání hodnotí učitelé jako neosobní a nadřizené (*„...někdy mám pocit, že mě tady neberou jako člověka, ale jako nějakou figurku na šachovnici“*). Učitelé ve svých výpovědích deklarují vysokou soudržnost tohoto mladého sboru a dobré vzájemné sociální vztahy. Nabízí se zde ale i otázka, jestli tato soudržnost sboru není jen určitým druhem obrany učitelů, proti vnímané direktivitě školní koordinátorky.

Z uvedeného je zřejmé, že se spolupráce učitelů na Nové škole v mnoha parametrech liší od spolupráce učitelů školy Hudební. Tento rozdíl lze vysvětlit tím, že se zde vedení školy zaměřuje nejen na své žáky, ale také na své učitele, které hned po jejich nástupu do školy aktivně zapojuje do společné práce. Na Novou školu jsou cíleně vybírání učitelé, kteří jsou otevřeni inovacím a změnám. Kvalitativní rozhovory na této škole potvrzují, že pro spokojenost učitelů je ale klíčové příznivé klima školy, které zde podle dotazovaných učitelů není. Otázkou do budoucna tedy zůstává, jak se tato vnucená forma kolegiality, která je vedením kontrolována a regulována dále vyvine. Podle Lazarové (1999) je potenciál vnucené kolegiality možný dvojitý. V tom lepším případě se má šanci stát jenom jakousi užitečnou přípravnou fází pro založení opravdu trvalých vztahů spolupráce učitelů ve škole a v tom druhém případě zůstane jen na úrovni pouhého administrativního plnění nařízení, která se jen za „kulturu spolupráce“ vydává.

Poznámka:

Za poznamenání stojí také to, že se učitelé na této škole obávali vyplnit mnou donesený dotazník. Vyplnění dotazníku se mi podařilo dosáhnout až prostřednictvím mé známé (bývalé učitelky této školy), která učitele ujistila, že to není dotazník „*podstrčený koordinátorkou školy*“, ale že je určen pro výzkumné účely diplomové práce. Přesto byla návratnost dotazníku na této škole nejnižší, a to vyplnění jen padesáti procenty respondentů.

#### **5.4 Sportovní škola**

Sportovní škola se nachází v centru města ve dvou oddělených budovách z první republiky. Oddělené budovy prvního a druhého stupně, které jsou od sebe vzdáleny asi sedm set metrů, ztěžují podle učitelů spolupráci mezi pedagogy obou stupňů. Škola vyučuje žáky podle svého vzdělávacího programu „Škola základ života“.

Jistým specifikem této školy je to, že škola nabízí pro žáky od šestých tříd různé specializace, aby tím zmírnila odliv dětí ze školy na víceletá gymnázia. O tom, že se jí to daří, svědčí to, že se v září letošního roku (2012/2013) počet žáků v těchto ročnících naopak zvýšil o sedm. Škola nabízí jednak třídy s rozšířeným vyučováním přírodních věd nebo třídu s větší časovou dotací matematiky a fyziky a také jednu třídu pro sportovně nadanou mládež. Celkový počet žáků je díky těmto specializacím po celou dobu školní docházky vcelku stabilizován. Uvolněná místa po odchodu žáků z pátých tříd na víceletá gymnázia jsou zde doplněna dětmi z jiných škol, které mají o tyto nabízené specializace zájem. Kapacita školy je 520 žáků a je v současné době naplněna počtem 495. Věkově vyvážený pedagogický sbor prvního stupně je tvořen výhradně ženami, kterých je zde patnáct. Na druhém stupni pracují čtyři učitelé a deset učitelek.

Od září 2012 vede školu nový ředitel, který zde nastoupil po ředitelce, kterou odvolal z funkce místní městský úřad z důvodu špatně zadané zakázky na interaktivní tabule z peněz Evropské unie (ředitelka způsobila škole velkou finanční ztrátu).



Současný ředitel se snaží o zlepšení propagace školy a novou image. Škola dostala nové logo a děti školní dresy. Naplánovaná je rekonstrukce části školy a založení tzv. geoparku pro názornou výuku přírodovědy, kde mají být různé druhy hornin a kamenů. Na projektu geoparku spolupracují s ředitelem společně i učitelé této školy. Sám o sobě ředitel říká, že velice rád učí, protože to je práce, která dává smysl a hlavně je to i jeho koníček. Výhodu toho, že je ředitelem vidí v tom, že může některé věci efektivněji měnit. Krátce po svém nástupu zavedl současný ředitel i pravidelné čtvrtletní akce „Setkávání kantorů“, které jsou jakýmsi neformálním posezením bývalých i současných pedagogů a ostatních pracovníků této školy.

Vzájemné vztahy obou pedagogických sborů zasáhl odlišný názor na výpovědi, které dal v květnu 2013 ředitel dvěma učitelkám z prvního stupně. Kvůli výpovědi má odejít bývalá ředitelka školy, která zde zůstala dále pracovat a zástupkyně pro první stupeň, která vyhrála konkurz na ředitelku této školy, ale městský úřad ji do této funkce nakonec nedosadil (důvody se uvádí velice různé). Kolektiv učitelů druhého stupně toto rozhodnutí ředitele respektuje: „...*myslím si, že je to rozumné řešení, nedělalo by to nikdy dobrotu, spíš by to bylo čím dál horší... ředitelka se stále chovala jako by byla ředitelkou... to samé si myslím i o zástupkyni z prvního stupně, která vyhrála konkurz na ředitelku... odchodem těchto dvou se vztahy mezi všemi za nějaký časlepší, tomu věřím*“ (dvě učitelky, druhý stupeň).

#### **5.4.1 Učitelé prvního stupně**

Stejně jako na Hudební škole, tak i zde si učitelé myslí, že společná tvorba školního programu a jeho následná realizace do praxe školy se nikterak neodrazila v oblasti jejich vzájemné spolupráce: „... *ŠVP nemá na spolupráci vliv, buď na škole je nebo není, stojí to na lidech*“. Učitelky jsou podle výsledných dat z dotazníku i podle kvalitativního dotazování se vzájemnými vztahy i s úrovní spolupráce na škole spokojeny. Dobré kolegiální vztahy jsou podle učitelek už jakousi součástí této školy: „...*když jsem sem před dvanácti lety nastoupila, tak jsem byla překvapená, jak to tady funguje, tak jako úplně nějak samo a musím říct, že perfektně...když někdo z holek řekne, potřebuju*

*poradit, tak se s učitelkami sejdeme buď, po vyučování nebo před vyučováním...nikdo s tím nemá žádný problém, můžeš se tady na každého spolehnout... tady se nečeká na nějaký porady, tady se holky schází pořád“.* Podle výpovědí se učitelky společně schází jednak kvůli úpravám podoby projektového a realizovaného kurikula: „... občas někdo z holek přijde a řekne, musíme se sejít a upravit ŠVP, takto to tam být nemůže, podle toho se nedá učit“. A dalším uvedeným tématem těchto společných schůzek učitelů je plánování a vyhodnocování výuky či společných projektů: „...teď jsme dělali projekt, který byl zaměřen na děti, které jsou do školy přivázeny autem...je to tady docela velký problém, protože škola je ve středu města ...ráno jsme zapsali 192 aut přivázejících děti do školy, tak jsme chtěli děti motivovat pro spolujízdu autem nebo vzájemné doprovázení...měřili jsem taky intenzitu zvuku hlukoměrem a ta byla 75 dB...pak jsme ji porovnávali s hlukem křičící skupinky dětí a ta byla 106 dB (smích)“. Rozhovor s učitelkami poukazuje i na skutečnost, že učitelky ve své praxi velmi citlivě rozlišují uskutečněné projekty do dvou skupin. Jednak na projekty Patriot, které jsou víceméně pro učitele povinné a na projekty „vlastní“, které uskutečňují z vlastního rozhodnutí a to na základě aktuálních potřeb spojených s probíraným učivem: „...v září jsme měli s učitelkami naplánováno, že půjdeme s dětmi ze čtyřky a z pětky prozkoumat kvalitu vody na místních koupalištích, jestli je ještě vůbec dobré chodit se koupat...vybavili jsme se příručními mikroskopy, abychom mohli pozorovat plankton...no...a nakonec vidíš, je jaro a my jsme se kvůli projektům Patriot k tomu ještě nedostali, ale teď na jaře to bude taky dobrý...“(smích).

Nejrozšířenější formou spolupráce, je podle kvalitativního dotazování, spolupráce v oblasti vyučovaných předmětů. Tato spolupráce probíhá jako vzájemné sdílení učebního materiálu a to především mezi učitelkami ve stejném ročníku. Ve vzájemné shodě s výslednými daty z dotazníků, se i při rozhovorech, učitelé vyjadřují velmi pozitivně k dobře fungujícímu systému uvádění nových učitelů do práce školy a k vzájemnému předávání zkušeností mezi učiteli: „... mimo uvádějícího učitele, který ti pomáhá první rok, je i v každém ročníku ročníková vedoucí a ty máš možnost ji kdykoli požádat o následové hodiny, buď se jdeš podívat na někoho, jak učí nebo řekneš ročníkový vedoucí a ta jde k tobě do hodiny a pak to spolu proberete...když někdo potřebuje poradit, jak pracovat s dětmi ve skupinách při vyučování, tak se jde za Ivou,

*to je náš specialista na kooperaci...při kázeňských problémech dáme zase vždy na radu Martiny....“*

Jako vnímané negativum, které ztěžuje vzájemnou spolupráci mezi oběma sbory, jsou uváděny pouze oddělené budovy prvního a druhého stupně. Poněkud překvapivé jsou odpovědi učitelek na otázky směřované k vedení školy: „...*jako velký mínus je tady komunikace se zástupkyní, ta když neučí, tak je zavřená a úřaduje...ředitel je dobrý, chce to jen čas, až se zorientuje v tak velké škole, jako je ta naše“*. Současný ředitel dříve pracoval na menší škole a podle mínění učitelek to bude chtít nějaký čas, než se všichni vzájemně „oťukají“ a než si ředitel zvykne na řízení kvantitativně většího kolektivu učitelů. Jistou změnou pro učitele i žáky, kterou chce ředitel od nového školního roku 2013/2014 zavést, je pokus o zavedení slovního hodnocení v prvních a druhých ročnících.

Názory na výpovědi, které dal bývalé ředitelce a zástupkyni, nejsou mezi učitelkami úplně jednotné. Jednotné je ale jejich rozhodnutí, že nepojedou na ředitelem naplánovanou víkendovou teambuildingovou akci, je to podle nich jakýsi „*projev kolegiality na rozloučenou s odcházejícími učitelkami“*.

#### **5.4.2 Učitelé druhého stupně**

Výrazným znakem sboru učitelů druhého stupně je vysoká vzájemná soudržnost. Učitele mezi sebou spojují stejné zájmy a to hlavně v přírodních vědách a sportu: „...*tady nejsou mezi náma žádný konkurenční skupinky, naopak je zde ochota dělat společně různé věci a to i v mimopracovním čase...tady je dobrý kolektiv, trávíme spolu čas i o víkendech, podnikáme spolu různé výlety... ty společný aktivity nás hodně vzájemně spojují...děláme společně různé akce pro děti... já mám rád tu atmosféru, když se to dětem líbí, tak z toho mám radost a uspokojení, že to mělo smysl.“*

Učitelé zde podle kvalitativních odpovědí i podle výsledných dat z dotazníku spolupracují hlavně ve stejných předmětech. Podle výpovědí učitelů jde hlavně o vzájemnou výměnu názorů a zkušeností na výuku, ale i společnou přípravu různých projektů, olympiád apod. K vzájemnému předávání zkušeností ze seminářů či školení

učitelé říkají: „...když máme školení pro všechny, teď jsme měli třeba o využívání médií ve výuce, tak to pak spolu pořád probíráme, ne organizovaně, ale individuálně...to samý je, když jede někdo na seminář do Prahy, tak to pak probíráme ve sborovně nebo ve skupinkách, podle toho, koho to téma zajímá“. Učitelé se o dění ve škole i o vzájemných vztazích vyjadřují velmi pochvalně. Jedinou jejich kritikou jsou časté projekty PATRIOT, které organizuje místní zastupitelstvo: „... máme pořád nějaký projekty...ročníkový projekty, projektový dny...máme hodně akcí i mimo školu... jsme zahlceni akcemi...jsou dobře myšlené, ale je jich moc...je to spolupráce, která není dobrovolná...tisíc soutěží...tenhle rok chodíme dvakrát do měsíce na „zastupitelstvo dětí“ na úřad...dopoledne tam musí jít se čtyřmi dětmi jeden pedagog jako doprovod (zastupitelstvo je sdružení žáků místních ZŠ, děti zde aktivně spolupracují s radnicí a účastní se i některých rozhodovacích procesů o svém městě) ...jsme nějak zvyklí si pomáhat...když někdo doprovází děti na úřad, tak někdo jiný bez problémů přebere jeho výuku“.

Vysoká spokojenost učitelů, je nejen se vzájemnými vztahy ve sboru, ale i s novým vedením školy. K osobě ředitele učitelé říkají: „...ted' když je nový ředitel, tak se začínají dělat některé věci jinak...provedl u každého učitele dvě hospitace, jednu ohlášenou a jednu neohlášenou, když se mu u někoho líbí vyučovací hodina, tak se zeptá, zda si může jeho hodinu natočit na video a pak to společně s ostatními rozebíráme...mě se líbí, že umí pochválit a ocenit dobrou práci ...sám je pro nás ve všem vzorem...je s náma denně v kontaktu...včera přišel o velké přestávce do sborovny a zatančil si s námi (smích) ...je všímavý, ví o všem, co se ve škole děje... než něco rozhodne, tak to s náma napřed probere“. Podle kvalitativních výpovědí se ředitel snaží také o vtáhnutí rodičů do dění této školy: „...ředitel tomu říká klubismus, v praxi to znamená, že ředitel po nás v září (2012) chtěl, abychom si jako každá třída na školním webu založili svoji kolonku, kam pak třídní vkládají různý aktuální informace nebo fotky z akcí třídy...docela jsme byli překvapení, že to zafungovalo a rodiče s námi začali víc komunikovat... někteří rodiče s námi letos pojedou jako doprovod na náš sportovní kurz v červnu...“.

Učitelé se mimo čtvrtletních pedagogických rad schází s vedením školy také na pravidelných pátečních pracovních poradách, kde se podle výpovědí učitelů probírá aktuální dění ve škole.

#### **5.4.3 Závěr:**

Výrazným znakem obou učitelských sborů na Sportovní škole je jejich vysoká vzájemná soudržnost uvnitř těchto jednotlivých sborů. Učitelé na prvním stupni shodně vyjadřují pozitivní názor na vzájemné vztahy ve sboru i spokojenost s úrovní vzájemné spolupráce („...*tady se nečeká na nějaký porady...když někdo z holek řekne, potřebuju poradit, tak se s učitelkami sejdem...nikdo s tím nemá žádný problém, můžeš se tady na každého spolehnout*“). Vzájemná komunikace ve škole se podle výpovědi učitelek, týká především rozebírání různých výchovných a výukových situací.

Nejrozšířenější formou spolupráce na škole je podle kvalitativního dotazování spolupráce mezi učiteli v rámci vyučovaných předmětů. Na prvním stupni se odehrává tato spolupráce především mezi učiteli v ročnících a týká se hlavně vzájemného předávání materiálu k výuce. Tato forma spolupráce ještě spolu s uváděním učitelů do praxe školy je shodně uváděna v dotaznících jako vzorový příklad spolupráce na této škole. Při kvalitativním dotazování učitelky vysoce oceňují zavedenou funkci ročníkové vedoucí. Podle jejich výpovědí ročníková vedoucí zprostředkovává vzájemnou výměnu informací a zkušeností mezi učiteli a poskytuje svým kolegyním pomoc při problémech s výukou.

Pocit jednoty a pozitivní vnímání pracovního prostředí je charakteristické i pro sbor učitelů druhého stupně na této škole. Učitelé v rozhovorech shodně mluví o jakési součásti této školy a tou je podle nich přátelská atmosféra školy a ochota druhému pomoci („...*tady je dobrý kolektiv...jsme už nějak zvyklí si vzájemně pomáhat*...“). Věkově vyvážený sbor učitelů druhého stupně, podle kvalitativních výpovědí, sbližují především jejich společné zájmy („...*trávíme spolu čas i o víkendech, podnikáme spolu různé výlety, ty společný aktivity nás hodně vzájemně spojují*“). Zjištění existujících shodných zájmů ve sportu a přírodních vědách, na kterých škola úspěšně staví své další

rozvojové aktivity v podobě určité profilace své školy, má příznivé dopady na školu jako celek.

Jako vzorový příklad spolupráce na škole je v dotaznících i při kvalitativním dotazování uváděna spolupráce učitelů v předmětových skupinách a uvádění nových učitelů do praxe školy. Vedoucí předmětové skupiny zde fungují obdobně jako ročníková vedoucí na prvním stupni, tzn. zprostředkovává mezi učiteli ve stejném předmětu výměnu informací a zkušeností a zajišťuje aktivity na obohacení výuky.

Dotazování učitelé druhého stupně vyjadřují vysokou podporu současnému řediteli školy a cení si jeho stylu vedení, který má podle nich příznivý a posilující dopad na jejich pedagogickou práci (*„...umí pochválit a ocenit dobrou práci...sám je pro nás ve všem vzorem...než něco rozhodne, tak to s náma napřed probere“*). Ředitel po svém nástupu na tuto školu dobře navázal na její minulost i na zkušenosti učitelů a současně má i snahu o zavedení některých změn v praxi této školy. Jistou inovací pro učitele je zpřístupnění své práce pomocí natočení vyučovací hodiny na video a tak dát ostatním kolegům k dispozici možnost nahlédnutí do jejich výuky.

Z uskutečněných výpovědí lze usuzovat na to, že to, co je vhodně posilováno a využíváno současným ředitelem, už existovalo před jeho příchodem na tuto školu (*„...když jsem sem před dvanácti lety nastoupila, tak jsem byla překvapená, jak to tady funguje, tak jako úplně samo a musím říct, že perfektně ..je zde ochota dělat společně různé věci*). Toto oboustranné pozitivní ovlivňování, kdy iniciativní učitelé vytváří vhodné prostředí pro ředitele a ředitel zase dobře motivuje a podporuje učitele, se odráží i ve vnímaném příznivém prostředí a v oblasti vzájemné spolupráce. Stejně jako na Nové škole, tak i zde jsou učitelé hned po příchodu do školy zapojováni do vzájemné spolupráce a každodenní profesní komunikace. Učitelská spolupráce má na Sportovní škole v porovnání s předcházejícími školami poněkud odlišnou kvalitu. Tato odlišná kvalita spolupráce je pozitivně ovlivněna, jak se podle výpovědí učitelů zdá, vícero faktory, které jsou ve vzájemném propojení. Jednak je to vysoká spokojenost s vedením školy, taktéž dobré zkušenosti učitelů se vzájemnou spoluprací a působení dlouhodobé tradice této školy, která udržuje nepsané normy dobrých vztahů.

## 5.5 Malá škola

Malá škola je školou speciální. Její budova se nachází v blízkosti městského parku v rekonstruované funkcionalistické budově. Ve škole pracuje kvantitativně velmi malý sbor, který tvoří deset učitelek. Mimořádně malá velikost školy a skutečnost, že je na škole jen jedna sborovna, tak znemožňuje separaci pedagogů tohoto učitelského sboru. Dotazníkové šetření i kvalitativní dotazování ukazuje na vzácný soulad uvnitř tohoto pedagogického sboru. Protože se jedná o školu speciální, tak není vystavena tlaku a soupeření mezi ostatními místními základními školami o vliv a image své školy. Učitelky v letošním školním roce „zasáhla informace“, že mají být školy tohoto typu zrušeny a děti odtud integrovány do běžného vzdělávacího proudu. Speciální pedagogové této školy věří, že díky „otevřenému dopisu“ a mnoha nasbíraným podpisům se toto plánované rozhodnutí nakonec neuskuteční. Velkou podporu jim v tomto směru projeví ředitelé ostatních místních škol, kteří na svých školách zorganizovali rozsáhlé podpisové akce.

Dotazování učitelé této školy si myslí, že současná kurikulární reforma žákům ani jim v ničem nepomohla. Na současnou reformu se dívají jako na experiment, který jim nevyhovuje a znamenal pro ně jen spoustu práce navíc: „... zbytečná zátěž pro učitele...nic se nezměnilo, vliv na spolupráci to u nás nemělo...jediný, co se změnilo je to, že jsme měli dřív malý sešit a teď máme velký sešit a klíčový kompetence...dřív byla závazná metodika a ta byla pro nás jasná...kdo chtěl, tak si tam něco přidal...teď když to vezmeš do krajností, tak kvůli ŠVP může dítě při stěhování třeba přijít o vyjmenovaný slova a to je pro dítě průšvih.“

### 5.5.1 Stárne nám učitelský sbor a dochází nám energie

Kvalitativní dotazování ukazuje, že je na této škole spolupráce mezi učiteli zaměřena nejen na přímou vyučovací činnost ve třídě, ale že se zde učitelé společně snaží i o osvojení různých praktických dovedností svých žáků.

Vzájemné diskuse ve sboru se podle výpovědí učitelů většinou týkají rozebírání různých výchovných a výukových situací: „ ... sdělujeme si vzájemně svoje zkušenosti z výuky...probíráme problémy, které se týkají rodičů, kteří nespolupracují se školou...problémy s komunikací s poradenskými zařízeními...agresivní chování

*některých žáků...no teď v dubnu (2013) jsme museli mimořádně zařadit kvůli kázeňským problémům dvou žáků besedu s mluvčí věznice a s odsouzeným klientem...(smích)“.* V současné době jsou zde učitelé zaměstnáni sezónními starostmi, jako je prodej sazenic, hlavně rajčat a paprik. Učitelé zde každý rok vypěstují se svými žáky různé sazenice a pak je od dubna prodávají na místním trhu: „... teď máme starosti s tím, co budeme dál pěstovat na pozemku a kdo půjde prodávat sazenice na trh....“ Mimo prodej sazenic, jsou zde učitelky také momentálně zaměstnané projektem „Řemeslo má zlaté dno“. V rámci tohoto projektu pomohli jejich žáci v nedaleké Lesní školce s výstavbou pece na pečení chleba a se stavbou přístřešku ze slámy a hlíny s venkovním posezením. Dalšími naplánovanými akcemi v rámci tohoto projektu jsou: „...beseda s řezbářem...úklid okolí školy a města...sázení stromků...výstava truhlíků Bylinky z naší zahrádky a soutěž poznávání květin, rostlin a bylin“. Na závěr školního roku učitelky připravují několik překvapení, které žákům prozradí až na poslední chvíli. Tyto překvapení se mají týkat netradičních výletů na závěr školního roku a netradičního rozloučení s odcházejícími deváťáky.

Ke vztahům ve sboru a k vedení školy učitelky ve vzájemné shodně říkají: „...je nás jen deset a máme malou sborovnu, tak si všechno řeknem, když neučíme, tak se vidíme pořád, ve sborovně, na chodbách...tady není s ničím žádný problém, když potřebuješ, tak tě kdokoli zastoupí v povinnostech ...je tady malý kolektiv, což je taky mínus, protože jseš pořád zahlcenej, pořád se něco řeší a ty se nemáš kam se před tím schovat...někdy je z toho už taková ponorka, myslím, že jsme tady hodně dobrej kolektiv, ale jsme pořád spolu, tak na kafe odpoledne teda už spolu fakt nejdem, co nás ale spojuje, to je společný zájem v zahradničení...ředitelku berem spíš jako kolegyni než ředitelku, chová se jako by byla jedna z nás, na nic si nehraje“. Jako jediné vnímané negativum, které se týká jejich sboru, je podle učitelek to, že jim chybí ve sboru muž a mladí pedagogové: „...stárne nám učitelský sbor, je mě 49 a jsem tady nejmladší...začínají nám chybět nové nápady a dochází energie... taky by tady byl potřeba nějaký chlap, kvůli dětem.“

Mimo pravidelné čtvrtletní pedagogické rady se učitelky pravidelně schází i při těchto příležitostech: „... čtyřikrát do roka máme metodický sdružení, tam se probírají různý



*formální oblasti...každý měsíc pak máme pracovní poradu, tam probíráme různé inovace, školskou politiku a tak. “*

Učitelé v kvalitativním dotazování pozitivně oceňují vzájemné poskytování opory a pomoci od svých učitelských kolegů: „... *tady se nepřehazuje odpovědnost z jednoho na druhého, ale snažíme se řešit všechno společně, hlavně výchovné problémy, to je tady nutnost...výchovné situace se tady bez přímé spolupráce všech ani nedají řešit... “*. Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že tento názor sdílí všichni učitelé Malé školy (100% pozitivní shoda ve volbě *souhlasím* - výchovné problémy řešíme společně).

### **5.5.2 Závěr:**

Stejně jako na Sportovní škole, tak i zde je poměrně vysoká shoda učitelů a to jak v dotaznících, tak i při kvalitativním dotazování. Učitelé zde vyjadřují shodný pozitivní názor na vzájemné vztahy ve sboru a taktéž vyjadřují i spokojenost s úrovní vzájemné spolupráce na škole („...*tady není s ničím žádný problém, když potřebuješ, tak tě kdokoli zastoupí v povinnostech“*). Deklarovanou soudržnost sboru a vzájemnou vstřícnost kolegyň a ochotu kdykoli pomoci, vnímají učitelé jako silnou stránku své školy. Podle kvalitativních výpovědí se ředitelka chová, jako by byla „jedna z nich“, zapojuje učitele do rozhodování o chodu školy a podporuje profesní komunikaci, zaměřenou na vzájemnou výměnu zkušenosti. Podle výpovědí učitelů se ve škole vedou téměř neustále debaty, které se týkají především pracovních témat souvisejících s výukou nebo řeší různé problémy žáků. Malý prostor školy s jednou sborovnou má podle výpovědí učitelů i své nevýhody („...*pořád se něco řeší a ty se nemáš kam se před tím schovat, jseš pořád zahlcenej...někdy je z toho taková ponorka“*). Podobně jako na Sportovní škole, i zde učitelé vzájemně sdílejí volnočasový zájem, a to v zahradničení. Tuto svoji zálibu využívají v reálné praxi školy na jaře, kdy se svými žáky pěstují různé sazenice, které pak prodávají na místním trhu a také v různých nabízených praktických kroužcích pro své žáky. Jediné vnímané negativum těchto učitelů je to, že jim stárne učitelský sbor a začínají chybět nové nápady a energie.

## 6. Diskuse a shrnutí

Spolupráce mezi učiteli je považovaná za klíčový faktor autonomního rozvoje školy a proto je bezpochyby důležité zjistit, co je potřeba udělat pro to, aby se stal z učitele i spolupracující kolega. V současné diskusi o potřebě přeměny škol v učící se organizace se opakovaně zdůrazňuje, že úspěch rozvoje kolegiálních vztahů spolupráce na školách do velké míry závisí na způsobu vedení konkrétní školy. Mezi hlavní úkoly pro vedení školy patří plánování a realizace společných forem učení a taktéž i podpora klimatu společného učení.

Smyslem této práce bylo nalezení těch faktorů, které mají z pohledu samotných učitelů největší vliv na podobu a úroveň spolupráce na zkoumaných školách. Další snahou bylo porozumět pomocí získaných dat i tomu, proč je spolupráce mezi učiteli na jejich školách rozvinutá právě v těchto zjištěných formách. Teoretická část této práce mi poskytla důležitý náhled do tématu, o něž jsem se mohla opírat v empirické části práce. První část empirického výzkumu, kde byla první data o učitelské spolupráci na zkoumaných školách zjišťována pomocí dotazníku, mi přinesla odpověď na otázku, jaké jsou nejvíce využívané formy spolupráce v realitě aktuálního fungování sledovaných škol. Výsledky dotazníků ukázaly značnou rozdílnost názorů a to i v tom případě, že šlo o respondenty ze stejných učitelských sborů. Zjištěná data z dotazníku pak byla dále ověřena rozhovory se zvolenými učiteli, které údaje získané dotazníkem dále doplňovaly, objektivizovaly a současně sledovaly výzkumnou problematiku z více klíčových úhlů pohledu. Zjištěné výsledky práce by měly přinést odpovědi na hlavní otázky tohoto výzkumu.

Základní výzkumná otázka zněla: *Jaké jsou nejvíce využívané formy učitelské spolupráce na zvolených základních školách?*

Získaná data z tohoto šetření potvrzují poněkud starší výzkum Lazarové (1999), že nejrozšířenější formou spolupráce na školách je spolupráce učitelů v rámci vyučovaných předmětů. Učitelé chápou jako svůj hlavní úkol přímou výuku, a proto je pro ně tato spolupráce v oblasti vyučovacích předmětů jaksí nejpřirozenější a z tohoto důvodu i nejrozšířenější.

Pohled do jednotlivých škol ukázal, že v závislosti na škole má učitelská spolupráce různorodou kvalitu a odehrává se v poněkud odlišné podobě. Tato odlišnost je jednak odvislá od kontextu podoby v jakém učitelé pracují a také úzce souvisí s tím, jaké mají vlastní zkušenosti se vzájemnou spoluprací učitelé sami.

Podle výpovědí učitelů na *Hudební škole* chybí učitelské spolupráci na jejich škole tradice, a nejsou zde ani zavedeny potřebné instrumenty či výraznější podpora od jejího vedení v tomto směru. Učitelská spolupráce v oblasti vyučovacích předmětů zde probíhá víceméně spontánně a nekoordinovaně a v téhle podobě ji přejímají i nově příchozí učitelé. Učitelé na prvním stupni si vzájemně směřují materiál k výuce s užší, stálou skupinou svých kolegů v jednotlivých ročnících a to dle momentální potřeby v době přestávek mezi vyučováním. Taktéž spolupráce mezi učiteli v rámci jednotlivých předmětů na druhém stupni nemá jasněji vymezenou formu ani obsah a probíhá velmi omezeně, a to jen v rámci některých předmětů. Podle výpovědí učitelů probíhá spíše ve formě řešení či stěžování si na vzdělávací problémy některých žáků nežli jako výměna materiálů k výuce. Učitelé při kvalitativním dotazování zdůrazňovali malou ochotu a zájem o spolupráci větší části svých kolegů a také své špatné zkušenosti se vzájemnou spoluprací na škole. Samotní dotazování učitelé neměli jasnější představu o tom, jak tuto situaci na škole změnit a současně i poukazovali na některé vnímané překážky rozvoje spolupráce na škole. Překážky změn viděli dotazování učitelé především v mezigeneračním nepochopení, nedůvěře, individualismu, rivalitě a nedostatku tolerance.

Výrazně odlišná situace je na škole *Nové*, kde jsou učitelé systematicky vedeni ihned po svém vstupu do školy k týmové práci. Do života této školy jsou zavedeny aktivity, které se zaměřují na odborný rozvoj učitelů. Učitelé zde spolupracují v oblasti vyučovacích předmětů v metodických sekcích, kde vzájemně konzultují metody výuky a společně zde připravují pracovní listy pro centra aktivit, ve kterých se žáci na této škole učí. Svou přípravu na vyučování zakládají učitelé do osobního portfolia a realizovanou výuku pravidelně vyhodnocují se školní koordinátorkou na svých odpoledních pracovních poradách. Učitelé si zde podle jejich výpovědí dobře uvědomují, že práce v týmu je pro ně nesporným přínosem, který usnadňuje práci a má vliv na zkvalitnění výuky.

Ve škole *Sportovní* koordinují spolupráci mezi učiteli v oblasti vyučovacích předmětů ročníkový a předmětový vedoucí, kteří se pravidelně jednou v týdnu scházejí s učiteli a rozebírají s nimi různé výukové situace a také jim napomáhají při zavádění různých inovací do výuky. Učitelé uváděli shodně v dotaznících i při kvalitativním dotazování jako vzorový příklad spolupráce na jejich škole právě tuto zmíněnou spolupráci s ročníkovým a předmětovým vedoucím. Z reakcí učitelů je zřejmé, že si velice dobře uvědomují, že výměna nápadů mezi kolegy nabízí možné alternativy pro řešení různých problémů ve vzdělávání („...*když někdo z holek řekne, potřebuju poradit, tak se s učitelkami sejdem...když někdo potřebuje poradit jak pracovat s dětmi ve skupinách při vyučování tak jde za Ivou, to je náš specialista na kooperaci...*“).

Poněkud specifická je situace *Malé* školy (škola speciální), kde pracuje pouze deset pedagogů, kteří sdílí jednu sborovnu. Učitelé zde při rozhovoru uváděli, že odborná diskuse zaměřená na oblast vyučovacích předmětů se odehrává téměř nepřetržitě a že už téměř ani nerozlišují co je spíše spontánní a co formálně organizovaná diskuse. Dotazování učitelé vyjadřovali názor, že je zde téměř nemožné, aby někdo nebyl vtažen do vzájemné spolupráce („...*tady před tím nemáš kam utéct...když neučíme, tak se vidíme pořád, ve sborovně, na chodbách...pořád o něčem diskutujeme a sdělujeme si vzájemně svoje zkušenosti z výuky...*“). Z kvalitativního šetření vyznívá, že i na této škole si učitelé uvědomují výhody spolupráce a mají s ní pozitivní zkušenosti.

Na všech zkoumaných školách je také hojně rozšířená spolupráce na přípravě nejrůznějších školních projektů. Kvalitativní rozhovory poukazují na to, že učitelé ve své praxi velmi citlivě rozlišují projekty do dvou skupin. Jednak jsou to projekty *Patriot*, které jsou víceméně pro tyto učitele povinné a na projekty „vlastní“, které učitelé uskutečňují z vlastního rozhodnutí. O projektech *Patriot* si zvolení učitelé myslí, že jsou důležité hlavně pro ředitele a prezentaci školy na veřejnosti. Uskutečněné rozhovory potvrzují skutečnost, že učitelé nemají rádi nařízené věci a naopak pozitivně vnímají, když se jim ponechá určitá dobrovolnost a možnost sám se pro něco svobodně rozhodnout. Velký počet projektů na škole se podle názorů učitelek občas už i odráží v kvalitě přípravy na jejich výuku ve třídě: „...*když jsme přetíženi, tak probíhá prahový kurikulum*“ (tzn. vyčerpané učitelky se až na prahu třídy rozhodují, co budou v hodině učit, dvě učitelky, *Hudební škola*).

Odlišně pojatá je i určitá profilace škol, která úspěšně využívá společné specifické zájmy některých svých učitelů a jejich vzájemné spolupráce. Vedení na *Hudební škole* zavedlo její určitou profilaci v rozšířené výuce cizích jazyků a v hudební výchově pro žáky od prvního do pátého ročníku. Naopak vedení *Sportovní školy* se rozhodlo pro diferenciaci svého vzdělávacího programu pro žáky od šestých tříd. Rozdílná strategie ředitelů v zavedení profilace vede i k rozdílným důsledkům. Na *Sportovní škole*, kde jsou specializace pro žáky nabízeny od šestých tříd, jsou počty žáků na druhém stupni vcelku stabilizovány či se spíše mírně navyšují. A na *Hudební škole* odchází zase relativně vysoký počet žáků na konci páté třídy na gymnázia či jiné školy se zaměřením (žáci odtud odchází i na *Sportovní školu*). Učitelé z *Malé školy* naopak uplatňují své specifické zájmy v poměrně široké nabídce různých praktických kroužků pro své žáky.

Pohled do škol pomocí této vícepřípadové studie ukázal, že na současné škole přibývá spolupráce učitelů i mimo vyučovací předmět a že učitelé ve své praxi využívají různých podob spolupráce a to na všech úrovních, až po tu nejvyšší, kterou je společná práce. Vyšší formy spolupráce se vyskytují především na těch školách, kde je této oblasti věnována systematická pozornost a podpora od vedení školy, a kde jsou učitelé hned po svém vstupu do školy do učitelské spolupráce zapojováni. Informace získané z tohoto šetření potvrzují názor Pola a Lazarové (1999, 2006), že vedení škol sehrává zásadní roli v rozvoji spolupráce lidí ve škole. Taktéž je důležité i to, co považuje ředitel za žádoucí, pokud jde o charakter učitelské spolupráce na své škole.

Toto šetření ukázalo, že na zvolených školách probíhá i spolupráce mezi učiteli mimo vyučovací předmět (viz. výsledky dotazníkového šetření). V kvalitativním dotazování učitelé uváděli, že na jejich škole probíhají na velmi dobré úrovni tyto formy učitelské spolupráce: mezipředmětová spolupráce učitelů ve škole Nové a Sportovní, vzájemné hospitace ve škole Nové a Sportovní, týmové vyučování ve škole Nové, společné řešení výchovných problémů ve škole Malé a Sportovní, spolupráce školy a rodiny ve škole Sportovní a Malé, systematická péče o začínajícího učitele ve škole Nové, Sportovní a Malé, kolegiální koučování a předávání důležitých informací a zkušeností ve škole Nové, Malé a Sportovní. Toto šetření také ukázalo, že společný učitelský výzkum jako jedna z důležitých forem spolupráce mezi učiteli zůstává na těchto zkoumaných školách prozatím výzvou do budoucna. Cílem této práce nebylo zjišťování kvalitativní úrovně

uplatňovaných forem spolupráce mezi učiteli na jednotlivých školách, ale dá se předpokládat, že různé formy učitelské spolupráce mají zřejmě odlišné dopady do oblasti profesionálního rozvoje učitelů na těchto školách.

Rozhovor se školním preventistou sociálně patologických jevů na Hudební škole poukázal také na naléhavost rozvoje spolupráce učitelů v oblasti výchovné práce školy. Redukci šikany či vulgárního chování mezi dětmi lze jen těžko provést bez spolupůsobení všech učitelů na škole. Zkušenosti tohoto učitele otevírají otázku, v jaké míře jsou na školách využívány odborné vědomosti a zkušenosti těchto školních preventistů a jakým způsobem tato forma spolupráce na školách probíhá. Toto šetření ukázalo na tendenci některých učitelů považovat problémy, které nesouvisí přímo s vyučováním k záležitostem, které už jaksi nepatří k jejich práci s žáky ve škole („... loni byly velký problémy v 6. B, kluci si tam moc nesesdli, tak jsem chtěl, aby letos v září jeli na adaptační kurz, dojednal jsem zajištění kurzu agenturou Wenku, ale třídní se rozhodl, že nikam s nimi nepojede...“).

Poznámka: Rozhovory s učiteli na Hudební škole proběhly v pořadí jako poslední, takže jsem už neměla možnost zjistit, jak probíhá spolupráce se školním preventistou na ostatních zkoumaných školách.

*Jak se podle názorů učitelů promítlo zavedení ŠVP do oblasti spolupráce mezi učiteli v praxi jejich školy?*

Moje očekávání, že učitelé budou mít po zavedení ŠVP větší potřebu spolupráce, a že se tvorba ŠVP pozitivně promítne do jejich sociálních vztahů, se nepotvrdila. Z reakcí učitelů je zřejmé, že tvorba ŠVP pro ně znamenala pouze epizodickou záležitost, která s sebou přinesla hlavně spoustu práce navíc, ale jinak podle jejich slov nepřinesla do jejich škol nic nového (v Nové škole učitelé neměli možnost tuto změnu posoudit, protože jejich škola byla otevřena až v září 2008). Dotazování učitelé vyjadřovali přesvědčení, že se zavedení ŠVP nijak odrazilo do oblasti spolupráce na jejich školách a podle jejich odpovědí se zdá, že žádný z učitelských sborů nezaznamenal žádné významnější změny v jejich dosavadních vztazích. Z rozhovorů dále vyznívá, že učitelé mají k současné kurikulární reformě spíše kritický postoj a to bez souvislosti na svůj věk či školu, kde dotázaný učitel pracuje. Dotazování učitelé vyjadřovali taktéž názor,

že se cítí pracovně přetížení, a nemají čas se věnovat změnám ve škole. Větší kritika učitelů směřovala ke klíčovým kompetencím, které značná část učitelů považuje za obtížné hodnotit. Přestože učitelé vypovídají, že ŠVP se nijak neodrazilo v oblasti jejich vzájemných vztahů, lze z jejich výpovědí usuzovat na to, že se po zavedení ŠVP výrazně změnila z hlediska didaktického jejich vyučovací praxe (výuka v blocích, propojenost předmětů, respektování individuálních rozdílů mezi žáky podle jejich schopností, práce žáků ve skupinách, slovní hodnocení žáků apod.).

*Jak z pohledu učitelů posiluje vedení školy spolupráci mezi učiteli na jejich škole?*

*Jak vnímají učitelé kulturu své školy a jak se podle jejich názorů promítá do oblasti spolupráce učitelů na jejich škole?*

*Jak jsou učitelé spokojeni se stávající úrovní spolupráce mezi učiteli na jejich škole?*

Protože je složité jednotlivé okolnosti jako je kultura a vedení školy a z toho vyplývající spokojenost či nespokojenost učitele jakkoli oddělovat, jelikož tyto faktory jako je kultura a vedení působí propojeně, tak jsou odpovědi na tyto tři otázky spojené do jedné odpovědi. Uskutečněné rozhovory s učiteli ukázaly na velice odlišné, dá se říci až protikladné styly vedení jednotlivých škol. Ředitelé zkoumaných škol mají rozdílné strategie vedení a vytváří tak různé podmínky pro učitelskou spolupráci na svých školách. Spokojenost učitelů je tak do značné míry závislá na tom, jakého ředitele mají a jak toto vedení školy vnímají samotní učitelé.

Podle reakcí učitelů je na *Hudební* škole ředitelka soustředěna především na administrativní práci a zapomíná se věnovat svému učitelskému sboru, což má vliv na celkovou podobu spolupráce učitelů na této škole. Je zde možná spojitost i s věkem ředitelky, která spadá do kategorie 51 a více let, a jak se podle výpovědí učitelů zdá, upíná se spíše k tradičnímu způsobu řízení práce lidí ve škole a nepocítuje větší potřebu pečovat o rozvoj kolegiální spolupráce na škole. Kritické připomínky učitelů se týkaly především jejího direktivního stylu vedení a způsobu rozhodování („*to musíte, to musíte...oznámí nám už hotovou věc...žádná diskuse...*“). Další kritika učitelů byla směřovaná k minimální vzájemné interakci („*zavedla komunikaci přes emaily*“) a v neposlední řadě si také učitelé stěžovali, že se jim nedostává základních potřeb, jako je ocenění jejich práce. Jak se zdá, tak se na škole projevuje působení dlouhodobé

tradice v podobě „kdo chce, pomoc si najde“ neboli tzv. kultura nezasahování, z které je pro učitele těžké se vymanit. Na škole jsou zavedena pravidla, jako je nezasahování do sféry druhých učitelů a neventilování jakýchkoli problémů souvisejících s vyučovací praxí. Většina učitelů nepocituje nutnost spolupráce, vedení školy ji nevyžaduje a tak učitelé zaměřují svůj zájem pouze na svoji přímou vyučovací práci ve své třídě. Ne všichni učitelé znají představy ředitelky o budoucnosti své školy a nemají ani větší možnosti se spolupodílet na jejím dalším rozvoji. Světlík (2006) k tomuto problému uvádí, že změna kultury školy není jednoduchou záležitostí a že ji může pozměnit buď generační výměna učitelů, nebo změna ředitele školy. Změna kultury školy podle tohoto autora trvá tři až pět let. Dotazovaní učitelé nebyli s učitelskou spoluprací na jejich škole spokojeni a ve svých výpovědích uváděli, že by přivítali obohacení a rozšíření možností výměny zkušeností mezi kolegy.

Stejně tak i dotazovaní učitelé z *Nové školy* soudí, že je jejich mladý ředitel zaneprázdněn administrativní prací s řízením školy a taktéž mu nezbyvá čas na svůj učitelský sbor. Kvůli svému pracovnímu zatížení pověřuje ředitel vedením sboru školní koordinátorku, která podle výpovědí učitelů se stává jakousi zprostředkující osobou, která ale bohužel nezvládá dovednosti účinné komunikace a vedení lidí v týmu. Tato uvedená situace v sobě nese poměrně velké riziko v podobě prohlubování vzdálenosti ředitele od učitelů ve škole, kterého učitelé vnímají jako velmi schopného člověka. Spolupráci mezi učiteli na *Nové škole* je možné považovat za jeden z příkladů tzv. vnucené kolegiality, kdy vedení školy učitelskou spoluprací ovládá, reguluje a kontroluje přes „zprostředkovanou osobu“. Podle Lazarové (1999) je to ale i jeden možný způsob, jak učitele vzájemně nakontaktovat, což řediteli umožňuje následně vybudovat na neformálních elementech důvěry a podpory vytvoření dobře spolupracující učitelské pospolitosti. Podle kvalitativních výpovědí zde učitelé cítí uspokojení z kolektivní práce a jsou zde i naplňovány jejich potřeby seberealizace. Učitelé ve svých výpovědích deklarovali vysokou soudržnost tohoto mladého sboru a dobré sociální vztahy, tak jak se zdá, má tenhle sbor šanci stát se „školní pospolitostí“.

Na *Sportovní* a *Malé škole* dotazovaní učitelé shodně vypovídali: máme dobrého ředitele a máme dobré pracovní podmínky. U svých ředitelů především dotazovaní učitelé oceňovali dobrou komunikaci. Strategický přístup ředitelů, který je uplatňován



na *Sportovní* a *Malé* škole v podobě „otevřených dveří“ má na těchto zkoumaných školách podle výpovědí učitelů velmi pozitivní vliv na kolegiální vztahy ve škole. Ovzduší důvěry, možnost komunikovat bez problémů a ocenění práce učitelů se bezesporu odráží i v prožívané spokojenosti učitelů na těchto dvou školách. Mimo toho, že jsou ředitelé „vždy k zastižení“ oceňují dotazování učitelé i to, že jsou svými řediteli bráni jako jejich partneři a mají možnost spoluúčasti na rozhodování o směřování své školy („*než něco rozhodne, tak to s námi napřed probere...ředitelka se s námi o všem radí*“). V této vícepřípadové studii se ukazuje, že učitelé jsou spokojeni především tehdy, když jsou uspokojovány potřeby učitele, které se týkají učitele, jako osoby, tzn. učitelé se dostávají podpory, ocenění, bere se ohled na jeho názor apod. „Zlatým pravidlem“ pro řízení učitelů ve škole je jak se zdá, myslet především na potřeby lidí, protože když je učitel spokojen, tak je i motivován. Jinými slovy lidé ve škole se chovají tak, jak se k nim přistupuje.

Z šetření je také zřejmé, že ředitelé těchto dvou škol umí vytvořit dobré pracovní podmínky pro své učitele a taktéž i vhodně využít dobrých zaměstnaneckých vztahů pro zvýšení produktivity práce učitelů. Taktéž dotazování učitelé si velice cení dobrých vztahů ve škole jako důležité hodnoty. Výsledky tohoto šetření jednoznačně vypovídají o tom, jak je důležité, aby ředitelé věnovali svůj čas svému učitelskému sboru. Potvrzuje se, že podoba stylu vedení školy a vnímaná vzájemná komunikace má podstatný vliv na celkovou podobu sociálního klimatu konkrétní školy. Důležitou roli pro nově nastupujícího učitele hraje nejen ředitel, ale také kultura školy (její minulost), to co se v minulosti osvědčilo a co se předává nově příchozím: „...*když jsem sem před dvanácti lety nastoupila, tak jsem byla překvapená, jak to tady funguje, tak jako úplně nějak samo a musím říct, že perfektně...můžeš se tady na každého spolehnout...*“ (Sportovní škola, učitelka z prvního stupně).

*Jaké formy spolupráce se jeví pro učitele jako významné a co od nich očekávají?*

Toto šetření ukazuje, že jsou učitelé zaměřeni především na svoji přímou vyučovací práci a tak jednoznačně nejvíce přitažlivá varianta spolupráce, se týká právě tohoto kontextu učitelovi práce ve třídě. Podle výpovědí učitelů u nich výrazně dominuje tato zmíněná vzájemná spolupráce v oblasti vyučovacích předmětů, která je mezi učiteli nejvíc rozšířená. Dotazování učitelé v rozhovorech uváděli, že by přivítali její

obohacení a rozšíření různých možností výměny zkušeností mezi svými kolegy. Od této spolupráce pak učitelé očekávají výměnu různých výukových materiálů a informací, společnou přípravu testů, vzájemnou výměnu různé literatury nebo odkazů na internetové zdroje a taktéž i poskytování rad, pomoci a konzultací. Tato spolupráce má pak přinášet vyšší kvalitu vyučování, ale také zlepšení pracovního prostředí. Učitelé mají taktéž zájem o různé náměty od svých kolegů, které by obohatily jejich výuku ve formě různých besed a exkurzí. Taktéž se u dotazovaných učitelů objevuje ochota spolupracovat na různých „vlastních“ projektech, které se vážou na aktuálně probírané učivo. Další příležitostí, která by jim stála za to, aby se učitelé sdružovali, je oblast výchovného působení na žáky. Od této formy spolupráce pak učitelé očekávají formování jednotného výchovného působení na žáky a také možnost společně řešit různé kázeňské přestupky. Na škole Malé dotazování učitelé zdůrazňovali, že by uvítali zlepšení spolupráce s poradenskými zařízeními., od kterého očekávají více praktických rad, jak řešit konkrétní situace.

Poznámka: V době uskutečnění rozhovorů s těmito učiteli na jaře 2013, zde učitelé řešili závažný problém s jedním agresivním žákem, který jim každodenně vyhrožoval ať už fyzickým útokem nebo tím, že jim poškodí jejich majetek. Třídní učitelka si v našem rozhovoru stěžovala, že téměř veškerou svoji energii při vyučování věnuje tomu, aby zmíněného žáka něčím nevyprovokovala při výuce.

*Jaké jsou z pohledu učitelů vnímané překážky, ztěžující rozvoj spolupráce mezi učiteli na jejich škole?*

Výpovědi učitelů ukázaly, že každý učitelský sbor vnímá velice odlišně své problémy či překážky, stěžující spolupráci na jejich škole. Odpovědi se pohybovaly na poměrně široké škále kontextových i osobnostních faktorů. Na *Nové* škole to byl především vnímaný direktivní styl vedení školní koordinátorky, která podle jejich názorů nezvládá dovednosti účinné komunikace a vedení lidí v týmu. Na škole *Sportovní* učitelé zase uváděli především oddělené budovy prvního a druhého stupně, které jsou od sebe vzdáleny asi sedm set metrů a ztěžují tak podle názorů učitelů spolupráci mezi pedagogy obou stupňů. A nejširší škála vnímaných překážek byla uváděna na škole *Hudební*. Jako překážky stěžující spolupráci na jejich škole byly učiteli uváděny tyto: nedostatek organizovaných příležitostí pro spolupráci, nevhodné rozmístění tříd a

kabinetů ve škole, vnímaná direktivita ředitelky, špatné zkušenosti se spoluprací na jejich škole, mezilidské vztahy (mezigenerační nepochopení, individualismus, nedostatek tolerance) a osobní překážky (nejistota, pohodlnost, neochota apod.).

## **Závěr**

Očekávaná situace, že učitelé budou mít po zavedení ŠVP větší potřebu spolupráce, se na zkoumaných školách se nepotvrdila. Učitelé zahrnutí do této studie vypovídají o tom, že se cítí zaneprázdněni a „nemají čas věnovat se změnám ve škole“.

Pohled do jednotlivých škol odhalil některé zajímavé rozdíly a poukázal na to, že v závislosti na škole má učitelská spolupráce různorodou kvalitu. Při hledání přijatelných vysvětlení těchto rozdílů se ukazuje přímá souvislost s ředitelem školy, který svým způsobem vedení a řízení zásadně ovlivňuje učitelskou spolupráci. Různé styly či strategie vedení škol vytváří tak i různé podmínky pro učitelskou spolupráci. Na těch školách, kde se její vedení nezapomíná věnovat spolupráci mezi učiteli, se pak stává spolupráce součástí kultury školy.

Pohled do škol pomocí této vícepřípadové studie ukázal, že na současné škole přibývá spolupráce učitelů i mimo vyučovací předmět a že učitelé ve své praxi využívají různých podob spolupráce a to na všech úrovních, až po tu nevyšší, kterou je společná práce. Vyšší formy spolupráce se vyskytovaly především na těch školách, kde je této oblasti věnována systematická pozornost a podpora od vedení školy a kde jsou učitelé hned po svém vstupu do školy do učitelské spolupráce zapojováni. Taktéž se ukázalo, že je důležité, co považuje sám ředitel za žádoucí, pokud jde charakter učitelské spolupráce na své škole. Získané údaje tak potvrzují názor Pola a Lazarové (1999, 2006), že zásadní roli sehrává vedení škol v rozvoji spolupráce lidí ve škole.

Tato studie otevřela i otázku spolupráce učitelů při řešení různých problémových situací žáků ve škole. Rozhovor s metodikem prevence na Hudební škole vysílá signál, že někteří učitelé mají tendenci považovat problémy, které nesouvisí přímo s vyučováním k záležitostem, které už jaksí nepatří k jejich práci. Výsledky uvedeného rozhovoru napovídají přinejmenším o tom, že metodik prevence je ochoten pomáhat žákům

v jejich problémech a rád by se v těchto věcech angažoval ještě více, bohužel ale postrádá efektivní spolupráci s učiteli ve škole. Zdá se tedy, že v otázce rozvoje kolegiální spolupráce týkající se řešení problémů žáků mají zatím některé školy velké rezervy. I to je tedy jeden z dalších argumentů pro pokračování sledování spolupráce mezi učiteli na školách.

## 7. Seznam použité literatury:

- 1) DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8
- 2) EGER, L. *Řízení školy při zavádění Školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-58 vvvvvvvv
- 3) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- 4) GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
- 5) GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN: 80-246-1313-1
- 6) HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8
- 7) CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- 8) KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3
- 9) KASÍKOVÁ, H., DUBEC, M. *Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé*. *Studia paedagogica*, 2009, roč.14. č. 1 ([www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis))
- 10) KOSOVÁ, B. *Profesia a profesionalita učitele*. *Pedagogická revue*, 2005, roč.57, č.3, s. 1 - 13
- 11) KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4
- 12) KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8
- 13) LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1
- 14) LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0

- 15) LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6
- 16) LAZAROVÁ, B. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. In Sborník prací FF. *Studia Paedagogica*, U 10, 2005. ISSN 1803-7437
- 17) LUKAS, J. *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů*. Praha: UK – PF, 2008. ISSN 0031-3815
- 18) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- 19) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV Tauris, 2001. Priority pro českou vzdělávací politiku.
- 20) POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6
- 21) POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9
- 22) POL, M. *Škola na cestě k učící se organizaci*. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637
- 23) PRÁŠILOVÁ, M., VAŠŤATKOVÁ, J. *Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace*. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637
- 24) SEBEROVÁ, A. *Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?* *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637
- 25) SLAVÍKOVÁ, L. *Řízení školy a vytváření učící se organizace*. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637
- 26) STANKOVIČ, D. *Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy*. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1 ([www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis))
- 27) ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6
- 28) ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- 29) ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6
- 30) VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

- 31) VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- 32) WALTEROVÁ, E. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5
- 33) WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná. Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1
- 34) PRUCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- 35) PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

## 8. Přílohy

### Příloha č. 1 - Dotazník

Vážená paní učitelko/ vážený pane učiteli,

prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. O spolupráci učitelů se hodně mluví, vyžaduje se, ale prozatím se o ní málo ví. Pokud ji považujeme za potřebnou, lze jí různými cestami pomáhat - ale musíme o ní mít jasnější údaje. Protože jde o Váš čas, dotazník je udělán tak, abyste mohl/a především zaškrtnout na škále. Zároveň však prosím o komentář - a pokud byste neměl/a čas na komentování, alespoň prosím udělejte znaménko (K) tam, kde by to za komentář stálo. Plánované jsou také rozhovory s učiteli a toto znaménko bude orientovat k oblastem, kde se dále ptát. Dotazník je anonymní.

-----  
Věk:

Pohlaví:

Počet let mé praxe na škole:  
-----

Na následující otázky prosíme odpovídejte na škále:

1  souhlasím, 2  spíše souhlasím, 3  spíše nesouhlasím, 4  zcela nesouhlasím  
Případně můžete připojit k jakékoli otázce vlastní komentář

Své odpovědi, prosíme, označujte křížkem.

#### 1. Spolupráce na naší škole

1 a) Chtěl/a bych, na naší škole více spolupracovat s kolegy, než doposud

souhlasím                       spíše souhlasím                       spíše nesouhlasím                       zcela nesouhlasím

1 b) Spolupracuji ponejvíce se stálou skupinou svých kolegů

souhlasím                       spíše souhlasím                       spíše nesouhlasím                       zcela nesouhlasím

1 c) Při tvorbě školního vzdělávacího programu (ŠVP) jsme se intenzivně věnovali koncepci celého dokumentu

souhlasím                       spíše souhlasím                       spíše nesouhlasím                       zcela nesouhlasím



1 d) Při tvorbě ŠVP jsme pracovali více v předmětových skupinách, než ve skupinách napříč předměty

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 e) Bylo pro mne snadné se dohodnout s kolegy na textu ŠVP

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 f) Ve škole spolupracujeme ve skupinách zaměřených na realizaci ŠVP

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 g) Spolupráce zaměřená na realizaci ŠVP se děje více v předmětových skupinách než mezipředmětových

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 h) Výuku na naší škole často plánujeme společně (jednotlivé hodiny, bloky, projekty ...)

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 ch) V hodinách učíme společně

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 i) Společně připravujeme a realizujeme projekty

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 j) Společně vyhodnocujeme účinnost toho, co jsme ve škole naplánovali a zrealizovali

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1k) Výchovné problémy řešíme společně

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       nesouhlasím      zcela

1 l) Chodíme si vzájemně hospitovat do hodin

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       zcela nesouhlasím

1 m) Máme na škole funkční systém uvádění nových učitelů do výuky a práce školy

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       zcela nesouhlasím

1 n) Využíváme kolegiální koučování (jeden kolega pomáhá druhému k porozumění a řešení problému)

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       zcela nesouhlasím

1 o) Pokud se někdo z nás naučí něco, co mohou použít i ostatní kolegové, předáme si to

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       zcela nesouhlasím

1 p) Společně se angažujeme pro řešení otázek školské politiky

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše       zcela nesouhlasím

1 q) Děláme společný učitelský výzkum zpracovaný do výzkumné zprávy

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  nesouhlasím      zcela

1r) Využíváme další /jiné/ formy učitelské spolupráce: ano , ne

Pokud jste zaškrtnuli ano a jste ochotni napsat jaké, využijte prosím následující volné místo.

1 s) Dejte nám prosím příklad optimálně fungující spolupráce na vaší škole

## **2. V oblasti spolupráce učitelů na naší škole bych přivítal(a), kdyby (ch):**

2 a) Se vedení školy více orientovalo na spolupráci mezi učiteli

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  nesouhlasím      zcela

2 b) Se zvětšil čas na tuto formu práce

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  nesouhlasím      zcela

2 c) Já sám/a prošel/a systematictějším tréninkem spolupráce s celým sborem

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  nesouhlasím      zcela

2 d) Se mohl/a zdokonalovat v dovednostech spojených s nasloucháním druhým

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  nesouhlasím      zcela

2 e) Se mohl/a zdokonalovat v dovednostech pro ovlivňování druhých (dát najevo protichůdný názor a umět sdělit nepříjemné věci tak, abych si s druhým nepoškodil/a vztah aj.)

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  nesouhlasím      zcela

2 f) Se mohl/a se zdokonalovat v efektivním řešení možných konfliktů při spolupráci učitelů

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  nesouhlasím      zcela

2 g) Se mohl/a zdokonalovat v efektivním stanovování cílů spolupráce a rozdělování činností ve skupině

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  zcela  
nesouhlasím      nesouhlasím

2 h) Se mohl/a zdokonalovat v dalších dovednostech důležitých pro fungující učitelskou spolupráci. Uvedte prosím ve kterých:

- 
- 

2 ch) V současné době by spolupráce učitelů v naší škole měla být orientována především na tyto oblasti, problémy

- 
- 
- 

2 i) Kde a jak jste se již dovednosti pro spolupráci učil (a)

- 

2 j) Domnívám se, že mne vysoká škola dostatečně vybavila znalostmi a dovednostmi v oblasti spolupráce:

souhlasím       spíše souhlasím       nesouhlasím      spíše  zcela  
nesouhlasím      nesouhlasím

2 k) Kdybych se chtěl/a zdokonalovat v oblasti spolupráce, tak bych nejvíce ocenil/a:

Přehlednou publikaci s popisem a příklady toho, jak efektivně ve škole spolupracovat

Videoukázky zachycující efektivní spolupráci učitelů ve školách s odbornými komentáři

Trénink při kterém bych si sám zkoušel/a pod odborným vedením efektivně spolupracovat a dostával/a zpětné vazby k tomu, jak se mi to daří

Návštěvu škol, ve kterých spolupráce učitelů funguje na velmi dobré úrovni a možnost tam s kolegy diskutovat

Přítomnost odborníka na škole, který by uměl efektivně zasahovat do našich jednání a vést k nás k úspěšné spolupráci.

Jiné /napíšte prosím co konkrétně/  
.....  
.....  
.....

2 l) Kde a jak by se učitelé podle vás měli dovednosti pro kolegiální spolupráci dále učit?

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne: .....

Podpis: .....