

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Radek Rukavička

**Spolupráce učitelů jako základ edukačního procesu**  
Teacher cooperation as the basis of the educational process

Praha 2013

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

Rád bych poděkoval své vedoucí doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za vedení diplomové práce a čas strávený při konzultacích.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 12. prosince 2013

Radek Rukavička

**Abstrakt:**

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První – teoretická část vymezuje pojem kooperace a zabývá se otázkou spolupráce a individualizmu ve školním prostředí. Reflektuje dokumenty, které kooperaci explicitně zmiňují. Poukazuje na vliv školní kultury a klimatu na rozvoj kooperace a také se blíže zabývá klimatem učitelského sboru a klíčovou rolí vedoucích pracovníků při spolupráci mezi učiteli.

Práce se dále snaží zmapovat důvody k odmítání spolupráce a definovat prostředí podněcující a podporující součinnost mezi učiteli. Současně se pokouší identifikovat překážky, které spolupráci brání. Usiluje o zmapování oblastí a forem kooperace využívaných ve školství a úrovni, na kterých jsou učitelé ochotni kooperovat.

Praktickou část tvoří výzkumná sonda zacílená na zjištění současného stavu v oblasti spolupráce učitelů na základních školách hlavního města Prahy a příklad dobré praxe prezentující možnosti spolupráce mezi pedagogy na základní škole v Praze 2.

**Klíčová slova:**

Spolupráce, individualizmus, učitel, ředitel školy, kultura školy, klima školy, rezistence, týmové vyučování, hospitace, projekt, školní vzdělávací program, kurikulum, seminář, oblasti spolupráce, formy spolupráce, úrovně spolupráce.

**Abstract:**

The thesis is divided in two parts. The first theoretical part defines the term cooperation and deals with the question of cooperation and individualism in school environment. It also reflects the documents where cooperation is explicitly mentioned. It shows the influence of school culture and climate on the development of cooperation, and it studies the climate of teacher-staff, and the role of the leadership in teachers' cooperation.

The thesis further tries to map the reasons for refusing cooperation and define the environment that would encourage and support cooperation among teachers. At the same time, it identifies obstacles that prevent cooperation. It is aimed at mapping the areas and forms of cooperation used in school systems and various levels in which the teachers are willing to cooperate.

The practical part contains an exploratory study aimed at discovering the actual situation in teachers' cooperation in Primary/Lower Secondary Schools in the capital city Prague and a good practice examples that present options of cooperation among teachers in a Primary and Lower Secondary School in Prague 2.

**Keywords:**

Cooperation, individualism, teacher, head of school, school culture, school climate, resistance, team teaching, observations, project, school educational program, curriculum, seminar, areas of cooperation, forms of cooperation, levels of cooperation.

# Obsah

Obsah.....	6
1. Úvod .....	8
2. Část teoretická.....	9
2.1 Individualismus nebo spolupráce .....	9
2.2 Spolupráce v klíčových dokumentech .....	14
2.3 Kultura školy .....	17
2.4 Klima školy .....	20
2.4.1 Klima učitelského sboru .....	23
2.4.2 Vliv ředitele na jednání učitelů a klima učitelského sboru.....	26
2.5 Odmítání spolupráce a jeho důvody .....	29
2.5.1 Vnucená kolegiálníta.....	34
2.6 Fungující kooperace a prostředí posilující spolupráci .....	35
2.7 Oblasti spolupráce.....	38
2.8 Úrovně spolupráce .....	40
2.9 Formy a způsoby spolupráce .....	43
2.9.1 Hospitace .....	43
2.9.2 Supervize .....	46
2.9.3 Týmové vyučování .....	48
2.9.4 Dílny, workshopy, semináře .....	49
2.9.5 Zkušenostní banka – příklady dobré praxe.....	52
2.9.6 Psaní případových studií, analýza praxe a praktický výzkum .....	53
2.9.7 Spolupráce učitelů na tvorbě kurikula.....	53
2.9.8 Příprava společenských, sportovních a kulturních akcí .....	54
2.9.9 Společné projekty, projektová práce.....	54
2.9.10 Mentoring, tutoring .....	55
2.10 Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky .....	57
2.10.1 Spolupráce v oboru.....	57
2.10.2 Spolupráce v ročníku .....	57
2.10.3 Spolupráce s vychovatelem .....	58
2.10.4 Spolupráce učitelů s výchovným poradcem .....	58
2.10.5 Spolupráce učitelů se školním psychologem.....	59
2.10.6 Spolupráce učitelů se školním metodikem prevence .....	60
2.10.7 Spolupráce s asistentem.....	61
2.10.8 Spolupráce se speciálním pedagogem.....	62
3. Shrnutí teoretických východisek .....	64
4. Empirická část.....	66
4.1 Cíl empirické sondy, její vymezení, výzkumné problémy a hypotézy .....	66
4.2 Charakteristika vzorku respondentů .....	67
4.3 Metoda a postup realizace výzkumné sondy .....	67
4.4 Prezentace a interpretace výsledků empirické sondy.....	67
4.4.1 Empirická sonda.....	68
4.5 Zhodnocení výsledků sondy .....	88
4.6 Diskuze k výsledkům .....	90
5. Příklad dobré praxe.....	92
6. Závěr.....	103
7. Seznam použité literatury .....	107
8. Seznam použitých zkratk .....	113
Příloha 1. – vybraná část portfolia učitele ZŠ, Praha 2, Londýnská 34 .....	114

Příloha 2..... 116

# 1. Úvod

Spolupráce je fenoménem dnešní doby. Úspěšné společnosti investují nemalé finance do rozvoje potenciálu svých zaměstnanců, neboť si uvědomují, že lidské zdroje jsou jejich základním kapitálem a kvalitní společná práce je žádanou hodnotou.

Moderní společnost si od jedince žádá, aby se rychle přizpůsoboval novým podmínkám a byl kompetentní řešit nejrůznější situace. Spolupráce se tak stává jedním z prostředků k dosažení efektivních výsledků.

Kooperace již není jen výsadou soukromých firem a podniků, ale postupně se stává běžnou součástí pracovní náplně státních organizací a institucí. V rámci kurikulárních změn se o ní stále více hovoří také v oblasti vzdělávání. Do škol začalo pronikat kooperativní učení, spolupráce mezi žáky je aktuálně považována za běžnou a dalo by se říci, že se učitelé novému trendu rychle přizpůsobili.

Pozornost však už není tolik věnována kooperaci mezi pedagogy. Učitelské povolání je jedním z nejizolovanějších vůbec. Ve snaze o naplňování kompetencí u žáka, integraci jednotlivých předmětů či průřezových témat je spolupráce učitelů více než žádoucí.

Cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře se současným stavem v oblasti spolupráce mezi pedagogy na základních školách, detekovat oblasti možné kooperace a její konkrétní formy, uvědomit si její možnosti a limity i její nesporné výhody v rámci výchovně vzdělávací činnosti. Dále se snaží dokázat, že aniž bychom si to často uvědomovali, spolupráce mezi učiteli je podstatným základem celého edukačního procesu.

První část práce slouží jako teoretický základ pro empirické šetření. Zahrnuje podmínky pro funkční spolupráci, možnosti jejího využití a reflektuje stav kooperace v návaznosti na provedené výzkumy.

Praktická část diplomové práce obsahuje empirickou sondu a příklad dobré praxe. Empirická sonda zjišťuje současný stav v oblasti kooperace na základních školách v hlavním městě. Příklad dobré praxe přibližuje možnosti spolupráce v konkrétní základní škole.



## 2. Část teoretická

### 2.1 Individualismus nebo spolupráce

Oblasti spolupráce a kolegiality je věnována větší pozornost až v 90. letech 20. století. Do popředí zájmu se dostává především proto, že je o ni uvažováno jako o jedné z hlavních strategií zkvalitňování práce školy jako celku.

Lazarová s Polem uvádějí, že ačkoli je dnes kooperace považována za žádoucí způsob práce, v kontextu úvah a návrhů na reformu škol (myšleno celosvětově) nebyla její potřeba dlouho explicitně vyjadřována. Odkazují na amerického autora Bartha, který konstatuje, že ještě na počátku 90. let se při úvahách o reformě veřejného školství spolupráce nejevila ani jako součást problému, ani jako část řešení.<sup>1</sup>

To ostatně deklaruje také Pasch, když tvrdí, že: „...školy byly chápány jako oděvní závody, v nichž dělník (učitel) vytváří ze surového materiálu (žáka) produkt, který se dokáže prosadit na trhu. Podle této představy je učitel pracovníkem oděvního závodu pracujícím v náročných podmínkách – v přeplněném prostoru, s minimem přestávek, v hluku a v izolaci“. Podobně jako dělníci, ani učitelé nesměli mluvit do řízení či rozhodování. Vše bylo předkládáno jako hotová věc, bez možnosti ji nějak ovlivnit nebo do ni jakkoliv zasáhnout. Tento pohled však absolutně nekoresponduje se současnou vizí vzdělávání. Učitel by měl být samostatným profesionálem odpovědným za svá rozhodnutí. Izolace by měla být nahrazena kolegialitou s možností participace na řízení a chodu školy.<sup>2</sup>

Škola by měla být místem vzájemného respektu a spolupráce. Proměna tradiční školy vyžaduje i změnu klimatu a jejího prostředí, tedy i změny v mezilidských vztazích založených především na partnerství a vzájemném respektu.<sup>3</sup> Otázkou zůstává, zda učitelé dokáží pracovat jako tým a změnit navyklý styl práce. I přesto, že je tento trend markantně podporován změnami ve školství, samotnou reformu dělá učitel. Je tedy potřeba, aby se změnil lidé. Obecným faktem je, že zákazy a příkazy fungují spíše kontraproduktivně. Učitel musí pochopit, že nemůže žít pouze ze své podstaty. Jeho pedagogická výbava je časem zastaralá a zkušenosti v novém kontextu téměř nefunkční.

---

<sup>1</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 4.

<sup>2</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 400-401. ISBN 80-7367-054-2.

<sup>3</sup> KOUCKÝ, Jan. *České vzdělání: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. 1. vydání. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999, s. 87. ISBN 80-211-0312-4.

Na cestě k transformaci školy, efektivnímu vyučování a profesionalizaci pedagogických pracovníků jsou marginalizace, separace, osamělost učitelů v profesních činnostech viděny jako velká překážka.<sup>4</sup>

Týmová spolupráce je světovým trendem běžným pro většinu úspěšných pracovišť. Slejška uvádí, že v dobrém týmu vždy dochází k roztáčení spirály nápadů. Každá dobrá myšlenka může být oním hybným činitelem, který někdo jiný posune dále, až vznikne geniální varianta řešení.<sup>5</sup>

Jedním z aktuálních cílů vzdělávání je mimo jiné rozvíjet u žáků kompetenci spolupracovat. Tomek je přesvědčený, že učitel nedisponující touto dovedností není schopen tuto kompetenci rozvíjet ani u žáků. Je tedy nutné se spolupráci postupně učit. Podle Kasíkové není třeba čekat, až učitelé tyto kompetence získají, neboť se jim učí souběžně s dětmi. Zároveň si potřebují nové dovednosti vyzkoušet a mít možnost výsledky s někým prodiskutovat. Práce uvnitř školy a diskuze v malých skupinkách by mohla působit velmi podpůrně. Motivaci pak vidí jako jeden z důležitých prvků. Učitelé spolupracují, pokud je jim umožněno zažít při takové činnosti úspěch. Samotná kooperace se pak ukáže jako méně energicky náročná.<sup>6</sup>

Autorka upozorňuje na nutnost implementace kooperativní učební struktury také do učitelské přípravy. Vychází ze studentských praxí realizovaných v Minnesotě, USA, jakožto pedagogické laboratoře kooperativního učení. Kooperativní strategie jsou součástí studentských praxí. Studenti pak ve své učitelské praxi dokážou organizovat kooperativní učební činnost pro své žáky, ale kooperaci uplatňují také při interakci s kolegy ve škole. V našem školství stále platí fakt, že je oddělováno to, co je pro žáky, a to, co je pro učitele samotné. Kasíková toto deklaruje na běžné skutečnosti, kdy i přesto, že se učitelé naučí používat techniky řešení problémů a jsou schopni je zařadit do svého systému výuky, nedaří se jim nebo je možná ani nenapadne využívat jich při práci mimo třídu, například při řešení problémů v rámci schůze učitelského sboru.<sup>7</sup>

Z výzkumů provedených v letech 1990-1992 u začínajících učitelů vyplynulo, že v oblastech zaměřených na spolupráci s kolegy je příprava na vysoké škole nedostačující.

---

<sup>4</sup> KASÍKOVÁ, Hana a Michal DUBEC. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 68.

<sup>5</sup> SLEJŠKA, Zdeněk. Týmová spolupráce. *Moderní vyučování*. 2001, roč. 7, č. 5, s. 10.

<sup>6</sup> HRUBÁ, Jana. Spolupráce kontra individualismus. *Učitelství listy*. 2005/2006, roč. 13, č. 9, s. 7-8.

<sup>7</sup> KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*. 1999, č. 4, s. 24-29.

Pouze 21,3% studentů ze zkoumaného vzorku uvedlo, že byli na spolupráci s ostatními kolegy připravováni během studia.<sup>8</sup>

Kasíková zastává názor, že je mnohem snadnější učit děti kooperaci, pokud je na škole přítomna také kooperace mezi učiteli. Pojetí učitele jako samostatného běžce na trati vidí jako představu zastaralou a pro profesní růst samotných pedagogů i pro výsledky školního vzdělávání také jako škodlivou.<sup>9</sup>

Lazarová a Pol s odvoláním na výzkumy i praxi uvádějí, že charakter vztahů mezi dospělými na pracovišti má značný vliv nejen na řadu procesálních i výkonových charakteristik dané instituce, ale i na výsledky žáků či studentů.<sup>10</sup>

Škola se tak stává místem, kde by se děti s týmovou spoluprací měly seznámit, vidět jak funguje a jaké výsledky může přinést. Takovým vzorem mohou být dětem samotní učitelé a reálné situace, do kterých se budou v prostředí školy dostávat. Měla by se podobat skutečnému životu, současným podmínkám společnosti, o což nám v nejhlubší podstatě vlastně také jde.

Pokud se děti naučí už ve škole pracovat v týmu a dodržovat pravidla a zásady, budou lépe připraveny a vybaveny zkušenostmi, které jsou potřebné pro úspěšné fungování ve společnosti, v rodině i v zaměstnání.<sup>11</sup>

To potvrzuje také Kasíková, která považuje spolupráci za jeden z prostředků socializace dětí. Je to právě kooperativní aspekt ve vyučování, který pomáhá vybavit žáky a studenty kvalitami potřebnými pro život ve spolupracující skupině. Zároveň podotýká, že podstata učení je převážně sociální.<sup>12</sup>

Spoluprací nezískávají pouze žáci, ale samozřejmě i učitelé. Slejška vidí velké pozitivum především v možnosti vytvoření přitažlivějších, stále se měnících situacích, které jim tak umožní trvale se rozvíjet, učit se a nedostat se do pasti stereotypu. Takovou školu považuje za zajímavější pro své okolí.

Pro vytvoření ideálního modelu, založeném na týmové práci, je nutná především podpora všech lidí ve škole, od učitelů až po management. Pro dosažení maximální efektivity by měla na týmovém principu fungovat celá škola, přičemž by měl každý vnímat sám sebe

---

<sup>8</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. Několik poznámek k přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*. 1994, č. 10, s. 60.

<sup>9</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 101. ISBN 978-80-7367-712-1.

<sup>10</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 4-5.

<sup>11</sup> RŮŽIČKOVÁ, Julie. Řízení týmu. *Moderní vyučování*. 2011, roč. 17, č. 1, s. 28-29.; HERMOCHOVÁ, Soňa. Týmování. *Moderní vyučování*. 2002, roč. 8, č. 2, s. 5-9.

<sup>12</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 9-13. ISBN 978-80-7367-712-1.

jako učícího se jedince. Všem zúčastněným tak tento přístup k práci přinese možnost učit se a zdokonalovat. Základem je především umět dobře komunikovat, řešit problémy, plánovat či řídit diskusi. Podstatou je takový způsob práce přijmout za vlastní, interiorizovat ho, neboť pokud bude jedinec skutečně usilovat o změnu, má šanci jí dosáhnout.<sup>13</sup>

Spolupracující škola je však vysokým ideálem, jak ostatně tvrdí Pol a Lazarová.<sup>14</sup>

Kromě tohoto faktu hovoří pro spolupráci mezi pedagogy také samotná pozice učitele. Množství sociálních vztahů, kterými je práce učitele charakteristická, neznamená automaticky jejich uspokojivou kvalitu. Podle Paulíka může naopak docházet k pocitům osamění, neboť většina kontaktů probíhá mezi učitelem a žáky, tudíž je často zatížena mezigeneračním nedorozuměním. Potřeba hovořit o problémech nemůže být uspokojena v letných povrchních kontaktech s kolegy. Vzájemná komunikace, pomoc a podpora může tuto skutečnost kompenzovat či vyloženě eliminovat. Paulík však upozorňuje na obecně známý fakt, že učitelé mají silnou tendenci vyslechnuté hodnotit, moralizovat, radit či poučovat, což prohlubování vztahů, partnerství nebo kooperaci nijak nepodporuje, spíše naopak.<sup>15</sup>

Kolegialita by neměla potlačovat individualitu. Škola by měla volit takové způsoby spolupráce, které podněcují skupinu a podporují zároveň i jednotlivce, kterému se tímto také přiznává jeho autonomie.<sup>16</sup>

Pol považuje schopnost jedince myslet a pracovat samostatně stejně tak jako kolektivně za jednu z nejpodstatnějších. Opírá se o tvrzení Storra, který upozorňuje na fakt, že mezilidské vztahy netvoří jedinou cestu k osobnímu naplnění, ale že schopnost být sám je znakem velké emoční zralosti, pokud je spojena se sebepoznáváním a sebeuvědoměním, s reflexí vlastních nejhlubších potřeb, pocitů či impulzů. Samotě tak přisuzuje terapeutický vliv rovný emoční podpoře přátel. Ta nejenže podporuje učení se, myšlení a inovování, ale pomáhá především udržovat kontakt s vlastním vnitřním světem. I přes nevyvratitelné přednosti sebereflexe není její dominantní postavení v práci učitele žádoucí. Mohla by jedince izolovat před okolím a uvrhnout ho tak do pozice zajatce vlastních představ o realitě. Právě

---

<sup>13</sup> SLEJŠKA, Zdeněk. Týmová spolupráce. *Moderní vyučování*. 2001, roč. 7, č. 5, s. 10.

<sup>14</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 14. ISBN 80-86106-07-1.

<sup>15</sup> PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999, s. 111. ISBN 80-7042-550-4.

<sup>16</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 115. ISBN 978-80-247-1734-0.

součinnost s ostatními kolegy je cestou k rozšíření možnosti poznání, neboť pohled druhých může naše vidění světa značně obohatit.<sup>17</sup>

Hargreaves uvádí, že individualismus může mít několik podob:

- nucený individualismus: především z důvodu různých administrativních a jiných překážek
- strategický individualismus: promyšlené úsilí vyvarovat se nečekaným událostem
- dobrovolný individualismus: preferovaný způsob práce, volba pracovat vždy sám nebo jen určitý čas.<sup>18</sup>

Jednostranné přeceňování kooperace a potlačování individuality může vést ke konformitě, se kterou jedinec může vnitřně souhlasit či nesouhlasit, ale s ohledem na vnější okolnosti se postupně přizpůsobí prostředí. Je pravděpodobné, že dojde k útlumu jeho tvořivosti a invence v závislosti na akceptaci takto nastavených podmínek.

Obecným faktem je, že jsme většinou oficiálně vystaveni požadavku spolupracovat a zároveň neoficiálně soupeřit, neboť uspět jako jednotlivec, zvyšuje naše šance na kariérový postup.

Dle mého názoru je také konkurence vznikající v rámci kompetice významnou součástí naší práce, neboť nám dává možnost dosáhnout toho nejlepšího, co v nás je. Dokladoval bych toto tvrzení vlastní zkušeností z praxe. Po odchodu kolegyně, která učila španělský jazyk, jsem zůstal ve škole jediným učitelem tohoto předmětu. Postupem času jsem zjistil, že mi čím dál více chybí společné diskuze, rozборы, připomínky, spolupráce a hodnocení člověkem zasvěceným do oboru. Zároveň jsem postrádal určitý stupeň zdravé rivality, která by mě poháněla kupředu, motivovala k novým inovacím a nedopřála mi setrvat na ověřených rigidních a zaběhlých postupech.

Vycházíme-li z výsledků dosud nejrozsáhlejších výzkumných šetření v oblasti spolupráce provedených Lazarovou a Polem v roce 1998 zjišťujeme, že existující kooperace na českých školách nebyla ani v těchto letech (ve srovnání s obdobím před rokem 1989) na příliš rozvinuté úrovni. Autoři dokonce uvádějí, že spolupráce ve školách se nacházela ve stádiu „pubescence“ a pokud je protipólem identity chaos (kooperace v českých školách zatím vlastní identitu hledala), pak měla spolupráce v českých poměrech blíže k němu. Uvádějí, že

---

<sup>17</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 10.

<sup>18</sup> HARGREAVES, Andy. *Changing Teachers, Changing Times, Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994, s. 172. ISBN 978-0304322817.

běžné školní uspořádání a běžný školní život mnoho předpokladů pro vzájemnou součinnost učitelů neskýtal. Především rozdrobenost, časový stres, pocíťovaný nedostatek zdrojů a mnoho rezerv v připravenosti lidí rozvíjet spolupráci byly hlavními překážkami a výzvami. Pro zlepšení situace doporučovali zaměřit se na participativní styl řízení, motivaci učitelů pro spolupráci, techniky vyhledávání a identifikování možných oblastí a forem spolupráce ve škole, techniky vytváření a rozvíjení týmů a týmové práce, plánování, kontroly a hodnocení spolupráce, možnosti vytvářet podmínky (zejména časové) pro spolupráci, využívat potenciálu odborníků vně školy a technik koučinku jako možnosti rozvoje školy a samozřejmě také zapojování učitelů do tutejské práce, učitelských peer programů, mentorských programů, koučování a práce se začínajícími učiteli.<sup>19</sup>

## 2.2 Spolupráce v klíčových dokumentech

Spolupráci jako jednu z oblastí kompetencí, které by měl jedinec zvládat a která by měla být součástí jeho vybavení pro kvalitnější život zmiňuje tzv. Kurikulum pro Evropu (jde o materiál vytvořený skupinou expertů Rady Evropy v roce 1996). Mezi sedm oblastí (kompetencí), které by měl jedinec zvládat, je zařazena také kooperace.<sup>20</sup>

Důležitost kooperace reflektují některé dokumenty. I když samotná spolupráce v nich nemusí být explicitně vyjádřena, vyplývá často z jejich obsahu.

Studie Dobrá škola, zpracovaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (Tupý, 2008) prezentuje charakteristické klíčové znaky dobré školy. Spolupráce, jako převažující strategie ve všech oblastech, je jedním z nich.<sup>21</sup>

V současnosti hojně uplatňované metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení) ve svém mezinárodním standardu práce učitele dokonce explicitně uvádějí spolupráci jako jeden ze základních pilířů. Standard F týkající se osobnostních a profesních kvalit lektora jasně zdůrazňuje nutnost využívání vzájemného hodnocení formou hospitací kolegů, pozorování a konzultací. Učitel slouží svým kolegům jako rádce, dělí se s nimi o svá pozorování i o vzdělávací prameny.

Dovednost spolupracovat uvádí jako jednu ze žádoucích kvalit dobré práce učitele také dokument Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.

---

<sup>19</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 79-84.

<sup>20</sup> BRDIČKA, Bořivoj. 7 základních kompetencí pro 21. století podle Wagnera. [online]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz>.

<sup>21</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 13. ISBN 978-80-7290-496-9.

Prezentuje kvality důležité pro práci učitele užívané také vzdělávacím programem Začít spolu, kde je opět explicitně vyjádřen požadavek spolupráce mezi kolegy.<sup>22</sup>

Standardizace učitelské profese v České republice je aktuálním tématem, prozatím ve stádiu diskuzí a jednání. Kromě mnoha funkcí, např. systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji či jako nástroj sebehodnocení, by tak mohl posloužit jako nástroj pro hodnocení kvality učitele. Možná tedy i k podpoře kooperace a spolupráce mezi učiteli. Podle slov Spilkové neexistuje v současnosti mechanismus, který by objektivně řekl, že práce daného učitele je kvalitnější než práce jeho kolegů a že má být následně lépe oceněna. Záleží tedy na pohledu ředitele školy a jeho hodnotících kritériích. Nezbyvá než se zatím spoléhat hlavně na vnitřní motivaci učitelů.<sup>23</sup> Návrh struktury standardu počítá (po 2. kole veřejné diskuze) se zahrnutím spolupráce s kolegy jako jednou z položek.<sup>24</sup>

Na druhou stranu mám osobní zkušenost týkající se právě vymezení kvalitativního rámce výkonu pedagogické profese, neboť Základní škola, Praha 2, Londýnská 34, absenci dokumentu, který by jasně vymezil a pojmenovával jednotlivé pozorovatelné výkony profese učitele a který by tak sloužil i jako jistý ukazatel jejich kvality, nahradila vlastním „školním profesním standardem“, který vznikl za spoluúčasti všech pedagogických pracovníků. Jeho prioritou je podporovat pracovníka v jeho práci.

Zahraniční přístupy k pojetí kvality učitele uvádějí spolupráci s kolegy jako jeden z klíčových prvků kvality učitele.<sup>25</sup>

V některých zemích již jsou tyto dokumenty běžnou součástí učitelské profese. Holandský standard profese učitele představuje sedm klíčových kompetencí žádoucích pro její úspěšné vykonávání. Kromě kompetencí interpersonální, pedagogické, odborné, didaktické a organizační zde nalezneme hned tři odkazující na dovednost kooperace. Jsou jimi: kompetence pro spolupráci s kolegy, pro spolupráci s okolím a kompetence k reflexi a sebezdokonalování. Tento standard je zacílen na učitele primárního, sekundárního, odborného a celoživotního vzdělávání.

Dle mého názoru jde o kompetence, které by měl mít každý pedagog, bez ohledu na to, na jakém stupni působí. Konkrétně se zde hovoří o sladění práce s prací ostatních kolegů

---

<sup>22</sup> [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz)

<sup>23</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 46-48. ISBN 978-80-7290-496-9.

<sup>24</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 209. ISBN 978-80-7290-496-9.

<sup>25</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 22. ISBN 978-80-7290-496-9.

ve škole, týmové práci a spolupráci s kolegy, které přispívají k efektivnímu fungování školy jako organizace.

Jedinec disponující těmito klíčovými kompetencemi je schopen kooperovat a týmově pracovat. Doplněné jsou o požadované součásti kompetence včetně jejich indikátorů kvality.<sup>26</sup> Týmová práce a spolupráce je zahrnuta ve většině zahraničních standardů učitele (Nizozemí, Velká Británie, Belgie aj.). Stává se tak platnou normou. V podoblasti „týmová práce a spolupráce“, která je součástí nizozemského standardu, je ukazatelem kvality právě dovednost pracovat jako člen týmu a rozpoznávat příležitosti vhodné pro spolupráci s kolegy a společně s nimi rozvíjet efektivní postupy.

Skotský standard učitele obsahuje čtyři klíčové profesní povinnosti, přičemž jednou z nich je opět oblast spolupráce a ovlivňování. Spilková uvádí, že se jedná především o sdílení zkušeností, přispívání k profesnímu rozvoji kolegů a nováčků vstupujících do profese, zkvalitňování vyučování a učení založeném na spolupráci s ostatními profesními skupinami, rodiči apod.

Tento trend není jen výsadou evropských zemí, ale důraz na kooperaci nalézáme i v dokumentech států ostatních kontinentů. Australský standard se o spolupráci explicitně zmiňuje v oblasti profesních vlastností. Na jeho základě by měl učitel spolupracovat s kolegy, vzájemně se navštěvovat ve výuce, poskytovat si zpětnou vazbu, vyměňovat si materiály či se aktivně zapojovat do rozhodování o dění ve škole.

Jednotlivé standardy se shodují v řadě uvedených oblastí. Základem sociálně vztahové dimenze je téma partnerství a spolupráce rozebráno v užším i širším pojetí. Podobně koncipovány jsou standardy USA či Velké Británie.

Spilková uvádí, že podmínkou pro implementaci standardu v České republice je vytvoření finančních a organizačních podmínek ze strany MŠMT. Dokument by tak mohl být využit k profesnímu růstu učitelů třeba právě v oblasti systémové kolegiální podpory ve škole.<sup>27</sup>

Ve světě existuje samozřejmě i řada kritiků standardu jakožto dokumentu. Ti často hovoří o direktivních normách směřující k dehumanizaci učitelské profese a její uniformitě, potlačující individualitu, autenticitu a kreativitu.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> [www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html](http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html).

<sup>27</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 205. ISBN 978-80-7290-496-9.

<sup>28</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 37. ISBN 978-80-7290-496-9.



Dělení kompetencí (součástí standardu) není jednoznačné a v České republice se liší dle jednotlivých autorů (Vašutová, Švec aj.).

Klasifikace kompetencí učitele podle týmu Walterové zmiňuje kooperaci jako dílčí složku kompetence profesně a osobnostně kultivující.<sup>29</sup>

O kooperaci v širším slova smyslu hovoří také Delorsův koncept „čtyř pilířů vzdělávání“<sup>30</sup> uplatnitelných na všech stupních vzdělávacího systému. Jde o jeden z cílů vzdělávání pro 21. století, konkrétně o „Učit se žít společně“, tedy umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech. Tyto čtyři pilíře jsou zahrnuty v Národním programu rozvoje vzdělávání tzv. Bílé knize.

Spolupráce s kolegy je také jednou z osmi oblastí, na kterou se zaměřuje projekt „Cesta ke kvalitě“ zahrnující padesát konkrétních kritérií pro hodnocení práce učitele. Na základě různých zdrojů je zřejmé, že spolupráce mezi učiteli získává na své důležitosti a stává se také jednou z nejčastěji hodnocených kompetencí v rámci autoevaluace škol.<sup>31</sup>

Dokumenty jsou však jen základním kamenem. Je to především kultura školy a školní klima, které mají velký vliv na vznik a udržení atmosféry spolupráce.

## 2.3 Kultura školy

*„Kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných“.*<sup>32</sup>

Každá škola má svoji vlastní kulturu, která je tvořena a určována hodnotami, zkušenostmi a normami sdílenými pracovníky a žáky školy.<sup>33</sup>

Pol s odvoláním na výzkumy uvádí, že: *„kultura školy je bohatý, mnohohrstevný a obtížně definovatelný, avšak všudypřítomný a relativně stálý fenomén, který obsahuje*

---

<sup>29</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2; ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vydání. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

<sup>30</sup> Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

<sup>31</sup> MICHEK, Stanislav. Kvalita školy závisí nejvíce na kvalitě učitelů. *Na cestě ke kvalitě, bulletin projektu Cesta ke kvalitě*. 2012, roč. 2012, č. 6. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

<sup>32</sup> EGER, Ludvík a Dagmar JAKUBÍKOVÁ. *Kultura školy*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000, s. 6. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-441-2.

<sup>33</sup> NEZVALOVÁ, Danuše. *Kultura školy a klima školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 7.

*přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování a který se projevuje v chování lidí ve škole.*<sup>34</sup>

Z pohledu síly vlivu podnikové kultury na fungování školy rozdělujeme kulturu na silnou a slabou. Jakubíková uvádí, že silná kultura je tvořena systémem neformálních pravidel, která vyjadřují to, jak se lidé většinou chovají. Dává jim lepší pocit o účelnosti toho, co dělají, usnadňuje jasný pohled na školu, vytváří podmínky pro dobrou komunikaci uvnitř i vně školy, umožňuje rychlé rozhodování a zajišťuje stabilitu sociálního systému. Je pro chod školy velmi důležitá, neboť je nositelem základních cílů a činí školu přehlednou a pochopitelnou.

Přináší ale také určitá rizika a to především v podobě možné rezistence ke změnám uvnitř školy.<sup>35</sup>

Slabá kultura se podle Nezvalové projevuje v konfliktní zájmové diferenciaci zaměstnanců nebo v jejich fragmentaci do konkurujících si skupin či jejich nízkým zájmem o organizaci a společnou práci. Konfliktní diferenciaci následně způsobuje velké problémy v edukačním procesu školy, což má díky vzájemným vztahům mezi kulturou školy – klimatem školy – spokojeností dopad na efektivitu jejího chodu (viz níže uvedené tvrzení Obdržálka).

Kultura školy se zároveň sestává z menších subkultur. Ty utvářejí vnitřní prostředí školy. Jejich členové sdílejí stejné hodnoty pocházející buď ze stejných zkušeností nebo daných okolností. Jejich cíle jsou odlišné. Charakteristickými skupinami uvnitř školy jsou například učitelé jazyků, matematici, učitelé I. stupně nebo vedení školy. Právě komunikace mezi jednotlivými subkulturami a jejich vzájemná kooperace bývá problematická.

S ohledem na subkultury hovoří Nezvalová o tzv. „balkanizaci kultury“ školy úzce související se slabou kulturou a vycházející z výše zmíněné konfliktní zájmové diferenciaci. Pro efektivní fungování školy je tak nutné, aby základní hodnoty subkultur a kultury školy byly totožné.<sup>36</sup>

Lazarová a Pol charakterizují balkanizovanou učitelskou kulturu jako seskupování učitelů do vzájemně vcelku izolovaných skupin, které spolu někdy i soupeří (zdroje, pozice, moc aj.). Učitelé v těchto kulturách bývají loajální ke konkrétní skupině svých kolegů a s ní se

---

<sup>34</sup> BERG, Gunnar. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 31. ISBN 80-210-3746-6.

<sup>35</sup> EGER, Ludvík a Dagmar JAKUBÍKOVÁ. *Kultura školy: studijní texty pro distanční studium*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 7. ISBN 80-7083-441-2.

<sup>36</sup> NEZVALOVÁ, Danuše. *Kultura školy a klima školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 4-7.

také identifikují. Obvykle jde o skupinu, s jejímiž členy nejtěsněji pracují, tráví nejvíce času nebo se s nimi nejčastěji stýkají i mimo školu.

Balkanizace může vést ke špatné komunikaci až k lhostejnosti či k vytváření skupin směřujících ke zcela odlišným cílům.<sup>37</sup>

Utváření nejrůznějších skupin koresponduje s výsledky provedené výzkumné sondy (součástí diplomové práce), kdy nejvíce učitelů skutečně spolupracuje v rámci ročníku či oboru, tedy s těmi, se kterými má relativně nejvíce společného, se kterými jsou ve styku častěji a tráví s nimi nejvíce času.

Klima školy, sociální prostředí, komunikace a vztahy na různých úrovních jsou nemateriální manifestací kultury školy, se kterou se veřejnost seznamuje mnohem dříve než s manifestací materiální. Současně jsou vnímány jako první signály formující jejich vlastní názor o škole.

Dle výzkumu Blanch je spolupráce mezi učiteli jednou ze čtyř základních hodnot, které definují kulturu školy a zároveň tedy kulturním znakem efektivní školy. Mezi základní principy zlepšování školní kultury patří mimo jiné jasné budoucí směřování spolupráce, přemýšlení o ostatních, podpora rozvoje pedagogického sboru a vytváření sítí, které odstraní izolaci učitelů a podpoří profesní sdílení.<sup>38</sup>

S kulturou školy je úzce spjata také kultura kolektivní odpovědnosti jako další z klíčových znaků efektivní školy. Ta klade větší nároky na kolegiální a odpovědnost všech členů sboru, především těch, kteří dosud nenesli svůj díl a naopak ulehčuje učitelům, kteří byli doposud ve svých snahách osamoceni. Kolegiální a rozvoj učitelského sboru jsou považovány za jeden z charakteristických znaků efektivních škol. Kolektivní odpovědnost pak posiluje vytváření týmů, které musí mít čas na spolupráci a komunikaci, což je samozřejmě snazší na menších školách.<sup>39</sup>

Kultura školy má přímý dopad na edukační proces. Obdržálek vidí vzájemnou propojenost, důležitost a souvztažnost mezi kulturou školy, klimatem školy, spokojeností příslušníků školy a její efektivitou.<sup>40</sup>

Kultura školy se ale neodvíjí pouze od kultury zaměstnanců. Je ovlivněna kulturou společnosti, kulturou regionální, kulturou typickou pro školství i subkulturami uvnitř školy.

---

<sup>37</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 19.

<sup>38</sup> GORTON, Richard a Judy ALSTON. *School Leadership & Administration: Important Concepts, Case Studies, and Simulations*. 7. vydání. Virginia: McGraw-Hill Humanities, 2008, s. 153. ISBN 0073010308.

<sup>39</sup> HRUBÁ, Jana. Chcete zlepšit svoji školu?. *Učitelé listy*. 1997/1998, roč. 5, č. 8, s. 16.

<sup>40</sup> OBDRŽÁLEK, Zdeněk. Vplyv manažmentu školy na vytváranie školské kultúry a klímy. *Pedagogická revue*. 1998, roč. 50, č. 4, s. 323-328.

Váha vlivu uvedených faktorů na školu je různá. Kultura školy se mění v čase, ale i spolu se změnami vnějšího prostředí.<sup>41</sup>

Školská organizace, to jsou především lidé. Každý jedinec má své názory, postoje, hodnoty, které uznává i svá očekávání, která se mohou lišit od názorů, postojů, hodnot a očekávání jiných lidí. Přes tyto odlišnosti by mělo dojít ve škole k určitému konsenzu, tedy vytvoření společných hodnot a postojů, na jejich základě pak i společných názorů a očekávání.

Eger uvádí, že právě na základě tohoto sdílení je tvořena podniková kultura, která je produktem minulých činností, ale současně faktorem ovlivňujícím činnosti budoucí.<sup>42</sup>

Organizační kultura školy tedy může kooperaci mezi učiteli podporovat nebo ji naopak inhibovat. Na rezistenci vůči změně má výrazný vliv.

## 2.4 Klima školy

*„Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Podle úrovně se obvykle rozlišuje např. klima třídy, klima školy, klima učitelského sboru apod.“<sup>43</sup>*

Kantorová odlišuje pojmy klima školy a školní klima. Klima školy je pojem nadřazenější pojmu školní klima, školní klima je jeho součástí. Autorka uvádí, že pozitivní klima školy je učiteli chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči i kolegy.<sup>44</sup>

Průcha se domnívá, že podle toho, jaké je vedení, takoví jsou také učitelé, ale i žáci a úroveň celé školy.<sup>45</sup> To ostatně potvrzuje svými výzkumy školního a organizačního klimatu Kašpárková. Z výsledků vyplývá, že čím lepší je organizační klima, tím je vyšší spokojenost zaměstnanců s vlastní prací. Nehledě na to, že dobré vztahy mezi vedením školy a učiteli pozitivně ovlivňují výkony žáků a naopak.<sup>46</sup> Takové vztahy v rovině učitel – vedení nejsou pouhým vzorem, ale jsou projektovány do života žáků.<sup>47</sup>

---

<sup>41</sup> EGER, Ludvík a Dagmar JAKUBÍKOVÁ. *Kultura školy: studijní texty pro distanční studium*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 10. ISBN 80-7083-441-2.

<sup>42</sup> EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK. *Školský management I*. Cheb: ZČU, 1999.

<sup>43</sup> NEŽVALOVÁ, Danuše. *Kultura školy a klima školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 9.

<sup>44</sup> HANZELKA, Miroslav. *Řízení školy: 2009: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.1.2009*. Praha: ASPI, 2009, s. 56-95. ISBN 978-80-7357-413-0.

<sup>45</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

<sup>46</sup> KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN: 978-80-244-1852-0.

<sup>47</sup> PETLÁK, Erich. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-890-1897-1.

Zřetelnou souvislost mezi klimatem, jež vnímají žáci a kooperací v kolektivu učitelů potvrzuje řada autorů. Zajímavé je, že když učitelé informují o pozitivní kooperaci v učitelském sboru, pociťují žáci větší orientaci na žáka, více vřelosti a podnětů, disciplíny, ale menší sociální tlak.<sup>48</sup>

Klima školy ovlivňuje celá řada faktorů. Velkou roli hraje věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty, ale také prostorové rozmístění tříd a kabinetů.<sup>49</sup>

Podle Čápa a Mareše jsou klíčovými determinanty klimatu školy tyto prvky:

1. ředitelovo vstřícné chování vůči učitelům
2. ředitelovo direktivní chování vůči učitelům
3. zaujetí učitele pro pedagogickou práci
4. frustrovanost učitelů
5. učitelovo přátelské chování ke kolegům.<sup>50</sup>

Právě klima školy má markantní vliv na spolupráci mezi učiteli. Podle Grecmanové, která vychází z šetření Schaffera, chápou učitelé pozitivní klima jako prostředí, v němž rádi pracují a spolupracují na všech úrovních a které jim umožňuje prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, ale zároveň jim poskytuje svobodu a samostatnost v práci.<sup>51</sup>

To, že je pozitivní a bezpečné klima školy jedním z nejdůležitějších parametrů pro rozvoj spolupráce, potvrzují i průzkumy v oblasti lidských zdrojů provedené na zakázku britských odborníků na univerzitě v Bathu. Dle slov Lauermanna prokázaly, že vysoké výkonnosti dosahují organizace, do kterých jejich zaměstnanci nechodí s odporem, ale mají ke své firmě vztah a jsou správně motivováni. Výsledkem je lepší práce s klienty (žáky), efektivnější řešení problémů a fungující spolupráce s kolegy. Na základě těchto poznatků se řada škol snaží hledat cesty, jak rozvíjet schopnosti talentovaných zaměstnanců a využívají je k vytváření efektivních týmů a skupin, což zpětně pozitivně ovlivňuje chod celé školy. Jednou z charakteristik úspěšného pracovníka je právě i schopnost spolupracovat s druhými.<sup>52</sup>

---

<sup>48</sup> GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008, s. 73. ISBN 978-80-7409-010-3.

<sup>49</sup> ŠIMÍČKOVÁ, Helena. Celkové klima školy a integrované vyučování. *Učitelé listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 3, s. 8.

<sup>50</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, s. 585-586. ISBN 80-7178-463-X.

<sup>51</sup> GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008, s. 86. ISBN 978-80-7409-010-3.

<sup>52</sup> LAUERMANN, Marek. Pár manažerských rad pro řízení školy. *Učitelé listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 1, s. 1-4.

Nias popisuje spolupracující učitele jako šťastné a houževnaté a podotýká, že taková škola splňuje charakteristiku zdravé organizace reagující pružně na změny (jde většinou o změny interní). Podle autora lidé z prostředí s autentickou kooperací hůře přistupují ke změnám zvenčí.

Hargreaves charakterizuje kooperativní učitelské prostředí jako prostředí, kde vládou mezi pedagogy většinou spontánní, dobrovolné pracovní vztahy, které se neustále rozvíjí, jsou nepředvídatelné a odolné času a prostoru.<sup>53</sup>

Studie londýnských škol vykazují, že úspěšnější zařízení byla charakteristická intelektuálním sdílením, společným plánováním a kolegiální prací učitelů.<sup>54</sup>

Na zjištění klimatu školy existuje několik dotazníků, z nichž dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – 1987) čítá 34 položek a je zaměřený na ředitelovo suportivní nebo direktivní chování, učitelovo angažované chování či jeho frustrace.<sup>55</sup>

Sekera uvádí, že každá škola má své vlastní klima, které ji často charakterizuje mnohem více než učební plány, vzdělávací program či řády, jimiž se řídí.<sup>56</sup>

Sociální prostředí a klima školy můžeme zahrnout do skrytého kurikula, které není explicitně vyjádřeno v žádném dokumentu či oficiálním kurikulu, avšak silně ovlivňuje aktéry edukačního procesu a aniž by si to uvědomovali, působí bezděčně na jejich chování, prožívání i jednání.

Vnímání klimatu školy je specifické vzhledem k individuálním zvláštěm jedince a ovlivňuje jej řada proměnných, jako je příslušnost k pohlaví (muži vnímají klima pozitivněji), věk (nejpozitivněji jej hodnotí věkově nejstarší učitelé) nebo místo působení (učitelé z malých měst hodnotí klima školy pozitivněji).<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> WILLIAMS, Anne, PRESTAGE, Stephanie a Julie BEDWARD. Individualism to Collaboration: the significance of trachet culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*. 2001, roč. 27, č. 3, s. 254-255.

<sup>54</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 17.

<sup>55</sup> HANZELKA, Miroslav. *Řízení školy: 2009: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.1.2009*. Praha: ASPI, 2009, s. 61-62. ISBN 978-80-7357-413-0.

<sup>56</sup> SEKERA, Julius. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, 5/6, s. 46-48.

<sup>57</sup> HORVÁTHOVÁ, Kinga. Klima školy. *Pedagogická orientace*. 2005, č. 1, s. 37-45.

## 2.4.1 Klima učitelského sboru

Klima školy je členěno na menší celky a zahrnuje dílčí subkategorie. Kromě sociálního (psychosociálního), komunikačního, organizačního klimatu či klimatu třídy nebo vyučovací hodiny sem patří i klima učitelského sboru.<sup>58</sup>

Pedagogický sbor je pracovní skupina s určitými specifickými charakteristikami.<sup>59</sup> Klima učitelského sboru může být otevřené nebo uzavřené. Je ovlivněno sestavou učitelů ve škole i osobnostními zvláštnostmi ředitele školy. Vedení může být orientováno více na plnění úkolu nebo více na mezilidské vztahy. Otevřené klima se vyznačuje živostí a energičností zatímco uzavřené převážně frustrací a apatií.<sup>60</sup>

Dle mého názoru je vztah mezi klimatem školy a vzájemnou kooperací učitelů zpětnovazební. Příznivé prostředí podporuje spolupráci a spolupráce vycházející především z vlastního přesvědčení jednotlivců pak přispívá k vytváření pozitivního klimatu.

Většinu pedagogických sborů je možné z pohledu sociálně psychologického charakterizovat jako malé sociální skupiny. Pedagogický sbor má svou formální strukturu, ale postupem času se ve skupině vytvářejí také neformální vztahy. Vznikají neformální skupiny založené na osobně výběrových vztazích. V rámci sboru se vytvářejí skupinky dle vzájemných sympatií či antipatií členů – tzv. elementární skupiny. Podle Sekery je učitelská práce sama o sobě nakloněna k více méně izolovanému působení na žáky a k izolované činnosti vůbec. Autor rozlišuje tři základní druhy neformálních skupin:

- horizontální kliky (neformální sdružení pracovníků přibližně stejného pracovního zařazení, např. vyučující určitého předmětu, oboru)
- vertikální kliky (členové různých stupňů formální hierarchie)
- smíšené kliky (jedinci, kteří mají z nějakého důvodu k sobě blíže, např. prostorově).

Neformální vztahy mezi jednotlivými učiteli mohou být podbarveny vztahy formálně profesními (např. skupiny učitelů I. stupně jsou neformálně podřazeny skupinám učitelů II. stupně ZŠ).<sup>61</sup>

Hermonchová uvádí, že soulad či nesoulad pracovních týmů ovlivňuje atmosféru školy více, než si často připouštíme. Tím potvrzuje fakt, zmiňovaný již v předchozích kapitolách,

---

<sup>58</sup> HANZELKA, Miroslav. *Řízení školy: 2009: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.1.2009*. Praha: ASPI, 2009, s. 61-62. ISBN 978-80-7357-413-0.

<sup>59</sup> SEKERA, Julius. *Konflikty v pedagogických sborech. Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, 7/8, s. 64.

<sup>60</sup> HANZELKA, Miroslav. *Řízení školy: 2009: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.1.2009*. Praha: ASPI, 2009, s. 61-62. ISBN 9788073574130.

<sup>61</sup> SEKERA, Julius. *Struktura pedagogických sborů. Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, 5/6, s. 45-48.

tedy že vztahy mezi učiteli ovlivňují výkony žáků a v samotném důsledku i jejich schopnost a ochotu k týmové práci v budoucích pracovištích. Rozmanitost a pestrost charakterových povah jednotlivých učitelů může vést ke vzájemné spolupráci, ale za určitých okolností i k nesmiřitelným rozporům. Názorové odlišnosti se promítají do atmosféry a vnitřní dynamiky každého učitelského týmu. V každodenní praxi se vytvářejí podskupiny, které se někdy zjevně, jindy utajeně střetávají, ignorují, podceňují. Existuje řada okolností, které se mohou do týmové práce promítat, například vliv názorů na společenské dění, rozdílné ekonomické možnosti jednotlivých členů sboru, generační rozdíly, lidské sympatie a antipatie, nechuť starších přijmout či experimentovat s novotami nebo nezkušenosti mladých.<sup>62</sup>

Zároveň dochází uvnitř pedagogického sboru k vytváření neformálních norem, které jsou průsečíkem individuálních aspirací jednotlivých učitelů, jejich pracovní motivace, pojetí učitelské profese a výuky, jejich zájmů a potřeb.<sup>63</sup>

Z jednotlivých pramenů vyplývá, že se spolupráci daří nejvíce tam, kde je příjemné prostředí, tedy takové, které by člověka podněcovalo pracovat na společném cíli ve vzájemné kooperaci. Stejně tak jako klima školy i klima učitelského sboru je podmíněno řadou proměnných faktorů. Takovými faktory mohou být: věkové složení učitelů, velikost pedagogického sboru, individuální zvláštnosti a potřeby jeho jednotlivých členů, osobnost ředitele působícího na pedagogický sbor, ale dle mého názoru i zdánlivě nepodstatné okolnosti, jako je například převaha jednoho pohlaví. Sekera s odkazem na polské výzkumy z roku 1973 uvádí zajímavé korelace mezi pohlavím, konfliktností a kooperativností v pedagogických sborech nebo konfliktností a délkou praxe či velikostí pedagogického sboru. Cíle školy a její hodnotová orientace za příznivých podmínek sjednocují pedagogický sbor, vytvářejí jeho kohezi. Autor zmiňuje názory odborníků, kteří tvrdí, že začínající učitel ve vyspělém a kohezním pedagogickém sboru může udělat více než zkušený pedagogický pracovník, jehož metody a zkušenosti nejsou rozvíjeny a využívány v pozitivně příznivém sociálním prostředí.<sup>64</sup>

V návaznosti na výše uvedenou myšlenku bych zde použil příklad prezentovaný Kašpárkovou, která prokazuje určitou korelaci mezi věkem učitelů v pedagogickém sboru a jeho chováním. Uvádí, že klima pedagogického sboru skládajícího se jen z mladých učitelů,

---

<sup>62</sup> HERMOCHOVÁ, Soňa. Týmování. *Moderní vyučování*. 2002, roč.8, č. 2, s. 5-9.

<sup>63</sup> NEZVALOVÁ, Danuše. *Kultura školy a klima školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 7.

<sup>64</sup> SEKERA, Julius. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, 7/8, s. 86-88.



by se mělo vyznačovat aktivitou, energičností, tvořivostí, optimismem a elánem do práce, plánováním projektů, mimoškolních i školních akcí a dalšího vzdělávání.<sup>65</sup>

Z výzkumů vyplývá, že v případě inovací a zavádění spolupráce a kolegiálního chování do režimu školy velmi záleží na věku učitele. Na druhou stranu odmítá, že by starší učitelé byli těmi rezistentními vůči změnám. Záleží na osobnosti, prostředí a možnostech dalšího vzdělávání.<sup>66</sup>

Sekera tvrdí, že starší učitelé jsou přirozeně častěji konzervativnější a někdy se snaží brzdit nové přístupy k práci a iniciativu mladších. Hovoří i o tendenci vytváření si jakýchsi privilegií plynoucích z jejich zkušeností a zásluh. U mladších učitelů se častěji projevuje netolerantnost, dravost či nezkušenost. Jako optimální vidí Sekera rovnoměrné zastoupení všech kategorií, přičemž nejpříznivější je zastoupení třetina až čtvrtina starších.<sup>67</sup>

Zkoumáním podmínek a jejich vlivu na každodenní komunikaci a užší spolupráci se zabývá také výzkum Šmelové. Ta se domnívá, že důležitou roli sehrává především velikost kolektivu.<sup>68</sup>

Kooperativnost může být povahovým, osobnostním rysem jedince. Motivace a trpělivost participovat na kooperaci je spojena právě s kooperací jako povahovým rysem. Kasíková se domnívá, že interakce mezi kooperací jako povahovým rysem a cílovou strukturou je komplexní, přičemž tento rys zvyšuje možnost přijetí kooperační cílové struktury. Zastává názor, že i když určitá tendence ke kooperativnosti může být vrozená, je to hlavně zkušenost, na základě které se člověk kooperaci učí. Zajímavé je, že určité rozdíly v ochotě kooperovat nalezneme i napříč nejrůznějšími kulturami.<sup>69</sup>

Kolegialita neznamená, že ve všem musíme s druhými souhlasit a že všichni musí mít stejný názor na vše. Skutečná síla schopnosti vidět ve druhém kolegu se projevuje ve chvílích, kdy se názory naopak různí. Největší výhody pak přináší rozhodnutí vnímat protivníky jako kolegy s odlišnými názory. Vzájemná kolegialita navozuje zároveň pocit bezpečí. Spory myšlenek bývají znakem nejen toho, že se tým nepřetržitě učí, ale vedou ve svém výsledku k produktivním a konstruktivním řešením.<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.

<sup>66</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Učitelé a zdraví*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 142. ISBN 80-210-3634-6.

<sup>67</sup> SEKERA, Julius. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, 7/8, s. 86-88.

<sup>68</sup> ŠMELOVÁ, Eva. Klima školy v kontextu kurikulární reformy v České republice. *Slovenský učitel*. 2009, roč. 17, č. 6, s. 13-15.

<sup>69</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 29. ISBN 978-80-7367-712-1.

<sup>70</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s. 239-243. ISBN 978-80-7261-162-1.

Neřešené konflikty v pedagogických sborech mohou být překážkou vzájemné kooperace. Sekera uvádí, že z představ o spolupracovnících má značný význam představa o jejich kooperativní úrovni, tedy ochotě ke spolupráci. Pokud se o někom tvrdí, že se s ním dá spolupracovat, máme tendence být k takovému jedinci důvěřivější a snažíme se s ním skutečně více kooperovat. Jestliže však šlo o mylnou informaci, nebo tento učitel úroveň spolupráce z nějakého důvodu snížil, lidé s ním jednájí podstatně nekooperativněji než s jedincem, kterého pověst spolupracujícího nepředcházela. Sekera se také zmiňuje o konfliktech v korelaci s pohlavím. Upozorňuje na značnou feminizaci škol a tedy i specifika konfliktnosti z hlediska pohlaví a jejich vlivu na kooperaci mezi učiteli. Ženy mají větší výdrž při nabízení kooperace, avšak pokud se druhá strana projeví nekooperativně, snadno přecházejí v konflikt. Dle autora mají muži mimo konfliktní situace vyšší úroveň spolupráce.<sup>71</sup>

Purkey a Smith tvrdí, že „*kolegialita slouží mnoha účelům. Především odstraňuje bariéry mezi skupinami učitelů a mezi učiteli a vedením, podporuje intelektuální sdílení, které může vést ke konsenzu, podporuje také mezi učiteli pocity jednoty a vzájemnosti*“.<sup>72</sup>

Rozenholtz uvádí, že na základě spolupráce dobří učitelé pracují společně s jinými dobrými učiteli a tím se stávají ještě lepšími.<sup>73</sup>

Výzkumu klimatu učitelského sboru se v České republice po roce 1990 věnovali např. Mareš (1998, 2000), Lašek (1991, 1995) či Klusák (1993).

Vytvářet dobré klima uvnitř školy je především úkolem vedení.

#### **2.4.2 Vliv ředitele na jednání učitelů a klima učitelského sboru**

Řada ředitelů se shoduje na tom, že pro fungování školy je primární zaměřenost na žáky. Tento fakt ostatně prokazují také výzkumy uskutečněné Polem. Zároveň však odhalily spíše sporadickou zaměřenost ředitelů na učitele.<sup>74</sup>

Ředitel, jakožto podstatný tvůrce atmosféry ve škole, má vliv na celkové klima a tedy i na podporu vzájemné kooperace.

Z pramenů vyplývá, že tvořivý demokratický styl vedení podporuje samostatnost, nezávislost, spolupráci učitelů a oceňuje tvořivost.<sup>75</sup>

---

<sup>71</sup> SEKERA, Julius. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, 7/8, s. 63-64.

<sup>72</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 16-17.

<sup>73</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 17.

<sup>74</sup> POL, Milan. K základům úspěchu v řízení škol - o práci ředitelů škol s vizí. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2003, roč. 51, č.8, s. 87-102.

Little a Barth uvádějí, že na základě výzkumů byla norma kolegiality ve škole spojena se čtyřmi způsoby chování ředitele:

- explicitně učitelům sdělovali, že od nich očekávají kooperativní chování
- byli jim vzorem kolegiality, sami se k učitelům i jiným pracovníkům škol přidávali
- oceňovali kolegialitu, podporovali ji, poskytovali volný čas, uznání, prostor, materiály
- ochraňovali učitele angažující se v kolegiálním chování a riskující tím projevy nelibosti od kolegů, kteří se do podobných aktivit nezapojovali.

Lazarová a Pol vycházející z výše uvedeného zjištění uvádějí, že role ředitele při vytváření kontextu pro kolegialitu je dvojí:

- sám je modelem žádoucích vlastností
- vyžaduje a podporuje kooperativní chování u druhých.<sup>76</sup>

Ředitelé by si měli uvědomit, že učitelé jsou základním kapitálem, který ve své škole mají, jsou největší konkurenční výhodou organizace. Měli by umět respektovat názory kolegů, umět přesvědčit ostatní o správnosti svých myšlenek a srozumitelně je sdělit.<sup>77</sup>

Jejich chování a způsob řízení má dopad na chování učitelů a vztahy mezi nimi, které se mohou pohybovat více v rovině kooperativní, nebo naopak být více konkurenční. Kooperativně nastavené vztahy přispívají ke kohezi celého učitelského sboru.

Spilková zastává názor, že podpora spolupráce mezi učiteli (společné projekty, týmové vyučování, vzájemné hospitace apod.) je jedním ze znaků kvalitního systému řízení školy. Stejně tak jako je samotná spolupráce mezi učiteli a dobré mezilidské vztahy znakem kvalitního učitelského sboru.<sup>78</sup>

Vliv ředitele na učitelský sbor a následně i na celkové fungování školy potvrzují také Fullan a Hargreaves. Podle nich mají školy často takové učitele, jaké si zaslouží.<sup>79</sup>

Lukas prezentuje výsledky výzkumu Blase a Blase (2000), ve kterém byli učitelé dotazováni na charakteristiky ředitele a jeho chování v souvislosti s možností ovlivňování jejich práce. Z výsledků mimo jiné vyplynulo, že jako velmi důležitá se jeví schopnost ředitele vytvořit pro učitele podnětné, neohrožující prostředí. Možnost participace na

---

<sup>75</sup> ŠIMÍČKOVÁ, Helena. Celkové klima školy a integrované vyučování. *Učitelé listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 3, s. 8.

<sup>76</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 18.

<sup>77</sup> LAUERMANN, Marek. Pár manažerských rad pro úspěšné řízení školy. *Učitelé listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 1, s. 2-3.

<sup>78</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 11-12. ISBN 978-80-7290-496-9.

<sup>79</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 6.

rozhodování a podpora ze strany ředitele jako podnětného prvku pro vzájemnou spolupráci a spokojenost dokládá i řada dalších výzkumů (Bogler, 2001; Evansová, 2003 – výzkumy sledující vliv ředitele na učitelovo prožívání). Zároveň potvrzují vliv ředitele školy a jeho způsob vedení na celkové klima a spokojenost všech aktérů.

Dle zkoumání Lukase existovalo v České republice do roku 2005 jen velmi málo výzkumů reflektujících vztahy mezi řediteli a učiteli škol. Z jejich závěrů vyplývá, že by měl ředitel umět vytvořit takové prostředí, které by podporovalo pozitivní vztahy mezi všemi zainteresovanými v chodu školy, měl by mít dobré vztahy s učiteli, neboť bez nich nelze úspěšně vést a zlepšovat práci školy. Zároveň poukazuje na tvrzení Fullana, že ve vztahu ředitel – učitel existuje vzájemné zpětnovazební ovlivňování a tak je celkem běžné, že podpora učitelů ze strany ředitele vede k podpoře ředitele ze strany učitelského sboru a tím k lepšímu fungování školy.<sup>80</sup>

Podle Sengeho je úkolem ředitele, budovat organizaci, ve které mohou lidé bez obav formulovat vize, kde je normou zkoumání a experimentování a kde se očekává, že lidé budou zpochybňovat status quo. Takové prostředí bude podporovat myšlenku, že osobní růst je v organizaci opravdu oceňován a zároveň bude poskytovat výcvik při výkonu práce, který má pro rozvoj tohoto osobního mistrovství životní význam. Tento proces by měl být průběžný a nepřetržitý, aby vedl k co nejefektivnějším výsledkům a jeho základem je především podpora vedení školy.<sup>81</sup>

Většina ředitelů, kteří nemají problémy se spoluprací učitelů na své škole, uvádí, že je podstatné mít vypracovaný adekvátní systém kontroly a hodnocení učitelů.<sup>82</sup>

V neposlední řadě je důležité uvést, že kolegiální vztahy přinášejí také finanční výhody, které si ředitelé musejí uvědomit. Ty spočívají především v tom, že:

- není nutné násobit materiální požadavky
- nové vyučovací techniky nebo programy není třeba představovat vícekrát
- neúspěšné experimenty nemusejí být odsouzeny k opakovanému neúspěchu
- nová úspěšná řešení lidé opakují, adaptují a využívají, aniž by je museli sami pracně znovu objevovat.<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> LUKAS, Josef. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách: přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 127-145.

<sup>81</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s.175. ISBN 978-80-7261-162-1.

<sup>82</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 77.

Se zajímavou myšlenkou přicházejí Fullan a Hargreaves. Domnívají se, že nepředvídatelnost spolupráce může být jedním z důvodů, proč mají kolaborativní kultury ve školách omezenou podobu. Pro ředitele jsou nevídaným rizikem, neboť to, co prosazují, nemusí korespondovat s preferencemi vedení školy.<sup>84</sup>

## 2.5 Odmítání spolupráce a jeho důvody

Motivační impulzy ke spolupráci s učiteli, mohou mít nejrůznější základ. V kontextu se školskou reformou a se změnou v podobě Rámcových vzdělávacích programů došlo také k nutnosti jinak nahlížet na vzdělávání. Protože šlo o změnu razantní a učitelé tak v krátké době byli nuceni změnit své dosavadní návyky a přizpůsobit své uvažování, chování či jednání nové formě, mohlo dojít snadno k rezistenci až odporu vůči změnám. To může být také jedním z důvodů odmítání kooperace.

Přestože vzájemná spolupráce není zcela novým prvkem v rámci edukačního procesu, pohled na ni se výrazně transformoval. Pro řadu pedagogů tak může jít o inovaci, kterou je záhodno implementovat do vlastní praxe.

Důvody k odmítání (rezistenci) mohou být různé (mé představy nejsou kompatibilní s vizí a myšlením školy; obavy z nepochopení kolegy, pokud se budu snažit vnést jakékoliv inovace do již zaběhnutého režimu školy; strach z vlastního selhání, neboť to, co dělám je pro mě „nové“ aj.)

Ke škodě věci se vžila představa o učiteli jako o nechybujícím profesionálovi. Pokud jeho práci provázejí chyby, je považován za méně kompetentního.<sup>85</sup> Obecně platí, že pokud si chceme udržet tvář sebejistého jedince, musíme skrývat své neznalosti. Kasíková na základě vlastních zkušeností z lektorských kurzů také uvádí, že učitelé téměř vždy volí spolupráci až v okamžiku, kdy už není jiná možnost a zdroje zúčastněných jsou téměř vyčerpány.<sup>86</sup>

---

<sup>83</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 18.

<sup>84</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 23.

<sup>85</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001, s. 101. ISBN 80-246-0192-3.

<sup>86</sup> KASÍKOVÁ, Hana a Michal DUBEC. *Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé*. *Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 68.

Je nutné si také uvědomit, že v profesi učitele došlo k výrazným změnám co se samotných rolí učitele týká. Už není jen učitelem, ale díky spolupráci se do popředí dostává role kolegy, člena či vedoucího týmu. Takové role mohou být zvláště na svém počátku poněkud povrchní, učitelům vnucené a spíše byrokraticky nařízené.

Důvody k rezistenci mohou být vnitřní i vnější. Ty vnější mohou být v řadě případů součástí organizační struktury, bránící svým charakterem inovacím a kooperaci.<sup>87</sup>

Rezistenci dále můžeme dělit na individuální a kolektivní, skrytou a přímou.<sup>88</sup>

Lazarová podotýká, že rezistence je přirozenou vlastností každého člověka, je třeba na ni být připraven, snažit se ji rozpoznat a naučit se s ní pracovat.<sup>89</sup>

Senge hovoří o tzv. mentálních modelech člověka. Vychází z výzkumů Argyrise a uvádí, že je důležité odhalovat, prověřovat a zlepšovat naše mentální modely, neboť ty mohou bránit učení a nutit k setrvání na zastaralých postupech a zásadách.<sup>90</sup> Autor se zároveň zmiňuje o obranných rutinách (navyklých způsobech interakcí), které nás ochraňují před nesnáze nebo ohrožením, ale které nám zároveň brání v učení a toku energie v týmu.<sup>91</sup> Podle Sengeho je nejdůležitější pochopení změny, abychom ji mohli akceptovat. To vyžaduje změnu pohledu na danou problematiku a hlubší pochopení základních rozdílů mezi obvyklými způsoby uvažování a skutečností. Můžeme tedy hovořit o jakési transformaci mentálních modelů. Nezbytností je vnímat, jaké jsou interakce vlastní funkční role se širším systémem.<sup>92</sup> Také uvádí, že ačkoliv se změny bojíme, tak po ní zároveň toužíme. Lidé většinou nevzdorují samotné změně, ale tomu, že by měli být měněni.<sup>93</sup>

Nakonečný tvrdí, že rezistence postojů vůči změně je ovlivňována silou a množstvím potřeb, které jsou v relaci k postojům. Postoje, které jsou založené na silných potřebách jsou tak relativně imunní vůči změnám.<sup>94</sup>

---

<sup>87</sup> SUPOVITZ, Goerlich-Zief. Why they stay away. [online]. 2000, roč. 21, č. 4. Dostupné z:

<http://www.learningforward.org/publications/jsd/jsd-landing/jsd/2012/06/30/fall-2000-vol.-21-no.-4>.

<sup>88</sup> HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009, s. 43-57. ISBN 978-80-247-2450-8.

<sup>89</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 96. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>90</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s. 177-187. ISBN 978-80-7261-162-1.

<sup>91</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s. 232-247. ISBN 978-80-7261-162-1.

<sup>92</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s. 65. ISBN 978-80-7261-162-1.

<sup>93</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s.159-167. ISBN 978-80-7261-162-1.

<sup>94</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vydání. Praha: Vodňár, 1995, s. 193, ISBN 80-85255-74-X.

Existuje řada motivačních teorií vysvětlujících proč k rezistenci dochází (sociální obrana vlastního Já; motivační teorie založené na principu hedonismu aj.).<sup>95</sup> Obrana vlastního Já úzce souvisí s uspokojováním potřeb jedince. Potřeby zároveň fungují jako hybné síly motivačního chování. Pokud vycházíme z hierarchického uspořádání podle Maslowa, hned jedna ze základních potřeb – potřeba existenční jistoty a bezpečnosti – se dostává do možného ohrožení. Strach odhalit některé své nedostatky nebo nežádoucí zpětná vazba od kolegy mohou destabilizovat vlastní „Já“ i dosavadní sebepojetí. Stejně tak potřeba sounáležitosti či uznání může značně utrpět. Strach ze ztráty pozitivního sebeobrazu, jistoty či opuštění bezpečí konformní zóny či jeho přerámování mohou být reálným nepřítelem jakýchkoliv změn.<sup>96</sup>

Současný člověk se v teoriích Baumeistera ve vztahu k „Já“ ve svém individualismu odlišuje od svých předků mimo jiné právě i větší závislostí svého vidění sebe sama na tom, jak ho vidí druzí, a nutkavou starostí, jak se jim prezentovat.<sup>97</sup>

Především změny, které mají osobní dopad se jeví jako značně rezistentní.

Lazarová upozorňuje na slučování pojmů rezistentní učitel (v tomto případě převážně v negativní konotaci) a špatný učitel. Příčinu rezistence nevidí pouze v osobnostních charakteristikách trvalejšího rázu, ale i ve špatné zkušenosti učitele, nedostatku stimulace ze strany pracovního prostředí, míře tolerance k zátěži, aktuálních osobních problémech či úrovni organizačních dovedností. V této souvislosti také hovoří o mnohdy skrytém potenciálu, zasluhujícím si pozornost a podporu kolegů i vedení školy.<sup>98</sup>

Ředitelé uvádějí, že chování rezistentních učitelů má svá specifika: „příliš nekomunikují, nemívají mezi kolegy blízké přátele, vyhýbají se setkáním a diskusím a často odcházejí ihned po vyučování domů“.<sup>99</sup> Takové chování následně blokuje navázání kontaktu s okolím, otevřenost ke spolupráci či podíl na inovacích.

---

<sup>95</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vydání. Praha: Vodnář, 1995, s. 87, ISBN 80-85255-74-X.

<sup>96</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 5. vydání. Praha: Grada, 2007, s. 107. ISBN 978-80-247-1174-4.

<sup>97</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 5. vydání. Praha: Grada, 2007, s. 170. ISBN 978-80-247-1174-4.

<sup>98</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. Dostupné z: <http://fsps.muni.cz/~lazarova/projekty/resistence.pdf>

<sup>99</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 96. ISBN 80-7315-114-6.; LAZAROVÁ, Bohumíra. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*. 2005, roč. 55, č. 2, s. 102-118.

Autorka tvrdí, že uvědomění si rezistence a její následné řízení ji může postavit do pozice účelného zdroje dalšího rozvoje.<sup>100</sup> Prioritou by zároveň měla být podpora k převzetí odpovědnosti za svůj vlastní profesionální rozvoj.<sup>101</sup>

Lauermann uvádí, že pocit ohrožení, nepřátelské postoje druhých, netrpělivost nadřízených, necitlivý přístup druhých, neúspěchy, dlouhodobá frustrace z neuspokojení potřeb či překážky v dosažení cílů jsou jen některé z příčin stresu jedince, který negativně ovlivňuje jeho práci a na místo spolupráce dochází k silné demotivaci.<sup>102</sup>

Odmítání spolupráce mohou podle mého názoru způsobit také počáteční nezdary vedoucí ke stagnaci nebo kapitulaci na další spolupráci. Pokud se nezdary častěji opakují a pokusy jedince trvale selhávají, většinou své snažení vzdává, poddává se situaci, což vede často k rezignaci a bezmoci. Výsledkem je pak nezřídka syndrom vyhoření. Nejedná se však pouze o učitele rezistentní ke změnám. Stejného výsledku mohou dojít i pedagogové nadšení a zapálení pro svou práci, ochotni přijímat nové úkoly i přejímat úkoly jiných, perfekcionisty toužící po úspěchu či vyžadující po sobě vysoké nároky.<sup>103</sup>

Lazarová a Pol zdůrazňují, že kolegalita by se neměla zastavit na sympatiích a příjemnostech. Efektivní spolupráce není vždy snadná a může s sebou přinášet zvláště v začátcích obtíže a nepohodlí.<sup>104</sup>

Z výzkumů mapujících pohled ředitelů na rezistenci učitelů k inovacím vyplývá, že problém vidí především v osobnosti učitele, odmítajícího jakékoli změny, neboť sebe sama pokládá za nejlepšího, vztahové problémy na pracovišti, osobní a rodinné problémy, které inovace ještě zesilují či práci nad rámec svých povinností, která často nebývá speciálně odměňována. Hovoří také o postoji starších učitelů, kteří inovace nepodporují, neboť jim to, dle jejich slov, již „za to nestojí“.<sup>105</sup>

Pasch potvrzuje, že ke změnám dochází pomalu a nejnáze se prosazují v bezpečné a uvolněné atmosféře, kde se učitelé necítí ohroženi, komunikují mezi sebou, hovoří spolu otevřeně i o problémech a neúspěších a mohou bez rizika experimentovat.

Také nedostatek času je obecně považován za jednu z největších překážek společné práce. Pasch uvádí, že mnoho přesčasové práce odvedou učitelé večer nebo o víkendech. Na

---

<sup>100</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 87-97. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>101</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Učitelé a zdraví*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 143. ISBN 80-210-3634-6.

<sup>102</sup> LAUERMAN, Marek. Pár manažerských rad pro úspěšné řízení školy. *Učitelské listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 1, s. 3.

<sup>103</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vydání. Praha: Grada, 1998, s. 15-16. ISBN 80-716-9551-3.

<sup>104</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 23.

<sup>105</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Učitelé a zdraví*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 142. ISBN 80-210-3634-6.



společné plánování, řešení problémů, studium nových metod, diskuze s kolegy, přípravy, vytváření pomůcek, hodnocení práce, studium účinků výuky, vedení portfolia aj. zbývá velmi málo času, přitom každá z těchto činností si vzhledem ke své důležitosti zaslouží adekvátní čas. Pasch se dále zmiňuje o zkušenostech jednoho z kolegů, který v 60. letech 20. století učil ve škole, kde měl pedagog denně k dispozici 150 minut času na přípravu a tato doba byla využívána pro činnosti zlepšující kvalitu výuky. Pasch je přesvědčený, že učitelé nebudou mít mnoho příležitostí k odbornému růstu, pokud jim během vyučovacího dne nebude poskytnut adekvátní čas na přípravu.<sup>106</sup>

Autor také uvádí, že řada škol v USA hledá možnosti, jak učitelům vytvořit podmínky a časový prostor pro účast na řízení školy, pro odborný růst a podíl na zlepšování chodu školy. Informuje, že kromě využívání jednodenních záskoků zajistily školy v některých regionech (myšleno USA) kvalitně vyškolené náhradní pedagogy, kteří pracují na plný úvazek a tak umožňují jednotlivým učitelům dále se vzdělávat v rámci nejrůznějších kurzů a studií při nichž si rozvíjejí své pedagogické dovednosti, tzv. sabatový rok. Školy zároveň nabízejí učitelům studijní dovolenou nebo zprostředkují možnost týmového vyučování.<sup>107</sup>

Pasch zároveň reflektuje současnou realitu univerzit. „Probíhá přesun ke vzdělávání založenému na akčním výzkumu, při němž učitelé pozorují kolegy a navzájem si poskytují zpětnou vazbu, experimentují s účinky své výuky na žáky, sami si organizují semináře a konference, na nichž přednášejí“.<sup>108</sup>

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že si řada učitelů stěžuje na přetěžování a to především na časté a časově náročné společné schůze a na suplování za kolegy, které jim nejen ubírá čas, ale i chuť a sílu se společným aktivitám následně věnovat. Mnoho z nich ještě vede kroužky a věnuje se mimoškolním aktivitám, neboť to je jediný zdroj, jak alespoň částečně navýšit žalostné a mnohdy nedostatečné finanční ohodnocení.

---

<sup>106</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 401-406. ISBN 80-7367-054-2.

<sup>107</sup> Výše uvedenou zkušenost s náhradními pedagogy potvrdily také dvě mé kolegyně, kdy Jennifer Ventimiglia (učitelka z Washingtonu) uváděla jako běžný fakt hojné využívání těchto náhradních učitelů, stejně tak kolegyně Zuzana Richtermocová, která měla příležitost v rámci programu Fulbright působit na základní škole ve Washingtonu. Tento trend se jí jevil jako přínosný a dle jejích slov jí tak bylo umožněno více se věnovat spolupráci s kolegy.

<sup>108</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 403. ISBN 80-7367-054-2.

Výzkumná šetření z roku 1998 Lazarové a Pola ukazují, že vysoké úvazky učitelů a nekompatibilní rozvrhy jsou chápány jako významné překážky společných hospitací či dalšího sebevzdělávání.<sup>109</sup>

### 2.5.1 Vnucená kolegiální

Potřeba kooperace nemusí vycházet z přesvědčení daného jedince a může být vyžadována vnějšími okolnostmi. V takovém případě často dochází k její formální akceptaci avšak bez žádoucích výsledků.

Prostředí nepřírozené kolegiality definuje Hargreaves mimo jiné jako prostředí zahrnující administrativní regulace, donucení a fixaci na čas a místo. K takovému prostředí je velmi kritický a domnívá se, že výsledkem je především nepružnost a neefektivnost celého systému.<sup>110</sup>

V tomto tvrzení si mu dovoluje oponovat Day, který je k nařízené kolegiální o poznání méně kritický a tvrdí, že ačkoli má své limity, může svým základem přispět a dokonce vést ke kolegiální přirozené.<sup>111</sup>

Ostatně takové výsledky přinesly i výzkumy Williams, Prestage a Bedward. Systémová či nařízená kooperace se postupně může transformovat do kooperace autentické, tedy dalo by se hovořit o jakési přemostující koncepci strukturální kooperace v kooperaci autentickou.<sup>112</sup>

Lazarová a Pol tvrdí, že je důležité především citlivé vnášení kolegiality do školy. Vnucená kolegiální se může stát spíše překážkou. Učitelé se tak mohou dostat do situace, kdy spolupracují jen kvůli spolupráci samé.<sup>113</sup>

Na druhou stranu výše zmínění autoři neodsuzují vnucenou kolegiální tak striktně. Jako negativum se jasně ukazuje, že je taková spolupráce redukována na pouhá administrativní nařízení určující vnější řád kultury spolupráce a že za takových podmínek většinou spíše snižuje motivaci učitelů zásadněji se jí věnovat. Avšak oba uvádějí, že vnucená

---

<sup>109</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 58.

<sup>110</sup> HARGREAVES, Andy. *Changing Teachers, Changing Times, Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994, s. 195-196. ISBN 978-0304322817.

<sup>111</sup> DAY, Christopher. *Developing Teachers: the challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press, 1999, s. 81. ISBN 0750707488.

<sup>112</sup> WILLIAMS, Anne, Julie BEDWARD a Stephanie PRESTAGE. Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*. 2001, roč. 27, č. 3, s. 261-262.

<sup>113</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 10.

spolupráce může sloužit do určité míry k nakontaktování učitelů. Autoři se domnívají, že kolegiální vztahy nevznikají automaticky, ale že je velmi důležité je iniciovat.<sup>114</sup>

Je důležité si uvědomit, že autentickou spoluprací nelze nastolit legislativně.

Křivohlavý se domnívá, že je možné nařídit aby někdo s někým spolupracoval, ale v sociálně psychologickém smyslu slova často o opravdovou spoluprací ani nejde. Autentická spolupráce je v nemalé míře podmíněna důvěrou k danému jedinci i samotnému problému. Zážitek opravdové a harmonické spolupráce by měl podle Křivohlavého transcendovat naše „Já“.<sup>115</sup>

Přesvědčování lidí o efektivitě spolupráce dle slov Lazarové a Pola nestačí. K porozumění a spoluprací lépe přispívá zkušenost z práce s ostatními.<sup>116</sup>

## 2.6 Fungující kooperace a prostředí posilující spoluprací

Výzkumy ukazují, že systém, ve kterém se jedinec pohybuje, ovlivňuje jeho chování.

Bělohlávek tvrdí, že chování lidí je do značné míry určováno právě organizačními vztahy, ve kterých lidé žijí. Jejich jednání je ovlivňováno organizačním systémem, jeho strukturou i vazbami, kulturou, klimatem, ale i povahou úkolů či způsobem vedení a motivování.<sup>117</sup>

Senge je přesvědčen, že pokud se lidé ocitnou v témže systému, tak ačkoli jsou různí, mívají tendenci dosahovat kvalitativně podobných výsledků.<sup>118</sup> Zároveň se domnívá, že sdílená vize podněcuje odvahu podstupovat riziko a experimentovat. Vhodné prostředí pak podporuje jejich snahu a motivuje je k realizaci dalších experimentů v návaznosti na hodnocení aktuálního stavu a výsledků.<sup>119</sup>

Výzkum autorek Williams, Prestage a Bedward částečně dokladuje, že pokud učitelé ve škole běžně a nenuceně spolupracují, stejné chování převezmou i noví kolegové a jsou si vzájemně oporou.<sup>120</sup>

---

<sup>114</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 24-25.

<sup>115</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vydání. Praha: Grada, 1998, s. 97. ISBN 80-716-9551-3.

<sup>116</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 20.

<sup>117</sup> BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování*. Olomouc: Univerzita Paleckého, 1994, s. 3. ISBN 80-7067-405-9.

<sup>118</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s. 58. ISBN 978-80-7261-162-1.

<sup>119</sup> SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, s. 208. ISBN 978-80-7261-162-1.

<sup>120</sup> WILLIAMS, Anne, Julie BEDWARD a Stephanie PRESTAGE. Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*. 2001, roč. 27, č. 3, s. 259.

Pro vytvoření ovzduší podporující a posilující klima spolupráce je nutné respektovat základní podmínky kooperace, kterými podle Pola a Lazarové jsou především:

- existence a formulace společného cíle
- alespoň minimální důvěra
- rovnoprávnost (jeden nesmí těžit z práce druhého)
- rezignace všech na maximální osobní úspěch
- připravenost k jistému riziku.

K posilování takového chování však přispívá i neustálé vzájemné poznávání, nedirektivně vedená komunikace proudící všemi směry založená spíše na doporučeních a podněcování, vzájemný respekt všech zúčastněných, reciproční vztahy, porozumění, pomoc a vzájemná podpora, přátelství, otevřenost přijmout změnu aj.

Samozřejmostí by mělo být bezpečné klima, které spolupráci podporuje a dovoluje beze strachu a následků vyjádřit své emoce, nesouhlas či napětí.

Existuje řada forem tvářících se jako spolupráce avšak ve svém výsledku jsou neúčinné a neefektivní. Pol a Lazarová upozorňují především na tři typy situací:

- přílišný důraz na diferenciaci, kdy se učitelé ve škole sdružují ve formální či neformální rovině do určitých skupin (dle předmětů, zájmů, sympatií apod.) a tyto skupiny se mohou izolovat vůči ostatním a někdy spolu také soupeřit (viz výše uvedená „balkanizace“). Východiskem tak může být podpora spolupráce nejrozmanitějších skupin, které by spolu za běžných okolností zřejmě nekooperovaly
- pohodlná spolupráce: většinou krátkodobá, neurčitá, povrchní, nezasahující do samotného výchovně-vzdělávacího procesu. Zpravidla končí u udělování rad a poskytování materiálů
- vnucená kolegiální: citelné manipulativní tendence ze strany vedení zahrnující řadu administrativních nařízení, které ve svém výsledku spíše snižují motivaci ke spolupráci, než aby ji podporovaly.<sup>121</sup>

Kasíková vychází z teorie Johnsona když uvádí, že pro efektivní spolupráci jsou důležité následující oblasti dovedností:

- sebeodhalování se a svěřování se druhým
- efektivní komunikování s druhými

---

<sup>121</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 17-24. ISBN 80-86106-07-1.

- ovlivňování a podpora druhých
- efektivní řešení konfliktů s druhými.<sup>122</sup>

Dovednosti spolupracovat se pedagogové musejí nejprve naučit.

Existuje celá řada vzdělávacích akcí zaměřených na rozvoj kooperace a spolupráce. Zvládnutí nových strategií, které si účastníci během kurzů osvojují však následně nebývá aplikováno v praxi. Tento fakt popisuje Kasíková a zastává názor, že východiskem by mohly být skupiny vzájemné pomoci usnadňující transfer získaných idejí a zkušeností do reality.

Mohly by tak sloužit jako jeden ze způsobů pomoci při zavádění nejrůznějších inovací do praxe. Učitelé by fungovali jako klíčový podpůrný prvek rozvoje kooperace ve školách. Jejich práce by zahrnovala společné plánování, pozorování, poskytování a přijímání zpětné vazby. Z této formy práce by se naučil nejen ten, kdo je pozorován, ale stejnou měrou by obohatila i pozorovatele samotného. Ve výsledku se efektivita takového počínání odráží především na profesionálním růstu jedince.

Školy, ve kterých funguje spolupráce mezi učiteli vykazují podobné rysy.

Pol a Lazarová vycházejí ze šetření Little, když uvádějí, že v zařízeních, kde spolu učitelé spolupracují, mají učitelské role několik charakteristických znaků:

- pedagogové spolu často a stále konkrétněji a detailněji diskutují o vyučovací praxi
- dochází ke vzájemným hospitacím s konstruktivní zpětnou vazbou
- společně s kolegy plánují, vytvářejí, ověřují a hodnotí vyučovací materiály
- učí se jeden od druhého.<sup>123</sup>

Kasíková uvádí, že proto, aby skupina pracovala efektivně, musí její členové vystupovat s více než jedním pohledem na sledovanou otázku či úkol, aby mohlo dojít ke konfrontaci názorů a zároveň musejí být nakloněni jejich zkoumání, být k nim vnímaví, citliví a reagovat na ně.<sup>124</sup>

Samozřejmostí by měla být podpora učitelských týmů vedením školy. Základem je, aby samo vedení pochopilo, že právě týmová práce je vhodným prostředkem pro profesionální růst učitelů, neboť ve svém výsledku se promítá i do rozvoje celé školy.

<sup>122</sup> KASÍKOVÁ, Hana a Michal DUBEC. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 73.

<sup>123</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 14-15. ISBN 80-86106-07-1.

<sup>124</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 24. ISBN 978-80-7367-712-1.

Ideologie školy by tak měla být založena na týmové práci a ne na individualismu. Kooperace skutečně přináší řadu pozitiv. Mezi nejmarkantnější patří fakt, že tým víc ví a má synergický efekt. Zároveň podněcuje, rozvíjí a poskytuje možnost osobního růstu a sebepoznání. Potencionální ohrožení však představují konflikty a možnost potlačení individuality jedince.<sup>125</sup>

Nesmíme také opomíjet fakt, že kvalitní tým se skládá z kvalitních jednotlivců. Slejška se domnívá, že nelze spoléhat jen na vše řešící spolupráci, ale je nutné pracovat na kvalitních jednotlivcích, kteří však dokáží spolupracovat.<sup>126</sup>

Pol a Lazarová tvrdí, že pokud je učitel izolován a nemá tak možnost čerpat z pomoci druhých, spoléhá především na vlastní zkušenosti, učí se pokusem a omylem, či se chová podle zděděných představ o učitelství. Takové postupy se pak snadno konzervují, dochází k jejich pouhému opakování ústící v rutinu a stereotyp.<sup>127</sup>

## 2.7 Oblasti spolupráce

Spolupráci mezi učiteli lze pozorovat v řadě oblastí výchovně-vzdělávacího procesu.

V odborné literatuře nenalezneme jejich kompletní výčet. Většinou jsou uváděny pouze dvě oblasti, a to spolupráce oborová a mezipředmětová.

Podle Pola a Lazarové lze oblasti práce učitele s ohledem na možnosti spolupráce rozdělit do 13 celků:

1. přímé vyučovací práce ve třídě
2. spolupráce s kolegy
3. stálé obohacování výuky méně tradičními formami (besedy, exkurze, apod.)
4. mimovyučovací aktivity (kroužky, soutěže, turnaje, zájmová činnost, apod.)
5. spolupráce s rodiči, radou školy, a dalšími na školu bezprostředně napojenými subjekty
6. angažovanost v profesních (předmětových, apod.) sdruženích učitelů
7. angažovanost ve společenských organizacích a v obci
8. sebevzdělávací aktivity
9. pomoc při vzdělávání a rozvoji vlastních kolegů

---

<sup>125</sup> KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 16-18. ISBN 80-247-1764-6.

<sup>126</sup> SLEJŠKA, Zdeněk. *Týmová spolupráce. Moderní vyučování*. 2001, roč. 7, č. 5, s. 10.

<sup>127</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 12. ISBN 80-86106-07-1.

10. práce s žáky se speciálními pedagogickými potřebami
11. spolupráce s psychologem, lékařem, speciálním pedagogem a dalšími odborníky
12. participace na výzkumných a vývojových projektech spojených s rozvojem vlastní práce učitele či školy
13. publikační aktivita.<sup>128</sup>

Úzké pracovní propojení by mělo být charakteristickým rysem vztahu učitelů jednotlivých oborů. Právě toto propojení je v současnosti považováno na českých školách za nejpřirozenější, neboť spolupráce v rámci vyučovacího předmětu či oboru je jedním z nejběžněji užívaných způsobů týmové práce.

V menší míře uplatňovaná, ale aktuálně velmi významná (především v souvislosti s RVP) je spolupráce mezipředmětová (mezioborová).<sup>129</sup>

Současně nabývá na důležitosti kooperace ročníková, která je základem pro společné fungování jednotlivých tříd v ročníku. Učitelé v daném ročníku společně plánují, připravují a hodnotí výuku. Tyto vztahy jsou základem pro realizaci společných projektů, užší organizaci života tříd, společnou výuku a poskytují další možnosti a uplatnění.

Americké zdroje hovoří o podpoře dočasných výměn učitelů mezi jednotlivými třídami, ročníky nebo stupni školy a to na různě dlouhá období.<sup>130</sup>

Otázkou zůstává, jestli skutečně k takovým výměnám dochází, na kolik jsou efektivní a zda by šel tento model v současné situaci uplatnit na českých školách.

Sekera uvádí, že jedním ze specifických znaků pedagogických skupin jsou relativně omezené možnosti spolupráce jednotlivých členů sboru. Tvrdí, že úspěch či neúspěch bezprostředně nepodmiňuje úspěch práce ostatních učitelů, přesto však jistou podmíněnost nachází, a to především v rovině vertikální. Učitelé vyšších ročníků jsou ve své efektivitě práce přece jen závislí na tom, jak produktivně pracovali jejich předchůdci, a to zejména stejného nebo podobného vyučovacího předmětu.<sup>131</sup>

Vzájemná pomoc kolegů však není zacílena pouze na samotnou výuku. Na základě spolupráce by mělo docházet k seberozvoji a sebevzdělávání samotného učitele, a to jak formou nejrůznějších hospitací, různě zaměřených dílen, seminářů či supervizních sezení.

<sup>128</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 61.

<sup>129</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 116. ISBN 978-80-247-1734-0.

<sup>130</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 21.

<sup>131</sup> SEKERA, Julius. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, č. 7/8, s. 86-88.

Na základní škole existuje řada možností pro kooperaci mezi prvním a druhým stupněm, tedy rozvoj meziročníkových vztahů, který se může sice týkat obsahu výuky pouze částečně, zato může přispívat k naplnění sociální kompetence a vytváření a upevňování pozitivních vztahů mezi různými učiteli a dětmi.

Neméně důležitá je spolupráce učitelů s vedením školy. Samotná příprava a realizace Školního vzdělávacího programu zasluhuje pozornost komplexního týmu všech pedagogických zaměstnanců školy, aby tak mohlo dojít k naplnění současné vize – propojení jednotlivých předmětů a oborů směřující k vnímání věcí a souvislostí komplexně.

Právě spolupráce na ŠVP je spoluprací v nejširším měřítku. Podle Pasche je příprava vzdělávacích programů jednou z oblastí, ve které je prostor pro uplatnění dobrých nápadů a odborný růst.<sup>132</sup>

Nedílnou součástí je propojení vyučování s mimovyučovacími aktivitami. Spolupráce učitelů a vychovatelů je především na prvním stupni základní školy nezbytností. Umožňuje komplexněji působit na osobnost dítěte a jeho rozvoj.

Aktuálně se prosazuje kooperace mezi jednotlivými školami, a to jak českými, tak i zahraničními. Programy, jako je například Comenius, umožňují spolupráci a výměnu zkušeností žákům i učitelům a poskytují možnosti komparace daných jevů z různých kulturních prostředí.

Kooperace mezi učiteli a speciálními pedagogy, školními psychology, výchovnými poradci a metodiky prevence je jedním ze základních kamenů výchovně-vzdělávacího procesu v každé škole. Pomoc při začleňování dětí se speciálními pedagogickými potřebami je v současnosti jedním z nejdůležitějších úkolů. Takovýto druh kooperace podporuje možnost komplexního působení na jednotlivého žáka.

## 2.8 Úrovně spolupráce

Kolegiální vztahy mají různé úrovně. Určující je, jak učitelé chápou pojmy kolegiální, kooperace či spolupráce.

Dle názoru Lazarové je užším pojmem kolegiální, která vyjadřuje jasně cílenou, plánovanou a reflektovanou spolupráci mezi učiteli nevyjímaje spoluúčast na vedení a rozvoji školy. S odkazem na výzkumy autorek Harris a Anthony uvádí dva typy kolegiality, které se

---

<sup>132</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 405. ISBN 80-7367-054-2.



obvykle nevylučují, ale ani se nemusejí vzájemně podmiňovat a mohou probíhat paralelně, tedy nebýt tak na sobě závislé. Jde o:

- kolegiální interakce pomáhající vytvářet emočně podporující prostředí
- kolegiální interakce, které skutečně podporují znatelný profesionální rozvoj.<sup>133</sup>

Řada učitelů považuje za spolupráci výměnu názorů týkající se určitého žáka či vyučovací jednotky. Jiní vidí spolupráci na úrovni společného plánování či v samotné realizaci vyučovací hodiny. Úroveň, stejně tak jako volbu s kým budu spolupracovat, ovlivňuje řada faktorů (vztahy mezi pedagogy, důvěra mezi kolegy, připravenost k určitému riziku, klima podporující a podněcující vzájemnou spolupráci aj.).

Často se stává, že ke spolupráci nedochází, protože jsou obě či více stran přesvědčeny, že na základě protichůdných názorů jednoduše kooperovat nelze. Praxe však ukazuje, že efektivní spolupráce nevyžaduje vztahy založené na pozitivních emočních vazbách. To ostatně potvrzují i Lazarová s Polem a uvádí, že spolupráce nemusí být založená na shodnosti v názorech, zájmech, vědomostech, dovednostech či zaměření spolupracujících lidí, bezkonfliktnosti, nebo silných emočních vazbách. Ty mohou být naopak pracovní skupině velmi na škodu. Dynamika skupiny je posilována právě různorodostí jejích členů, která vede ke střední míře konfliktnosti a přináší nejrůznější alternativy a řešení. Autoři zároveň uvádějí, že spolupráci někdy mohou brzdit veřejně sdílené mýty označující určitého jedince za neschopného spolupráce. Tyto mýty je třeba znát a nepodléhat jim.<sup>134</sup>

Kolajová výše uvedený názor potvrzuje a uvádí, že intenzivní přátelství na pracovišti mohou být mnohdy pro organizaci až neprospěšné. Naopak empatie je nutnou podmínkou úspěšné spolupráce.<sup>135</sup>

Pol při výčtu jednotlivých úrovní vychází ze studie autorky Little z roku 1990, která rozlišuje čtyři roviny kolegiálních vztahů mezi učiteli. Těmi jsou:

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

---

<sup>133</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 195-196. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>134</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 18. ISBN 80-86106-07-1.

<sup>135</sup> KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 13. ISBN 80-247-1764-6.

První tři uvedené považuje Little za slabé formy. Společná práce, uvedená jako čtvrtá, je podle autorky naopak formou nejsilnější.<sup>136</sup>

V souvislosti s uvedeným výčtem Pol a Lazarová odkazují na řadu výzkumů, které potvrzují povrchnost komunikace ve školách, přičemž předmětem diskuzí v ní bývá jen sporadicky vlastní vyučovací proces. Jednou z příčin tak podle autorů může být nedostatek interpersonálních dovedností. S odvoláním na šetření Flinderse (publikované v roce 1988), uvádějí, že samotní učitelé leckdy nevyvíjejí dostatečné úsilí k tomu, aby svou izolaci dělicí je od ostatních kolegů ve škole překonali. Důvodem může být snaha o šetření s časem a energií pro zvládnutí bezprostředních nároků vyučování. Dobrovolně tak volí izolaci, což může snižovat kvalitu jejich práce.<sup>137</sup>

Existuje celá řada faktorů, které úroveň vztahů a vzájemné spolupráce přímo či nepřímo ovlivňují. Pracovní přetížení a nevhodné prostorové vybavení školy se jeví jako zvlášť závažné.

Z výzkumného šetření provedeného Lazarovou a Polem vyplývá, že ředitelé vidí rozsazení učitelů v kabinetech jako klíčové. Upřednostňují kabinety po oborech a větší pracovní prostory, které by skýtaly možnosti komunikace a diskusí. Domnívají se, že ideálním počtem by bylo 10 učitelů pohromadě, neboť v takovém množství se již nerozebírají osobní a rodinné problémy, ale vzájemná interakce je zacílena na samotný edukační proces.<sup>138</sup>

O toto problému se také zmiňuje Nias. Rozmístění učeben a celkové kompoziční uspořádání školy má vliv na spolupráci a izolaci učitele. Učitelé mající oddělené učebny měli pocity izolace a cítili se sami a zapomenuti. Zároveň dokládá, že zejména noví a nezkušení učitelé se učí nejvíce od svých kolegů, kteří jsou snadno dostupní např. mající sousedící třídu.<sup>139</sup>

V souvislosti s jednotlivými úrovněmi bych se zde zmínil o tzv. pohodlné kooperaci. Je důležité, aby se spolupráce dostala na nejvyšší úroveň, tedy na společnou práci, aby se týkala také práce přímo ve třídě a aby byly jejím jádrem konkrétní pedagogické situace. Většinou však končí u pohodlnějšího udělování rad a poskytování materiálů. Obvykle je zaměřená na věci bezprostřední, krátkodobé a praktické, tedy nezabývá se dlouhodobějšími

---

<sup>136</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 15-18. ISBN 80-86106-07-1

<sup>137</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 7-9.

<sup>138</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 77.

<sup>139</sup> NIAS, Jennifer. *Staff relationships in the primary school*. London: Cassel, 1989, s. 33. ISBN 0304316938.

cíli, nezahrnuje dlouhodobější plánování. Nestojí na principech systematické reflektivní praxe. Učitelé tak spolupracují spíše příležitostně či neurčitě, než organizovaně a účelně.<sup>140</sup>

Slabší formy spolupráce, dle slov Lazarové, slouží pouze k udržení přátelského klimatu ve škole, ale nemají významnější vliv na profesionální rozvoj pracovníků a rozvoj školy. Čeští učitelé si uvědomují nezbytnost kooperace, avšak častěji zůstávají u bezpečných a již osvědčených, bohužel někdy těch „slabších“ forem spolupráce se stabilní „sítí“ kolegů.<sup>141</sup>

## 2.9 Formy a způsoby spolupráce

Výše jsem uvedl, že dle Little je společná práce nejvyšší formou spolupráce. Do této roviny řadíme mimo jiné takové způsoby spolupráce, pro které je charakteristická větší propojenost lidí, participace na společném díle a sdílená odpovědnost. Můžeme tak hovořit o týmovém vyučování, společném plánování, pozorování, akčním výzkumu, stálém peer koučování či mentorování.<sup>142</sup>

Jednou z forem kolegiální spolupráce může být akční (praktický) výzkum či analýza praxe (rozbory kasuistik, řešení konkrétních problémů za pomoci podpůrných týmů).

Také práce na projektech rozvoje školy vyžaduje vyšší míru kooperace učitelů.<sup>143</sup>

### 2.9.1 Hospitace

Hospitaci v českém kontextu můžeme volně rozdělit do dvou rovin:

- hospitace, jako příležitost podívat se, jak učí kolega a jaké nové metody práce využívá
- hospitace na vyžádání daného učitele, zaměřené na posouzení, pomoc, podporu či řešení určitého problému.<sup>144</sup>

Pasch poukazuje především na zkušenosti s hospitacemi v USA. Většinou je hospitující kolega předem upozorněn, aby sledoval konkrétní jev ve třídě (např. zda učitel věnuje všem žákům stejnou pozornost apod.).<sup>145</sup>

---

<sup>140</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 22.

<sup>141</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 199. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>142</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 14.

<sup>143</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 201. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>144</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 215. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>145</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 395. ISBN 80-7367-054-2.

Srovnáme-li pojetí hospitace a důvody k hospitování před rokem 1989 a po něm, zjistíme, že se diametrálně lišily. Rys uvádí, že: „*hospitace lze považovat za jeden z hlavních prostředků kontroly školního výchovně vzdělávacího procesu*“.<sup>146</sup>

Z uvedeného tvrzení vyplývá, že byl důraz kladen především na kontrolu, což musel učitel vnímat jako jisté ohrožení, namísto aby chápal hospitaci jako prostředek k dosažení efektivnějších výsledků a pomoci či podpory v práci. Nebyly zaměřeny pouze na jednotlivé pedagogy, ale také na kontrolu práce kolektivu jako celku a jednotu působení vyučujících v podmínkách jedné školní třídy. Cílem nebyla jen kontrola toho, jak učitel průběžně plní dané požadavky, ale také jak dodržuje svůj vlastní tématický předpoklad časového rozvržení učiva. Faktem je, že hospitace před rokem 1989 reflektovala částečně i spolupráci, neboť v literatuře nacházíme zacílení na mezipředmětové vztahy. Do jaké míry a jakého důrazu se jí dostávalo v procesu pozorování se můžeme však jen dohadovat.<sup>147</sup>

Současný trend se od toho dřívějšího zřetelně odlišuje. Hospitace bývá zacílena na podporu učitele a zároveň tedy na zefektivnění chodu celé školy. Návštěvy ředitele v hodinách pedagogů by neměly být dozorem, ale především sběrem materiálu pro skutečně týmově pojaté vedení školy.<sup>148</sup> Hospitace by měla být zaměřena především na pomáhání než na kontrolu.

Pozorováním se učitelé mohou cítit ohroženi. Pokud je hodnocen kolegy jinak, než hodnotí sám sebe, dojde k destabilizaci vlastního „Já“. Důsledkem může být nutnost korekce pohledu jedince na sebe sama. Při změně snadno vzniká inkongruence mezi sebepojetím a chováním sociálního okolí.<sup>149</sup>

Také pro hospitace stejně jako pro další formy spolupráce by měla platit jistá pravidla. Především třetí fáze – aplikace, je v celém procesu nejdůležitější, tedy pokud se její výsledek projeví pozitivně ve zvýšené kvalitě práce učitele.<sup>150</sup>

Kyriacou zastává názor, že zpětná vazba od kolegy pozorovatele funguje nejlépe, když ho předem stručně seznámíme s tím, které oblasti naší činnosti se má týkat. Zpětnovazební informace má být deskriptivní, ne hodnotící. Autor upozorňuje, že vztah mezi hodnotícím a

---

<sup>146</sup> RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s.10.

<sup>147</sup> RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 84.

<sup>148</sup> PÍŤHA, Petr. Otázky kolem hodnocení učitele. *Moderní vyučování*. 1999, roč. 5, č. 5, s. 12-13.

<sup>149</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 88. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>150</sup> KOZLÍK, Jaroslav. Hospitace - zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. *Pedagogická orientace*. 1999, č. 1, s. 87.

hodnoceným by měl být založený na důvěře a úctě, vše vnímáno jako akt vzájemné spolupráce. Je důležité, aby hodnocení cítili, že kontrolu nad procesem mají oni.<sup>151</sup>

Pitřha uvádí, že učitelé by neměli zapomínat na návštěvy hodin kolegů jiných aprobací, a to nejen pokud se látka dvou předmětů setkává či překrývá. Učitelské umění spolupracovníků může obohatit kolegův rejstřík, ale zároveň pochopit vlastní situaci.<sup>152</sup>

Wagner doporučuje například natáčení hodin a společné sdílení záznamů s kolegy. Upozorňuje na nutnost zvyknout si na vzájemnou spolupráci a výměnu informací. Klade důraz mimo jiné na digitální portfolia, která by dokladovala spolupráci s kolegy a zároveň by prezentovala vývoj daného učitele.<sup>153</sup>

K hospitaci bychom mohli přirovnat kolegiální (peer) pozorování. Tento termín je užíván v zahraničí a zdůrazňuje partnerský a nehodnotící vztah (čeští autoři užívají ekvivalentu „vztah kritického přítele“).<sup>154</sup>

Hovoříme o hospitaci na horizontální úrovni, která přináší řadu pozitivních momentů, se kterými se dá následně velmi dobře pracovat. Velkou výhodou je, že se hospitací učí oba zúčastnění. Některé prameny dokonce uvádějí, že učitel, který pozoruje se naučí více než pozorovaný (např. Kyriacou, 2004). Pozorovat a být pozorován, poskytovat a přijímat zpětnou vazbu o své práci může patřit k nejsilnějším nástrojům zdokonalování. Stává se, že učitelé začnou pracovat společně, vyměňovat si zkušenosti a postřehy a odbourávají tak vzájemnou izolaci.

Cangelosi zastává názor, že by učitel neměl přeceňovat své síly a v případě jakýchkoli potíží by měl umět požádat o pomoc. Měl by hovořit o svých myšlenkách s kolegy a v případě obtížné situace by měl jejich pomoci využít.<sup>155</sup>

Vzájemné návštěvy v hodinách zároveň fungují jako cenná metoda sebepoznání. Lazarová a Pol uvádějí, že obvyklým problémem bývá najít dostatek času v rozvrhu učitelů.<sup>156</sup>

Pitřha se domnívá, že problémem je spíše obecný nezájem o spolupráci, o společné problémy a neurvale konkurenční prostředí.<sup>157</sup>

---

<sup>151</sup> KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004, s. 144-147. ISBN 80-7178-965-8.

<sup>152</sup> PÍŤHA, Petr. Otázky kolem hodnocení učitele. *Moderní vyučování*. 1999, roč. 5, č. 5, s. 12.

<sup>153</sup> BRDIČKA, Bořivoj. 7 základních kompetencí pro 21. století podle Wagnera. [online], 2010. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2010/06/borivoj-brdicka-7-zakladnich-kompetenci.html>.

<sup>154</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 206. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>155</sup> CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. vydání. Praha: Portál, 1996, s. 203. ISBN 80-717-8083-9.

<sup>156</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 35.

<sup>157</sup> PÍŤHA, Petr. Otázky kolem hodnocení učitele. *Moderní vyučování*. 1999, roč. 5, č. 5, s. 12.

Současným trendem a zároveň jakousi inovací v oblasti pozorování je nahrávání hodin videokamerou.

V České republice od roku 2010 funguje na stránkách metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) rubrika na které Výzkumný ústav pedagogický v Praze pravidelně zveřejňuje virtuální hospitace natočené v reálných hodinách v českých gymnáziích. Jsou součástí projektu Kurikulum G, zaměřeného právě na gymnázia. Videozáznam je doplněn o hodnocení učitele a analýzu experta, tedy jde zároveň o spolupráci učitele s odborníkem. Je to další z forem sdílení zkušeností a podpory profesního růstu. Takto natočené záznamy poslouží nejen hospitovanému (získá ke své práci zpětnou vazbu od diváků i vysokoškolského didaktika), ale i široké veřejnosti (poslouží jako inspirace). Mimo jiné jsou tyto videozáznamy využívány k rozborům jako součást seminářů oborové didaktiky na pedagogických fakultách. Hospitující i odborníci se následně účastní online diskuze, ve které reagují na dotazy uživatelů. Virtuální hospitace se jeví jako životaschopný nástroj využitelný pro školní praxi i vzdělávání pedagogů.<sup>158</sup>

Lazarová uvádí, že pokud jsou diskuse po hospitacích vedené na odborné úrovni s cílem podpořit, poučit či poradit kolegovi, mají podobu supervizí práce.<sup>159</sup>

## 2.9.2 Supervize

Cílem supervize je mimo jiné pomoci supervidovanému nahlížet případy, které řeší ještě z jiných úhlů pohledu, podpořit ho v jeho profesionální nejistotě, povzbudit ho k další práci, posílit jeho odolnost proti stresu a vyhoření, poskytnout mu kontrolu kvality či umožnit mu poznat mnohé přístupy.<sup>160</sup>

Kolegiální návštěvy v hodinách a strukturované supervizí rozhovory jsou jednou z možností spolupráce učitelů jak mezi sebou samými tak s vybraným odborníkem. Lazarová s odvoláním na výzkumy uvádí, že ředitelé škol a učitelé považují tyto formy spolupráce za užitečné, ale zároveň upozorňují na nedostatečnou informovanost a nezkušenost s těmito formami práce. Autorka se domnívá, že většímu rozvoji výše zmíněných forem spolupráce brání především čas, pracovní zátěž učitelů a často také nedostatek vzájemné důvěry.

---

<sup>158</sup> ŠTÁSTKOVÁ, Zlata. Virtuální hospitace: aneb každý se rád podívá, jak učí jeho kolega. *Týdeník školství*. 2011, roč. 19, č. 22, s. 5.; KVAČKOVÁ, Radka. Připojte se a sledujte, jak učím: virtuální hospitace zpřístupní na webu záznamy vyučovacích hodin a umožní o nich diskutovat. *Lidové noviny*. 2010, roč. 12, č. 51, s. 26; SLÁDEK, Libor. V zákulisí virtuální hospitace. *Moderní vyučování*. 2011, roč. 16, č. 4, s. 15; HESOVÁ, Alena. Virtuální hospitace - rok poté. *Řízení školy*. 2011, roč. 8, č. 4, s. 29-30.

<sup>159</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 206. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>160</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 978-807-1787-150.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit slova Lazarové, neboť sám jsem byl účastníkem několika supervizích sezení, kdy vedení školy v dobré víře zorganizovalo supervizi pro učitele, ale po několika setkání ji muselo ukončit. Důvodem byly výše zmiňované faktory, tedy časová zaneprázdněnost a přetíženost, učitelé se cítili unaveni a chtěli po práci odejít domů a domnívám se, že větší roli sehrála také malá informovanost účastníků o funkci, obsahu a cílech supervizích sezení.

Ve školách se setkáváme především se supervizí přímou, která je svým charakterem velmi blízká hospitaci. Učitel si většinou sám určuje problém a zadává požadavky na co by se měl daný kolega zaměřit. Méně využívanou formou spolupráce je supervize nepřímá, která je založena na podobném principu jako supervize přímá, ale její hlavní těžiště je v rozhovoru. Podle množství účastníku dělíme supervizi dále na individuální a skupinovou. Ve školním prostředí je využívána především Bálintovská skupiny, která je specifickou formou skupinové supervize. Dále existují týmové supervize, ve kterých jsou předmětem zájmu celé týmy nebo jejich část.

Kolegiální spolupráci v českých školách jsou nejrůznější spontánní diskuze, kdy učitelé rozebírají své profesní problémy s kolegy v kabinetech, sborovnách či na chodbách školy. Takové diskuze nemají pravidla, ale jsou založené na bázi dobrovolnosti a důvěry, učitelé jsou tudíž otevření. Lazarová však upozorňuje na fakt, že tyto diskuze mohou mít velmi nízkou ba dokonce žádnou efektivitu. Často se mění ve společné nařikání a nekonstruktivní kritizování. Nemusí tak přinést žádnou hlubší reflexi, novou zkušenost či aspiraci pro vykonávání profese.

Opakem spontánních supervizí jsou supervize institucionalizované (jsou povinné, vedení školy je finančně i časově podporuje a kontroluje) a supervize organizované (nepovinné, ale plánované a dokumentované, sledované zpovzdálí vedením školy).<sup>161</sup>

V zahraničí také existuje forma blízká supervizní práci tzv. podpůrné týmy učitelů (jde o skupiny školních odborníků, kteří poskytují jednotlivým učitelům dle jejich potřeb systematickou podporu a pomoc). Vzdělávání učitelů v supervizi u nás zatím postrádá systematictější koncepci. Obecně neplatí, že dobrý učitel musí být zákonitě dobrým tutorem, mentorem či supervizorem. Pedagogům také často chybí mentorské a lektorské dovednosti.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra a Soňa CPINOVÁ. Kolegiální učení: k možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelské listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 3, s. 4.

<sup>162</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 207-220. ISBN 80-7315-114-6.

### 2.9.3 Týmové vyučování

Týmové vyučování je společnou výukou. Existuje v mnoha podobách. Jako jedna z nejvyšších forem kooperace zahrnuje společné plánování, realizaci i hodnocení v týmu. V porovnání se zahraničím není tato forma spolupráce v České republice tolik využívána. Vyžaduje nejen změnu výuky a přístupu učitele, ale i řadu organizačních úprav, změny v rozvrhu a přeskupování učitelů.

Kasíková uvádí, že týmové vyučování může probíhat v několika rovinách, ať už v rámci jedné třídy, celého ročníku (horizontálně) nebo napříč ročníky (vertikálně). Skupiny mohou být různě velké a k dělení či přeskupování může docházet postupně během výuky. Odpovědnost učitelů za výuku se mění s podobou týmového vyučování. V klasickém týmovém vyučování mají učitelé stejnou míru odpovědnosti jak za obsah tak i proces výuky přičemž konají obdobné činnosti. V podpůrném týmovém vyučování (doplňujícím) má jeden z učitelů odpovědnost za uvedení do obsahu zvoleného tématu přičemž druhý asistuje při plnění úkolů, procvičuje se žáky nebo monitoruje činnost. V jeho paralelní podobě je větší skupina žáků rozdělena do dvou menších skupin a učitelé jsou odpovědní za paralelní činnosti s podobným obsahem. V rozdělené diferencované třídě dochází k dělení žáků do skupin dle specifických učebních potřeb, kde vykonávají úkoly odpovídající jejich možnostem.

Přítomnost dalšího dospělého (kolegy) ve třídě může být pro daného učitele nepříjemnou záležitostí. Může cítit ostych nebo strach, že ukáže své slabiny. Obecně platí, že pokud máme ve třídě kolegy, kteří s námi lekci plánovaly, tedy spolupracovaly na výuce, oceníme spíše obrovský prospěch, který tato situace s sebou přináší. Vzájemnost, kterou učitel pocítuje na základě součinnosti, dostatečně kompenzuje počáteční obavy a přispívá k profesnímu růstu každého zúčastněného.<sup>163</sup>

Kooperace může sloužit jako prostředek individualizace výuky. Na tomto principu využívajícím týmové vyučování, fungují některé zavedené a v zahraničí užívané individualizační systémy, jako je Mastery Learning B.S. Blooma či FENI model známý z německých škol. Jde o mnohoúčelové vyučování, kdy se dva nebo více učitelů sdružuje ke společnému plánování, realizaci a hodnocení výuky, které je v tomto případě využíváno právě pro účely individualizace.<sup>164</sup>

---

<sup>163</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 103-106. ISBN 978-80-7367-712-1.

<sup>164</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 156-164. ISBN 978-80-247-1734-0.



## 2.9.4 Dílny, workshopy, semináře

Lazarová dělí volně vzdělávací aktivity a programy na:

- ve škole realizované aktivity, které organizuje sama škola (school-based)
- na aktivity mezi jednotlivými školami.<sup>165</sup>

Mnoho ředitelů si uvědomuje, že jedním z největších limitů rozvoje škol je určitá izolovanost či nepropojenost učitelů v pedagogickém sboru. Výkonnost a efektivita organizace závisí mimo jiné na tom, jak jsou uvnitř uspořádány vztahy mezi jednotlivými pracovníky.

Doba vyhrazená pro učení a doba pro práci byly v minulosti jasně oddělovány. Současnost však vyžaduje jejich sjednocení, neboť je nezbytné, aby se člověk neustále vzdělával, a to především při vykonávání práce samé nebo při její reflexi.

Naar vidí řešení ve vzdělávacích kurzech, tzv. teambuildingu (tvoření týmu). Obecně známým faktem je, že běžné uspořádání vyučování neposkytne učitelům dostatek vhodných příležitostí k utváření a posilování vzájemných vztahů. Učitelé pracují povětšinou odděleně v určité izolaci od ostatních kolegů.<sup>166</sup>

Učitel se jako skutečný profesionál musí neustále vzdělávat. Své zkušenosti získává během vlastní praxe. Sledování nových trendů, výzkumů a nejrůznějších inovací pomáhá jeho rozvoji a odbornému růstu. Jeho přístup k výuce není konstantní ale neustále se proměňuje a vyvíjí. Vždy by měl ale zachovávat k získaným informacím kritický přístup.

Podle Pashe jsou velkou příležitostí k odbornému růstu především dílny a různé workshopy. Poskytují zamyšlení nad vlastní prací, možnost zažít si na modelových situacích některé změny a podněcují chuť do experimentování. Zároveň však mohou ukázat, že problémy, se kterými se učitelé potýkají nejsou problémem jednotlivce, ale stejné potíže může mít řada dalších kolegů. To může přispět nejen k jejich rozklíčování, ale zároveň přinést i úlevu samotnému učiteli, který si uvědomí, že na jejich řešení není sám a že nejde o selhání v roli učitele.<sup>167</sup>

Podle Piťhy je pro učitele velmi nebezpečné mechanické opakování třeba i bravurních hodin. Vývoj společnosti a vědy pak mnoho z výkladu posouvá mezi věci překonané.<sup>168</sup>

---

<sup>165</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 201. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>166</sup> NAAR, Dalibor. Přínosy a nesnáze tmelení pedagogického sboru. *Učitelské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 8, s. 11.

<sup>167</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 397-398. ISBN 80-7367-054-2.

<sup>168</sup> PIŤHA, Petr. Otázky kolem hodnocení učitele. *Moderní vyučování*. 1999, roč. 5, č. 5, s. 12.

Je obecně známo, že často chybí peníze na podporu dalšího vzdělávání učitelů. Ti si většinou musí zaplatit dílnu či seminář sami. V lepších případech přispívá určitou částkou škola. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že řada škol využívá jistého druhu svépomoci. Na semináře vyšle jedince, který má o danou oblast zájem a ten pak připraví „dílnu“ pro ostatní učitele (metody RWCT; sdílení nejrůznějších materiálů; práce s interaktivní tabulí; zahraniční učitel či lektor; způsoby jak jednat s rodiči apod.).

Formy dalšího vzdělávání učitelů vycházejí z konceptu organizačního učení, které zároveň úzce souvisí s kulturou školy a je jí v různé míře determinováno. Pol v této souvislosti hovoří o učících se organizacích, které se průběžně transformují především díky podpoře učení svých členů. Učící se organizace je ideálem, kterého by se měla současná kvalitní škola snažit dosáhnout.

Senge, jeden z nejvýznamnějších zastánců myšlenky učící se organizace, charakterizuje takové organizace jako ty, kterým se podařilo nahradit dosud vzájemně izolované aktivity jednotlivců či skupin v organizaci pěti učebními disciplínami (oblastmi), které současně zvládají a ve kterých by se měly dále rozvíjet. Jednou z nich je i týmové učení. Jde o takové aktivity, které ve výsledku přispívají ke kvalitě práce organizací. Takové školy se snaží mimo jiné vytvářet podmínky pro další vzdělávání učitelů, rozvíjet jejich potenciál, povzbuzují učitele k aktivní účasti na rozhodování o chodu školy a v rámci zvyšování kvality podporují spolupráci jak stávajících učitelů, tak i nově přichozích kolegů.<sup>169</sup>

Existuje řada publikací zabývajících se otázkami sestavování efektivních týmů a využívání potenciálu jejich členů (např. Krüger, Mikuláščík aj.). Zároveň je možno využít různých grantů MŠMT na vzdělávací kurzy a semináře pedagogických pracovníků zaměřených na týmovou spolupráci (např. lektoři Eger či Holeček).

Otázkou zůstává, zda mohou být jednorázové kurzy efektivní. Kasíková, zjistila, že vzdělávání učitelů by mělo být založené především na dlouhodobější a systémové podpoře. V oblasti inovativních koncepcí výuky jako je například kooperativní učení jednorázové kurzy mnoho neřeší. Nejde pouze o trénink některých činností, ale především o hlubší založení některých kompetencí. Domnívá se, že efektivita kurzů zaměřených na týmovou práci by byla mnohem vyšší pokud by do nich nastupovali lidé již s jistou úrovní dovedností spolupracovat, vytvořenou ve školním prostředí.<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> POL, Milan. Na cestě ke kvalitě: bulletin projektu Cesta ke kvalitě. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, roč. 2012, č. 6, s. 2-3.

<sup>170</sup> KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení v praxi: chiméra nebo reálná možnost. *Učitelské listy*. 2001/2002, roč. 9, č. 8, s. 19-20.

To také potvrzuje Lazarová s Polem, kteří uvádí, že nahodilost a epizodičnost v učení by měla být vystřídána systematickou snahou vytvářet lidem k této činnosti vhodné a permanentní příležitosti.<sup>171</sup>

V České republice po roce 1989 vznikaly nejrůznější skupiny a sdružení, které pořádaly dílny, workshopy a semináře, obsahově různorodé. Jednou z výraznějších byla NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školství).

Ředitelé využívali projektů „Dokážu to“ či projektu Tímy vzájemné pomoci zaměřených na nácvik a rozvoj týmových dovedností členů pedagogického sboru, posílení týmové spolupráce a stmelování sboru a bezprostředně také na formování jejich dovedností pro spolupráci s kolegy.

Naar uvádí, že řada ředitelů řeší relativní rozdělení sboru třemi možnými způsoby:

- neformálními setkáními (večerní posezení, poznávací výjezdy a výlety)
- společným vzděláváním (kurzy, cykly)
- teambuildingy (rozvoj kultury spolupráce a vzájemnosti, mezilidské vztahy v kolektivu, odbourávání komunikačních bariér).<sup>172</sup>

Sociální dovednosti, které se v týmové práci uplatňují a zároveň je možné je trénovat a cvičit rozdělila Hermochová do čtyřech zjednodušených kategorií:

- sociální percepce sebe sama a druhých
- sociální interakce
- verbální a neverbální komunikace
- kooperace versus soutěžení.<sup>173</sup>

Vzdělávací agentury jsou schopny připravit semináře a kurzy dle požadavků školy. Řada škol využívá vlastních interních školních vzdělávacích seminářů s využitím služeb externího lektora nebo vlastního učitele, který má ostatním kolegům co nabídnout. Zde záleží na zkušenostech daného učitele se vzděláváním dospělých, neboť se ocitá v nové roli, která mu nemusí být příjemná. Lazarová se detailněji věnuje vzdělávacím aktivitám a mapuje jejich výhody a nevýhody.

Spolupráce s jinými školami je v současnosti další hojně využívanou formou kooperace. Cílem může být načerpání nových zkušeností. Lazarová se zmiňuje také o méně

---

<sup>171</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 4.

<sup>172</sup> NAAR, Dalibor. Přínosy a nesnáze tmelení pedagogického sboru. *Učitelské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 8, s. 11., NAAR, Dalibor. Přínosy a nesnáze tmelení pedagogického sboru. *Učitelské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 9, s. 9.

<sup>173</sup> HERMOCHOVÁ, Soňa. Týmování. *Moderní vyučování*. 2002, roč. 8, č. 2, s. 5.

tradiční a bohužel i v českém prostředí pouze velmi sporadicky využívané formě kooperace - výměně lektorů-učitelů mezi partnerskými školami.

Výše uvedená autorka také uvádí, že hlavními překážkami limitujícími další vzdělávání nejsou pouze časové a finanční zdroje, ale i otázky osobnostní a vztahové, jakými jsou ochota pracovat nad rámec svých povinností, přebírat riziko či spolupracovat.<sup>174</sup>

Kasíková se domnívá, že přes i přes absolvování nejrůznějších workshopů zaměřených na efektivní kooperaci mezi učiteli jde především o klima ve škole, které pokud má suportivní charakter v oblasti spolupráce, osvojanou dovednost náležitě posílí, pokud však ne, zůstane většinou u absolvování kurzu bez významnějších výsledků.<sup>175</sup>

Zde bych jen nastínil některé z možností nabízených organizacemi a spolky zabývajícími se dalším vzděláváním a podporou učitelů. Takové programy můžeme najít v nabídce Centra podpory inkluzivního vzdělávání, které nabízí podpůrné-svépomocné facilitované skupiny pro učitele. Program je postaven na principu vzájemné podpory v kolegiálním prostředí, pomáhá konstruktivně řešit problémy a nabízí nový úhel pohledu na zdánlivě neřešitelné potíže ve spolupráci s kolegy, podporuje čerstvé nápady, umožňuje sdílet funkční postupy a výměnu zkušeností. Účastníkům tak může přinést nejenom cenný nadhled, ale i určitou prevenci syndromu vyhoření.

Přátelé angažovaného učení PAU nabízejí pravidelně široké spektrum zajímavých sezení, kurzů a seminářů.

Pokud bychom hovořili o kooperaci v nejširším slova smyslu, je nutné zde zmínit program SVES (realizovaný dříve v programu Socrates pod názvem Arion), který je zaměřený na podporu evropské spolupráce prostřednictvím týdenních studijních návštěv. Jejich cílem je výměna zkušeností, získání nových informací a navázání přímých kontaktů v oblasti všeobecného a odborného vzdělávání.

Výměnu učitelů mezi jednotlivými státy, v tomto případně konkrétně s USA, zajišťuje mezivládní organizace pro vzdělávací výměny s USA, Fulbright.

### **2.9.5 Zkušenostní banka – příklady dobré praxe**

Další z forem spolupráce mezi kolegy ve škole může být tzv. zkušenostní banka. Její princip spočívá v ukládání a archivování materiálů, příkladů „dobré praxe“, kterých mohou využívat

---

<sup>174</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 201-212. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>175</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 101. ISBN 978-80-7367-712-1.

ostatní učitelé a zároveň se z nich učit. Jedná se o nejrůznější přípravy, plakáty, pracovní listy, záznamy aktivit aj., které učitelé použili ve vyučování a ukázaly se jako účinné. Takové materiály neslouží ku prospěchu jen začínajícím učitelům, ale jsou přínosné všem kolegům, kterým jejich práce není lhostejná.

Adamcová odkazující se na články Hrubé se domnívá, že se čeští učitelé neradi učí. Neradi se vzdávají svých zaběhlých metodických postupů a často se jim jen velmi těžko daří opustit své stereotypy. To by ostatně mohlo vést ke stagnaci, která se projevuje právě setrváváním na ověřených postupech. Odbornost a zkušenosti lidí, kteří ve škole pracují často nejsou využívány.<sup>176</sup>

### **2.9.6 Psaní případových studií, analýza praxe a praktický výzkum**

Podle Lazarové jde o další možnou formu spolupráce, která skýtá příležitost k reflexi a diskusi o učitelské práci. Jejich publikace v jakékoliv podobě může vést ke komentářům a diskusím v širší pedagogické veřejnosti. Nashromážděné informace získané především na základě zkušenosti a reflexe tak mohou posloužit k podpoře, pomoci, řešení či plánování dalších postupů a přispívat ke zlepšení praxe. Zároveň slouží k výměně poznatků a zkušeností mezi kolegy z odlišných pracovišť. Autorka s odkazem na zkušenosti Nezvalové podotýká, že čeští učitelé velmi často oddělují teorii od praxe, když se domnívají, že výzkum je záležitostí především výzkumníků. Mimo jiné učitelům často chybí vzdělávání právě v takových tématech jako je metodologie pro realizaci praktických výzkumů.<sup>177</sup>

### **2.9.7 Spolupráce učitelů na tvorbě kurikula**

Současný učitel získal novou roli – stal se spolutvůrcem školního vzdělávacího programu. Podle Maňáka, Janíka a Švece tvorba ŠVP spoluprací učitelů jasně vyžaduje. Učitel musí analyzovat učivo v RVP ZV s ohledem na učební možnosti a individuální potřeby žáků v návaznosti na učivo ostatních předmětů s možností učivo různých předmětů integrovat do smysluplných témat. To vše ve spolupráci s dalšími učiteli. Zároveň se s kolegy zabývá průřezovými tématy v předmětu, kterému vyučuje a přemýšlí společně o mezipředmětových vztazích, kompetencích a možnostech jejich naplňování.

Práce na školním vzdělávacím programu je dlouhodobou záležitostí celého učitelského sboru a realizace programu pak závisí na angažovanosti každého pedagoga. Tato forma

---

<sup>176</sup> ADAMCOVÁ, Alena. Čeští učitelé se prý neradi učí. *Učitelské listy*. 2005/2006, č. 9, s. 7.

<sup>177</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 208-212. ISBN 80-7315-114-6.

spolupráce vyžaduje nejen kolektivní úsilí celého sboru, ale i tvořivost každého ze zúčastněných. Jde především o kolektivní práci, ve které se uplatňuje diskuse, analýza pomocných materiálů či vypracování dílčích sond do jednotlivých problémů. Ochota spolupracovat a podílet se na společném díle je více než potřebná. Speciální úlohu má koordinátor a ředitel školy.<sup>178</sup>

### **2.9.8 Příprava společenských, sportovních a kulturních akcí**

V současné době je běžnou praxí, že se školy prezentují veřejnosti nejrůznějšími společenskými akcemi. Takové aktivity většinou vyžadují spolupráci širšího týmu a poskytují řadu možností pro kooperaci a společnou práci.

Může se jednat o akce mimořádné či aktivity periodicky se opakující každý školní rok a mající již svoji tradici. Ty zároveň pomáhají dotvářet image školy a stávají se tak součástí její kultury.

Učitelé se podílejí na společném plánování, každý přináší do projektů část vlastní invence a kreativity a na základě konsenzu pak dochází ke společné realizaci a v závěru i k hodnocení.

Může se jednat o společenské akce přesahující rámec školy jako např. zapojení školy do nejrůznějších charitativních projektů sloužících na podporu „dobré věci“ či účast žáků na národních a mezinárodních projektech nebo o různé oslavy svátků, výročí či jubileí. Velkou oblibu si také získávají nejrůznější sportovní klání ať už v rámci vlastní školy nebo za účasti dalších zařízení. Kooperace mezi učiteli je pro zdárný výsledek jednotlivých akcí velmi žádoucí.

### **2.9.9 Společné projekty, projektová práce**

Zaměřením většinou splňují aktuální požadavek interdisciplinaritu. Svou podstatou nabízejí celistvé poznání a dle slov Kasíkové jsou tak hodnotným prostředkem překonávání izolace jednotlivých informací i celých předmětů. Velkým přínosem je možnost propojení a vzájemné obohacení těch disciplín, které jsou tradičně považovány za oddělené. To s sebou přináší spolupráci učitelů nejen v ročníku, ale spolupráci mezioborovou, napříč ročníky či spolupráci celé školy.

---

<sup>178</sup> MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vydání. Brno: Paido, 2008, s. 92-103. ISBN 978-807-3151-751.

Velkou výhodou je zároveň naplnění dalšího aktuálního požadavku – přebírání odpovědnosti za vlastní učení, neboť žáci přebírají zodpovědnost za jeho realizaci a důraz je kladen především na seberegulaci v učení. Učitel je tak v roli poradce a konzultanta. Dochází k přirozenému propojení činnosti dětí i tréninku týmové práce. Zároveň projekt nabízí široké spektrum kooperace, neboť může propojovat život školy s životem reálným, např. města, ve kterém se škola nachází a tudíž i další široké možnosti pro spolupráci dětí i učitelů. Projekty mají obrovský potenciál a skýtají škálu nejrůznějších možností. Jsou vynikající formou pro naplnění kompetencí žáků a implementaci jednotlivých průřezových témat.<sup>179</sup>

### 2.9.10 Mentoring, tutoring

Jde o profesionální podporu zkušenějších směřovanou k méně zkušeným. Tutoring je uvádění začínajících odborníků, studentů do praxe, mentoring spočívá ve vedení a poskytování rad a podpory začínajícím učitelům zkušenějšími kolegy. V českém prostředí role mentorů a tutorů zastávají uvádějící a cviční učitelé. Lazarová uvádí, že v některých zemích mají dokonce mentoři a tutoři úlevy z přímé výuky, aby se mohli začínajícím učitelům dostatečně věnovat.<sup>180</sup> Začínající učitel je formován nejen svou praxí během studií, ale částečně jej ovlivňuje i chování pedagogů, se kterými se setkával na fakultě i v nejrůznějších školách jako dítě. Pozice začínajícího učitele není jednoduchá. Suportivní chování ředitele a kolegů je však velkým přínosem. Pasch hovoří o experimentálních školách, které mají v USA své místo. V českém kontextu bychom tyto instituce mohly částečně srovnávat s fakultními školami. Podporují odborný růst začínajících ale i zkušených učitelů. Studentům tak umožňuje pozvolna vstoupit do nové profesionální role.<sup>181</sup>

Šimíčková uvádí, že právě první rok učitelovy práce ve škole je obecně považován za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností. Velký podíl na jeho přijetí má celková kultura školy, tedy její celkové klima.<sup>182</sup>

Williams, Prestage a Bedward tvrdí, že pro začínajícího učitele je individualismus ze strany kolegů potencionálně škodící, potlačuje jeho rozvoj a dlouhodobě škodí zájmům školy.

---

<sup>179</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 47-51. ISBN 978-80-7367-712-1.

<sup>180</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 206. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>181</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 404. ISBN 80-7367-054-2.

<sup>182</sup> ŠIMÍČKOVÁ, Helena. Celkové klima školy a integrované vyučování. *Učitelské listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 3, s. 8-9.

Odvolávají se na výsledky sondy mapující první rok začínajících učitelů a jejich začleňování při implementaci nových podpůrných nařízení v Anglii z roku 1999.<sup>183</sup>

Podle mého názoru a vlastní zkušenosti začínajícímu učiteli výrazně pomohou ročníkové či předmětové schůzky a to ve všech oblastech výchovně vzdělávacího procesu.

Otázkou zůstává na kolik jsou mentoři připraveni zastávat tuto funkci. Majerová upozorňuje na nedostatečnou přípravu mentorů na Slovensku. Zastává názor, že na rozvoj pedagogických schopností budoucího učitele má prokazatelný vliv právě vedení jeho mentora a slouží mu tak jako jakýsi model neboť doporučuje, hodnotí či usměřňuje a motivuje. Podle autorky by to měl být učitel s minimálně pětiletou praxí v oboru, vynikající odborník a didaktik. Doporučuje pro tyto učitele - mentory kurzy a semináře dalšího vzdělávání, ve kterých by se mohli nadále rozvíjet.<sup>184</sup>

Výzkumy realizované v oblasti mentoringu v letech 1994 – 1995 jasně prokázaly, že svého uvádějícího učitele mělo pouze 65% začínajících pedagogů. Ve srovnání s rokem 1985 tak došlo k výraznému poklesu, neboť svého mentora mělo 98% učitelů.<sup>185</sup>

O přístupu a ochotě spolupráce mezi mentorem a začínajícím učitelem hovoří řada článků. Většinou učitelé poukazují na změnu v přístupu ve srovnání s dřívější dobou. Suchoradský uvádí, že mnozí učitelé nechtějí a často pod návalem vlastních problémů ani nemohou mladšímu učiteli soustavně pomáhat. Mladý učitel se tak často setkává s lhostejností, někdy dokonce s těžko skrývanou škodolibostí.<sup>186</sup>

Zajímavý je příklad mentoringu z Velké Británie, kdy každý student posledního ročníku musí splnit mnoho standardů, které dokládají zvládnutí učiva a nabytí zkušeností během přípravy (praxe). Jedním z úkolů zavádějícího učitele je připravit posluchače, který u něj vykonává praxi, na splnění těchto požadavků. Ideálním případ je pokud se procesu přípravy budoucího učitele účastní všichni učitelé s danou aprobačí, případně celá škola.<sup>187</sup>

---

<sup>183</sup> WILLIAMS, Anne, Julie BEDWARD a Stephanie PRESTAGE. Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*. 2001, roč. 27, č. 3, s. 256.

<sup>184</sup> MAJEROVÁ, Tatiana. Chceme pripravovať kvalitných budúcich učiteľov?: začnime prípravou cvičných učiteľov. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 2009/2010, roč. 134, č. 4, s. 34-36.

<sup>185</sup> KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 3, s. 245-255.

<sup>186</sup> SUCHORADSKÝ, Oldřich. Každý začátek je těžký - pro učitele zvlášť. *Učitel'ské listy*. 2000/2001, roč. 8, č. 1, s. 12.

<sup>187</sup> COFFEY, Simon. Úloha zavádějícího učitele na školách ve Velké Británii. *Moderní vyučování*. 2005, roč. 11, č. 2, s. 8.



Ideálním případem by bylo, pokud by začínající učitelé vstupující do praxe rozuměli konceptům spolupráce a byli by vybaveni základními dovednostmi pro spolupráci. Učitelé se musí přesvědčit, že spolupráce funguje, ale aby fungovala, musí se jí nejprve učít.<sup>188</sup>

## 2.10 Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky

### 2.10.1 Spolupráce v oboru

Výzkumy z roku 1998 (viz Lazarová, Pol) uvádějí, že spolupráce v oboru je nejčastější formou kooperace v českých podmínkách a učiteli je vnímána jako nejpřirozenější. Většinou je jejím vedením pověřen konkrétní učitel a za práci dostává určitou finanční odměnu. Také bývá částečně formalizována a regulována vedením školy, které často vyžaduje informace o činnosti skupiny (zápisy z jednání apod.). Učitelé, většinou v předmětových skupinách, společně plánují různé aktivity, hodnotí či řeší aktuální otázky a problémy týkající se vyučování a vzdělávání.<sup>189</sup>

O funkci, povinnostech a pravomocích vedoucích předmětových (oborových) skupin v anglickém prostředí, kde je tato pozice učitelů na střední úrovni řízení běžnější, etablovanější a detailněji rozpracovanější, referuje Gold.<sup>190</sup>

### 2.10.2 Spolupráce v ročníku

Z šetření z roku 1998 vyplývá, že takováto forma spolupráce je spíše sporadická. Zajímavé je, že jako spolupráci mimo obor (napříč předměty) učitelé většinou uváděli pedagogickou radu či provozní poradu.<sup>191</sup> Ostatní formy spolupráce mimo předmět byly ve školách spíše náhodné či ojedinělé. Učitelé necítili nutnost kooperovat nad rámec vyučovacích předmětů. Objevovaly se snahy o její realizaci, které měly však častěji charakter povrchnějších interakcí.<sup>192</sup>

---

<sup>188</sup> KASÍKOVÁ, Hana a Michal DUBEC. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 83.

<sup>189</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 58.

<sup>190</sup> GOLD, Anne. *Řízení současné školy: o práci učitelů na střední úrovni řízení*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, 164 s. ISBN 80-902-6140-X.

<sup>191</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, s. 59.

<sup>192</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 46. ISBN 80-86106-07-1.

### **2.10.3 Spolupráce s vychovatelem**

Kooperace mezi učitelem a vychovatelem může mít několik úrovní. Podstatou je vzájemný respekt a efektivní komunikace, neboť jen tak může docházet k co nejkomplexnějšímu působení na dítě a rozvíjení jeho osobnosti. Oficiální podobu mají setkávání v rámci pedagogických rad, ale mnohem významnější formou spolupráce jsou neformální schůzky, na kterých si vzájemně předávají zkušenosti, hovoří o dětech a konzultují nejrůznější záležitosti týkající se svěřených žáků. Taková setkání umožňují vytvořit si úplnější obraz o konkrétním dítěti a odpovědněji volit vhodné pedagogické prostředky.

Významnou formou spolupráce je účast učitelů na akcích školní družiny či vychovatelek ve třídě a vzájemné propojování a prolínání života ve třídě (při výuce) a v době odpočinku (ve školní družině).

I zde je nutné připomenout důležitost vzájemných hospitací, neboť ty umožní nahlížet na dítě hned z několika úhlů a nabízejí řadu dalších možností k jeho rozvoji. Běžnou praxí jsou společné návštěvy kulturních představení, výlety, exkurze nebo školy v přírodě.

Učitelé jsou partnery ve výchovně-vzdělávací práci vychovatelů. Spolupráce napomáhá propojení přípravy na vyučování s jeho obsahem. Děti tak mohou pracovat s osvojenými poznatky a nadále je konkretizovat, prohlubovat a aplikovat. Zároveň ale mohou v rámci školní družiny získávat nové vědomosti a dovednosti, které v budoucnosti uplatní právě ve výuce.<sup>193</sup>

### **2.10.4 Spolupráce učitelů s výchovným poradcem**

Výchovný poradce má ve škole na starosti mimo jiné kariérové poradenství a poradenskou pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků. Především ve spolupráci s třídním učitelem, ale i s napojením na ostatní vyučující provádí individuální šetření k volbě povolání. V součinnosti s třídním učitelem zároveň poskytuje poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků. Nad rámec školy pak spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy.

Pedagogickým pracovníkům školy nabízí metodickou pomoc v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů či práce s nadanými žáky. Předává jim odborné informace z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

---

<sup>193</sup> PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003, s. 70-128. ISBN 80-717-8751-5.

Poskytuje učitelů pomoc při podezření na šikanu, řešení konfliktu, hledání odborných psychologických služeb. Zároveň nabízí krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé poradenství v oblasti sociálního, osobnostního i poznávacího rozvoje.<sup>194</sup>

Výchovný poradce je nedílnou součástí života školy a systematická spolupráce s učiteli je nepostradatelná.

### **2.10.5 Spolupráce učitelů se školním psychologem**

Další, a dovoluji si tvrdit, že i významnou rovinou kooperace je spolupráce učitele se školním psychologem. Spolu s třídním učitelem a dalšími pedagogickými pracovníky tvoří významnou součást diagnostického týmu nejen při zápisu do 1. ročníku základní školy. Zajišťuje komplexní péči co se týká dětí s SPU a s výchovnými problémy, podílí se na depistáži a diagnostice nadaných dětí či zjišťování sociálního klimatu ve třídě.

V rovině spolupráce s pedagogickými pracovníky zajišťuje mimo jiné krizovou intervenci. Podporuje spolupráci třídy a třídního učitele. Pedagogickým pracovníkům poskytuje individuální konzultace v oblasti výchovy a vzdělávání, metodickou pomoc třídním učitelům, koordinuje poradenské služby nabízené ve škole (třídní učitelé, metodik prevence, výchovný poradce), organizuje pracovní semináře pro pedagogické pracovníky (konzultace či metodické vedení) a učitelům nabízí metodickou intervenci z psychodidaktiky včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu. Přípravuje pro učitele krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé programy dle jejich zakázky.<sup>195</sup>

Lazarová zastává názor, že profesní vztah učitelů a psychologů bývá utvářen minulou zkušeností, projekcí vzájemných představ o profesních rolích, očekáváními, ale i osobními sympatiemi či antipatiemi ke konkrétním osobnostním typům. Upozorňuje na nejrůznější překážky, které mohou bránit vzájemné kooperaci. Jednou z nich může být obava učitelů, že psychologové odhalují nedostatky učitelů a jejich chyby, neboť prostřednictvím rodičů či samotného dítěte se psycholog dozvídá mnohé skutečnosti o jeho práci. Ideální je vztah založený na vzájemné důvěře, respektu a nedirektivní komunikaci i ochotě spolupracovat. Učitel se tak cítí spoluodpovědný za řešení daného případu, je aktivní, hledá rezervy ve vlastních zdrojích a zároveň využívá zdroje jiných odborníků.<sup>196</sup>

---

<sup>194</sup> Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních.

<sup>195</sup> Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních.

<sup>196</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. Možnosti spolupráce učitelů a školních psychologů. *Učitelství listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 5, s. 14-15.

Psycholog tak může pomoci učiteli zprostředkovat nejen nezávislý pohled na daný případ, ale také mu umožnit komplexněji řešit problém a rozšířit spektrum možností a pomoci o další zainteresované instituce a odborníky.

V kooperaci s učitelem redefinuje problém a vede ho k zavedení změn. Taková spolupráce pomáhá učiteli využívat své zdroje, zdůrazňuje jejich autonomii, činí ho spoluodpovědným za práci s problémovými dětmi, a podporuje jeho vědomí, že se může stát součástí problému a úspěšně zvládnout jeho řešení.<sup>197</sup>

Podle Věstníku MŠMT č. 7/2005 je součástí pracovní náplně školních psychologů a speciálních pedagogů také vzdělávání učitelů a metodická pomoc škole. Nejen, že posilují vnitřní spolupráci školy, ale zároveň mohou v oblasti speciální pedagogiky a psychologie organizovat a zajišťovat akce dalšího vzdělávání.<sup>198</sup>

Psychologové jsou zároveň velmi důležitým článkem v týmu pracovníků při začleňování dětí s postižením, integraci žáků z odlišných kultur nebo z jinak sociálně znevýhodněných skupin.

## **2.10.6 Spolupráce učitelů se školním metodikem prevence**

Metodik prevence je součástí týmu poradenského pracoviště. Propojení a vzájemná kooperace s učiteli by měla být základem jeho práce. Koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškození a dalších sociálně patologických jevů. Bez pomoci a spolupráce učitelů, především třídních učitelů, by jeho počínání nedosáhlo kýženého efektu a zůstalo by při nejlepším jen u nesystematických intervencí a zásahů.

V rovině spolupráce s pedagogickými pracovníky se orientuje na metodické vedení jejich činnosti v oblasti prevence sociálně patologických jevů, pomáhá třídnímu učiteli v preventivní práci s třídním kolektivem. Poskytuje poradenské služby žákům a jejich rodičům, popřípadě zajišťuje péči odpovídajícího pracoviště. Koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblastech prevence sociálně patologických jevů. V jeho kompetenci je zapojování multikulturálních prvků do vzdělávacího procesu, spolupráce s učiteli na integraci žáků z jiného kulturního prostředí a prevence rasizmu, xenofobie a

---

<sup>197</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. Možnosti spolupráce učitelů a školních psychologů. *Učitelské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 5, s. 14-15.

<sup>198</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 205. ISBN 80-7315-114-6.

dalších jevů souvisejících s přijímáním kulturní a etnické odlišnosti. K takové spolupráci může docházet na základě nejrůznějších projektů a aktivit realizovaných v součinnosti s dalšími pedagogickými pracovníky.

Metodik prevence spolupracuje s orgány státní správy a samosprávy, které se zabývají právě problematikou sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s dalšími odbornými pracovníky.

Pokud hovoříme čistě o spolupráci s učiteli, působí metodik prevence jako zprostředkovatel, rádce či školitel. Zajišťuje a předává odborné informace o problematice sociálně patologických jevů, orientuje se v síti nejrůznějších projektů a programů, které učitelům nabízí.

V maximální míře také spolupracuje s třídními učiteli při detekci varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů jak u jednotlivých žáků, tak u celých kolektivů.<sup>199</sup>

### **2.10.7 Spolupráce s asistentem**

Asistent pedagoga pomáhá učiteli se zvládnutím výchovně-vzdělávacích cílů, které jsou obsaženy v konkrétním školním vzdělávacím programu. Jeho úkolem je napomáhat učiteli při integraci žáka do školního prostředí. Asistenti jsou prostředníkem v komunikaci mezi pedagogem a žákem, mezi žáky ve třídě i mezi pedagogem a zákonným zástupcem. Asistent tedy úzce spolupracuje s třídním učitelem nebo s učiteli konkrétních předmětů při výchovné a vzdělávací činnosti, při psaní IVP pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, s vedením školy, výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem či speciálním pedagogem. Pomáhá při přípravě učebních pomůcek a speciálně pedagogických pomůcek a spolupracuje také s odborníky mimo školu jako např. se školskými poradenskými zařízeními, odděleními sociálně právní ochrany dítěte aj. Ve spolupráci s učitelem se podílí na jeho hodnocení i na řešení nejrůznějších obtíží a problémů.

Vztah obou aktérů by měl být založený na vzájemném respektu. Narušený vztah by mohl negativně ovlivnit kvalitu a efektivitu pedagogické práce i atmosféru ve třídě.

Týmová výchovně vzdělávací práce je v tomto případě více než žádoucí. Vzájemná kooperace maximálně zvyšuje kvalitu práce všech zainteresovaných.<sup>200</sup>

---

<sup>199</sup> Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních.

<sup>200</sup> BAŘINKOVÁ, Zonna. *Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 10-70. ISBN 978-80-87652-65-7.

Asistent pedagoga je také nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu žáků s těžkým zdravotním postižením, kterým pomáhá při sebeobsluze a pohybu během vyučování a také při akcích pořádaných školou. Ve spolupráci s učitelem se snaží o maximální rozvoj žáka v rámci jeho možností.<sup>201</sup>

V USA je spolupráce asistenta s učitelem nazývána co-teachingem (týmové učení – učení ve dvojici). Je jedním ze způsobů kooperace pedagogických pracovníků a rovněž cestou k naplnění amerického konceptu „No child left behind“ zaměřenou na inkluzivní učení s cílem vyhovět studentům s individuálními potřebami. Výsledky výzkumných sond provedené v městských a příměstských oblastech Seattlu, USA, v polovině 90. let 20. století u učitelů 2. stupně přinášejí rozporuplné závěry. Nebylo prokázáno, zda lepší či horší výsledky studentů úzce souvisejí s touto formou výuky. Zmíněná forma spolupráce se však nabízí jako skvělá strategie, která vychází vstříc potřebám studentů a zároveň učitelům nabízí možnost sdílet nápady, společně plánovat hodiny a pracovat na díle, kterého by ve výsledku samotný jedinec možná nebyl schopen. Z šetření vyplývá, že většina učitelů viděla tento způsob výuky jako přínosný. Řada z nich by však uvítala možnost přípravných kurzů a následné praxe. Dále se ukázalo, že většina pedagogů se co-teachingu neúčastnila dobrovolně, o čemž hovoří Kohler-Evans, když popisuje běžnou realitu ve vztahu učitel-asistent na školách v USA z let 2005-2006. Co-teachingu (zde míněno spolupráce učitel-asistent) se účastnili pedagogové pouze z povinnosti a po přiřazení asistenta k danému učiteli nedocházelo k efektivní kooperaci. Učitel chápal asistenta jako „narušitele“ a reagoval často negativně na jeho přítomnost.

O tomto způsobu výuky existuje zatím jen málo informací. I přesto se ukazuje, že je jednou z cest k efektivnímu využití spolupráce mezi učiteli a k vytěžení maxima ve výchovně vzdělávacím procesu žáka s ohledem na jeho individuální zvláštnosti.<sup>202</sup>

## **2.10.8 Spolupráce se speciálním pedagogem**

Speciální pedagog je dalším klíčovým spolupracovníkem učitele. Vytváří individuální vzdělávací plány v kooperaci s jednotlivými učiteli. Společně s nimi sleduje individuální rozvoj žáků a v maximální míře participuje na výchovně vzdělávacím procesu. Pedagogickým pracovníkům školy poskytuje speciálně pedagogické intervence a služby. Nad rámec školy

---

<sup>201</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

<sup>202</sup> KOHLER-EVANS, Patty A. Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*. 2006/2007, roč. 127, č. 2, s. 260-264.

pak kooperuje se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelům poskytuje konzultace, poradenství a metodické činnosti, jakými jsou informace o specifice výuky a možnostech žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, navrhuje metody a formy práce s těmito žáky, participuje na jejich zavádění do výuky, instruuje jak využívat speciální pomůcky a didaktické materiály. V neposlední řadě koordinuje a metodicky vede asistenty pedagoga ve škole. V kooperaci s učitelem provádí depistáž a základní diagnostiku specifických poruch učení a chování.

Bez spolupráce se speciálním pedagogem se učitelé pracující se žáky se specifickými poruchami učení a chování neobejdou. V současnosti jim vydatně pomáhá při úpravě jednotlivých očekávaných výstupů, neboť pro jejich stanovení je velmi důležité správně určit, co vše je žák schopen naplňovat, kam až sahají jeho možnosti. Zároveň spolupracuje s učitelem při individuálních a skupinových reedukacích a procvičování.

### 3. Shrnutí teoretických východisek

Hluběji se kooperací ve školách začíná zabývat odborná veřejnost až v 90. letech 20. století a vnímá ji především jako nástroj ke zkvalitňování práce školy.

Povolání učitele, z pohledu kontaktu mezi kolegy, je jedním z neizolovanějších vůbec. Potřeba spolupráce se jeví jako jeden z klíčových prvků při naplňování rámcového vzdělávacího programu. Implementace spolupráce do učitelského rejstříku je záležitostí dlouhodobou, neboť nejde jen o její přijetí jednotlivými pedagogy, ale také o vytvoření podmínek, které ji budou podporovat a udržovat. Nikdy by však neměla potlačovat individualitu jednotlivce.

Se spoluprací mezi učiteli úzce souvisí kultura školy. Klima školy, ale i klima učitelského sboru a vliv ředitele, ji mohou podporovat nebo naopak inhibovat.

V zahraničí je spolupráce mezi pedagogy explicitně uváděna ve školských dokumentech a je s ní běžně počítáno, jako se standardem i jednou ze strategií vedoucí k naplňování výchovně vzdělávacích cílů.

Učitelé mohou mít řadu důvodů k odmítání spolupráce. Tyto důvody mohou být osobní povahy a neochota ke spolupráci tak vycházet z postoje daného jedince, ale mohou být také výsledkem systémových překážek nejrůznějšího charakteru. Vnucenou spolupráci nepovažují odborníci za vhodnou cestu k její akceptaci, avšak částečně může posloužit k jejímu pozvolnému přijetí.

Existuje řada oblastí, ve kterých učitelé mohou spolupracovat. Kooperace mezi učiteli tak přímo či nepřímo ovlivňuje žáky a jejich chování. Nedotýká se pouze procesu vzdělávání, ale postihuje celou osobnost a to především prostřednictvím skrytého kurikula.

Kooperace může být rozvíjena na různých úrovních. Učitelé však často setrvávají v osvědčených způsobech spolupráce, většinou se stejnými kolegy. Její nejvyšší úrovně využívají jen sporadicky.

Mezi formy kooperace, které mohou učitelé využívat, patří vzájemné hospitace, supervize či týmové vyučování, které jsou vyšší formou součinnosti mezi pedagogy. Společné sdílení, sebevzdělávání, podpora a pomoc, spolupráce při realizaci školních vzdělávacích programů, společných akcích a projektech i kooperace se všemi pedagogickými pracovníky nejen v rámci dané školy otevírá široký prostor pro společnou práci vedoucí k možnému efektivnímu naplňování edukačního procesu a splňuje i současné cíle ve vzdělávání



(kroskurikulární přístup, akcent na vzdělávání v souvislostech, naplňování jednotlivých kompetencí a průřezových témat).

## **4. Empirická část**

### **4.1 Cíl empirické sondy, její vymezení, výzkumné problémy a hypotézy**

Cílem empirické sondy je poskytnout konkrétnější obraz o aktuálním stavu v oblasti spolupráce a kooperace na základních školách, tzn. především, jak je učitelé chápána, na jaké úrovni jsou ochotni spolupracovat a jakou formou. Dále se snaží zjistit, jaké překážky spolupráci mezi učitelé blokují, a jaké faktory ji naopak posilují.

#### **Vymezení výzkumné sondy:**

1. časové (8. 9. 2012 – 8. 10. 2012)
2. prostorové (základní školy hlavního města Prahy)

#### **Výzkumné problémy**

1. Je spolupráce mezi učitelé v současné době běžnou praxí?
2. Jaké faktory podporují spolupráci ve škole a jaké ji naopak znesnadňují?
3. V čem vidí učitelé její přínos?
4. Na čem a s kým učitelé nejvíce spolupracují?

#### **Hypotézy**

- H1 Učitelé si uvědomují důležitost spolupráce a ta je nedílnou součástí jejich práce
- H2 Spolupráci podporuje především suportivní chování vedení
- H3 Učitelé nespupracují především z důvodu nedostatku času
- H4 Kooperace pozitivně ovlivňuje klima ve škole a v takovém prostředí se učitelé lépe pracuje
- H5 Nejběžnější formou je spolupráce v ročníku a s kolegy, kteří jsou učitelé osobnostně blízcí
- H6 Ke spolupráci na základních školách dochází, ale učitelé preferují většinou nižší úrovně kooperace

## 4.2 Charakteristika vzorku respondentů

Výzkumné sondy se v období od 8. září 2012 do 8. října 2012 zúčastnilo celkem 326 respondentů. Sonda probíhala na území hlavního města Prahy a v rámci šetření byly osloveny všechny základní školy. To mělo alespoň částečně simulovat rozložení základních škol v České republice, tedy na školy městské a školy na venkově. V tomto vzorku tedy jak školy na okraji hlavního města, tak zařízení v samém centru. Dotazníky byly rozesílány maily na adresy jednotlivých učitelů. Ty jsem získal z internetových adres, které jsou v současnosti běžně uváděny na webových stránkách škol.

## 4.3 Metoda a postup realizace výzkumné sondy

Pro realizaci jsem použil metodu dotazníku. Jednalo se o kvantitativní šetření. Dotazník byl vytvořen pomocí [www.docs.google.com](http://www.docs.google.com), což se mi jevilo jako nejvhodnější varianta pro získání co největšího počtu odpovědí, neboť ze zkušenosti vím, že tato forma umožňující vyplnit dotazník online, není pro respondenty náročná a většinou vede také k větší návratnosti.

Dotazník byl anonymní, nestandardizovaný a obsahoval 3 otázky uvádějící a 17 dotazů týkajících se zkoumané problematiky. Dotazníkové šetření bylo zvoleno z toho důvodu, že umožňuje získat v krátké době vysoké množství dat a zároveň zkoumat dané jevy z více pohledů. Přesto, že byly rozeslány všem učitelům na jednotlivých základních školách na území hlavního města Prahy, návratnost z daných škol byla různá.

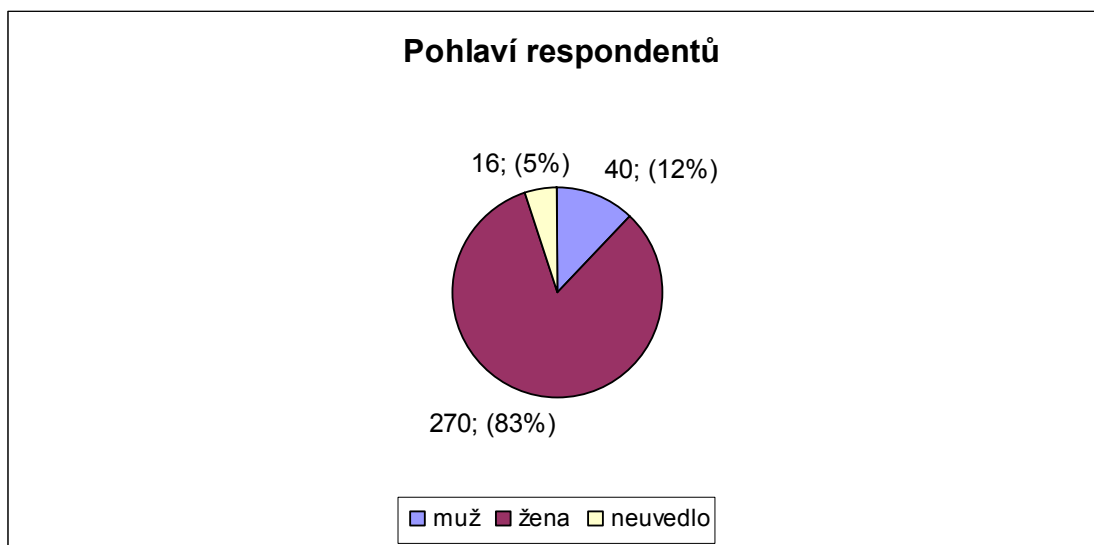
Otázky byly uzavřené (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17) a polouzavřené (6, 7, 11, 14). U otázek 3, 6, 11, 13 a 14 mohli respondenti zaškrtnout více variant. Dotazy měly zjistit, jak je spolupráce učiteli pojmána a využívána, co má dle učitelů na její rozvoj či případnou stagnaci vliv a jak může být prospěšná.

## 4.4 Prezentace a interpretace výsledků empirické sondy

Základní informace o respondentech:

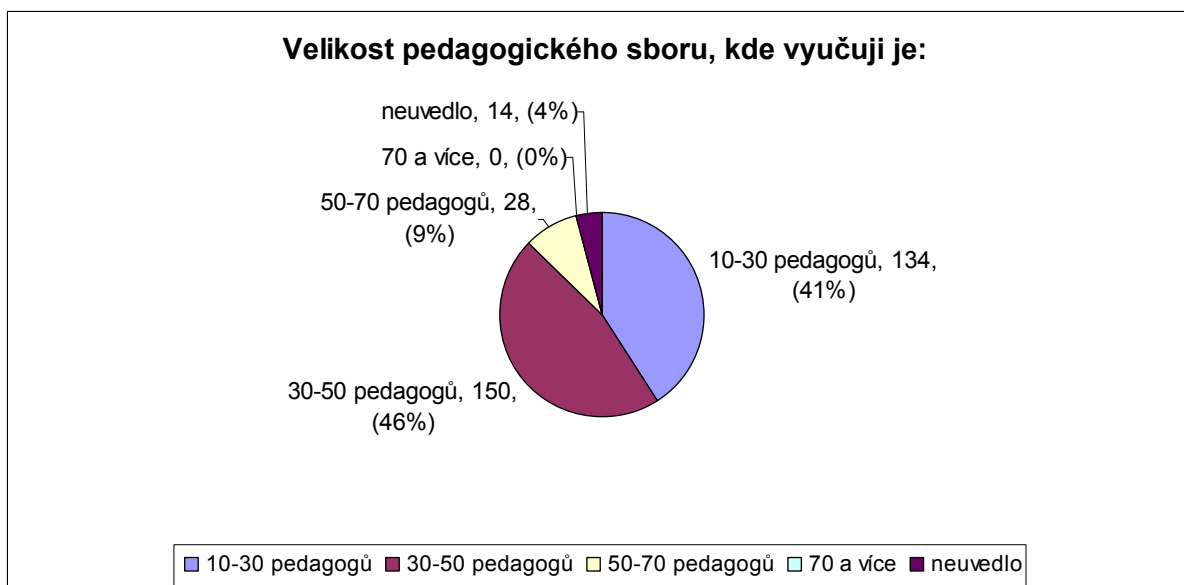
(pokud jsou v grafech uváděna dvě čísla u dané výšeče, první číslo vyjadřuje počet respondentů, číslo v závorce zastoupení v procentech).

#### 4.4.1 Empirická sonda



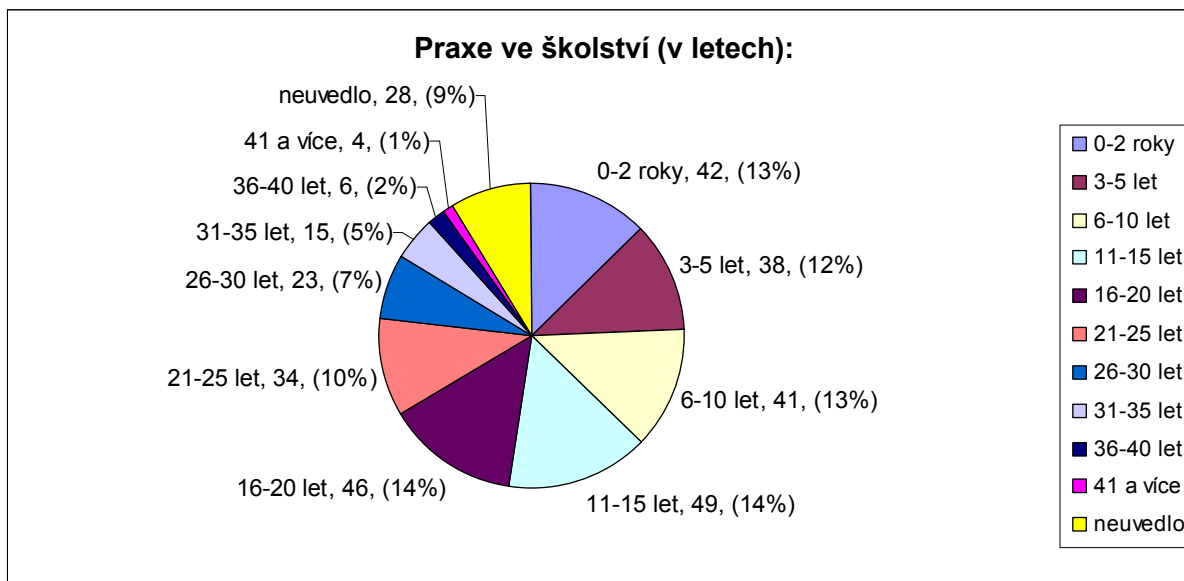
Obrázek 4.1: Pohlaví respondentů

I když se jedná pouze o vzorek, je z grafu čitelné, že profese učitele je v České republice především doménou žen.



Obrázek 4.2: Velikost pedagogického sboru

Většina respondentů pocházela ze základních škol s celkovým počtem 10 – 50 pedagogických pracovníků.

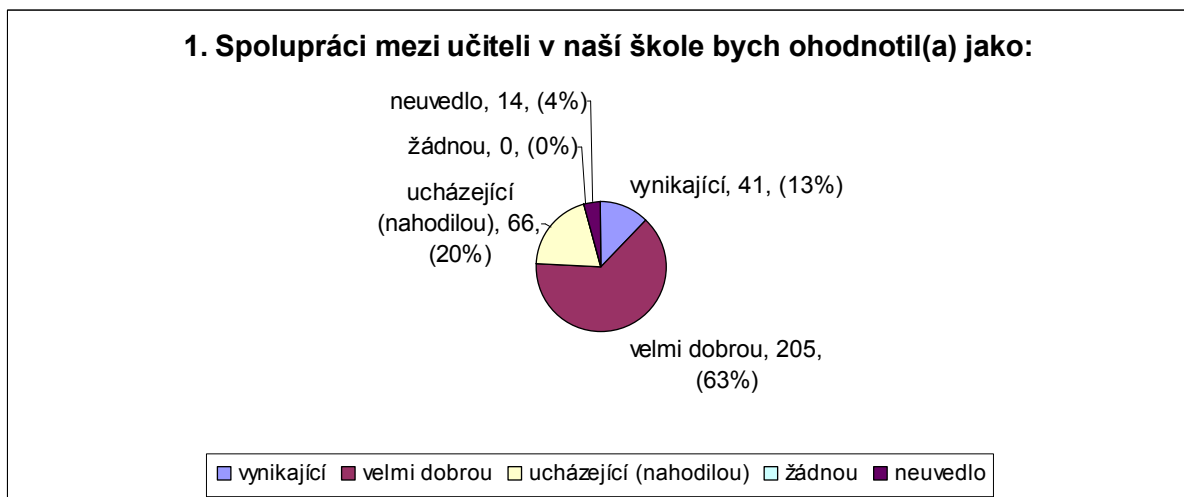


Obrázek 4.3: Praxe ve školství (v letech)

Téměř 3/4 respondentů se pohybovalo v rozmezí 0 – 20 let praxe ve školství.

### Otázka č. 1

Otázkou č. 1 jsem zjišťoval, jak hodnotí sami učitelé současný stav v oblasti spolupráce ve své škole.



Obrázek 4.4: Odpovědi na otázku č. 1

Spolupráci mezi učiteli v naší škole bych ohodnotil(a) jako:

1. vynikající
2. velmi dobrou
3. ucházející (nahodilou)
4. žádnou

Graf ukazuje, že převážná část respondentů považuje kooperaci mezi učiteli na své škole za velmi dobrou až vynikající. Jen 20% učitelů se domnívá, že spolupráce je ucházející nebo nahodilá. Nikdo z učitelů nevedl, že by ve škole ke spolupráci nedocházelo. Na základě anonymity dotazníku lze usuzovat, že k nulové kooperaci skutečně nedochází na žádné ze jmenovaných škol, ale protože se jedná o téma v současnosti diskutované a kooperace je vyžadována aktuálním nastavením společnosti, mohou učitelé volit právě z těchto důvodů varianty jiné.

Zároveň hovoříme o kooperaci velmi obecně, tudíž nelze usuzovat na konkrétní úroveň a učitelé mohou mít o spolupráci značně odlišné představy.

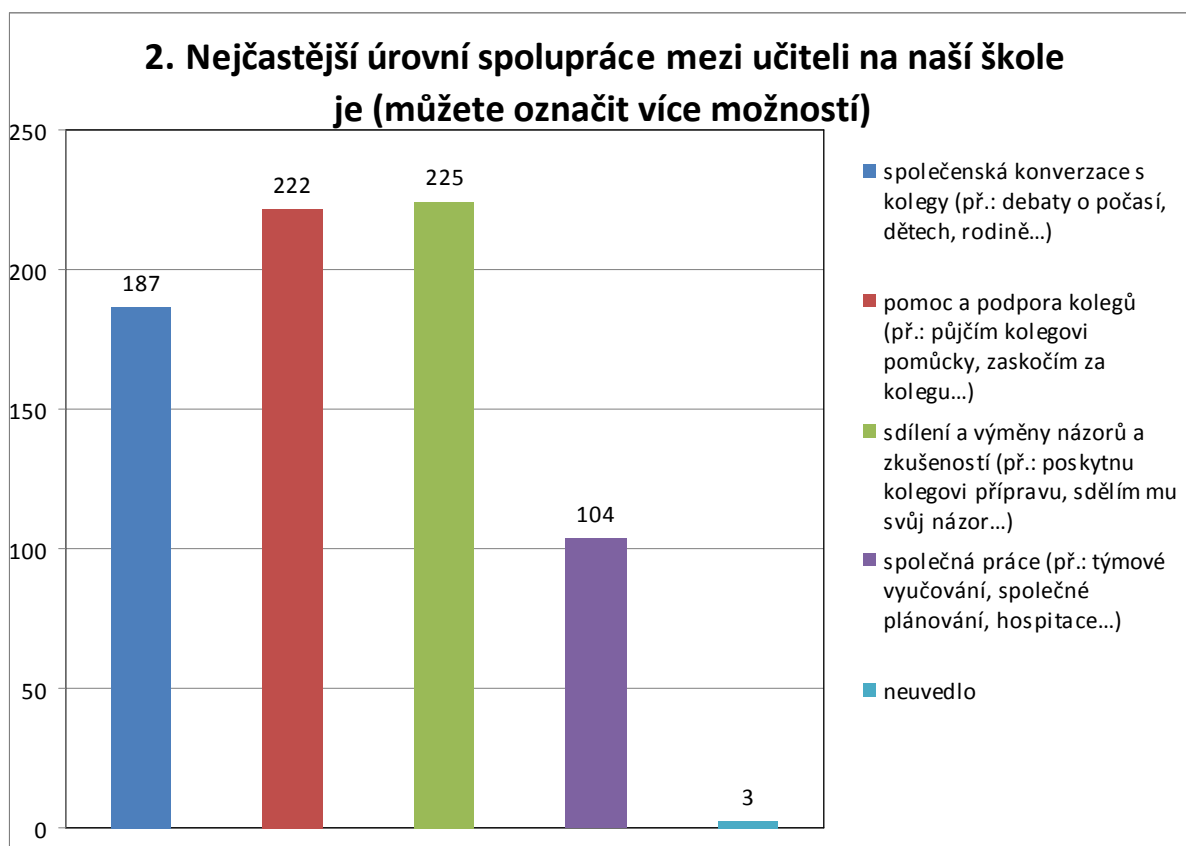
Na tento fakt upozorňuje Lazarová a uvádí, že školy mají jen omezené možnosti představy učitelů důkladněji reflektovat, porozumět jim a reagovat na ně.<sup>203</sup>

## **Otázka č. 2**

Otázkou č. 2 jsem zjišťoval, na jaké úrovni jsou učitelé ochotni spolupracovat. Pokud jsem otázkou číslo 1 zjišťoval, zda ke spolupráci vůbec dochází, otázkou č. 2 měla spolupráci více konkretizovat. Využil jsem k tomu třídění na čtyři úrovně publikované Little. Jednotlivé varianty jsou uváděny od nejslabší úrovně po úroveň nejsilnější, tedy společnou práci. Čísla převyšují počet respondentů, neboť ti měli možnost označit více variant. U jednotlivých možnostech byly uváděny příklady konkretizující danou variantu a umožňující tak získat přesnější odpověď.

---

<sup>203</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 199. ISBN 80-7315-114-6.



Obrázek 4.5: Odpovědi na otázku č. 2

Nejčastější úrovně spolupráce mezi učiteli na naší škole je (můžete označit více možností):

1. společenská konverzace s kolegy (př.: debaty o počasí, dětech, rodině...)
2. pomoc a podpora kolegů (př.: půjčím kolegovi pomůcky, zaskočím za kolegu...)
3. sdílení a výměny názorů a zkušeností (př.: poskytnu kolegovi přípravu, sdělím mu svůj názor...)
4. společná práce (př.: týmové vyučování, společné plánování, hospitace...)

Z grafu je zřetelně vidět, že nejčastěji uváděné jsou varianty 2 a 3, tedy pomoc a podpora kolegů a sdílení a výměny názorů a zkušeností. Nejsilnější forma kooperace, tedy společná práce byla uváděna z nabízených variant nejméně a mnohem více dotázaných volilo variantu nejslabší – tedy společenskou konverzaci.

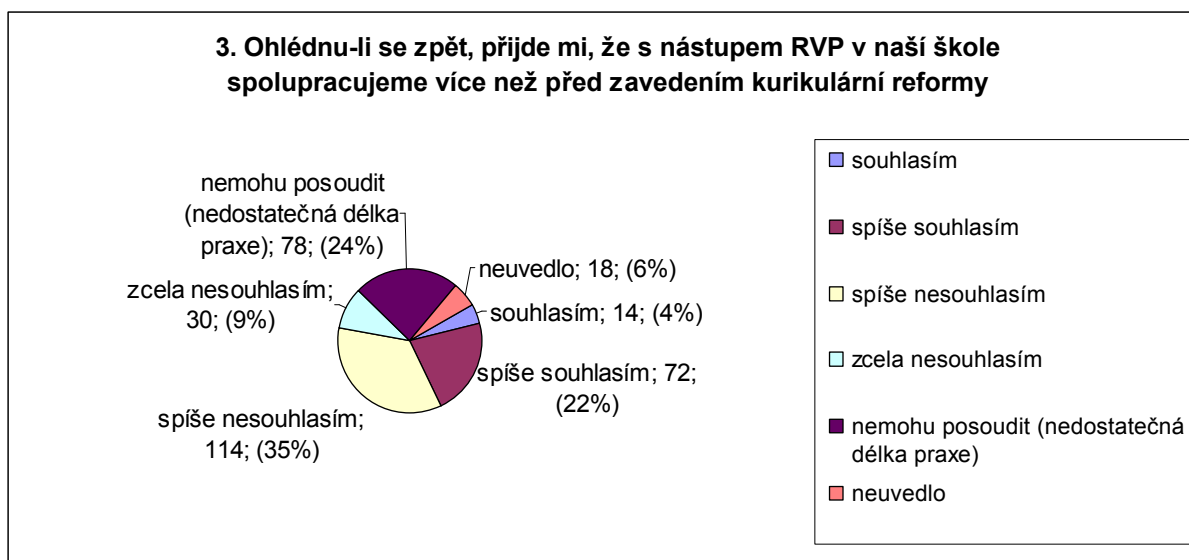
Výsledky potvrzují závěry zkoumání Lazarové. Ty demonstrovaly chápání kolegiality a spolupráce učiteli velmi široce. Jejich představy o kooperaci se diametrálně lišily. Dalo by se říct, že některé aktivity jsou více interakcemi než samotnou kooperací. Podle autorky jsou

zároveň odvislé od celkového kontextu, zkušeností v oblasti spolupráce i osobnostních charakteristik.<sup>204</sup>

Na druhou stranu je konverzace mezi pedagogy, ať už formálního či neformálního charakteru, považována za klíčový znak kooperativních škol.<sup>205</sup>

### Otázka č. 3

Třetí dotaz byl zaměřen na chápání kooperace v souvislosti s kurikulární reformou. Považoval jsem za nutné zjistit, zda s nástupem Rámcového vzdělávacího programu (mezipředmětové vztahy, kompetence, průřezová témata...atd.) dochází ke změnám v pojetí kooperace mezi učiteli, zda se jeví jako potřebnější nebo jestli tento dokument dle mínění učitelů nijak nezměnil jejich dosavadní návyky.



Obrázek 4.6: Odpovědi na otázku č. 3

Ohlédnu-li se zpět, přijde mi, že s nástupem RVP v naší škole spolupracujeme více než před zavedením kurikulární reformy

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. spíše nesouhlasím
4. zcela nesouhlasím
5. nemohu posoudit (nedostatečná délka praxe)

<sup>204</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 198. ISBN 80-7315-114-6.

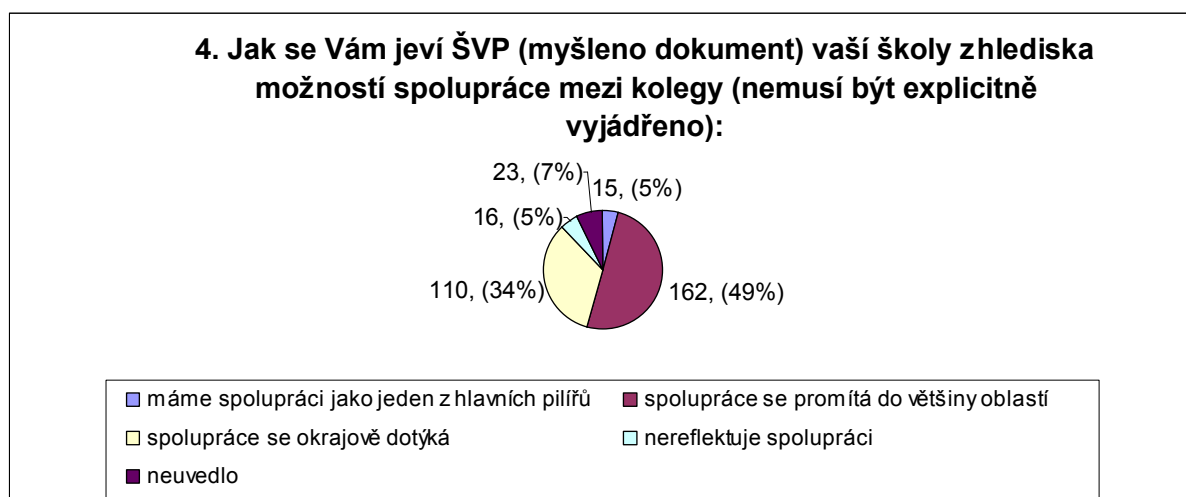
<sup>205</sup> NIAS, Jennifer. *Primary Teachers Talking*. London: Routledge and Kegan Paul, 1989, s. 79. ISBN 0415011159.



Z grafu lze usuzovat, že většina učitelů nespojuje RVP s vyšší potřebou kooperace. Výsledky tak mohou znamenat, že ke spolupráci dochází většinou ve stejné míře jako před nástupem RVP. Můžeme se však jen domnívat, jaké bylo zastoupení spolupráce či její úroveň v konkrétní škole u konkrétního učitele před kurikulární reformou. Pouze 26% dotázaných vidí souvislost mezi vyšší potřebou kooperace a RVP. 24% respondentů nemohlo otázku zodpovědět, neboť jejich praxe nebyla dostačující a do školství nastoupili až po realizaci (zavedení) kurikulární reformy.

#### Otázka č. 4

Čtvrtou otázkou bylo zjišťováno, zda učitelé vnímají ŠVP dané školy jako dokument reflektující spolupráci přesto, že v něm nemusí být explicitně vyjádřena. Na základě očekávaných výstupů, mezipředmětových vztahů, naplňování kompetencí a průřezových témat je kooperace, ačkoli to většinou není přímo uvedené, v současném pojetí vzdělávání žádoucí.



Obrázek 4.7: Odpovědi na otázku č. 4

Jak se vám jeví ŠVP (myšleno dokument) vaší školy z hlediska možnosti spolupráce mezi kolegy (nemusí být explicitně vyjádřeno):

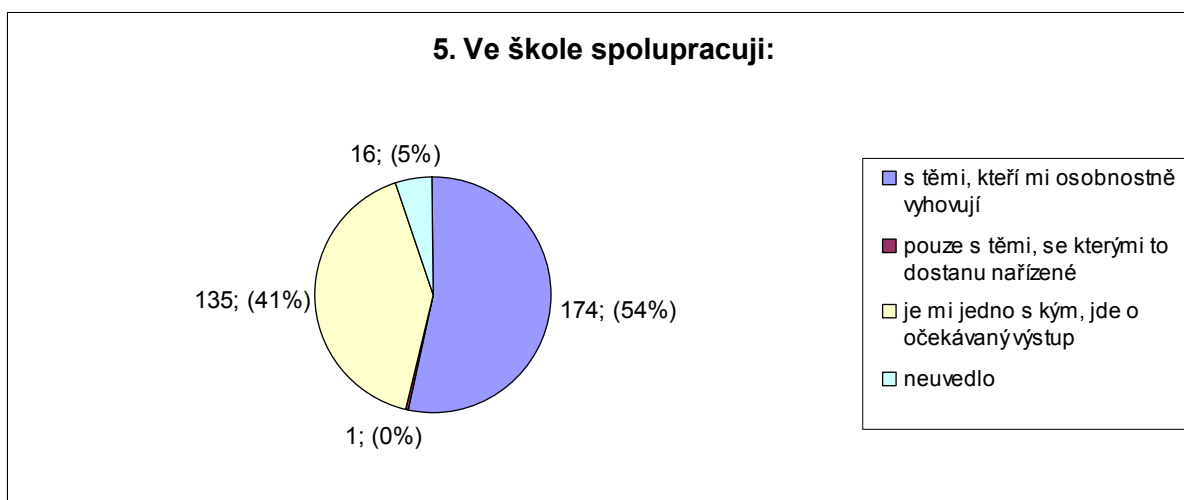
1. máme spolupráci jako jeden z hlavních pilířů
2. spolupráce se promítá do většiny oblastí
3. spolupráce se okrajově dotýká
4. nereflektuje spolupráci

Z odpovědí vyplývá, že 49% učitelů (tedy téměř polovina respondentů) vidí jasnou souvislost mezi oblastí spolupráce a školním vzdělávacím programem, neboť uvádí, že se promítá do

většiny oblastí. 5% dotazovaných tvrdí, že je spolupráce mezi učiteli jedním ze základních pilířů dané školy, přičemž stejný počet respondentů naopak uvádí, že jejich dokument oblast spolupráce vůbec nereflektuje. Velké procento učitelů (34%) vyslovilo názor, že se jejich ŠVP spolupráce alespoň okrajově dotýká.

### Otázka č. 5

Cílem páté otázky bylo zjistit, s kým učitelé ve škole spolupracují, zda preferují osoby jim blízké, nebo podstatnou část v rozhodování určuje samotný výstup, učivo, průřezové téma, kompetence aj. Je samozřejmé, že existuje celá řada činitelů, které učitele ke spolupráci podněcují nebo ho od ní naopak odrazují. Dotaz byl volen tak, aby alespoň částečně objasnil, co by mohlo učitele vybízet k součinnosti, i když jsem si plně vědom, že jde o zkoumání problému pouze z jednoho z mnoha možných úhlů.



Obrázek 4.8: Odpovědi na otázku č. 5

Ve škole spolupracuji:

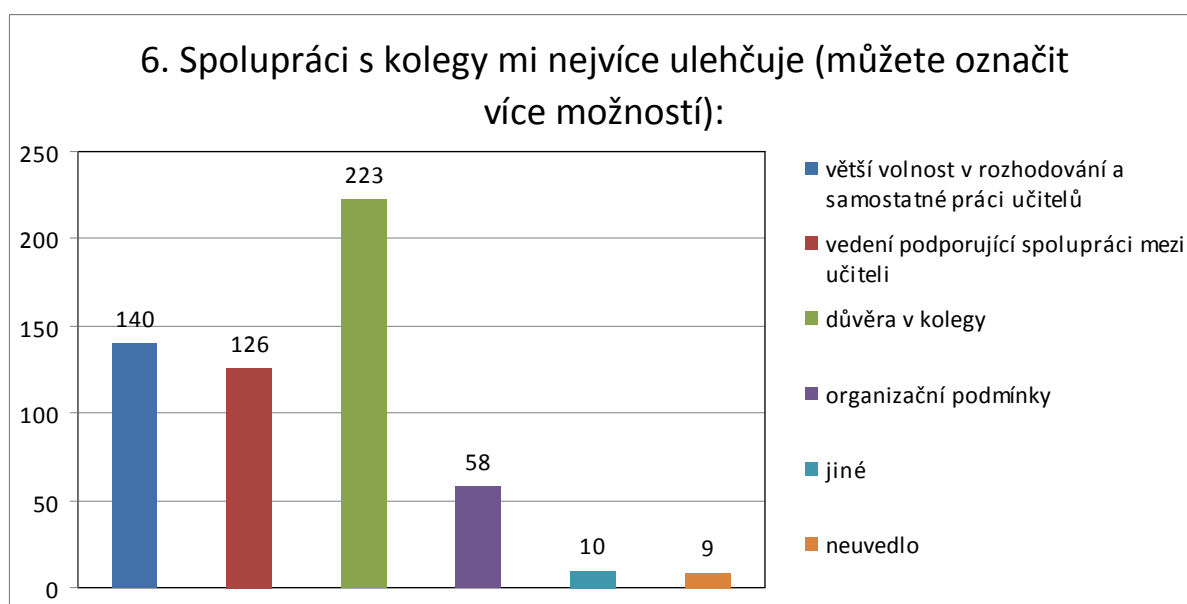
1. s těmi, kteří mi osobnostně vyhovují
2. pouze s těmi, se kterými to dostanu nařízené
3. je mi jedno s kým, jde o očekávaný výstup

54% dotazovaných si ke spolupráci zřejmě vybírá kolegy, kteří jim osobnostně vyhovují. Nemalé zastoupení (41%) mají učitelé orientující se prioritně na očekávaný výstup než na konkrétní osobu, se kterou budou spolupracovat. Pouze jeden respondent uvedl, že kooperuje jen s těmi, se kterými to dostane nařízené.

## Otázka č. 6

Spolupráce může být podporována nejrůznějšími způsoby. Vytvoření podmínek pro kooperaci je jedním z předpokladů pro její následnou realizaci. Posilovat tendence ke spolupráci by mělo být jedním z úkolů vedení, které disponuje řadou prostředků k její facilitaci. Přesto není zdaleka jediným činitelem v celém procesu podpory součinnosti mezi pedagogy.

Cílem otázky je zjistit, jaké faktory ulehčují kooperaci mezi učiteli. Proto jsem také volil otázku polootevřenou, neboť existuje řada variant a nabízené možnosti nemusejí splňovat představu každého respondenta.



Obrázek 4.9: Odpovědi na otázku č. 6

Spolupráci s kolegy mi nejvíce ulehčuje (můžete označit více možností):

1. větší volnost v rozhodování a samostatné práci učitelů
2. vedení podporující spolupráci mezi učiteli
3. důvěra v kolegy
4. organizační podmínky
5. jiné

Jelikož byla možnost zvolit více variant, uvedená čísla přesahují celkový počet respondentů. Důvěra v kolegy se ukazuje jako nejzásadnější faktor posilující motivaci ke spolupráci (Pol a Lazarová uvádějí, že čím více učitel důvěřuje svým kolegům, tím častěji spolupráci vyhledává<sup>206</sup>). Učitelé uváděli, že silným impulzem ke kooperaci je také větší volnost

<sup>206</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 17. ISBN 80-86106-07-1.

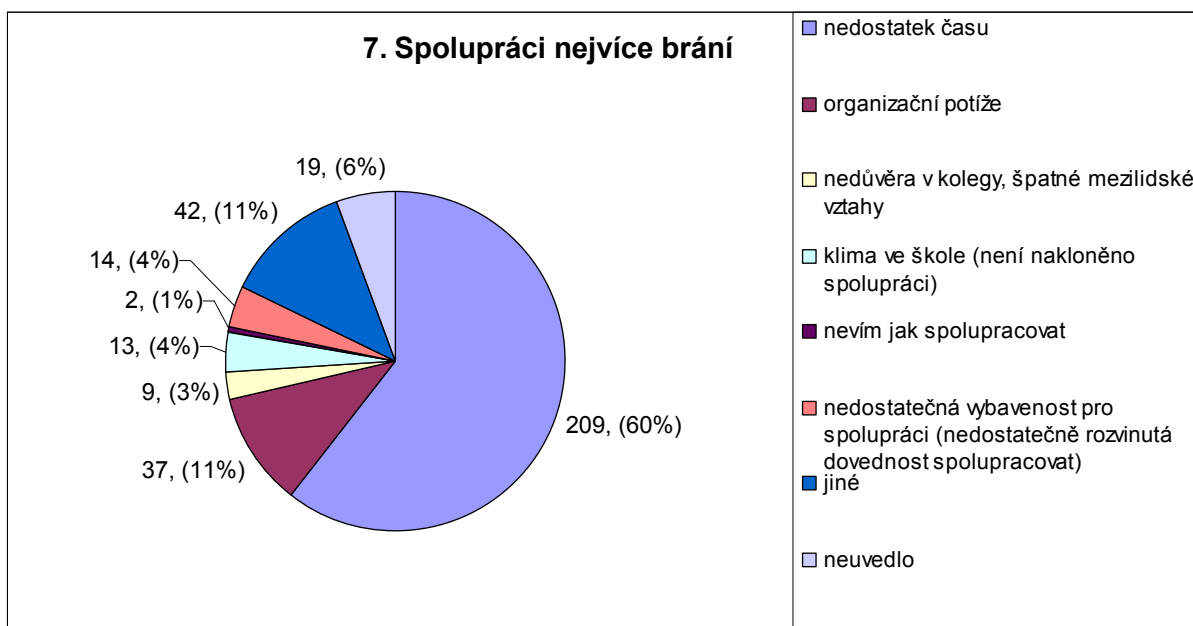
v rozhodování a samostatné práci učitelů. Nemalým podílem přispívá k rozvoji a podpoře spolupráce také vedení, které svým suportivním chováním může kooperaci mezi učiteli podněcovat. Organizační podmínky bývají učiteli uváděny jako jedna z největších překážek spolupráce. Z grafu však můžeme usuzovat, že ve srovnání s dalšími uvedenými možnostmi se pro její volbu rozhodlo 58 respondentů.

Pedagogové mohli uvádět další varianty, které nabízený dotaz nezahrnoval. Kooperaci mezi učiteli dle respondentů ještě ulehčují: technologie; společné projekty; neformální vztahy mezi učiteli; to, že daný respondent je jediným mužem ve škole; získávání zkušeností.

Závěrem bych citoval odpověď jednoho respondenta, který také zvolil možnost vyjádřit se k danému dotazu: „*spolupráce je problém, pokud není součástí podporovaného plánu více učitelů; podpořit mne může akorát organizační ulehčení, které mi umožní s kolegou o tom vůbec komunikovat (s některými se za celý den vůbec nepotkám, protože nemáme sborovnu a setkáváme se jen na chodbách)*“.

### Otázka č. 7

Sedmý dotaz měl detekovat faktory, které kooperaci mezi učiteli znesnadňují. V navržených variantách byla opět možnost vyjádřit svůj vlastní názor, proto je volena otázka polootevřená. Společně s výše uvedeným dotazem (otázkou č. 6) měla poskytnout ucelenější obraz o faktorech, které spolupráci podporují nebo jí naopak brání.



Obrázek 4.10: Odpovědi na otázku č. 7

Spolupráci nejvíce brání:

1. nedostatek času

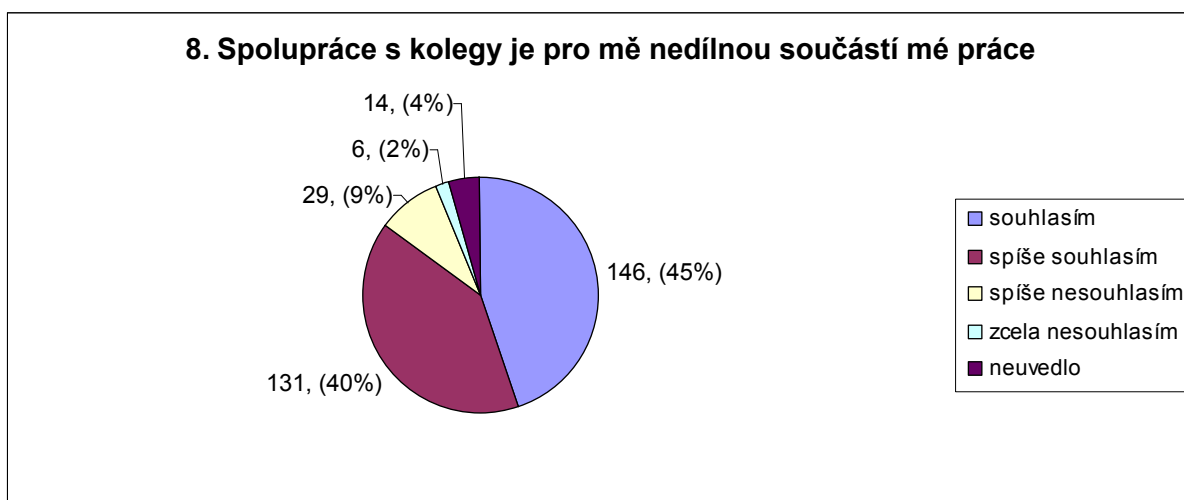
2. organizační potíže
3. nedůvěra v kolegy, špatné mezilidské vztahy
4. klima ve škole (není nakloněno spolupráci)
5. nevím jak spolupracovat
6. nedostatečná vybavenost pro spolupráci (nedostatečně rozvinutá dovednost spolupracovat)
7. jiné

Více než polovina respondentů (60%) označila nedostatek času za největší překážku spolupráce mezi pedagogy. 11% učitelů uvedlo, že vzájemné kooperaci brání organizační potíže. Stejný počet respondentů (11%) označil jiné překážky, které v nabídce nebyly a které považují za nutné zde uvést. Jedná se o: rozdělená pracoviště (je obecně známým faktem, že vlivem oddělenosti učitelů ve většině pedagogických sborů komunikují jen někteří s některými); netoleranci kolegů; nedostatek společného času (každý má jiný denní rozvrh); nedostatek času v kombinaci s nedostatkem peněz. Čtyři kolegové uvedli, že spolupráci nic nebrání, jedna respondentka by vybrala všechny nabízené možnosti vyjma „nedůvěry mezi kolegy“ a „nevím jak spolupracovat“.

4% dotázaných volilo variantu odkazující na klima ve škole, které není nakloněno spolupráci a stejné procento respondentů (4%) označilo za překážku spolupráce nedostatečnou vybavenost pro její realizaci. 3% pedagogů považuje nedůvěru v kolegy a špatné mezilidské vztahy za nejzásadnější faktor bránící kooperaci. Variantu „nevím jak spolupracovat“ upřednostnilo pouze 1% učitelů.

### **Otázka č. 8**

Otázka č. 8 zjišťuje, zda se stala kooperace součástí učitelského rejstříku. Z teoretické části vyplývá, že důraz na spolupráci je kladen až v 90. letech 20. století, kdy je stále více považována za výrazný prostředek k dosažení efektivních výsledků a celkového rozvoje školy. To s sebou přináší nutnost změny v uvažování učitelů a zapracování nového prvku do každodenní praxe. Vzhledem k rezistenci, která inovace často doprovází a o které se také zmiňuji v teoretické části mé diplomové práce, mohlo zůstat u jednorázových aktivit a pokusů, které jsou zatím ideálnímu stavu značně vzdálené.



Obrázek 4.11: Odpovědi na otázku č. 8

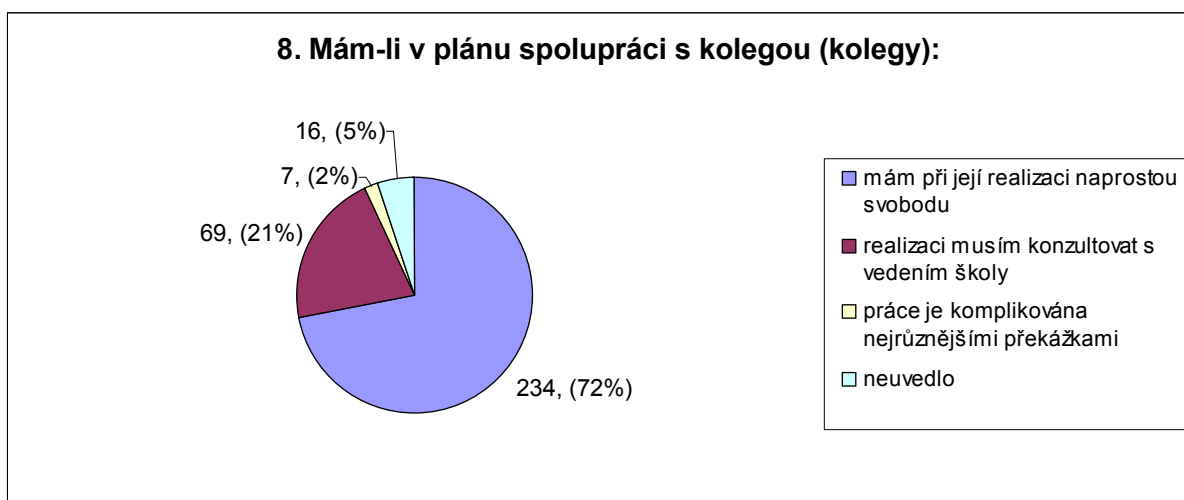
Spolupráce s kolegy je pro mě nedílnou součástí mé práce

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. spíše nesouhlasím
4. zcela nesouhlasím

Převážná většina respondentů (85%) souhlasila s tvrzením, že je spolupráce s kolegy nedílnou součástí jejich práce. Pouze 9% pedagogů neuvvažuje o kooperaci jako o jednom z běžně užívaných prvků svého učitelského rejstříku. Nemůžeme však striktně říct, že tito respondenti nekooperují. Můžeme pouze vyvozovat, že spolupráci zřejmě nepovažují za běžnou součást své práce. 2% pedagogů striktně odděluje kooperaci od edukačního procesu.

### Otázka č. 9

Devátý dotaz byl zacílen na zkoumání organizačních podmínek, které mohou, jak jsem již výše uváděl, spolupráci ulehčovat nebo naopak znesnadňovat. Otázka je zařazena z důvodu získání přehlednějšího a ucelenějšího obrazu o jednotlivých působících faktorech.



Obrázek 4.12: Odpovědi na otázku č. 9

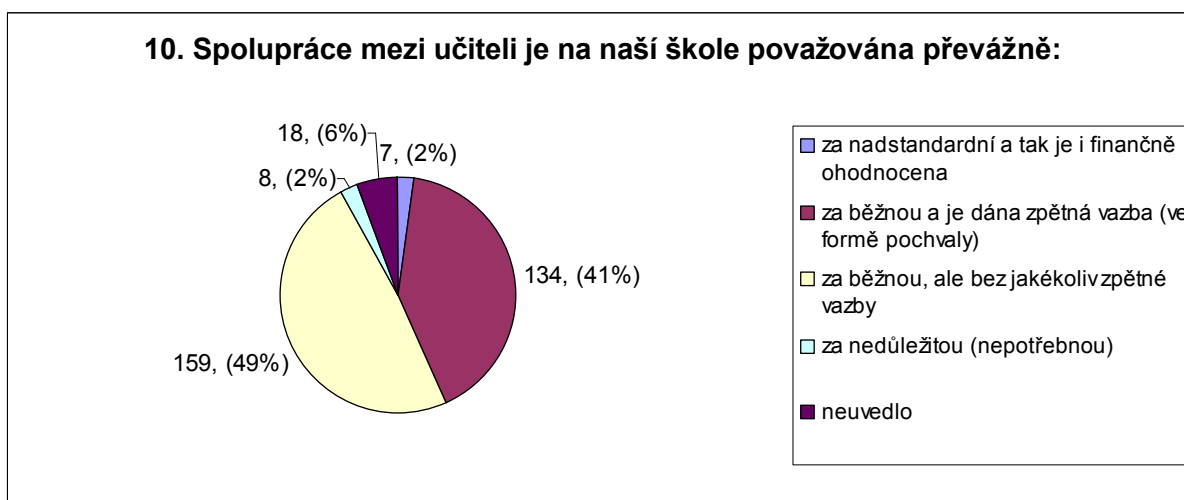
Mám-li v plánu spolupráci s kolegou (kolegy):

1. mám při její realizaci naprostou svobodu
2. realizaci musím konzultovat s vedením školy
3. práce je komplikována nejrůznějšími překážkami

Téměř  $\frac{3}{4}$  respondentů shodně uvádí, že při realizaci kooperativních aktivit mají naprostou svobodu. 21% učitelů musí společnou práci konzultovat s vedením školy, což bývá v současnosti celkem běžným faktem. Pouze 3% respondentů uvedlo, že je spolupráce komplikována nejrůznějšími překážkami. Jelikož otázka neobsahovala jejich konkrétnější výčet, můžeme se z výše uvedených dotazů pouze domnívat, o které překážky se jedná.

### Otázka č. 10

Součástí suportivního chování vedení školy v oblasti spolupráce je zpětná vazba, které se učitelům na základě její realizace dostává. V tomto případě záleží především na faktu, kde se spolupráce v pomyslné hierarchii priorit nachází a jaký je jí vedením přikládán důraz. Desátým dotazem jsem zjišťoval, jaké postavení má kooperace mezi učiteli u vedení jednotlivých základních škol a jak je na ni obecně nahlíženo.



Obrázek 4.13: Odpovědi na otázku č. 10

Spolupráce mezi učiteli je na naší škole považována převážně:

1. za nadstandardní a tak je i finančně ohodnocena
2. za běžnou a je dána zpětná vazba (ve formě pochvaly)
3. za běžnou, ale bez jakékoliv zpětné vazby
4. za nedůležitou (nepotřebnou)

Téměř polovina pedagogů (49%) uvedla, že je vzájemná kooperace na jejich škole považována za běžnou a bez jakékoliv zpětné vazby. 41% učitelů tvrdí, že je v jejich škole spolupráce také považována za běžnou, avšak její realizace je oceňována zpětnou vazbou ve formě pochvaly. Jelikož hovořím o kooperaci obecně, tedy blíže nespecifikuji o jakou spolupráci se jedná, jakou formou učitelé spolupracují a na jaké úrovni, nemůžeme tak konkrétněji postihnout veškeré vztahy a vyvozovat jasné závěry, neboť představy o spolupráci v rámci učitelského sboru a vedení se mohou značně diferencovat. Jednotliví učitelé tak mohou čekat odměnu za spolupráci, která je vzdálená skutečné kooperaci – tedy především společné práci a následně se tak cítit nedoceněni. Pouhá 2% učitelů uvádí, že vedení považuje spolupráci za nadstandardní a také ji tak hodnotí. Stejně procento pedagogů usuzuje, že je kooperace vedením považována za nedůležitou či nepotřebnou.

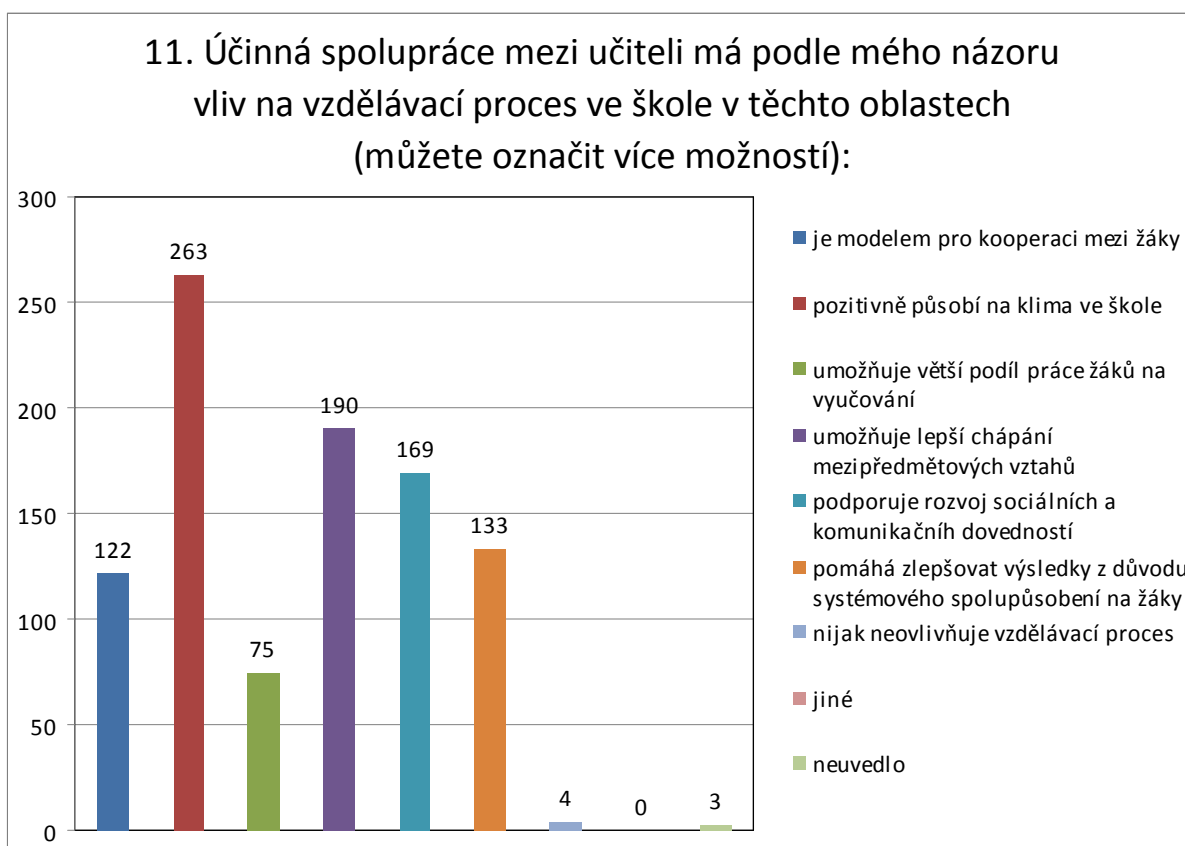
### Otázka č. 11

Jedenáctá otázka je zaměřena na vztah a propojení vzdělávacího procesu a spolupráce, přesněji na to, jak učitelé subjektivně chápou spolupráci v relaci se vzdělávacím procesem a které oblasti jsou dle jejich názoru vzájemnou kooperací nejvíce ovlivněny. Pokud většina učitelů uvedla, že je spolupráce součástí jejich práce, měli by mít také představu proč ji



implementovali do svého učitelského rejstříku a na jaké oblasti nejvíce působí, v čem je edukačnímu procesu přínosná.

Respondenti mohli vybrat více možností, tudíž výsledná procenta přesahují celkových 100%.



Obrázek 4.14: Odpovědi na otázku č. 11

Účinná spolupráce mezi učiteli má podle mého názoru vliv na vzdělávací proces v těchto oblastech (můžete označit více možností):

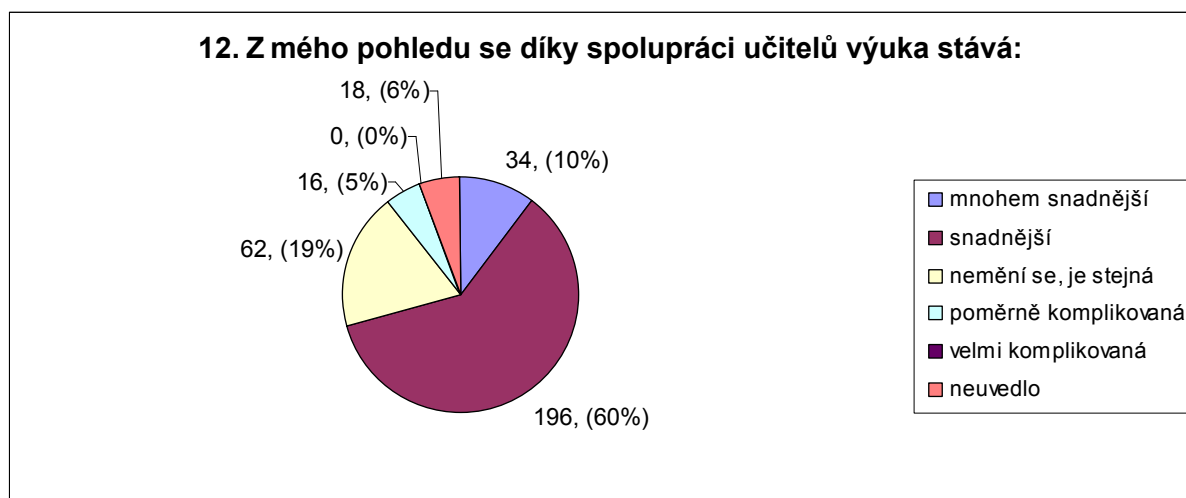
1. je modelem pro kooperaci mezi žáky
2. pozitivně působí na klima ve škole
3. umožňuje větší podíl práce žáků na vyučování
4. umožňuje lepší chápání mezipředmětových vztahů
5. podporuje rozvoj sociálních a komunikačních dovedností
6. pomáhá zlepšovat výsledky z důvodu systémového spolupůsobení na žáky
7. nijak neovlivňuje vzdělávací proces
8. jiné

Z grafu je čitelné, že nejvíce učitelů (263) spojuje účinnou kooperaci s pozitivním klimatem ve škole, tedy, že s ním spolupráce mezi učiteli těsně souvisí a je jedním z faktorů, jež takový stav podporuje. 190 pedagogů se domnívá, že umožňuje lepší chápání mezipředmětových

vztahů, což je vlastně také jedním z cílů současného RVP. 169 respondentů usuzuje, že spolupráce účinně podporuje rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Učitelé (133) také spojují účinky spolupráce s výsledky žáků, neboť systémové spolupůsobení je dle jejich názoru zlepšuje. 122 pedagogů chápe vlastní spolupráci jako efektivní model pro kooperaci mezi žáky. Pouze 75 respondentů uvedlo, že se na jejím základě mohou žáci více podílet na vyučování. Jen zlomek dotazovaných (4) se domnívá, že kooperace nijak neovlivňuje výchovně vzdělávací proces. I přesto, že měli respondenti možnost uvést další oblasti, které spolupráce nějakým způsobem zasahuje, neučinil tak nikdo.

### Otázka č. 12

Otázkou č. 12 jsem navázal na předchozí dotaz, tentokrát jsem ale více zacílil na osobu samotného učitele. Zajímalo mě, jak chápe vztah kooperace a výuky, zda mu spolupráce výuku ulehčuje nebo naopak činí komplikovanější. To by zároveň mohlo přinést částečnou odpověď na otázku, proč učitelé spolupráci vyhledávají či naopak jsou vůči ní skeptičtí a sloužit tak jako výchozí bod k dalšímu šetření.



Obrázek 4.15: Odpovědi na otázku č. 12

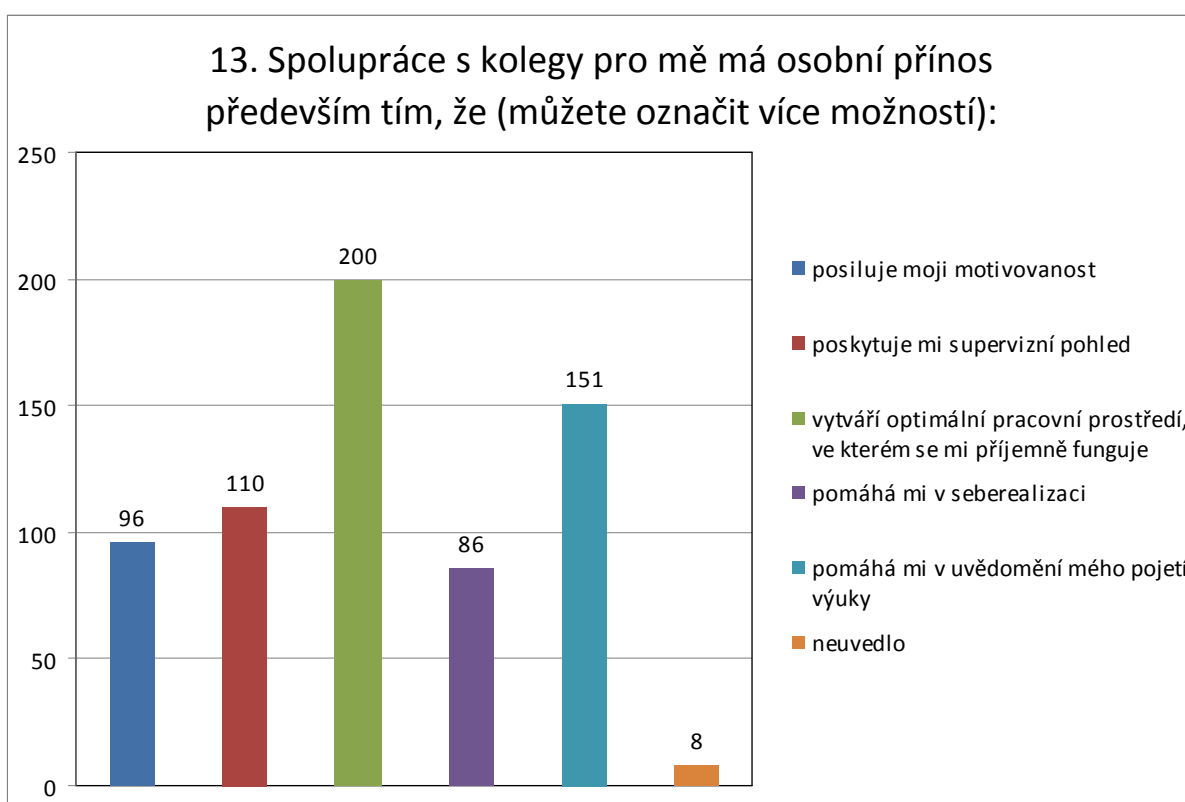
Z mého pohledu se díky spolupráci učitelů výuka stává:

1. mnohem snadnější
2. snadnější
3. nemění se, je stejná
4. poměrně komplikovaná
5. velmi komplikovaná

Téměř  $\frac{3}{4}$  dotazovaných uvedlo, že spolupráce činí výuku snadnější. 19% respondentů se domnívá, že se spoluprací výuka nijak nemění a zůstává stejná. Jako spoluprací komplikovanou ji vidí 5% učitelů. Žádný z pedagogů však neuvedl, že by byla na základě kooperace výuka výrazně komplikována.

### Otázka č. 13

Jaký má spolupráce osobní přínos pro učitele zjišťovala otázka č. 13. Každý člověk vyhledává činnosti, které jsou pro něj nějakým způsobem přínosné. Snaží se je opakovat a stávají se postupně součástí jeho rejstříku. Respondenti mohli volit více možností. Výsledná čísla tak přesahují celkový počet respondentů.



Obrázek 4.16: Odpovědi na otázku č. 13

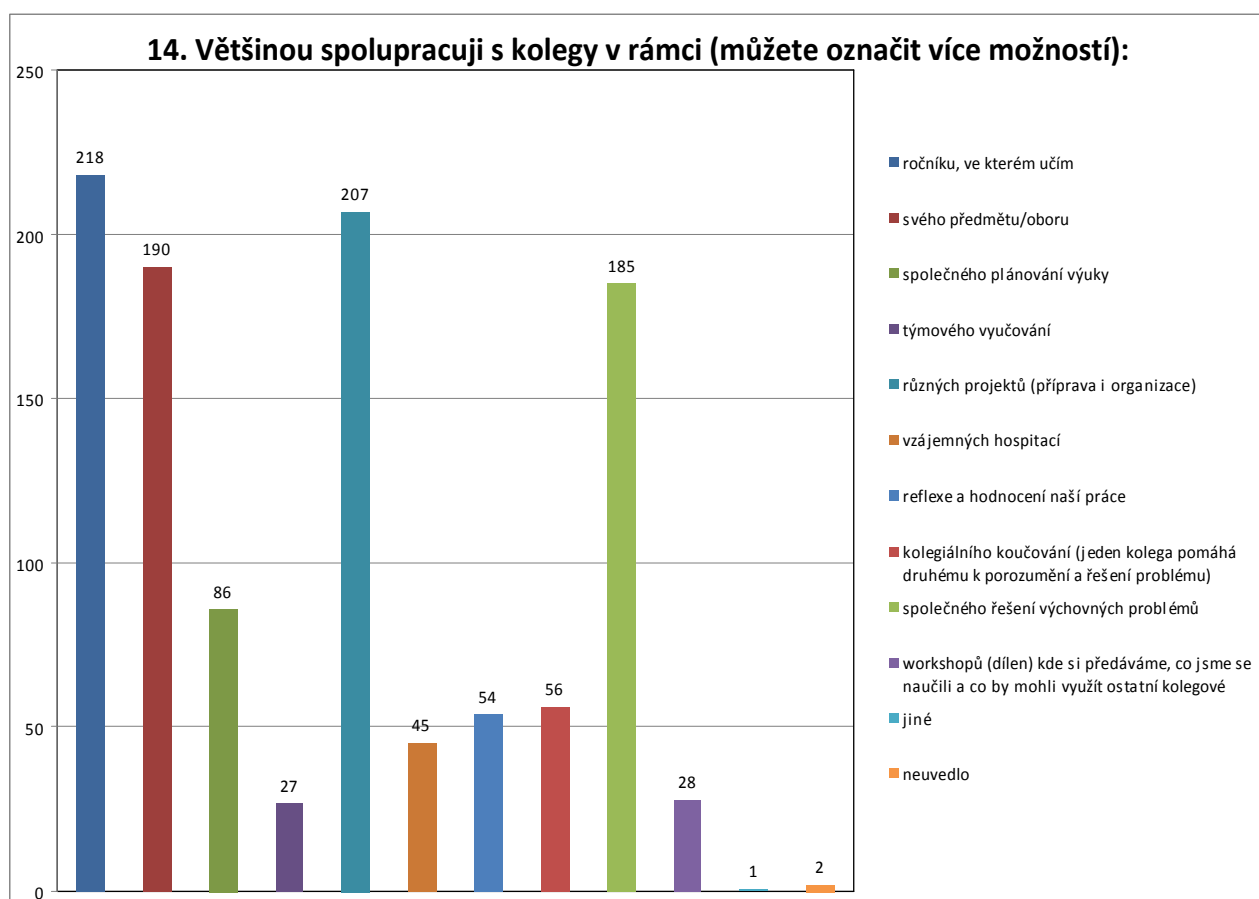
Spolupráce s kolegy pro mě má osobní přínos především tím, že (můžete označit více možností):

1. posiluje moji motivovanost
2. poskytuje mi supervizní pohled
3. vytváří optimální pracovní prostředí, ve kterém se mi příjemně funguje
4. pomáhá mi v seberealizaci
5. pomáhá mi v uvědomění si mého pojetí výuky

Podle více než poloviny dotázaných učitelů (200) vytváří spolupráce především optimální prostředí, ve kterém se jim příjemně funguje. To zároveň ovlivňuje jejich práci a působení na žáky. Téměř polovina pedagogů (151) uvedla, že jim spolupráce umožňuje uvědomovat si své pojetí výuky, což poskytuje možnost reflexe práce a její korigování. 110 respondentů vidí její osobní přínos v náhledu na svoji práci, neboť jim zprostředkuje supervizí pohled. 96 dotázaných se domnívá, že vzájemná kooperace posiluje jejich motivovanost. Pro 86 učitelů je prostředkem k seberealizaci.

#### Otázka č. 14

Čtrnáctá otázka je zaměřená na jednotlivé uplatňované oblasti a formy spolupráce. Cílem bylo zjistit, jaké oblasti jsou učiteli ke spolupráci vyhledávány, případně jaké formy pedagogové ke spolupráci využívají. Jelikož měli respondenti možnost vybírat více variant, výsledná čísla převyšují celkový počet dotazovaných.



Obrázek 4.17: Odpovědi na otázku č. 14

Většinou spolupracuji s kolegy v rámci (můžete označit více možností):

1. ročníku, ve kterém učím
2. svého předmětu/oboru

3. společného plánování výuky
4. týmového vyučování
5. různých projektů (příprava i organizace)
6. vzájemných hospitací
7. reflexe a hodnocení naší práce
8. kolegiálního koučování (jeden kolega pomáhá druhému k porozumění a řešení problému)
9. společného řešení výchovných problémů
10. workshopů (dílén) kde si předáváme zkušenosti, které by mohli využít ostatní kolegové
11. využíváme další formy spolupráce. Prosím uveďte jaké.

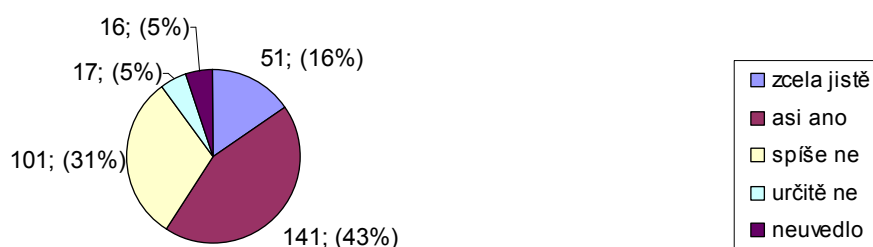
Nejvíce učitelů (218) uvedlo, že spolupracuje v rámci ročníku, ve kterém učí. Téměř stejný počet (207) dotazovaných se spolupodílí na přípravě a realizaci nejrůznějších projektů.

190 pedagogů spolupracuje v rámci svého předmětu (oboru). Společné řešení výchovných problémů uvedlo jako oblast vzájemné součinnosti 185 respondentů. O poznání méně dotazovaných volilo zbývající možnosti. Právě tyto varianty však většinou spadají do nejvyšší úrovně spolupráce – společné práce. 86 pedagogů spolupracuje při společném plánování výuky. 56 respondentů kooperuje v rámci kolegiálního koučování, téměř stejný počet (54) pak využívá spolupráci k reflexi a hodnocení své práce. Hospitace jako jednu z forem vzájemné pomoci vybralo pouhých 45 pedagogů. Spolupráce v rámci dílén (workshopů) uvedlo 28 respondentů. Jen zlomek dotazovaných (27) volí jako formu kooperace týmové vyučování. V rámci odpovědí na dotaz byla možnost uvést jiné oblasti a formy spolupráce. Tu využil pouze jeden respondent, který uvedl, že spolupracuje na nejrůznějších akcích školy.

### **Otázka č. 15**

Otázkou č. 15 jsem zjišťoval, zda by učitelé stáli o absolvování programů, seminářů či kurzů zaměřených na rozvoj a formování dovedností pro spolupráci.

**15. Uvítali byste možnost absolvování programů, seminářů či kurzů zaměřených na rozvoj a formování dovedností pro spolupráci (tj. kurzy, kde se učitelé učí spolupráci)?**



Obrázek 4.18: Odpovědi na otázku č. 15

Uvítali byste možnost absolvování programů, seminářů či kurzů zaměřených na rozvoj a formování dovedností pro spolupráci (tj. kurzy, kde se učitelé učí spolupráci)?

1. zcela jistě
2. asi ano
3. spíše ne
4. určitě ne

Z grafu vyplývá, že 59% učitelů by uvítalo možnost dalšího vzdělávání zaměřeného na oblast spolupráce. 36% respondentů by této nabídce zřejmě nevyužilo. Tento údaj nasvědčuje tomu, že pro řadu učitelů může být oblast spolupráce a kooperace stále velkou neznámou a pokud si nejsou jistí, jakým způsobem či formou spolupracovat, raději zůstanou u osvědčených způsobů práce nebo jejích nižších, ale bezpečnějších úrovních.

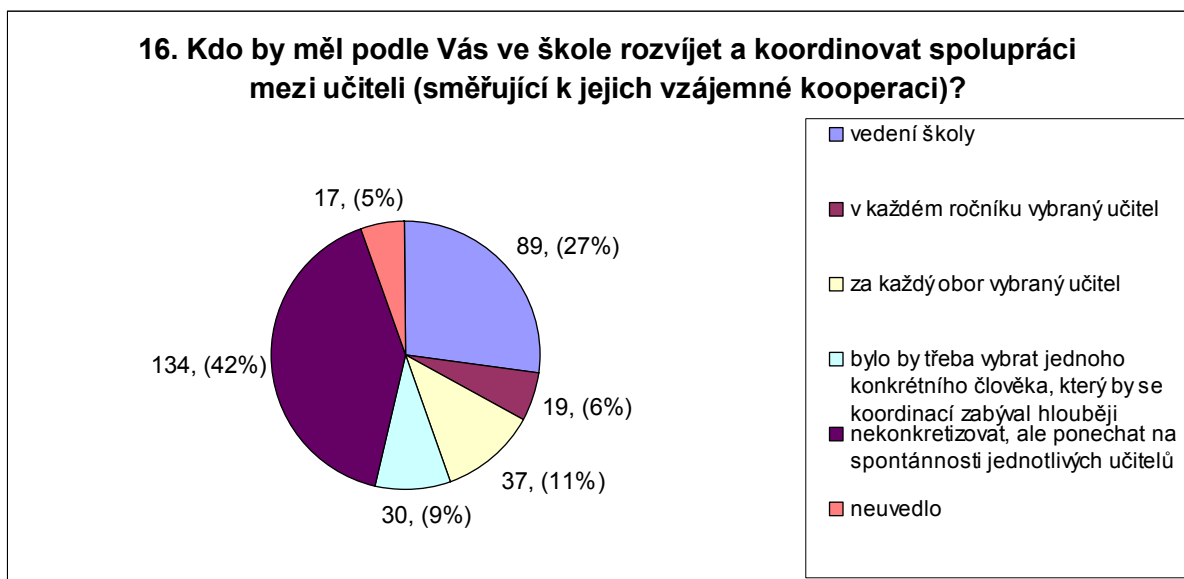
Spolupráce vyžaduje specifické znalosti a dovednosti, které mnohdy učitelům mohou scházet. Pokud kooperace postrádá obsah a specifickou formu, může se stát pro učitele neuchopitelnou.

Na základě výzkumných šetření z let 1997-1997 došli Pol a Lazarová k názoru, že učitelé často postrádají specifické vědomosti o postupech rozvoje účinné spolupráce a dovednosti tyto vědomosti realizovat.<sup>207</sup>

<sup>207</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 52. ISBN 80-86106-07-1

### Otázka č. 16

K šestnácté otázce mě inspirovala odborná literatura uvádějící příklady ze zahraniční praxe (USA) v oblasti spolupráce a kooperace. Vím, že řada běžně užívaných postupů v zahraničí je poplatná kontextu daného státu a není přenositelná do českého prostředí. Zajímalo mě, jak by čeští učitelé nahlíželi na formálně stanovenou strukturu spolupráce v našich školách, zda by chtěli, aby byla nějakým způsobem řízena nebo naopak vycházela pouze ze spontánnosti jednotlivých pedagogů.



Obrázek 4.19: Odpovědi na otázku č. 16

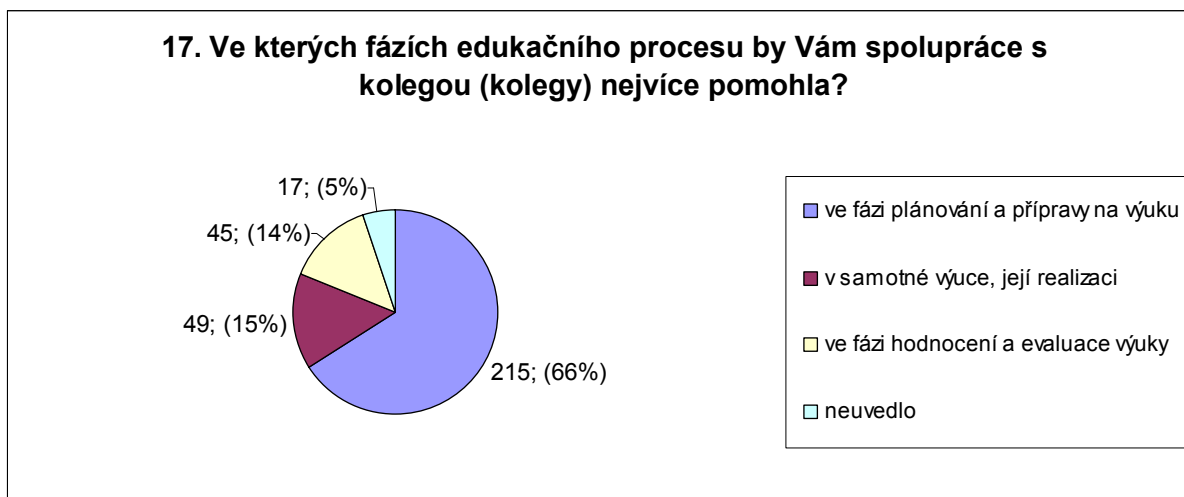
Kdo by měl podle Vás ve škole rozvíjet a koordinovat spolupráci mezi učiteli (směřující k jejich vzájemné kooperaci)?

1. vedení školy
2. v každém ročníku vybraný učitel
3. za každý obor vybraný učitel
4. bylo by třeba vybrat jednoho konkrétního člověka, který by se koordinací zabýval hlouběji
5. nekonkretizovat, ale ponechat na spontánnosti jednotlivých učitelů

42% dotazovaných se domnívá, že není potřeba pověřovat určitou osobu, která by spolupráci mezi učiteli koordinovala. Pouze 9% učitelů by volilo konkrétního člověka, který by se koordinací hlouběji zabýval. Podle 27% respondentů by kooperaci pedagogů mělo řídit vedení školy. 11% učitelů uvedlo, že by se touto oblastí mohl zabývat za každý obor vybraný jedinec, přičemž dalších 6% dotázaných by tuto osobu volilo z řad učitelů v rámci ročníku.

### Otázka č. 17

Otázkou č. 17 jsem chtěl zjistit, v jaké fázi edukačního procesu by pro učitele byla spolupráce nejpřínosnější. Edukační proces jsem tak rozdělil na tři části – fáze, ze kterých mohli respondenti vybírat tu, která si dle jejich názoru kooperaci žádá nejvíce.



Obrázek 4.20: Odpovědi na otázku č. 17

Ve kterých fázích edukačního procesu by Vám spolupráce s kolegou (kolegy) nejvíce pomohla?

1. ve fázi plánování a přípravy na výuku
2. v samotné výuce, její realizaci
3. ve fázi hodnocení a evaluace výuky

Pro většinu respondentů (66%) by byla spolupráce nejpřínosnější ve fázi plánování a přípravy na výuku. 15% dotázaných by uvítalo kooperaci v rámci samotné výuky a téměř stejný počet učitelů (14%) uvedl, že jim součinnost s kolegou (kolegy) pomůže především ve fázi hodnocení a evaluace výuky.

## 4.5 Zhodnocení výsledků sondy

Na základě výsledků realizované empirické sondy byly získány údaje, které lze použít k zodpovězení stanovených výzkumných problémů.

### Výzkumné problémy

1. Je spolupráce mezi učiteli v současné době běžnou praxí?



Tomuto problému se věnují otázky č. 1, 2, 3 a 8, které jsou zaměřeny na spolupráci jednotlivých učitelů v konkrétních školách. Většina respondentů považuje spolupráci na své škole za velmi dobrou a uvedla, že je nedílnou součástí jejich práce. Co se týká RVP a kurikulární reformy, výsledky poukazují na fakt, že tato změna neměla (či nemá) na spolupráci výrazný vliv, neboť více než polovina učitelů uvedla, že s nástupem RVP nezaznamenali nárůst spolupráce (větší podíl spolupráce). Učitelé se drží spíše nižší úrovně kooperace. Na důvody můžeme pouze usuzovat, ale tyto úrovně se mohou jevit jako bezpečnější a tudíž učitelé více vyhledávané. Společnou práci, nejvyšší úroveň kooperace, volilo nejméně respondentů.

## **2. Jaké faktory podporují spolupráci ve škole a jaké ji naopak znesnadňují?**

Výsledky otázek č. 4, 6, 7, 9 a 10 poskytují ucelenější obraz toho, co může podporovat spolupráci mezi učiteli a které faktory ji mohou blokovat. Vyplývá z nich, že si učitelé uvědomují nutnost spolupráce, která se, ačkoliv nebývá explicitně uváděna ve školních vzdělávacích programech, promítá do většiny oblastí. Kooperaci mezi učiteli podporuje především důvěra v kolegy, ale výrazný vliv má také větší volnost v rozhodování a práci učitelů získaná reformací kurikula a suportivní chování vedení, které jim většinou poskytuje potřebnou svobodu při její realizaci. Současně však respondenti uvádějí, že je spolupráce na jejich škole považována vedením za běžnou a pokud je jim poskytnuta zpětná vazba, pak většinou ve formě pochvaly. Nedostatek času je učiteli chápán jako největší překážka významně bránící spolupráci.

## **3. V čem vidí učitelé její přínos?**

Otázky č. 11, 12 a 13 byly účelně zaměřeny dvěma směry. V jedné rovině reflektují pohled učitele na vzájemnou souvislost spolupráce a vzdělávacího procesu, v druhé pak na osobní přínos kooperace pro respondenty. V prvním případě dotazovaní uvedli, že vzájemná spolupráce pozitivně působí na klima ve škole, umožňuje lepší chápání mezipředmětových vztahů a podporuje rozvoj sociálních a komunikačních dovedností žáků. V rovině druhé se výuka pro pedagogy stává nejen snadnější, ale kooperace zároveň vytváří optimální pracovní prostředí, ve kterém se jim příjemně pracuje.

## **4. Na čem a s kým učitelé nejvíce spolupracují?**

Dílní otázky č. 5 a 14 byly zaměřené na konkrétní oblasti a formy spolupráce i na preference při výběru partnera pro kooperaci. Nejvíce pedagogů spolupracuje v rámci

ročníku, ve kterém učí. Výrazně se prosadila také kooperace v rámci předmětu. Nejvíce volenou formou je společná realizace různých projektů a řešení výchovných problémů. Výsledky poukazují na fakt, že učitelé upřednostňují spolupráci s osobami, které jim osobnostně vyhovují, přesto je však pro 41% respondentů důležitější očekávaný výstup než spolupracující jedinec. Opět se ukazuje, že společná práce (týmové vyučování, hospitace, kolegiální koučování, reflexe a hodnocení práce či workshopy), jako nejvyšší úroveň, při výběru ztatečně zaostává za úrovněmi nižšími.

### **Hypotézy**

H1 Učitelé si uvědomují důležitost spolupráce a je nedílnou součástí jejich práce

Hypotéza č. 1 se ukázala na základě odpovědí na otázky č. 4, 5, 8, 11, 12, 13 a 15, jako platná.

H2 Spolupráci podporuje především suportivní chování vedení

Druhá hypotéza se ukazuje vzhledem k výsledkům otázek č. 6, 9 a 10 jako neplatná, neboť pro respondenty má větší význam důvěra v kolegy před podporou vedením.

H3 Učitelé nespolpracují především z důvodu nedostatku času

Výsledné odpovědi na otázku č. 7 potvrzují hypotézu č. 3.

H4 Kooperace pozitivně ovlivňuje klima ve škole a v takovém prostředí se učitelé lépe pracuje

Hypotéza č. 4 se ukazuje na základě výsledků otázek č. 11 a 13 také jako platná.

H5 Nejběžnější formou je spolupráce v ročníku a s kolegy, kteří jsou učitelé osobnostně blízcí

Otázky č. 5 a 14 měly verifikovat hypotézu č. 5, která se na základě odpovědí respondentů ukázala jako platná.

H6 Ke spolupráci na základních školách dochází, ale učitelé preferují většinou nižší úrovně kooperace

Hypotéza č. 6 se ukazuje vzhledem k výsledkům otázek č. 1 a 3 jako platná.

## **4.6 Diskuze k výsledkům**

Empirická sonda byla zacílena na zjištění aktuálního stavu v oblasti spolupráce mezi učiteli na základních školách. Záměrem této práce bylo také zjistit, jaké oblasti a formy kooperace jsou učiteli vyhledávány a na jaké úrovni kooperují, jaký má z jejich pohledu přínos pro vzdělávací proces i pro ně samotné a v neposlední řadě také identifikovat faktory, které

spolupráci podporují nebo ji naopak brání. Při tvorbě otázek do dotazníku jsem usiloval o to, aby byly formulovány srozumitelně, jasně a především aby postihly celou zkoumanou oblast a to v co možná nejširším měřítku. Otázky č. 2, 16 a 17 souvisely s uvedenými výzkumnými problémy a hypotézami pouze okrajově a důvodem jejich zařazení bylo především postihnoutí širšího kontextu šetřené problematiky a dokreslení celkového obrazu.

Při zpracovávání výsledků jsem došel k názoru, že některé otázky sice postihovaly širší oblast zkoumaného jevu, jak bylo původně zamýšleno, avšak získané výsledky mohly pouze nastínit aktuální situaci. Nepostihly tak některé hlubší souvislosti, na které můžeme jen usuzovat a zasloužily by dalšího rozpracování a zkoumání (např. otázka č. 3 sice odhalila, že se učitelé uchylují k nižším úrovním spolupráce, neodpovídá však na to, proč tak činí). Zkoumanou oblast jsem tak podle mého názoru mohl zúžit na konkrétní jev a věnovat mu větší pozornost.

Výsledky sondy korespondují s problémy, které byly nastíněny v rámci teoretické části mé diplomové práce. Učitelé hodnotí spolupráci na svých školách jako velmi dobrou a v současné době poměrně běžnou, ale nemyslí si, že by její nárůst nějakým způsobem koreloval s kurikulární reformou. Na druhou stranu uvádějí, že větší volnost v rozhodování a částečná svoboda učitele podporují tendence k její realizaci. Chápu její důležitost a stala se součástí jejich učitelského rejstříku, přesto se však raději uchylují k jejím nižším úrovním. Podle učitelů spolupráce pozitivně působí na klima ve škole, vytváří optimální pracovní prostředí a činí výuku snadnější. Pro kooperaci většinou volí partnera, který je jim osobnostně blízký a kterému mohou důvěřovat. Pro řadu z nich je ale zároveň velmi důležitý výstup, který budou v rámci spolupráce naplňovat. Co se týká samotného vyučování, spolupráci by nejvíce přivítali ve fázi plánování a přípravy na výuku. Samotná výuka a její hodnocení je v souvislosti s kooperací částečně opomíjena. Z otázek č. 14 a 17 je patrné, že fáze hodnocení a evaluace výuky či formy spolupráce jako jsou vzájemné hospitace nebo koučování zůstávají učiteli spíše upozaděny. Pedagogové spolupracují nejvíce v rámci ročníku, ve kterém učí nebo oboru (předmětu) a to formou různých projektů či při řešení výchovných problémů. Zde se opět ukazuje preferování nižších úrovní kooperace před vyššími (např. týmové vyučování uváděli jen sporadicky). Učitelé se domnívají, že vzájemné kooperaci nejvíce brání nedostatek času. Dotazovaní jevíli zájem o absolvování programů, které by rozvíjely dovednost kooperovat. Nepovažují však za nutné formálně stanovovat konkrétní osobu, která by kooperaci ve školách regulovala a řídila.

## 5. Příklad dobré praxe

### **Základní škola, Praha 2, Londýnská 34**

Základní školu Praha 2, Londýnská 34 jsem vybral ze dvou důvodů. Prvním důvodem je osobní zkušenost, kterou jsem získal jako učitel působící na výše jmenované škole. Druhým důvodem je mé přesvědčení, že tato škola má na základě dlouholeté praxe právě v oblasti spolupráce vytvořený stabilní a fungující systém kooperace, který patří k její kultuře a funguje jako jeden z nosných prvků celé organizace.

Zřizovatelem je Městská část Praha 2. Kapacita školy je 560 žáků. Zájem o nástup do první třídy již několik let převyšuje kapacitní možnosti zařízení. Škola pracuje podle učebního dokumentu Svobodná základní škola vydaného 31. 8. 2010. Byla jedním z pilotních zařízení pro testování RVP a jednou z prvních škol pracujících podle vlastního školního vzdělávacího programu.

Škola je řízena ředitelem a dvěma statutárními zástupci (pro I. a II. stupeň).

Struktura pedagogického sboru:

16 učitelů 1. stupně

20 učitelů 2. stupně

2 speciální pedagožky, přičemž jedna zastává také funkci školního psychologa

3 asistenti pedagoga, přičemž další 4 pracují jako asistenti a zároveň jako vychovatelé ve školní družině

10 vychovatelů školní družiny a školního klubu.

Dva z uvedených učitelů zastávají funkce výchovných poradců a metodika prevence.

Ve škole tedy pracuje 51 pedagogických zaměstnanců. Průměrný věk pedagogických pracovníků v roce 2012 byl 37 let.

Kolektiv doplňuje ještě 10 nepedagogických (správních) pracovníků školy.

Základními pilíři vzdělávání jsou maximální snaha o integraci výuky a zprostředkování učiva v souvislostech, využití liberálních pedagogických strategií, snaha o efektivní inkluzivní vzdělávání a funkční individualizaci, slovní hodnocení žáků umožňující zahrnutí celé osobnosti žáka, vystihující jeho individuální pokrok a napomáhající jeho dalšímu rozvoji, konstruktivistická pedagogika a projektové vyučování poskytující prostor jak pro individuální

práci žáků, tak práci v týmech, spolupráci v ročníku i mezi ročníky. Využívá projektového vyučování a kooperativního učení.

Na základě uvedených pilířů je spolupráce a kooperace mezi učiteli více než žádoucí.

### **Spolupráce v ročníku**

Ve škole již 9 let funguje ročníkový způsob vedení. Jednotlivé týmy se schází jednou za čtrnáct dní a jejich vedením je pověřen konkrétní učitel, který je za tuto práci finančně ohodnocen. Na těchto sezeních se učitelé snaží propojovat látku napříč předměty, připravovat společné projekty, koordinovat činnost, hodnotit výuku v ročníku, chování žáků, plánovat fungování ročníku na následujících 14 dní. Na základě těchto schůzek dochází k systematickému propojování mezipředmětových vztahů, vytyčování, naplňování a sledování vybraných kompetencí i začleňování průřezových témat. Daný kolega, jelikož je garantem ročníku a tudíž i členem širšího vedení školy, se kromě plánování a odpovědnosti za specifické úkoly a vedení ročníkových schůzek jednou za 14 dní účastní schůzek garantů, na které je vždy přítomno také vedení školy. Aktuálně hledá management školy cesty k posílení role garantů také při hodnocení členů týmů. To ale vyžaduje rozvoj manažerských kompetencí na úrovni středního managementu školy.

Běžnou praxí na této škole jsou četné ročníkové projekty, které se realizují průběžně po celý školní rok.

Spolupráce v ročníku může mít nejrozmanitější podoby. Ve škole má své tradiční místo tzv. Malá maturita, kdy jsou žáci 9. ročníku podrobeni závěrečným zkouškám imitující maturity na středních školách. Ty se skládají z písemné části zahrnující praktické úkoly z jednotlivých předmětů a z části ústní, kde si připravují prezentaci na zvolené téma. Celá příprava nutně vyžaduje spoluúčast a kooperaci všech učitelů z ročníku.

### **Spolupráce meziročníková**

Vedení školy záleží na tom, aby docházelo k propojování nejen v rámci ročníku, ale také mezi ročníky. Proto řada učitelů volí projektové vyučování, které umožňuje spolupráci učitelů a dětí v rámci jednotlivých ročníků či kooperaci mezi I. a II. stupněm školy. Vznikají tak nejrůznější aktivity a činnosti, které vítají jak pedagogové, tak i samotní žáci, neboť jim umožňují poznat prostředí jiných tříd i jiné spolužáky. Zároveň je obecně známo, že některé učení i vzorce chování (zde míněno pozitivní) přejímá dítě lépe od svého vrstevníka, který mu jej zprostředkovává, než od dospělého jedince. Vztah žák – žák je v určitých situacích nenahraditelný.

Společné projekty ať už krátkodobé nebo dlouhodobější jsou učiteli vyhledávány a k jejich plánování dochází především na několikadenních výjezdních poradách v přípravném srpnovém týdnu.

### **Kulturní, společenské a sportovní akce**

Součástí edukačního procesu jsou také nejrůznější kulturní, společenské i sportovní akce školy. Některé přesahují rámec školy jako např. charitativní projekty realizované školou Děti dětem nebo Běh pro Afriku, které vyžadovaly pomoc a kooperaci všech učitelů. Do této kategorie lze řadit také programy vzájemných výměn žáků a učitelů jako jsou Comenius, výměnné pobyty s partnerskými školami či Expedice Banát, které opět vyžadují vzájemnou spolupráci a podporu učitelů.

Školní rok je nabytý řadou tradičních akcí. Významný je Den jazyků, který je každý rok připravován a realizován učiteli ze sekce cizích jazyků za vydatné podpory všech pracovníků školy. V současnosti probíhá celoroční projekt s názvem Oslavy svátků anglicky mluvících zemí, na kterém také spolupracuje řada pedagogů.

Tradičně učitelé spolupracují na sportovní aktivitách Londýnské schody, Londýnská laťka či přípravě dětí na AMOS Tour nebo kulturních akcích, jakými jsou Vánoční a Velikonoční trhy či aktuálně 120. výročí školy.

Spolupráce je podporována vedením školy. Školní vzdělávací program kooperaci mezi jednotlivými učiteli explicitně zmiňuje hned v několika bodech a dalo by se říct, že je jedním z pilířů i prostředkem k naplnění základní ideje školy.

Impulzem ke kooperaci však není jen program či kooperativně nastavené klima a prostředí školy. Jsou to i vnější motivátory ve formě hodnocení učitelů. Spolupráce je ve škole chápána jako přirozená a tudíž se počítá s tím, že ji každý učitel běžně zařazuje do svého pracovního rejstříku. Faktem však je, že se vedení školy snaží maximálně podporovat součinnost učitelů a tak ji také slovně či finančně hodnotit. Na základě učitelských portfolií, které prezentují pedagogové na schůzkách s vedením školy a které zahrnují výsledky jejich práce, se vedení domlouvá na výši odměn pro jednotlivého pracovníka. Takové schůzky se konají jednou za půl roku, kdy se v dohodnutém termínu scházejí individuálně všichni zaměstnanci s vybraným členem vedení při „setkání nad portfoliem“. Setkání je opřeno o diskuzi nad doloženými skutečnostmi, nikoliv jen o úvahy a pocity učitele či jeho nadřízeného. Právě spolupráce patří k jedné z nejdůležitějších složek hodnocení. Portfolio není pouze jediným zdrojem hodnocení. Vedení se snaží sledovat pracovní výkon pedagoga v dlouhodobé perspektivě a zachytit tak nejen momentální úroveň pracovního výkonu, ale

také vývoj pracovníka, popřípadě jeho stagnaci či vyhoření. Nástroji hodnocení jsou tedy učitelské portfolio, profesní standard, který si škola vytvořila (zahrnuje také kompetenci profesně a osobnostně kultivující, která klade explicitně důraz na spolupráci s kolegy ve sboru a zejména v ročníkovém týmu) a hospitační činnost, která je vedením školy zdůrazňována. Portfolio pracovníka obsahuje dokumenty, které dokládají pracovní výkon, odborný profesní růst, autorské materiály, zpracované projekty, doklady o absolvovaném vzdělání a další náležitosti.

Před dvěma lety se jeho podoba změnila a papírová forma byla nahrazena formou digitální. Byla doplněna o hodnocení jednotlivých položek u konkrétního učitele vedením školy a sebehodnocením.

Dřívější podoba portfolia zahrnovala otázky na další vzdělávání pracovníka a jeho rozvoj např. „Co mne zajímá“, „Co bych rád studoval“, ale velký akcent byl kladen opět na kooperaci. Pedagog musí dokladovat s kým spolupracuje ve škole a na čem, co ho zaujalo na práci jeho kolegů, kdo u něj hospitoval, u koho prováděl hospitační činnost on sám a zda vytvořil nějaké materiály, učební listy, pomůcky, texty, které by byly prospěšné ostatním učitelům nebo přínosné pro ŠVP.

Současné elektronické portfolio také zahrnuje otázky týkající se kooperace (část portfolia viz příloha diplomové práce). Výhodou je možnost připojení fotografií, videí i zvukových záznamů. Vedení školy aktuálně řeší problém, jak motivovat učitele k tomu, aby portfolia ještě více využívali, aktualizovali a pojímali jej jako nedílnou součást své práce.

V rámci mapování práce s portfolii učitelů a žáků byly vytvořeny týmy, které navštívily vybrané základní školy. Zjistilo se, že pokud je v současnosti žákovské portfolio běžnou praxí, učitelská forma portfolií není využívána na žádné z vybraných škol.

Vedení školy se maximálně snaží o vytvoření takových organizačních podmínek, které by podporovaly spolupráci mezi učiteli. Kdokoliv má možnost požádat o hospitační návštěvu. Pro získání zpětné vazby, ať už při aplikaci nové metody, formy práce či aktuálního problému je možno vyžádat si účast kolegy či člena užšího vedení školy. Pokud chce učitel navštívit hodinu svého kolegy, není problém s úpravou rozvrhu. Stejně tak při účasti na nejrůznějších akcích či přípravách různých společných aktivit vychází vedení vždy vstříc.

Protože jsou hospitace doporučovány, staly se také součástí otázek při „setkání nad portfoliem“. Učitelům je však jasně připomínána jejich funkce, která nespočívá tolik v kontrole pracovníka, ale v jeho dalším rozvoji, získání inspirace, pomoci a podpory. Pedagogové je hojně využívají tedy především z těchto důvodů a dle mého názoru je považují za jeden z nejefektivnějších nástrojů sebehodnocení, seberozvoje a pomoci.

### **Hospitace a peer koučování**

Hospitace (zde by bylo možná vhodnější uvádět termín peer koučování, neboť jde o observace na horizontální úrovni s cílem podpořit a pomoci) jsou ve škole běžnou praxí. Vedením školy jsou doporučovány v co největší míře, ale nejsou striktně nařizovány. Učiteli i samotným vedením jsou pojímány jako kolegiální podpora a pomoc. K tomuto účelu jsou také využívány. Není nahodilé, že si učitelé zvou kolegy do vyučování, a to ať už mají nějaký problém a chtějí znát názor jiného učitele, nebo například když zavádí nové metody či formy do praxe. Obvykle využívají hospitací také v případech, kdy chtějí získat přehled o tom, jak určitý žák reaguje na jiného učitele a jak pracuje ve vyučování. Pedagogové se snaží o rozbor z hospitace ještě týž den. Vše probíhá většinou formou příjemné konstruktivní diskuze. Při setkání nad portfoliem pak učitelé informují vedení, kolik observací realizovali a kolik jich bylo uskutečněno v jejich hodinách (viz výše).

Jak jsem již uváděl, velkou výhodou je vstřícné a suportivní chování užšího vedení školy, které se snaží maximálně vyjít učitelům vstříc. Pokud chce pedagog navštívit hodinu kolegy a zrovna v tu dobu učí, není problém, aby ho ve vyučování zastoupil jiný učitel.

### **Mentoring**

Uváděním začínajících učitelů bývá ve škole pověřen zkušenější pedagog. Systém mentoringu není detailněji propracovaný. Dalo by se říct, že škola dosud nemá závazná pravidla pro tuto formu spolupráce. Vedení v současnosti uvažuje o zavedení koučinku pro učitele, kteří do školy nově nastupují ať už přímo z pedagogické fakulty nebo s praxí z jiné školy.

### **Podmínky pro kooperaci**

Pokud jsem výše uváděl pozitiva spočívající v odstranění některých organizačních překážek bránících kooperaci (změna rozvrhu, kooperativně nastavené klima ve škole atd.), musím se zde zmínit také o překážkách samotných.

Zázemí pro pedagogické pracovníky není zcela vyřešeno. Kabinety prostorově nedostačují počtu zaměstnanců, a tak je řada učitelů různých oborů a ročníků rozmístěna nahodile. Jako učitel cizích jazyků sdílím kabinet s učitelkou matematiky a fyziky, učitelkou přírodopisu a tělocviku a dalším kolegou tělocvikářem. Učitelé cizích jazyků jsou v kabinetě na jiném patře. Jelikož kooperaci vyhledávám a považuji ji za nezbytnou součást efektivního edukačního procesu současné školy, často docházím za kolegy z oboru a věnujeme se společnému plánování a řešení nejrůznějších situací a problémů. Na druhou stranu však



vidím, že ne vždy je to časově možné. Přestávky mezi hodinami jsou krátké, často jsou vyplňovány dozory na chodbách. Musím tak spolupracovníky oslovovat na chodbě a žádat, aby mi věnovali čas po vyučování. Domluvit se následně na společné schůzce bývá zpravidla velký problém.

Společné plánování a práce se tak stalo o něco složitějšími. Na druhou stranu na základě mého přesunu do kabinetu, ve kterém v současnosti působím, jsem navázal vztahy s kolegy, se kterými bych spolupracoval jen sporadicky nebo vůbec. Daří se nám tak kooperovat nejen na úrovni oborové, ale i mezipředmětové, což je nejen vyžadováno současnou koncepcí RVP, ale působí příznivě také na chápání obsahu vzdělávání jako celku.

Škola zároveň disponuje detašovaným pracovištěm, kde jsou z důvodu nedostatku místa v hlavní budově umístěny dvě třídy prvního stupně. Učitelky často upozorňují na ztížené podmínky, které komplikují možnosti spolupracovat a dochází tak k jejich částečné izolaci. Během školního roku 2012/2013 jsem dokonce zaznamenal negativní naladění dvou učitelek naší školy působících právě na výše zmiňovaném detašovaném pracovišti. Nejen, že cítily velmi omezenou možnost spolupráce a podpory, ale toto „vyčlenění“ pocíťovaly jako určitý handicap a křivdu. Častěji se vyjadřovaly k jednotlivým problémům a situacím slovy: „na nás se zase zapomnělo“ nebo „s námi se nepočítá“.

Jedním z řešení bylo zřízení sborovny pro pedagogické pracovníky v roce 2010. Ta slouží především učitelům I. stupně, kteří nemají vlastní kabinety a částečně tak vyřešila jejich izolaci.

### **Zkušenostní banka**

Škola se snaží pracovat na „Zkušenostní bance“, která již funguje a kde jsou shromažďovány příklady dobré praxe, autorské pracovní listy, texty nebo pomůcky. Slouží tak ostatním kolegům jako „studnice“ dobrých, vyzkoušených a zajímavých nápadů. K motivaci učitelů bylo využito finančních odměn. Protože je však celý projekt zatím v začátku, nemohu vyhodnotit, na kolik je pro pedagogické pracovníky přínosný.

### **Dílny, workshopy a další vzdělávání pracovníků**

Vedení školy maximálně podporuje další vzdělávání učitelů. K tomu dochází ve třech rovinách. Škola sama organizuje dílny, kterých se ostatní pedagogičtí pracovníci účastní. Ty jsou vedeny buď jedním z učitelů nebo jen přizván odborník na dané téma. Většinou se jeden učitel zúčastní určitého semináře a následně uspořádá dílnu pro ostatní kolegy. Tak může docházet ke společnému sdílení. V tomto školním roce tak proběhly dílny, kde si učitelé

prohlubovali své dovednosti v práci s interaktivní tabulí, seznamovali se s genetickou metodou čtení, s nejrůznějšími technikami a metodami užívanými v RWCT nebo jak správně komunikovat s rodiči. Třetí rovinou jsou kurzy konané mimo školu, které si vybírají ze široké nabídky sami učitelé a škola se snaží v rámci možností alespoň o částečnou pomoc při financování kurzu.

Dříve byla účast na workshopech konaných ve škole striktně vyžadována a učitelé se museli účastnit všech konaných dílen. To samozřejmě u řady z nich vyvolalo nevoli a nechuť nařízeně se vzdělávat ve svém volném čase. Postupně se přešlo k povinné účasti na určitém předem daném počtu dílen dle vlastního výběru. V současnosti je účast dobrovolná a dle mého názoru má zájem kolegů stoupající tendenci. Obecně se jeví jako mnohem lepší řešení vyhnout se imperativům. Mimo jiné mohou učitelé na začátku školního roku sami navrhnout témata a oblasti jednotlivých dílen, které by vycházely z jejich zájmu a byly následně realizovány.

Na požádání učitelů vedení organizovalo společně s Mgr. Vostárkovou hlasové dílny, kde se učitelé dozvídali, jak zacházet s hlasem, jak o něj pečovat. Zároveň měli možnost si vyzkoušet řadu praktických cvičení. Osobně jsem se účastnil všech sezení a hodnotím je jako velmi přínosná. Jsou vhodným příkladem, jak rozvíjet potenciál svých zaměstnanců a zároveň o ně určitým způsobem také pečovat.

Pro učitele byly vedením školy pořádány supervize. Ty však byly z důvodů časové zaneprázdněnosti učitelů a zřejmě i na základě počátečního ostychu, rozpaků, nedůvěry a malé informovanosti o jejich funkci po několika sezeních zrušeny.

### **Teambuilding**

V rámci přípravného týdne před začátkem školního roku jsou vedením školy organizovány výjezdy mimo prostředí školy. Na těchto akcích, které trvají většinou 3 dny, se scházejí všichni pedagogičtí pracovníci k prodiskutování zásadních témat. Součástí je také práce v týmech – po oborech a ročnících. Domlouvají se projekty, organizace školního roku, spolupráce aj. Součástí jsou také teambuildingové aktivity, které napomáhají ke vzájemnému poznávání a otevírají možnosti spolupráce v rovinách, o kterých by učitelé běžně ani neuvažovali. Zvláště prospěšné jsou pro spolupráci I. a II. stupně školy.

V minulých letech bylo realizováno více podobných akcí, ale s nedostatkem financí a částečně i vzhledem k časové zaneprázdněnosti učitelů se zachovala pouze výše uvedená.

## **Autoevaluace**

Na základě kontroly efektivity vzdělávacího programu, jeho plnění i výsledků se škola cíleně zabývá sebehodnocením celého výchovně vzdělávacího procesu. Je sestaven tým učitelů, který se hlouběji autoevaluaci věnuje. Na základě konsenzu je vybrána oblast, která se stává předmětem zkoumání. Jedná se o činnost dlouhodobou, na které se kromě vybraných učitelů podílí všichni vyučující. Výsledky se vyhodnocují a dále se s nimi pracuje tak, aby sloužily v maximální míře ku prospěchu celé školy.

Ve školním roce 2011/2012 se po společném zvážení rozhodlo, že dojde k plošnému mapování používání konstruktivistických vzdělávacích strategií jednotlivými učiteli.

Na základě dotazníkového šetření byla v roce 2012/2013 zaměřena pozornost na oblast bezpečí ve škole. Z šetření vyplynulo, že některé děti se necítí zcela bezpečně. Výstupem byl následně projekt, na kterém participovali všichni pedagogové i pracovníci školního poradenského pracoviště a který měl za cíl rozklíčovat, jaké jsou impulzy k tomu, aby se děti necítily bezpečně a jak by se mohla situace změnit.

Na společných pedagogických radách, které se konají jednou za čtvrtletí (v případě potřeby vícekrát), se učitelé společně vyjadřují k aktuálnímu dění. V minulém školním roce se tak více hovořilo o profesním standardu, učitelském portfoliu, etickém kodexu pracovníků a podobě tripartitních schůzek. Vše na bázi demokratického přístupu s možností participace všech zúčastněných. Vedení školy se snaží tuto práci finančně ohodnotit.

## **Týmové vyučování**

Tato forma spolupráce je na základní škole realizována zatím sporadicky. Většinou jde o ojedinělé projekty, které učitelé využívají pouze při určitých příležitostech, nebývá běžněji zařazováno do jejich rejstříku. Uplatňována je učiteli cizích jazyků, kteří tak žákům zprostředkovávají reálie či jiné informace v rámci daného cizího jazyka, popřípadě dvou jazyků. Mohu zmínit aktivity týkající se svátků jednotlivých zemí (německý jazyk – španělský jazyk), kulturní a historické odlišnosti vybraných zemí. Běžnější praxí jsou pak laboratorní práce, kde spolupracuje více učitelů najednou.

K hlubší formě kooperace pak dochází na základě projektů, které učitelé realizují několikrát do roka. Formou her a jiných aktivit si žáci v rámci ročníku, či napříč jednotlivými ročníky, opakují látku. Většinou jde o spolupráci 2-5 učitelů.

V 9. ročníku se střídají ve výuce matematiky a fyziky dva učitelé. Nevyučují ale pospolu, mají dané hodiny, kdy se střídají. Žákům jsou tak zprostředkovávány dva různé pohledy na dané téma.

### **Plánování, realizace a hodnocení vyučování**

Společné plánování a hodnocení výuky je ve škole běžnou praxí. Učitelé se společně domlouvají, vzájemně si radí a vyměňují materiály. V každém ročníku se na začátku školního roku dohodne ročníkový tým na celoročním projektu, který by měl korelovat s hlavním učivem daného roku a být jakousi základní osou či linií, která bude propojovat obsah jednotlivých předmětů po celý školní rok. Logicky tedy dochází nejenom ke společnému plánování, ale i realizaci a evaluaci.

V rámci předmětu Španělský jazyk byl učiteli vytvořen pracovní sešit a v procesu je i realizace dalších dvou exemplářů, které by měly sloužit pro výuku jazyka ve vyšších ročnících.

Není výjimkou, že učitelé vytvářejí vlastní pomůcky, plakáty, materiály a vzájemně je sdílí.

Jedním z charakteristických znaků této školy je slovní hodnocení. Na jeho počátku i konci stojí vždy celý tým učitelů. Ti si spolu v ročníku vzájemně procházejí sestavené slovní vzory pro hodnocení, kontrolují je, radí se. Při kompletování vysvědčení jsou kontrolovány a připomínkovány ostatními učiteli napříč ročníky. Slovní hodnocení představuje pro pedagogy mnohem větší zátěž, než hodnocení známkou, tudíž vzájemná spolupráce je velmi potřebná.

### **Spolupráce s vychovateli školní družiny a klubu**

Třídní učitel prvního stupně je úzce napojen na vychovatele ve školní družině či klubu. Dochází tak ke spolupráci hned v několika rovinách výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogové se většinou podílejí na vybraných aktivitách školní družiny, ať už jde o různé soutěžní a zábavná odpoledne či vycházky nebo návštěvy kulturních představení. Vychovatel se také účastní školních akcí, jako jsou školy v přírodě nebo nejrůznější výlety. Jejich činnosti se částečně prolínají ať už v rovině čistě vzdělávací nebo mimoškolních aktivit. Vychovatel je zároveň suplentem učitele v době jeho nepřítomnosti.

### **Spolupráce se školním psychologem-speciálními pedagožkami**

Ve škole působí dvě speciální pedagožky, z nichž jedna zastává zároveň funkci školního psychologa. Spolupráce mezi školním psychologem, speciálními pedagogy a učiteli je všemi zainteresovanými hodnocena jako velmi dobrá. Kooperace mezi těmito subjekty je běžnou praxí a bez ní by byly činnosti realizované pro žáky s SPU, poruchami chování či žáky nadané jen nesystematickými izolovanými akcemi bez většího přínosu.

### **Spolupráce se školním metodikem primární prevence a výchovným poradcem**

Ve škole fungují dva výchovní poradci. Jeden se zabývá pouze výchovnými problémy, druhý má na starosti otázky v oblasti kariérového poradenství.

Školní metodik primární prevence připravuje pravidelně ve spolupráci se školním psychologem programy na vyžádání a zakázky jednotlivých učitelů. Jedná se o aktivity vedoucí k eliminaci šikany, užívání návykových látek, agresivního chování atd. Pokud je detekován nějaký problém či potřeba preventivních opatření v určité oblasti, realizují se (někdy také ve spolupráci s učiteli) v rámci kolektivních či individuálních intervencí.

Ve školním roce 2012/2013 tak (kromě menších na konkrétní třídy zaměřených aktivit) proběhl celoškolský projekt vycházející z výstupů autoevaluační zprávy „Škola, místo, kde se nebojím“. Projekt si žádal účast všech učitelů, tudíž opět kooperaci na jedné z nejvyšších úrovní.

### **Spolupráce s asistentem pedagoga**

Učitelé vítají spolupráci s asistentem pedagoga. Obě strany si kooperaci chválí, přestože na pedagogické radě ve školním roce 2011/2012 muselo vedení školy nastavit jasná pravidla pro společnou práci. Stávalo se, že asistenti pedagoga pomáhali danému žákovi takovým způsobem, že narušovali výuku učitele i vzdělávání ostatních žáků. Na druhou stranu docházelo ze strany učitele k podceňování role asistentů a tím i k jakési skryté formě podpory žáků k jejich nerespektování. Byla domluvena pravidla, kterými byla posílena role asistenta ve třídě a povýšena na stejnou úroveň, které se těší u žáků učitel. Dle mého názoru v současnosti v každé třídě funguje spolupráce optimálně.

Asistenti se podílejí na společných aktivitách a to nejen v rámci své třídy, ale také na úrovni školy.

### **Společná tvorba školního vzdělávacího programu**

Spolupráce na školním vzdělávacím programu je jednou z oblastí, v níž je prostor pro uplatnění dobrých nápadů a velkou měrou přispívá k odbornému růstu učitele. Na základě společné práce tak vzniká základní dokument školy. Na ŠVP základní školy se podíleli všichni učitelé a vzhledem k úpravám výstupů se neustále dotváří a inovuje, aby nešlo pouze o „mrtvý“ dokument, ale o dokument funkční, podle kterého by se dalo ve škole co nejefektivněji a nejúčelněji pracovat.

Podle mého názoru spolupráce na základní škole vykazuje nejvyšší známky kooperace, alespoň tedy v určitých oblastech, o níž hovořím v teoretické části s odkazem na získané poznatky Little. Učiteli i vedením školy je chápána jako jeden ze základních prvků směřujících k rozvoji školy, jako cesta k maximálnímu přiblížení se současným trendům ve školství a k dosažení co nejefektivnějších výsledků. Spolupráce je zde zařazena jako běžná součást rejstříku většiny učitelů a vedení školy se ji snaží různými formami podporovat a oceňovat. Mezi hlavní motivátory jistě patří suportivní chování ředitele, prokooperaci nastavené klima, vzájemná důvěra mezi pedagogy a ochota participovat na díle vedoucímu ke společnému výsledku.

## 6. Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit současný stav v oblasti kooperace ve školním prostředí a poskytnout tak základ pro následující praktické šetření. V úvodu teoretické části jsem se zabýval otázkou kooperace a individualizmu v rámci školy, přičemž z poznatků vyplynulo, že obě mají své opodstatnění a výrazné zastoupení jedné z nich není žádoucí. Popsal jsem stav v oblasti spolupráce na pozadí společenského kontextu a změnu pohledu na ni v návaznosti na zavedení kurikulární reformy. Uvedl jsem výsledky realizovaných výzkumných šetření a příklady z praxe.

Ve druhé kapitole blíže popisují dokumenty, které reflektují spolupráci a je v nich explicitně uvedena. Současně zjišťujeme, že je kooperace pojímána jako součást běžné praxe v řadě zemí. V následujících dvou kapitolách se zabývám kulturou a klimatem školy a jejich vlivem na spolupráci mezi učiteli, neboť prostředí může kooperaci podporovat nebo naopak inhibovat. Vztahy v pedagogickém sboru a chování vedení se prezentují jako zásadní faktory ovlivňující součinnost učitelů.

V páté kapitole se zabývám změnou pohledu na vzdělávání a na společnou práci v souvislosti s novým kurikulem. Vzájemná kooperace patří k inovacím, které by učitelé měli implementovat do svého rejstříku. Přestože se nejedná o zcela nový prvek, může snadno dojít k rezistenci v jeho přijímání. Existuje celá řada důvodů vedoucích k jejímu odmítání. Současně se zmiňuji o spolupráci nařízené, která přes svá četná negativa může být paradoxně jakýmsi přemostěním ve směru ke spolupráci autentické. V šesté kapitole se snažím definovat prostředí, které kooperaci mezi učiteli iniciuje, rozvíjí a udržuje. Respektování podmínek spolupráce a specifické oblasti dovedností, kterými by měli jedinci disponovat se ukazují jako zásadní.

Sedmá kapitola je zaměřena na jednotlivé oblasti kooperace. Na tuto pasáž volně navazuje kapitola osmá a devátá, které seznamují s jednotlivými úrovněmi spolupráce a konkrétními formami a způsoby společné práce pedagogických pracovníků.

Praktická část byla realizována pomocí empirické sondy, jejímž úkolem bylo v návaznosti na část teoretickou zjistit současný stav spolupráce mezi učiteli na základních školách. Obsahovala 17 otázek zaměřených na zkoumání pojetí spolupráce jednotlivými pedagogy a její přínos pro edukační proces i pro ně samotné; faktory, které kooperaci podporují nebo naopak znesnadňují a formy, které učitelé nejčastěji využívají a kterým se

spíše vyhýbají. Praktickou část jsem opatřil analýzou získaných dat a diskuzí, která z výsledků vyplývá.

Z výzkumných šetření realizovaných v roce 1998 vyplynulo, že je spolupráce ve školách zatím ve svých počátcích a že je blokována řadou překážek. Přestože by se mohlo z aktuální empirické sondy usuzovat na zlepšení poměrů ve zkoumané oblasti, neboť 76% učitelů hodnotí spolupráci na své škole jako velmi dobrou až vynikající, nemůžeme tyto závěry generalizovat. Můžeme se pouze domnívat, zda je spolupráce systematická nebo spíše nahodilá. Z poznatků prezentovaných v teoretické části lze vyvozovat, že v 90. letech 20. století byla spíše chaotická. Z výsledků sondy lze usuzovat, že se postupně stává součástí učitelského rejstříku a přináší dotazovaným řadu výhod (např. usnadňuje výuku; vytváří příjemné prostředí či pomáhá v uvědomění si pojetí výuky). Většina respondentů by spolupráci uvítala především ve fázi přípravy a plánování výučování. Zároveň však teoretické poznatky uvádějí, že učitelé často nedisponují dovednostmi spolupracovat a není u nich systematictěji formována a rozvíjena. To ostatně může být jeden z dalších důvodů, proč v některých školách ke spolupráci nedochází a učitelé se jí vyhýbají. Výsledky získané z empirické sondy ukazují zájem ze strany učitelů se oblasti hlouběji věnovat. Bylo by velmi přínosné naučit se identifikovat možné oblasti spolupráci.

Pokud nahlížíme na spolupráci jako na inovaci vycházející z transformace kurikula, je nutné hovořit také o možné rezistenci. Z teoretických východisek vyplývá, že hlavním úkolem je rezistenci rozpoznat a umět s ní pracovat. Jako efektivní se jeví hlubší zkoumání důvodů odmítání spolupráce, analýza jednotlivých překážek a hledání řešení k jejich odstranění. Respondenti uvádějí jako největší překážku časovou tíseň. Vycházím-li z teorie, je zřetelné, že jde o problém řešitelný. Zahraniční praxe jasně dokladují, že zástupy a organizační změny ve školách mohou fungovat.

Z teoretických východisek dále vyplývá, že ve školách, kde se spolupráci daří, mají ředitelé jasně vypracovaný systém kontroly a odměňování. Jedním z výstupů výzkumného šetření Lazarové a Pola je doporučení k motivaci pracovníků pro spolupráci.

Dotazníkové šetření vykazuje, že je spolupráce na základních školách chápána převážně jako běžná praxe, často však bohužel bez zpětné vazby. Nezbyvá než si položit otázku, zda je takovýto stav dlouhodoběji udržitelný. Není tento fakt jedním z důvodů k rezistenci? Pokud učitelům připadá kooperace časově náročná mohou se dožadovat určité podpory a kompenzace a obecně platí, že jestliže se naše aktivity nesetkávají s pozitivním ohlasem, zájem postupně opadá.



Teoretické poznatky zároveň jasně deklarují, že spolupráci se daří v adekvátně příznivém prostředí, které je suportivní a přátelské, což výsledky sondy zřetelně potvrzují. Dotazovaní učitelé vnímají propojení spolupráce a školního klimatu, které se vzájemně ovlivňují. Překvapující je, že pro řadu pedagogů při spolupráci s kolegou je prioritní očekávaný výstup. Výběr spolupracovníka pro kooperaci se neukazuje až tak zásadní. Důvěra v kolegy je však pro spolupráci podstatná, což vyplynulo z výsledků šetření a potvrdilo tak tvrzení Pola a Lazarové, kteří uvádějí, že na základě důvěry v kolegy stoupá také zájem o spolupráci.

Teoretická východiska a výstupy z výzkumu (Pol, Lazarová, 1998) uvádějí jako jednu z priorit pro rozvoj spolupráce ve škole participativní styl řízení. Výsledky sondy ukazují, že převážná část učitelů má při realizaci spolupráce svobodu, což jim poskytuje možnost určitým způsobem participovat na chodu zařízení.

Odborná literatura uvádí, že čeští pedagogové převážně preferují mezipředmětovou spolupráci a spolupráci v oboru. To ostatně potvrzují také výsledky sondy. Ročníková kooperace a součinnost v rámci oboru (zahrnující společné projekty aj.) se zdají být oblastmi, ve kterých je vzájemná spolupráce nejvíce uplatňována. Z teoretických východisek je jasně prokazatelné, že učitelé, ačkoliv spolupracují, využívají většinou nižší úroveň spolupráce. Z empirické sondy je viditelné, že v současnosti je situace obdobná a dotazovaní učitelé se společnou prací jako nejvyšší formou spolupráce zabývají okrajově.

Zahraniční zdroje uvádějí možnost zřízení funkce koordinátora pro spolupráci. Z šetření vyplývá, že respondenti nevidí důvod volit jednu konkrétní osobu, ale ponechali by spolupráci na spontánnosti jednotlivých učitelů, popřípadě by její organizací pověřili vedení. Z realizovaných výzkumů bohužel nelze porovnat vliv RVP a ŠVP na míru spolupráce v jednotlivých školách. Přesto si velká část učitelů nespojuje RVP se spoluprací avšak v rámci ŠVP vidí situaci zcela jinak. Důvodem může být fakt, že ŠVP je dokument konkrétnější a pro řadu učitelů je potřeba spolupráce v něm čitelnější. Zároveň ji většina dotazovaných vnímá jako prostředek k naplňování mezipředmětových vztahů, z čehož můžeme usuzovat, že vnímají užší propojení a vazbu ŠVP – mezipředmětových vztahů – spolupráce.

Závěrem lze říci, že spolupráce mezi učiteli je vzhledem k aktuálním požadavkům na vzdělávání jedním ze zásadních prostředků k dosažení efektivních výsledků hned v několika rovinách výchovně vzdělávacího procesu. Podporuje pozitivní klima ve škole, které ovlivňuje učitele i samotné žáky, tudíž má vliv na jejich výsledky a zároveň pomáhá naplňovat současné ideje vzdělávání a jeho cíle. Z práce vyplývá, že existuje široká nabídka forem spolupráce, které lze běžně uplatňovat v pedagogické práci. Učitelé je postupně zařazují do svého rejstříku a jsou ochotni je přijmout za své. Současně se ale vyšším formám kooperace

z blíže nspecifikovatelných důvodů vyhýbají, což otevírá prostor a možnosti pro další šetření v oblasti spolupráce mezi učiteli.

## 7. Seznam použité literatury

- [1] ADAMCOVÁ, Alena. Čeští učitelé se prý neradi učí. *Učitelé listy*. 2005/2006, č. 9, s. 7.
- [2] BAŘINKOVÁ, Zonna. *Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 81 s. ISBN 978-80-87652-65-7.
- [3] BERG, Gunnar. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 217 s. ISBN 80-210-3746-6.
- [4] BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování*. Olomouc: Univerzita Paleckého, 1994, 154 s. ISBN 80-7067-405-9.
- [5] BRDIČKA, Bořivoj. 7 základních kompetencí pro 21. století podle Wagnera. [online]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz>.
- [6] BRDIČKA, Bořivoj. 7 základních kompetencí pro 21. století podle Wagnera. [online], 2010. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2010/06/borivoj-brdicka-7-zakladnich-kompetenci.html>.
- [7] CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. vydání. Praha: Portál, 1996, 289 s. ISBN 80-717-8083-9.
- [8] COFFEY, Simon. Úloha zavádějícího učitele na školách ve Velké Británii. *Moderní vyučování*. 2005, roč. 11, č. 2.
- [9] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [10] DAY, Christopher. *Developing Teachers: the challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press, 1999, 249 s. ISBN 0750707488.
- [11] EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK. *Školský management I*. Cheb: ZČU, 1999.
- [12] EGER, Ludvík a Dagmar JAKUBÍKOVÁ. *Kultura školy: studijní texty pro distanční studium*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, 30 s. ISBN 80-7083-441-2.
- [13] GOLD, Anne. *Řízení současné školy: o práci učitelů na střední úrovni řízení*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, 164 s. ISBN 80-902-6140-X.
- [14] GORTON, Richard a Judy ALSTON. *School Leadership & Administration: Important Concepts, Case Studies, and Simulations*. 7. vydání. Virginia: McGraw-Hill Humanities, 2008, 438 s. ISBN 0073010308.
- [15] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

- [16] HANZELKA, Miroslav. *Řízení školy: 2009: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.1.2009*. Praha: ASPI, 2009, 256 s. ISBN 978-80-7357-413-0.
- [17] HARGREAVES, Andy. *Changing Teachers, Changing Times, Teachers's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994, 288 s. ISBN 978-0304322817.
- [18] HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 978-807-1787-150.
- [19] HERMOCHOVÁ, Soňa. Týmování. *Moderní vyučování*. 2002, roč. 8, č. 2.
- [20] HESOVÁ, Alena. Virtuální hospitace - rok poté. *Řízení školy*. 2011, roč. 8, č. 4.
- [21] HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009, 174 s. ISBN 978-80-247-2450-8.
- [22] HORVÁTHOVÁ, Kinga. Klima školy. *Pedagogická orientace*. 2005, roč. 2005, č. 1.
- [23] HRUBÁ, Jana. Chcete zlepšit svoji školu? *Učitelské listy*. 1997/1998, roč. 5, č. 8.
- [24] HRUBÁ, Jana. Spolupráce kontra individualismus. *Učitelské listy*. 2005/2006, roč. 13, č. 9.
- [25] KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 3.
- [26] KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*. 1999, č. 4.
- [27] KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001, 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- [28] KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- [29] KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení v praxi: chiméra nebo reálná možnost. *Učitelské listy*. 2001/2002, roč. 9, č. 8.
- [30] KASÍKOVÁ, Hana a Michal DUBEC. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1.
- [31] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.
- [32] KOHLER-EVANS, Patty A. Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*. 2006/2007, roč. 127, č. 2.
- [33] KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006, 105 s. ISBN 80-247-1764-6.

- [34] KOUCKÝ, Jan. *České vzdělání: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. 1. vydání. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999, 88 s. ISBN 80-211-0312-4.
- [35] KOZLÍK, Jaroslav. Hospitace - zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. *Pedagogická orientace*. 1999, č. 1.
- [36] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vydání. Praha: Grada, 1998, 131 s. ISBN 80-716-9551-3.
- [37] KVAČKOVÁ, Radka. Připojte se a sledujte, jak učím: virtuální hospitace zpřístupní na webu záznamy vyučovacích hodin a umožní o nich diskutovat. *Lidové noviny*. 2010, roč. 12, č. 51.
- [38] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- [39] LAUERMAN, Marek. Pár manažerských rad pro řízení školy. *Učitel'ské listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 1.
- [40] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- [41] LAZAROVÁ, Bohumíra. Možnosti spolupráce učitelů a školních psychologů. *Učitel'ské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 5.
- [42] LAZAROVÁ, Bohumíra. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*. 2005, roč. 55, č. 2.
- [43] LAZAROVÁ, Bohumíra. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. Dostupné z: <http://fsps.muni.cz/~lazarova/projekty/resistence.pdf>.
- [44] LAZAROVÁ, Bohumíra a Soňa CPINOVÁ. Kolegiální učení: k možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitel'ské listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 3.
- [45] LUKAS, Josef. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách: přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno*. 2009, roč. 14, č. 1.
- [46] MAJEROVÁ, Tatiana. Chceme připravovat kvalitních budoucích učitelů?: začneme přípravou cvičných učitelův. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 2009/2010, roč. 134, č. 4.
- [47] MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vydání. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-807-3151-751.
- [48] MICHEK, Stanislav. Kvalita školy závisí nejvíce na kvalitě učitelů. *Na cestě ke kvalitě, bulletin projektu Cesta ke kvalitě*. 2012, roč. 2012, č. 6. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- [49] NAAR, Dalibor. Přínosy a nesnáze tmelení pedagogického sboru. *Učitel'ské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 8.

- [50] NAAR, Dalibor. Přínosy a nesnáze tmelení pedagogického sboru. *Učitel'ské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 9.
- [51] NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vydání. Praha: Vodnář, 1995, 397 s. ISBN 80-85255-74-X.
- [52] NEZVALOVÁ, Danuše. *Kultura školy a klima školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.
- [53] NIAS, Jennifer. *Primary Teachers Talking*. London: Routledge and Kegan Paul, 1989, 232 s. ISBN 0415011159.
- [54] NIAS, Jennifer. *Staff relationships in the primary school*. London: Cassel, 1989, 197 s. ISBN 0304316938.
- [55] OBDRŽÁLEK, Zdeněk. Vplyv manažmentu školy na vytváranie školském kultúry a klímy. *Pedagogická revue*. 1998, roč. 50, č. 4.
- [56] PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- [57] PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999, 135 s. ISBN 80-7042-550-4.
- [58] PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8751-5.
- [59] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-890-1897-1.
- [60] PIŤHA, Petr. Otázky kolem hodnocení učitele. *Moderní vyučování*. 1999, roč. 5, č. 5.
- [61] POL, Milan. *K základům úspěchu v řízení škol - o práci ředitelů škol s vizí*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2003, roč. 51, č.8.
- [62] POL, Milan. *Na cestě ke kvalitě: bulletin projektu Cesta ke kvalitě*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, roč. 2012, č. 6.
- [63] POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1.vydání. Praha: Agentura Strom, 1999, 78 s. ISBN 80-86106-07-1.
- [64] POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy*. RS 97 124. Brno: MŠMT, 1998, 92 s.
- [65] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [66] RŮŽIČKOVÁ, Julie. Řízení týmu. *Moderní vyučování*. 2011, roč. 17, č. 1.

- [67] RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 157 s.
- [68] ŘEHULKA, Evžen. *Učitelé a zdraví*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 702 s. ISBN 80-210-3634-6.
- [69] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 5. vydání. Praha: Grada, 2007, 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- [70] SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2007, 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.
- [71] SEKERA, Julius. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, č. 5/6.
- [72] SEKERA, Julius. Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, č. 7/8.
- [73] SEKERA, Julius. Struktura pedagogických sborů. *Odborná výchova*. 1994/1995, roč. 45, č. 5/6.
- [74] SLÁDEK, Libor. V zákulisí virtuální hospitace. *Moderní vyučování*. 2011, roč. 16, č. 4.
- [75] SLEJŠKA, Zdeněk. Týmová spolupráce. *Moderní vyučování*. 2001, roč. 7, č. 5.
- [76] SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [77] SUCHORADSKÝ, Oldřich. Každý začátek je těžký - pro učitele zvlášť. *Učitelé listy*. 2000/2001, roč. 8, č. 1.
- [78] SUPOVITZ, Goerlich-Zief. Why they stay away. [online]. 2000, roč. 21, č. 4. Dostupné z: <http://www.learningforward.org/publications/jsd/jsd-landing/jsd/2012/06/30/fall-2000-vol.-21-no.-4>.
- [79] ŠIMÍČKOVÁ, Helena. Celkové klima školy a integrované vyučování. *Učitelé listy*. 2004/2005, roč. 12, č. 3.
- [80] ŠIMONÍK, Oldřich. Několik poznámek k přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*. 1994, č. 10.
- [81] ŠMELOVÁ, Eva. Klima školy v kontextu kurikulární reformy v České republice. *Slovenský učitel*. 2009, roč. 17, č. 6.
- [82] ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vydání. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- [83] ŠTÁSTKOVÁ, Zlata. Virtuální hospitace: aneb každý se rád podívá, jak učí jeho kolega. *Týdeník školství*. 2011, roč. 19, č. 22.

- [84] Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, 126 s.
- [85] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [86] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- [87] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních.
- [88] Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- [89] WILLIAMS, Anne, PRESTAGE, Stephanie a Julie BEDWARD. Individualism to Collaboration: the significance of trache culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*. 2001, roč. 27, č. 3.

## **Další internetové zdroje**

- [1] [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz).
- [2] [www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html](http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html).



## 8. Seznam použitých zkratek

aj.	a jiné
apod.	a podobně
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NEMES	nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školství
OCDQ-RS	Organizational Climate Description Questionnaire
PAU	přátelé angažovaného učení
resp.	respektive
RVP	rámcově vzdělávací program
RVP ZV	rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psáním ke kritickému myšlení)
Sb.	Sbírka zákonů
SPU	specifické poruchy učení
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to je
tzv.	takzvaný
USA	Spojené státy americké
ZŠ	základní škola

## Příloha 1. – vybraná část portfolia učitele ZŠ, Praha 2, Londýnská 34

### Profesní rozvoj učitele

*Učitel reflektuje své pedagogické působení a je zodpovědný za svůj profesní rozvoj v oblasti oborově předmětové a pedagogicko psychologické*

Činnost	Indikátory	Zadej, jak činnost vykonáváš	Dříve zadané hodnocení
Zhodnotí svou profesní činnost za uplynulé období a prezentuje své závěry.	Vede si své osobní <u>profesní portfolio</u> . Profesní činnost hodnotí mimo jiné v rámci ročníkových schůzek a při setkání nad portfoliem.		
V rámci plánu osobnostního rozvoje a samostudia realizuje studium odborné literatury (oborové, pedagogicko-psychologické...).	Při setkání nad portfoliem dokáže prezentovat zajímavosti ze svého studia odborné literatury.		
Své profesní problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy a zajímá se i o jejich práci.	Na profesní úrovni komunikuje se všemi členy pedagogického sboru bez rozdílu vykonávané činnosti.		
Průběžně vyhodnocuje svou výuku (tj. plánování, podporu klimatu, proces učení, hodnocení žáků). Je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, vhodnost zvolené strategie či techniky, případně navrhnout alternativní způsoby práce.	Dokáže zdůvodnit a <u>obhájit své pedagogické postupy</u> . Má přehled o uplatňovaných vzdělávacích strategiích v rámci školy uvedených v ŠVP.		
Aktivně doplňuje a v praxi aplikuje nové znalosti a praktické dovednosti tak, aby neztratil kontinuitu s vývojem oboru, který vyučuje (včetně aplikace v praxi) a oborové didaktiky.	Zajímá se o dění a nové poznatky v oboru.		
Porovnává a případně vysvětlí rozdíly mezi plánovanými vzdělávacími cíli a skutečně dosaženými výsledky.	S případnými rozdíly seznamuje kolegy v ročníku a členy vedení <u>školy</u> . Aktualizuje roční plán.		
Pro zefektivnění a zkvalitnění výuky využívá také informace dalších subjektů (kolegů, rodičů, žáků...).	Reflektuje podněty a informace od kolegů, rodičů, žáků...		
Zvládá vedení základní pedagogické	Má přehled o		

dokumentace třídy a žáka.	dokumentaci, kterou má vést.		
Prokáže základní manažerské schopnosti při účelné organizaci práce ve třídě.	Organizuje výuku, akce projekty...		

### **Rozvoj školy a spolupráce s kolegy**

*Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu ve škole, je si vědom, že je nositelem kultury školy.*

Činnost	Indikátory	Zadej, jak činnost vykonáváš	Dříve zadané hodnocení
Orientuje se v právním prostředí závazném pro pedagoga.	<u>Ví si rady při řešení běžných situací a problémů.</u> Účastní se debaty nad řešenými situacemi.		
Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.	<u>Ví si rady při řešení běžných situací a problémů.</u> Účastní se debaty nad řešenými situacemi		
Provádí náslechy a hospitace ve třídách u ostatních pedagogů.	<u>Zapojuje se při ročníkových schůzkách.</u> Organizuje projekty, spolupráci mezi třídami, ročníky, odděleními ŠD a ŠK atd. <u>Sdílí pedagogické materiály a dokumenty.</u>		
Dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k žákům, ale i spolupracovníkům školy a na veřejnosti.	Realizuje hospitace a poskytuje z nich kolegovi zpětnou vazbu.		
Dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k žákům, ale i spolupracovníkům školy a na veřejnosti.	Řídí se Etickým kodexem pedagogického pracovníka ZŠ Londýnská.		
Vyjadřuje se a dává podněty ke zlepšení chodu školy.	<u>Dává podněty k plánovaným školním akcím.</u> Má schopnost konstruktivní a cílené kritiky. <u>Podává nabídky dalších výukových metod na škole nerealizovaných.</u>		

## **Příloha 2.**

**Etický kodex pedagogického pracovníka**

**Základní školy, Praha 2, Londýnská 34**

(uvedeny jsou pouze vybrané body 8 a 9, které se spoluprací mezi kolegy souvisejí)

- 8. Pedagogický pracovník spolupracuje s kolegy a dalšími profesionály i laiky v zájmu vzdělávání žáků. V pracovním kolektivu preferuje týmovou práci, při prosazování svých cílů dbá na dané strategie a cíle školy jako celku. O vzniklých problémech otevřeně komunikuje za účelem řešení. Neznevažuje profesionální způsobilost kolegů. Chápe, že otevřená komunikace a spolupráce je zásadním mechanismem v procesu organizování výchovného a vzdělávacího procesu.**
  
9. Soustavným sebevzděláváním pedagogický pracovník prohlubuje a rozvíjí své profesní kompetence. Sebevzdělávání realizuje v zájmu svém, žáků resp. školy. Vedení školy toto sebevzdělávání podporuje, umožňuje a řídí. **Své poznatky pedagogický pracovník předává kolegům a snaží se je uplatnit ve výchovně vzdělávacích činnostech ve škole.** Pravidelně provádí sebehodnocení své práce.