

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Andragogika

Bc. Martina Mayerová

Kolegiální podpora jako cesta k rozvoji školy

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

2015

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala
samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.*

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, připomínky, vstřícnost a čas, který mi věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat vedení školy, za poskytnutí dokumentů pro moji práci, ochotu a čas, který mi věnovali. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině za podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ŠKOLA SMĚŘUJÍCÍ K ROZVOJI	8
1.1 Škola učící se a spolupracující	8
1.2 Koncept vedení a pojetí rolí uvnitř školy.....	11
1.3 Faktory posilující a limitují klima společné práce	13
2 SPECIFIKA UČITELSKÉ PROFESE	16
2.1 Profesionální rozvoj učitelů a jeho podpora ve škole	17
3 KOLEGIÁLNÍ PODPORA VE ŠKOLE	19
3.1 Mentoring jako forma kolegiální podpory ve škole.....	22
3.1.1 Podoby mentoringu a mentorský vztah	24
3.1.2 Výběr mentora a uvádění do jeho role	26
3.1.3 Strategie mentoringu	27
3.2 Týmové vyučování.....	29
3.2.1 Formy týmového vyučování.....	31
3.2.2 Výhody a nevýhody týmového vyučování pro společnou práci učitelů	32
3.3 Hospitace, peer pozorování a peer review jako formy kolegiální podpory	33
3.4 Další možné formy kolegiální podpory ve školním prostředí.....	35
3.4.1 Supervize	35
3.4.2 Koučování a konzultantství	36
3.5 Problematické formy spolupráce a podpory	38
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	40
EMPIRICKÁ ČÁST	42
5 METODOLOGICKÝ POSTUP	42
5.1 Výzkumný cíl.....	42
5.2 Výzkumný problém.....	43
5.3 Výzkumné otázky.....	43
5.4 Výzkumná metoda	43
5.5 Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“	44
5.6 Charakteristika školy.....	45

5.7	Výzkumný vzorek a vstup do terénu.....	46
5.8	Kvalitativní analýza dokumentů	49
5.9	Analýza dat.....	51
5.10	Reliabilita a validita výzkumu	52
5.11	Etické aspekty výzkumu	53
6	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	54
6.1	Příčinné podmínky	56
6.1.1	Souvislosti se vstupem do projektu	56
6.2	Kontext vývoje kolegiální podpory.....	58
6.2.1	Tlak na výsledky	58
6.2.2	Otevřenost spolupráci a image školy.....	60
6.3	Bariéry a podněcující faktory jako intervenující podmínky	62
6.3.1	Bariéry ve vývoji kolegiální podpory.....	62
6.3.2	Podněcující faktory ve vývoji kolegiální podpory	66
6.4	„Škola hledající“	70
6.4.1	Zavádění vnitřní podpory	71
6.4.2	Hledání strategií pro rozvoj aneb sdílím, sdílíš, sdílíme	75
6.5	„Škola budující“	79
6.5.1	Plánování, strukturace a přenášení zodpovědnosti.....	80
6.5.2	Uspořádání práce mentorů a budování vztahů	81
6.5.3	Přenášení rolí a budování podob spolupráce učitel – asistent pedagoga.....	83
6.5.4	Změny ve výuce aneb společně dokážeme více	85
6.5.5	Vytváření důvěrného prostředí aneb jsme na jedné lodi	86
6.6	„Škola upevňující základy“	89
6.6.1	Rozvíjení jasnější a komplexnější podoby podpory a spolupráce.....	90
6.6.2	Učení ze zkušeností aneb co jsme se společně naučili	94
6.6.3	Důkazy posunu na žácích aneb směřujeme správným směrem.....	96
7	SHRNUTÍ A DISKUSE.....	99
	ZÁVĚR.....	104
	SEZNAM LITERATURY	106
	SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT.....	114

ÚVOD

Vztahy, které panují mezi zaměstnanci jakékoli organizace, jsou rozhodující pro její fungování a taktéž pro její úspěch. Stejně tak pro dobře fungující školu jsou důležití všichni učitelé, kteří tvoří společenství. Kolegiální vztahy mezi učiteli jsou považovány za důležitý aspekt pro rozvoj školy (Fullan, 2001). Každý je jedinečná osobnost, každý má svou individualitu, spojením těchto individualit, hledáním potenciálu jejich rozvoje, vzájemnou spoluprací, kolegiální podporou a směřováním k cíli po společné cestě, kde mezi sebou učitelé nesoupeří, chyby, kterých se dopustí, vzájemně neshazují, ale dokážou se z nich poučit a společně hledat řešení vzniklých problémů, je předpokladem k tomu vyplout na jedné lodi, kde všichni pádlují tímtež směrem.

Kolegiální podpora však není něco samozřejmého, neměla by být vnucována, ale podněcována, i přesto ale není něčím, co vzniká přes noc, jsou významné faktory a podmínky, jež její rozvoj mohou jak posilovat, tak oslabovat. Při vzájemné kolegiálnosti a soudržnosti je možné společně pracovat a dosahovat výsledků, ve které by při atmosféře nezdravého soutěžení bylo možné jen stěží doufat. Vše co učitelé dělají, by mělo být směřováno k dětem a k rozvoji jejich individuality, na což je právě zaměřen projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ pod záštitou Kellnerovy nadace. Ve své práci se tedy věnuji jedné z prvních modelových škol, která byla do tohoto projektu zapojena a projektem podporována. Samotná škola vytvořila „zakázku“ se zájmem zjistit, jak dané dokumenty, kterými musela pro nadaci vykazovat svoji činnosti v průběhu projektu, zachycují právě vývoj kolegiální podpory na škole.

Cílem mé práce je popsat, jak se podle daných dokumentů na dané škole zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ vyvíjela a probíhala kolegiální podpora. Chci blíže identifikovat, jaké faktory vstupují do procesu vývoje kolegiální podpory a jak se kolegiální podpora může odrážet na rozvoji školy.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Vstupní teoretická část zahrnuje tři kapitoly. Protože tématem celé práce je kolegiální podpora jako cesta k rozvoji školy, věnuji se kapitolám škola směřující k rozvoji, specifikům učitelské profese a kolegiální podpoře ve škole. V první kapitole pozornost směřuji ke škole učící se a spolupracující, kde způsob vedení a pojetí rolí uvnitř školy je důležitý pro autonomii učitelů a společnou práci, rovněž jako klima společné práce a faktory, které ho ovlivňují. Druhá kapitola je soustředěna na specifika učitelské profese a profesionální rozvoj, kde právě rozvoj potenciálu každého jedince a jeho podpora,

umění vzájemného obohacování z vlastních zdrojů napomáhá k rozvoji školy. Kolegiální podpora ve škole je podstatným činitelem pro rozvoj učitelů, ale i školy jako celku, které se věnuje poslední kapitola. Nejvíce pozornosti věnuji mentoringu a týmovému vyučování ve vztahu k empirické části, dále se také zaměřuji na hospitaci, peer pozorování a peer review, poté na méně využívané či typické formy kolegiální podpory na škole jako je supervize, koučování a konzultanství, přičemž poslední podkapitola je věnována problematičným formám spolupráce.

Na teoretickou část práce dále navazuje část empirická. Nejprve popisují metodologický postup, kde definuji cíl výzkumu, výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumnou metodu. Dále stručně charakterizují projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ a školu, jež byla do projektu zapojena a jejíž dokumenty jsou předmětem mého výzkumu, kterým je pozornost věnována dále. Poté představuji metodu sběru dat a jejich analýzu. Poslední část metodologie výzkumu je věnována etickým aspektům výzkumu, reliabilitě a validitě výzkumu. Následující kapitola je soustředěna na interpretaci výsledků výzkumného šetření, na základě kterých se snažím odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce poskytuje teoretický rámec pro část empirickou. Cílem teoretické části je obsáhnout tematické oblasti, které se vztahují k výzkumné části práce a jejímu cíli.

Nejprve se v první kapitole věnuji škole směřující k rozvoji, popisují tedy školu učící se a spolupracující, způsob vedení a pojetí rolí uvnitř školy a v poslední podkapitole poté věnuji pozornost faktorům, které jsou posilující či limitující pro klima společná práce ve škole. Následující kapitola je zaměřena na specifika profese učitele, který tvoří jádro učící se a spolupracující školy, podkapitola je pak věnována jeho profesionálnímu rozvoji, neboť rozvoj potenciálu je jedním z hlavních aspektů rozvíjející se školy. V poslední kapitole vymezují kolegiální podporu a její možné nejčastější podoby ve škole a základní podoby kolegiálních vztahů. Následně věnuji pozornost mentoringu, týmovému vyučování, rovněž je také podstatné vymezení hospicace, peer pozorování či peer review, popisují i další méně časté formy kolegiální podpory ve škole a to supervizi, koučování a konzultanství, kde právě vymezení forem kolegiální podpory v teoretické části je podstatné pro část empirickou. Poslední podkapitola je věnována možným problematickým formám spolupráce.

1 ŠKOLA SMĚŘUJÍCÍ K ROZVOJI

Škola, která má směřovat k rozvoji, nachází svůj ideál ve škole učící se a spolupracující, které se věnuje tato kapitola. Aby se k tomuto ideálu škola mohla přiblížit, jsou zdůrazňovány možnosti spolupráce a systematická snaha vytvářet nejen vhodné prostředí, ale i podmínky a příležitosti pro jejich uskutečnění. Rozvoj, který má probíhat uvnitř školy vyžaduje jistá specifika, proto se v dalších kapitolách věnuji konceptu vedení a pojetí rolí uvnitř školy, tak jako faktorům, které limitují či posilují klima pro společnou práci a vzájemnou podporu.

1.1 Škola učící se a spolupracující

Změny ve společnosti vyžadují i změnu a proměnu školy, škola dnes totiž nese větší úlohu než v minulosti, neboť dochází k přesahování vzdělanostního rámce až k oblasti etické a lidské, jak uvádí Slavíková (2008), která také dodává, že aby se škola mohla stát úspěšnou, je potřeba vybudovat vlastní identitu, za účelem hledání a vytváření

nových ideí, které je poté snahou formulovat a realizovat ve vizích a strategických cílech školy. Jak však sama autorka konstatuje, to není možné uskutečnit bez jakékoli spolupráce, komunikace, profesionálního vedení a přenášení pravomocí. Právě proto jsou za klíčový a základní elementem pro rozvoj školy považováni jednotliví učící se a spolupracující pracovníci uvnitř samotné organizace (Pol, 2007). Jak upřesňuje Pol a Lazarová (1999, s. 8): „*Spolupracující lidé a jejich potenciál jsou jasně považováni za hlavní zdroj rozvoje instituce. Těžiště rozvoje se přesouvá do organizace samé.*“ Jak podotýká Pol (2007), pro rozvoj školy a její úspěch lze spatřovat tři stěžejní faktory, z nichž první je **respekt a důvěra**. Pol a Lazarová (1999) konstatují, že pokud si kolegové navzájem důvěřují, jsou nakloněni další spolupráci, kterou mohou sami vyhledávat. Dalším významným faktorem je **organizační prostředí**, v němž je stimulováno jednak učení, ale také spolupráce, reflexe, sdílení pravidel, hodnot a cílů a přitom je přijímána rozmanitost a jedinečnost každé osoby (Pol, 2007). Posledním faktorem, který autor uvádí je samotná **přípravenost a schopnost k učení**, která povede k cestě za učící se a spolupracující organizací.

Učící se organizaci je pak možné charakterizovat jako organizaci, kde jedinci „*nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit*“ (Senge, 2007, s. 21). Přesněji jde učící se organizaci podle autorek Watkinson a Marsick (in Tichá, 2005) vymezit podle procesů, které se zde odehrávají jako dlouhodobý a strategický proces, který probíhá současně s procesem pracovním, přičemž k učení dochází na úrovni individuální, skupinové a v rámci celé organizace i komunity, což přispívá k možnosti inovace, růstu, spolupráci a sdílení uvnitř organizace. Jak uvádí Slavíková (2008), škola nese ve svém pojetí učící se organizace nepostradatelnost vzájemného učení se ze zkušeností z minulosti, od ostatních, experimentům, týmovému řízení atd. Škola by ve své podstatě měla dbát na rozvoj spolupráce a učení nejen dospělých, ale především také žáků.

Jde o to, aby lidé uvnitř organizace sdíleli společné hodnoty a normy a rozvoj školy směřoval primárně k učení žáků, čehož může být právě dosahováno na základě společné práce pedagogů, vzájemného zpřístupnění vlastní práce, otevírání kritického dialogu nad vlastní i společnou prací, přičemž je možné odhalit a podnítit potřebné změny (Pol, 2007). Vašátková a Prášilová (2007) dodávají, že v České republice koncepce školy jako učící se organizace anticipují samotné školské předpisy a kurikulární dokumenty, kdy na základě rámcového vzdělávacího programu je

do školních vzdělávacích programů školy začleňováno vlastní hodnocení školy (vyhláška č. 15/2005 Sb.), což znamená, že samotná škola by na základě vlastní zpětné vazby na procesy ve škole, měla vyhodnocovat vlastní směřování a naplňování vizí a cílů, přičemž učení se z předchozích situací a zkušeností je nepostradatelným předpokladem k dalšímu rozvoji školy. Škola je pak jako učící se organizace spojována s určitými typy specifického chování (Pol & Lazarová 1999, Pol, 2007):

- **S učiteli je jednáno jako s odborníky**, kde práce učitelů je založena na ovládnání různých pedagogických postupů, přičemž jejich jednání je vedeno ku prospěchu dětí.
- Školy vycházejí z názoru, že pro změnu, jež má nastat v učení žáků, je nutné vytvářet **podmínky pro kvalitní další vzdělávání učitelů**, investovat do učení učitelů, jako předpokladu k celoživotnímu učení.
- Učitelé jsou vedeni k podílení se na rozhodování v záležitostech týkajících se školy jako celku, učitelé se ujímají role **učitelského lídra**, kde participace na rozhodování je spojena s pozitivním vztahem, který vede k systematické a úspěšné realizaci možných změn pedagogické práce v rámci školy.
- **Spolupráce** je pak podporována především v zájmu zvyšování kvality pedagogické práce se stanovením daných norem, při zachování individuality každého jedince.
- Jsou rozvíjeny způsoby k přijímání a **zapojování do chodu školy nových pracovníků**, se snahou dále rozvíjet potenciál každého.
- Je zajištěno úspěšné fungování s ohledem na **vnější kontext**, ať už státní, obecní či jiný a usiluje se o neustálé zdokonalování fungování v rámci daných perspektiv.
- Je prosazován pohled na **školu jako celek**. V úvahu jsou brány i drobné či méně významné záležitosti týkající se každodenního řízení chodu školy.

Jak podotýká Fullan a Hargreaves (1991) závazek o masivní změně celé školy není reálný, podstatou rozvoje se stává trvalé úsilí rozšiřování a zlepšování postupů procesů uvnitř školy v souvislosti se spoluprací s kolegy, což se ukazuje jako reálnější cíl, neboť změna vyžaduje trpělivost při sledování pokroku ze strany všech, jež se fungování školy týká.

Jednotlivých změn tak nemůže být dosaženo ze dne na den, spolupráce a učení se je právě vstup k rozvoji školy a ke zkvalitňování její práce. Jak bylo zmíněno, pro učící se a spolupracující školu hraje roli každý jednotlivec, kde snahou by mělo být

přenášení zodpovědnosti a zapojování všech, proto se v další kapitole věnuji procesům vedení a pojetí rolí uvnitř školy.

1.2 Koncept vedení a pojetí rolí uvnitř školy

Uvnitř školy v rámci zajišťování jejího chodu, ale i ve snaze o zajištění účinné spolupráce, jak již bylo zmíněno v rámci specifik charakterizujících školu jako učící se organizaci, je možné se setkat s termíny **řízení školy** (*school management*) a **vedení školy** (*school leadership*)¹, přičemž řízení a vedení od sebe mnohdy nelze jednoznačně oddělit. Jak uvádí Pol (2007) koncept řízení byl vnímán jako zastřešující pojem, který obsahoval i koncept vedení a vše spojené s administrativní činností, avšak v souvislosti s otázkou týkající se směřování k rozvoji školy se vymezují aktivity spojené především s vedením školy, avšak ve školní praxi se mohou aktivity řízení a vedení překrývat, obsahují nejen souvislosti, ale i určité závislosti.

Jak vedení, tak také řízení je podstatné v rámci fungování lidské činnosti, což připomíná Solfronk (2002). Jeden z dokumentů školní inspekce v Anglii uvádí, že „*vedení by mělo sloužit jako hnací motor a udávat směr pro lepší výkony, zatímco řízení by mělo co nejlépe využít zdroje a procesy k dosažení daných výkonů. Řízení zahrnuje efektivní hodnocení, plánování, řízení výkonnosti a rozvoj zaměstnanců.*“ (Osfted, 2003, s. 40). Řízení je poté možné pojímat jako komplex činností, které se vážou s plánováním, zabezpečováním a hodnocením chodu školy, rovněž sledují kvalitu vzdělávacího procesu, a jsou spojeny s vnějším prostředím a vztahy školy, kde pravomoci a zodpovědnost v největší míře nese ředitel školy (Průcha, Mareš & Walterová, 2003). Pol (2007) dodává, že koncept řízení školy je spojen s každodenní praxí v rámci operativního fungování chodu školy.

Znakem vedení na rozdíl od řízení, je jeho budoucí směřování, jako proces, v němž na základě vlivu, inspirace, inovací a podpory je snahou docílit vyšší kvality a stanovených vizí (Pol, 2007). Yukl (in Pont, Nusche & Moorman, 2008) upřesňuje, že vedení je proces, při kterém je využíváno úmyslného sociálního vlivu, kde jedna osoba nebo skupina působí na další osobu či osoby, strukturuje se činnost a vztahy

¹ V anglicky mluvících zemích se mohou jednotlivá vysvětlení a využívání pojmů mírně lišit nebo může docházet k pojmovým konfuzím (srov. Earley & Weindling, 2004), přesto se uvedené anglické názvy využívají i v české literatuře, proto uvádím i anglické názvy. Blíže v textu pak pojmy řízení a vedení školy definuji.

ve skupině či organizaci. Møllerová (2006) však nastiňuje, že pokud jde o jednu vedoucí výraznou a silnou osobnost dochází k závěru, že může působit v opačném směru než by měla, protože vedení by mělo být vztahovým konceptem, tedy významné jsou interakce mezi jednotlivými aktéry, a vedení pak není výsadou pouze ředitelů, ale také učitelů či dalších lidí ve škole. Jak přibližuje Pol (2007), ve škole jako učící se organizaci je právě klade zřetel na **distribuované vedení**, které je delegováno i na další jedince ve škole, ne pouze mezi vedoucími pracovníky školy. Václavíková (2001) dodává, že učitelům je na školách poskytována větší nezávislost a samostatnost při rozhodování na základě rozšiřující se autonomie školy², což znamená, že zodpovědnost, kterou učitel nese za výchovně a vzdělávací procesy odehrávající se ve škole, má vzrůstající tendenci.

Distribuované neboli rozdělené vedení, úkoly a aktivity pak vedou k novým formám dělby práce uvnitř organizace a tento vývoj se významně odráží v dříve tradičně definovaných rolích a stírají se výrazné mocenské postavení jako je nadřizený a podřizený, vedení je chápáno ve smyslu následování (Gronn, 2000). Zapojování učitelů v rámci aktivit vedení, jak uvádí Katzenmeyer a Møller (in Pol, 2007), je směřováno třemi nejvýraznějšími směry jako je vedení žáků či jiných učitelů, kdy učitelé jsou v roli facilitátora, mentora, kouče, vedoucího studijních či inovativních skupin apod. Dále v procesu delegování vedení, učitelé vedou úkoly, které se týkají operativního rázu, vykonávají pak vedoucí předmětových či odborných skupin. Poslední oblast, jak autorky zmiňují, je vedení v oblasti rozhodování a partnerské spolupráce, kde učitelé působí jako členové týmu zaměřených na uskutečnění změn ve škole či výborů, spolupracujících s vnějšími partnery školy.

Pol (2007) však dodává, že z konceptu vedení ve své změně pojetí, role ředitele a jeho spolupracovníků v čele školy nemizí do ústraní, stále nese základní odpovědnost, která je spojena s procesy vedení a řízení spolupráce a učení uvnitř školy. V rámci výzkumu s vedoucími pracovníky školy se ukázalo, že vedoucí pracovníci pocítují nutnost v důsledku svého postavení podporovat a být empatičtí vůči každému jednotlivci, být součástí běžného života školy, dobrým vzorem a předávat zkušenosti (Murphy, 2013). Podobných zjištění ve svém výzkumu nabývá i Little (1982), kdy se koncept kolegiální podpory odráží na chování ředitelů, kteří dávají učitelům najevo,

² Autonomie školy je definována jako: „*samospráva školy, právo rozhodovat samostatně a nezávisle o vnitřní organizaci a chodu školy, rozpočtu, výběru personálu a kurikulu*“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2003, s. 22).

že vyžadují kooperativní a kolegiální práci, přičemž spolupráci i kolegiálnost oceňují prostřednictvím materiální podpory, poskytováním časových dotací a potřebného prostoru a také uznáním a oceněním jejich práce. Podpora ze strany vedení se jeví jako důležitá, jsou však další faktory, které mohou společnou práci posilovat či naopak oslabovat, jimž se věnuje následující podkapitola.

1.3 Faktory posilující a limitující klima společné práce

Pro společnou participaci na vedení, přebírání určité míry zodpovědnosti, rozvoj společné práce a podpory uvnitř školy je významné klima, ve kterém se práce a jednotlivé procesy, činnosti a aktivity odehrávají. Klima školy je ve své definici „*sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.*“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2003, s. 100). Jak přibližuje Čáp a Mareš (2001), klima školy není možné přesně definovat, neboť nepanuje jednotné vymezení a chápání tohoto pojmu.

Klima školy je založeno na normách, cílech, hodnotách, mezilidských vztazích, také na učení, postupech, procesech a organizační struktuře uvnitř školního prostředí (National School Climate Council, 2007). Čáp a Mareš (2001) mezi další proměnné školního klimatu dále řadí například zařízení školy, oddanost učitelů škole, zvláštnosti žáků a učitelského sboru, způsoby jakými je řízena škola, ale i výuka učitelů apod. Jak dodávají Roesler, Migley a Urdan (1996) školní klima by mělo podporovat bezpečnost a zdravé vztahy během učení a vzdělávání v úsilí dosahování rozvoje a zlepšování výsledků školy. Za základ školního klimatu je tak možné považovat sociální vztahy ve škole, a to v souvislosti s jejich podobami, dominancí a kvalitou, s čímž souvisí i vedení a řízení uvnitř školy, které je významným činitelem v jeho vytváření a zajišťování (Solfronk, 2002). Jak autor také upřesňuje, klima může nabývat pozitivních vztahů, jako jsou spolupráce, podpora a porozumění či negativní jako nepochopení a netolerance. Dále se zaměřím tedy na to, jaké faktory přispívají k podnětnému klimatu školní spolupráce a naopak, které činitele mohou společnou práci uvnitř školy brzdit.

Podle Pola a Lazarové (1999) je klima spolupráce posilováno, pokud je komunikace vedena **nedirektivním způsobem**, tedy spíše je doporučováno než přikazováno, přičemž je důležité **respektovat a být respektován**, dokázat přijímat

a dávat prostor pro názory ostatním, navzájem nepodkopávat práci ostatních kolegů, **akceptovat navzájem svoje chyby**, z kterých je možné se dále učit, vzájemně se podporovat, pomáhat si, umět **ocenit práci druhých** a to vše v otevřeném a důvěrném prostředí. Tyto faktory napomáhají pro fungování spolupráce a rozvíjí kolegiální vztahy, avšak existují také činitele, které do klimatu vzájemné podpory a spolupráce vstupují a významně ji znesnadňují.

Jak podotýká Pol (2007), častou překážkou je neochota učitelů komunikovat a spolupracovat, je podstatné navodit klima, které bude pro spolupráci a rozvoj kolegiality podnětné, což může být zajištěno vytvářením příležitostí a časových možností ke společnému setkání a sdílení zkušeností. Právě hledisko **časového stresu** a vytížení popisuje Flinders (1988) ve své studii, kde upozorňuje na to, že učitelé často vstupují do pracovní izolace a to především na základě pocíťování nedostatku času pro vlastní přípravu na vyučování. Podle jeho výzkumu učitelé v době přestávek či volna na oběd tráví čas spíše ve svých kabinetech, aby se věnovali vlastním přípravám, namísto komunikace a spolupráce s kolegy. Často jsou tak kolegiální interakce upozadřovány.

Pokud učitelé o své práci kriticky nehovoří a vzájemně si nepředávají zkušenosti, je možné hledat i psychologickou překážku jak připomíná Mucchielli (in Pol & Lazarová, 1999, s. 17), kterou nazývá jako tzv. „**sociální obranu svého Já**“, kterou definuje jako bezděčný strach otevřít se pracovní skupině, v důsledku možné změny v náhledu na vlastní osobu. Obavy ze špatného hodnocení, jež by skupina mohla jedinci přednést, by totiž ve výsledném efektu mohlo způsobit snížení pracovního sebevědomí a jeho výkonnosti, či dokonce marginalizaci ze skupiny, však naopak dobré hodnocení vede k posilování žádoucího chování (Novotný, 2009). Učitelům se pak i jako možný dopad tohoto faktoru nemusí dostávat zpětné vazby na vlastní práci od svých kolegů, které se učitelé záměrně vyhýbají. Pol (2007) připomíná, že zpětná vazba od žáků či vlastní zamýšlení nad svou prací, může být někdy limitující a nedostatečné, což může vést k dalším **pochybnostem nad odvedenou prací** či naopak k **nezdravé sebejistotě** a přehlížení vlastních chyb.

Fullan a Hargreaves (1991) zdůrazňují, že dávání či přijímání pomoci neznamená prokázání vlastní neschopnosti, je to prostředek, jak se dále zlepšovat, právě vzájemná podpora napomáhá na pracovišti k dosahování lepších výsledků. Pol a Lazarová (1999) upozorňují, že však nejsou nezbytně nutné silné emoční vazby, které naopak mohou být v pracovní skupině někdy spíše na škodu. Také jednotné názory,

zájmy a zaměření jednotlivých lidí není jistě podmínkou pro společné fungování, z toho pramenící konflikty v jisté míře a formě mohou přinášet vhodná řešení.

I když je kladen důraz na spolupráci a učení se uvnitř školy, bez spolupráce a **vztahů s vnějším prostředím**, škola sama o sobě může ve svém rozvoji jen těžko fungovat. Jak podotýká Pol (2007) vztahů mezi rodiči a školou a dalšími blízkými subjekty existuje celé množství, je však potřeba zdůraznit, že právě významné pro fungování těchto vztahů je, aby k nim škola přistupovala jako ke skutečným partnerům, přičemž podporu a spolupráci je možné očekávat na škole, která je otevřená spolupráci, nabízí příležitosti i motivaci pro učitele, vedení, rodiče a další jedince či skupiny významné pro její rozvoj, vedle primární pozornosti, která je zaměřena směrem k žákům.

Klima vzájemné spolupráce je důležitý aspekt, který ovlivňuje možný rozvoj. Je tedy podstatné, jaké podmínky jsou nastaveny, aby spolupráce mohla probíhat v bezpečném a důvěrném prostředí. Následující kapitola se věnuje specifikům učitelské profese, neboť učitel zaujímá významné místo ve škole a jeho profesionální rozvoj napomáhá rovněž k rozvoji školy.

2 SPECIFIKA UČITELSKÉ PROFESE

Jak již bylo zmíněno, jádro učící se a spolupracující školy tvoří učící se a spolupracující jedinci. Právě žáci jsou ti, na které je ve škole kladen důraz, avšak práce učitelů má na jejich rozvoj stěžejní dopad. Učitelé v životě každého z nás hrají podstatnou roli, a to v několika životních etapách, nejdříve v pozici žáka a studenta a později i pak z pozice rodiče či prarodiče, jak přibližuje Havlík (2006). Tlak a změny ve společnosti se odráží na nutnosti neustále se rozvíjet, přičemž, na učitelkou profesi je kladena značná míra zodpovědnosti za přípravu budoucího, ať už pracovního či osobního, života mladé generace (Vašutová, 2011). Učitelé jsou však do jisté míry takoví, jak jim to společnost umožní, neboť společnost v ně vkládá důvěru a poskytuje jim morální podporu, ale také jsou v této souvislosti učitelé odkázáni na legislativní a materiální podmínky pro svoji pedagogickou práci (Vašutová, 2004). Jejich rozvoj a pedagogická práce je tak do jisté míry ovlivněna možnostmi, které se jim nabízejí.

Na učitelství je tradičně pohlíženo jako na povolání, jež je **vysoce psychicky zátěžové**, neboť se do konfliktu dostávají samotné role učitele, také jejich dosahování úspěchů nabývá značné nejistoty, přičemž jsou na učitele kladeny značné nároky na samostatnost (Lazarová, 2001). Učitelé jsou ve výkonu své profese, jak konstatuje Novotný (2002) neustále mezi lidmi, vystupují před žáky a jsou vystaveni drobnohledu nejen žactva, ale ve zprostředkované rovině také rodičům a širší veřejnosti. Avšak na druhou stranu přesto, že učitelé v běžném školním upřádání tráví mnoho času v kontaktu s žáky ve třídě, tedy neustále komunikují a předstupují před své studenty, jsou odděleni od svých pedagogických kolegů (Pol & Lazarová, 1999). Fullan a Hargreaves (1991, s. 5) podotýká, že o učitelství se pak mluví jako o „**osamělé profesi**“. Učitelé jsou izolovaní od svých kolegů, je omezen přístup pro sdílení nápadů, učitel sám nemusí rozpoznat úspěch, nedostává se mu ocenění a hromadí se stres. Novotný (2002) upozorňuje, že osamělost vzniká především proto, že se učitel ocitá v mnoha náročných situacích, které však musí na místě řešit sám, není možné opustit třídu a jít pro radu za zkušenějším kolegou. Vašutová (2004) zmiňuje, že přesto, že tento pohled na izolovanost, zdá se být v jisté míře paradoxní, neboť učitel je neustále v kontaktu s lidmi, právě tato osamělost pramení z daného okamžiku, kdy se učitel musí rozhodnout bez jakékoli podpory další osoby, což přináší velkou míru zodpovědnosti za své jednání.

Právě z uspořádání času, který učitel tráví většinou ve třídě, se učitelé ocitají v jisté izolovanosti od kolegiálních vztahů, která bývá mnohdy místo kompenzace spíše prohlubována (Pol & Lazarová, 1999). Jak autoři dále uvádí, učitel si musí vytvořit svůj vlastní postup, jak se v jednotlivých situacích zachovat, přičemž když se nemůže poradit či nemá k dispozici pomoc druhých, využívá zkušenosti vlastní, své postupy si ověřuje metodami pokus omyl, časem však může dojít k vytváření rutiny a stereotypů. Jak doplňuje Lazarová (2001) náročnost učitelské profese přibližují i identifikace kompetencí, jež jsou pro výkon učitelského povolání stěžejní a jak autorka dále dodává, učitel by měl nejen dobře ovládat učební látku, být schopen efektivně řídit čas a vést skupinu, měl by také být citlivý k individualitě každého jednotlivce v dané třídě a k jeho potřebám, a také umět komunikovat a spolupracovat jak s vedením, rodiči, tak také s kolegy. K neustálému rozvoji učitelské profese se učitel musí neustále vzdělávat, následující podkapitola pojednává o profesionálním rozvoji učitele a jeho podpoře ve škole.

2.1 Profesionální rozvoj učitelů a jeho podpora ve škole

Učitel se ve své profesi, i v rámci neustálých změn, musí neustále zlepšovat a učit. Učitelé procházejí profesionálním rozvojem, který je ve svém pojetí široce definován a bývá také chápán jako ekvivalent k pojmu dalšího vzdělávání učitelů, ikdyž na další vzdělávání můžeme nahlížet jako na již konkrétní vzdělávací aktivity, které náleží profesionálnímu rozvoji, jak podotýká Lazarová (2006a), která dále dodává, že jde o významnou součást celoživotního učení. Profesionální rozvoj učitelů může být definován jako „*soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků*“ (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 12). Jak dodává Kohnová (2012) profesní rozvoj učitelů obsahuje tři základní složky, jimiž je právě již zmíněné další vzdělávání učitelů, tak také sebevzdělávání a v neposlední řadě zkušenosti, znalosti a dovednosti, jež učitelé získají přímo v profesní praxi.

Na základě podpory celoživotního učení, kterému profesionální rozvoj náleží, je snahou využívat potenciál a zdroje školy, což v této souvislosti klade požadavky na změnu v rámci učitelství, kde mezi požadavky, které dříve obsahovaly, aby učitel byl odborníkem na předměty, které vyučuje, sociálně dovedným s proaktivní společenskou orientací, se dále rozšiřují na schopnost pracovat také s dospělými (Pol, 2007). Další

vzdělávání právě mimo jiné nese těžiště také v oblasti profesionální socializace, neboť učitelé mimo schopnost vyučovat před třídou by měli umět, učit se a být ochotni pracovat s ostatními kolegy (Houpert, 2006). Jak podotýká Lazarová (2006b) mezi hlavní úkoly při řízení podpory profesionálního rozvoje, je zajištění takového klimatu pro společné učení od vedení školy, které bude podporovat společné učení, bude možné jej plánovat a realizovat s podporou o spolupráci a kolegiální, jak při vzdělávání, tak také při implementaci nových poznatků v rámci učitelské praxe a bude možné naplnit princip školy jako učící se a spolupracující organizace. Významné totiž je, místa určená pro práci a ty, kde se probíhá učení propojovat, přenášet další vzdělání přímo do školy, neboť často se jeví jako problematická přenositelnost vzdělávání, které probíhá na kurzech či školních probíhajících mimo školní prostředí, neboť klíčovým se stává nejen individuální, ale také skupinové učení stavějící na vlastní práci a pracovišti (Pol & Lazarová, 1999). Starý, Dvořák, Greger a Duschinská (2012) zdůrazňují, že školu jak je zřejmé není možné pojímat pouze jako jakousi skupinu učitelských individualit, ale jako komplexní systém, kde právě další vzdělávání učitelů, jež probíhá přímo na škole, kde je zapojován celý učitelský sbor i s vedením, nebo vznikají předmětové týmy, které jsou charakteristické svým dlouhodobějším trváním a kontaktním časem mezi poskytovateli a příjemci dané podpory. Jak již bylo zmíněno, za hlavní zdroj rozvoje jakékoli organizace jsou považováni právě spolupracující lidé a jejich vlastní potenciál (Pol & Lazarová, 1999). Profesionální rozvoj učitelů, ale i rozvoj školy jako celku v jisté míře pramení ve spolupráci a kolegiální podpoře. Následující kapitola se proto věnuje kolegiální podpoře ve škole, přičemž je pozornost věnována nejvíce podobám kolegiální podpory, které se váží k empirické části práce, a je potřeba je vymezit.

3 KOLEGIÁLNÍ PODPORA VE ŠKOLE

Kolegiální podpora a spolupráce se ukazuje jako důležitý prvek fungující organizace. Soudržnost, vzájemné sdílení poznatků a zkušeností, společné rozhodování jsou významnými faktory, které mohou přispívat k rozvoji školy. Jak popisuje Joyce (1991), právě s důrazem na rozvoj kolegiálních a profesních vztahů uvnitř školy, může docházet ke změnám a k jejímu zdokonalení. Pol (2007) pak v této souvislosti podotýká, že znakem učící se a spolupracující školy je právě kolegiální podpora a předávání zkušeností, kde systematické rozvíjení spolupráce se stává hlavním předpokladem k úspěchu. Proto je tato kapitola věnována kolegiální podpoře a spolupráci a jejich častým podobám ve škole.

Kolegiální podpora, spolupráce, vzájemné sdílení zkušeností, problémů a témat jsou v odborné literatuře spojovány souhrnným slovem **kolegialita**, jak připomíná Lazarová (2006b). Klimeš (1994) pak kolegialitu vysvětluje jako: „*vztah a vědomí soudržnosti mezi kolegy*“ (s. 350). Definice upřesňuje, že jde o vztah mezi kolegy, kteří navzájem spolupracují, podporují se, vyměňují si zkušenosti, podávají si zpětnou vazbu a jsou aktéry a účastníky jednotlivých procesů, směřující ke společnému cíli. Spolupráci je možné vymežit jako „*systematickou integraci úsilí jedinců při dosahování společného cíle*“ (Bělohlávek, 1996, s. 154). Jedná se tedy o součinnost členů skupiny, kteří společně spolupracují za účelem dosažení stanoveného cíle, přičemž spolupráce může mít různé podoby. Pojmy tak často bývají vymezeny v synonymním zastoupení. Lazarová (2006b) však podotýká, že v rámci školy je pojem kolegialita vyjádřením učitelské spolupráce, která je jasněji zacílená, plánovaná a reflektovaná a učitelé jsou aktivní ve spoluúčasti na vedení a rozvoji školy. Při definování pojmů ale přesto nejsou zřetelně odděleny hranice těchto termínů a často se překrývají. Proto již dále pojmy odděleně nedefinuji, pojem kolegialita či kolegiální podpora používám jako pojem širší pro různé podoby forem spolupráce ve školním prostředí.

Podle Pola a Lazarové (1999) je důležité, kolegialitu zakládat na **dobrovolnosti**, měla by „*odstraňovat bariéry mezi skupinami učitelů a mezi učiteli a vedením, podporovat výměny názorů a zkušeností, které by měly vést ke konsenzuálnímu rozhodování, vytvářet a upevňovat mezi učiteli pocity jednoty a vzájemnosti atd.*“ (s. 13). Jak podotýká Rosenholtz (1989) kolegialita je spojena s příležitostí neustálého zlepšování a rozvoje v práci učitelů. Zlepšování výuky se totiž jeví spíše jako kolektivní než individuální počin, proto by analýza, hodnocení, inovace práce společně

ve spolupráci s kolegy mělo napomáhat k růstu a ke sdílení a naplňování společných cílů, vizí, hodnot, kde by učitelé uplatňovali vzájemné rady, poskytovali si pomoc a podporu (tamtéž). Avšak Vališová a Kasíková (2011) dodávají, že kolegiální vztahy a vzájemná podpora by měla nabývat takových forem, aby byla podnětná nejen pro skupinu, ale i pro jednotlivce.

Pojem kolegiální vztahy se stává problematickým především proto, že jeho definice jsou často velmi široké a otevřené, což vybízí k různým interpretacím tohoto pojmu (Harris & Anthony, 2001). Je tedy možné určit různé úrovně kolegiálních vztahů mezi učiteli, které vedou v různé míře ke kolegiální podpoře. Little (in Fullan & Hargreaves, 1991) právě v této souvislosti identifikovala mezi učiteli čtyři různé druhy kolegiálních vztahů, které popisuje jako:

- (1) společnou konverzaci a vyprávění
- (2) pomoc a podporu
- (3) vzájemné sdílení a výměny zkušeností a názorů
- (4) společnou práci.

První tři typy vztahů však autorka označuje jako relativně slabé formy kolegiální podpory, neboť naplňují spíše určité status quo, protože jsou poskytovány nahodile a dále se s nimi dlouhodobě nepracuje, nejsou v žádném směru udržovány. Za nejsilnější formu spolupráce v rámci kolegiálních vztahů pak autorka považuje **společnou práci** (jako je například týmové vyučování, společné plánování, pozorování, mentoring, peer koučování, akční výzkum atd.). Společná práce vytváří pevnější vztahy, podporuje odpovědnost za vlastní i společnou práci, tento kolektivní závazek vede ke zlepšení a větší připravenosti podílet se na společných úkolech a práci kriticky hodnotit. Tento druh kolektivní práce napomáhá k rozvoji, který za využití spolupráce na nižších úrovních, než je společná práce nemůže nabývat takových hodnot jako právě tato podoba kolegiálních vztahů.

Aby společná práce mohla být efektivní, je třeba zajistit podmínky, které namohou k jejímu rozvoji, kde důležitá je existence společného cíle, který spolu členové skupiny formulují, sdílí a všichni jej akceptují, jak uvádí Vališová a Kasíková (2011). Dále autorky podotýkají, že členství ve skupinách, které spolupracují, by mělo být založeno na **rovnoprávnosti**, kde každý je zodpovědný za vlastní přispívání k dosahování stanoveného cíle, přičemž skupina vzájemně svoji činnost monitoruje, pro reflexi probíhajících procesů. Harris a Anthony (2001) na základě svých výzkumů popisují dva typy kolegiality, které se mezi učiteli objevují a to kolegiální interakce,

kteřé napomáhají vytvářet emočně podpurné prostředí pro práci a na kolegiální interakce, které mají významný vliv na profesionální rozvoj. Lazarová (2006b) dodává, že kolegiální interakce, které mají zanedbatelný či minimální dopad na profesionální rozvoj učitelů se ve škole běžně vyskytují, avšak často nebývají odlišeny od těch, jejichž základem je společné učení směřující k profesionálnímu rozvoji, neboť učitelé často kolegiálnitu a spolupráci chápou z velmi širokého úhlu.

V prostředí českých škol, pak za nejčastější formu kolegiální spolupráce je možné označit **spontánní diskuse** nad problémy spojenými s praxí a **vzájemné návštěvy v hodinách** kolegů (Lazarová, 2006c). Vzájemnou podporu učitelů popisuje také Pol (2007), kdy zkušenější kolega je ochoten za daných okolností podporovat méně zkušeného kolegu, to může přispívat nejen konkrétnímu učiteli pro zlepšení jeho individuální situace, zkušenější učitelé se mohou díky této spolupráci obohacovat, kde ve výsledku může docházet ke zlepšení stavu napříč školou. Lazarová (2010) dále konkretizuje, že spolupráce učitelů může být různě strukturována, neboť mimo spontánní rozhovory mezi vyučováním o přestávkách, může mít organizovanou podobu s jasně definovanými cíli, prováděné na základě specifických postupů, nástrojů či metod.

V českých školách je jako nejběžnější a nepřirozenější vnímána **spolupráce učitelů ve vyučovacím předmětu** (oboru), bývá v jisté míře formalizována, a to v uspořádání do předmětových skupin, nazývané také jako sdružení či komise, kterou vede jeden z učitelů a obvykle je za tuto pozici finančně ohodnocen, kdy většinou fungování těchto skupin bývá regulováno vedením, avšak čas na setkání si učitelé mohou řídit sami (Pol & Lazarová, 1999). Jak autoři přibližují náplní spolupráce předmětových skupin, bývají diskuse ohledně vyučování a vzdělávání, jeho plánování a řešení problémů vzdělávání některých žáků, jejich činnost však může být mnohem širší i když méně realizovaná, od předávání materiálů až k přípravě testů. Méně často se na českých školách objevuje **spolupráce mimo vyučovací předmět**, kterou většinou představují čtvrtletní pedagogické rady či provozní rady, organizace celoškolských akcí, či projektů jednotlivých ročníků (Pol & Lazarová, 1999).

V práci dále popisují formy kolegiální podpory, které se především váží k výzkumné části, proto se nejvíce věnují mentoringu a týmovému vyučování, dále také popisují hospitace, peer pozorování či peer review a zmiňují další možné formy kolegiální podpory, jako jsou supervize či koučování a konzultantství. Nakonec se také věnují možným problematickým formám spolupráce a podpory.

3.1 Mentoring jako forma kolegiální podpory ve škole

V této kapitole se vzhledem k empirické části věnuji mentoringu jako možné formě kolegiální podpory ve škole, definuji mentoring, možné podoby vztahů v mentoringu, dále také směřuji pozornost k výběru mentora a vstupu do jeho role a strategiím mentoringu pro poskytování podpory. Myšlenka a koncept mentoringu není z hlediska historie ničím novým, české školství, je tímto pojmem, jehož přijetí ve školním prostředí ovlivňuje řada okolností, v posledních desetiletí zahlcováno, což u učitelů spíše než zájem, může vyvolávat apatii (Lazarová, 2011). Jak připomíná Pol (2007), v praxi forma profesionální podpory na základě mentoringu tak není neznámá, avšak přípravě učitelů jako mentorů, v prostředí českých škol příliš pozornosti věnováno není. Samotné definice mentoringu se v literatuře mohou mírně lišit. Brumovská a Málková (2010) popisují mentoring jako „*blzký, inividuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (mentee)*“ (s. 11). Avšak vztah mentora a menteeho již nemusí být založen na mezigeneračním rozdílu, jak podotýká Pitton (2006), mentoringem je možné označit důvěrný vztah mezi dvěma lidmi, přičemž se jedná o párování nezkušené osoby se zkušeným partnerem, který pomáhá vést k jeho rozvoji.

V tomto pojetí se jedná spíše o vztah, kdy zkušenější osoba napomáhá a snaží se uplatnit potenciál osoby méně zkušené, neznamená to však, že tento vztah musí být založen na věkovém rozdílu. Lazarová (2010) uvádí, že do profese učitelství je mentoring směřován až od 80. let minulého století. Hotár, Pajtinka a Ďurič (2000) doplňují, že ve školním prostředí je mentoring metoda vzdělávání na pracovišti, která je spojována s dlouhodobou spoluprací a působením školního pracovníka s mentorem. Mentor je pak na základě této definice považován za poradce, vychovatele, školitele, kterého by měl mít školený možnost si zvolit, rovněž se způsoby a frekvencí spolupráce. Objevuje se však i negativní odvození pojmu, mentor jako je „*poučovatel, karatel, mravokárce*“ (Klimeš, 1994, s. 441). Není tak jednotné vysvětlení tohoto pojmu, což může dále znesnadňovat samotnou spoluprací, mentor by totiž neměl být někdo, kdo kontroluje a dohlíží. Pro termín mentee, který dále bývá také v anglické literatuře označován jako *protegé*, či *intern* je v češtině složitě najít ekvivalent. Brumovská a Málková (2010, s. 17) tento termín překládají jako „*svěřenec, chráněnc*“, myšleno jako partner mentora ve vzájemném mentorském vztahu.

V rámci nejasností v pojmech také dochází používání slova mentoring jako synonyma k uvádění učitelů (*teacher induction*), což zdůrazňuje Wong (2005). Uvádění učitelů vidí jako širší a komplexní proces, jenž je vztažen k podpoře a udržení začínajících učitelů, k formálním opatřením, spojených s nástupem do praxe. Oproti tomu mentoring pak vnímá jako specifický vztah, který je součástí uvádění učitelů, mentoring také oproti uvádění učitelů nemá tak jasné a strukturované cíle, které jsou nastaveny k začínajícím učitelům.

Ve své práci budu pracovat s pojmem mentoring, který pojímám podobně jako Clark (2003), jako proces neustálých událostí, které se týkají interakcí mezi zkušenější osobou, která poskytuje individuální rady, vedení a pomoc méně zkušenému jedinci ve formální či neformální spolupráci, která má vést k profesnímu růstu, kde tato spolupráce se může odehrávat v různém prostředí, má různé podoby, je ovlivněna různými faktory a je významnou součástí organizační struktury. Ve své práci pracuji s procesem mentoringu uvnitř školy.

Cílem mentoringu jako ho definuje Lazarová (2011) je v širším pojetí „*rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem*“ (s. 100). K této definici však dodává, že není možné vytvořit jednotnou definici cílů pro mentorskou podporu, neboť cíle se odvíjí od mentorského vztahu a toho, komu je určen. Pitton (2006), pak cíl mentora popisuje jako pomoc, rozvinout se svým svěřencům do těch nejlepších učitelů, kterými mohou být. Portner (2005) pak ještě upřesňuje, že konečným účelem rozvoje menteeho je v jeho samotném důsledku zlepšení učení a výsledků žáků. Lazarová (2010) dodává, že mentorská podpora ve školním prostředí může mít následně široké spektrum uplatnění. Nejčastěji je mentoring stěžejní pro začínající učitele při vstupu do praxe, kdy se musí vypořádávat s novým prostředím, procházejí **procesem adaptace**, kdy jim mentoři mohou napomoci s pocity osamělosti, bezradnosti, eliminovat odchody učitelů (Lazarová, 2010). Avšak mentoská práce není obrácena jen k začínajícím učitelům, ale starším učitelům mohou mentoři pomáhat s inovací, **zpětnou socializací** a vzájemně se obohacovat a jak dále autorka uvádí, celkovým účelem mentorské práce ve školním prostředí je také **budování hlubších vztahů, pocitů sounáležitosti, stabilizaci učitelských sborů**, sdílení problémů a hledání a nalézání jejich řešení, které mají podstatný vliv na prostředí, delegování pravomocí, motivaci, a spolupráci ve škole.

Následující text se dále věnuje podobám mentoringu a vztahům, které v tomto procesu mohou vznikat, výběru mentora a uvádění do jeho role a také strategiím mentoringu, které mentoři ve své práci využívají.

3.1.1 Podoby mentoringu a mentorský vztah

Mentorský vztah a jeho podoba je rozhodujícím aspektem nejen při stanovování cílů, ale také pro souhrnné fungování vzájemné spolupráce v procesu mentoringu, jakožto pro formování kolegiální podpory. Mentoring je možné v rámci vzájemných vztahů rozdělit na mentoring formální a neformální. Brumovská a Málková (2010) o **neformálním mentoringu** hovoří jako o přirozeném mentoringu, kde mentor neprochází žádným výcvikem, není jako mentor placen a tento vztah se buduje přirozeně, je založený na vzájemné loajalitě, respektu, důvěře a zájmu. Brockbank a McGill (2006) tento vztah popisují jako přírodní a volný, kde cíle a funkce si po vzájemné dohodě určují sami zúčastněné osoby, vztah je založený na osobní a emoční rovině.

Formální mentoring autoři popisují jako umělý vztah vytvořený za konkrétním účelem, který ve své podstatě definuje organizace, mentor je pak zaměřen na konkrétní funkce, které mají vést ke stanoveným cílům. Jsou vybráni jedinci za účelem účasti na mentorském programu, jsou finančně odměňováni (Brockbank & McGill, 2006). Jak ale konstatuje Armstrong, Allinson a Hayes (2002) formální mentoring by neměl narušit pravého ducha mentoringu na základě nuceného párování, stěží by pak ve vzájemném vztahu mohl nabývat takových výhod, jako mentoring neformální. Brumovská a Málková (2010) se shodují s myšlenkou, že vytváření těchto mentorských vztahů se má přibližovat neformálním vztahům, má se jednat o dlouhodobé, pravidelné vztahy, kde ukazatelem kvality je právě pocit blízkosti, empatie a důvěry, ať už jde o interního pedagogického pracovníka či externího odborníka.

Jak uvádí Lazarová (2010) podob mentoringu a vzájemných vztahů může být celá řada. Klasická forma představuje podporu mentora k jednomu kolegovi, často začínajícímu a tedy i mladšímu v rámci prostředí dané školy, jedná se o typickou podobu **face-to-face**. V kombinaci s pronikáním technologií do všech možných sfér pracovního prostředí je možné využívat **e-mentoring** či virtual mentoring v podobě internetových diskuzí, chatu, e-mailu apod. (srov. Ganser 2005, Jonson, 2008). Také

se objevuje pojem, který je adaptací na mentoring face-to-face, čímž je **peer³ mentoring**. Zkušenější jedinec napomáhá méně zkušenému kolegovi, přičemž jednotlivci sdílejí některé společné atributy, jako mohou být věk, zájmy či schopnosti, toto partnerství napomáhá k růstu a vývoji obou aktérů. (Gillman, 2006).

Mentoring nemusí, jak již bylo zmíněno, probíhat od staršího mentora k mladšímu mentee a pokud jsou tyto role opačné, obrácené, mladší mentor a starší mentee je možné mluvit o tzv. **reverse mentoringu** (Lazarová, 2011). Tento mentorská vztah bývá využíván především v oblasti ICT, a jak uvádí Prahalad a Bettis (1986), je to prostředek pro odstraňování předsudků, které jsou překážkou pro rozvoj ve specifické oblasti podporovaného jedince.

Multiple mentoring představuje vztahy mezi menteeem, který se může obracet na více mentorů, podle jejich odbornosti (Jonson, 2008). V tomto více násobném mentoring, jak doplňuje Allen a Eby (2011), se vztahy vyznačují spíše krátkodobostí, menší emocionální propojeností a jsou zaměřeny na specifické oblasti rozvoje.

Podpůrné skupiny (*support groups*) Jonson (2008) definuje jako setkávání jednoho mentora s více svěřenci, jsou tedy opakem multiple mentoringu. Většinou se jedná o pravidelné setkání, při kterém učitelé mohou diskutovat konkrétní témata, přičemž mentor je především v roli zprostředkovatele. Jak uvádí Sgan a Clark (in Lazarová, 2006c) podstatou práce v této skupině je systematická podpora a pomoc od školních odborníků na základě specifických potřeb jednotlivých učitelů. Autoři mezi typické činnosti těchto týmů řadí pozorování při práci učitelů a poskytování zpětné vazby, schůzky a plánování vyučování s učiteli, poskytování materiálů atd. Jak dodává Pol a Lazarová (1999), tyto podpůrné skupiny mohou představovat mentorskou pomoc za účasti mentora či vedoucího skupiny, také je možné, že se tato práce může přibližovat supervizní práci⁴, kdy členem týmu může být také ředitel, však i přes koordinaci skupiny vedením školy by zodpovědnost za fungování této skupiny měli nést sami učitelé.

Existuje množství podob a forem vzájemných mentorských vztahů, které je možné v rámci kolegiální podpory uplatňovat. Následující kapitola se věnuje výběru mentora a jeho uvádění do mentorské práce, kde je nutné zajistit potřebné podmínky pro fungující mentorský vztah.

³ Bližší vymezení pojmu „*peer*“ viz. kapitola 3.3

⁴ Blíže k supervizi viz. kapitola 3.4.1

3.1.2 Výběr mentora a uvádění do jeho role

Výběr dobrého mentora není jednoduchým úkolem. Pro svoji mentorkou roli mentoři potřebují řadu schopností, znalostí či dovedností, jež jsou specifické proto, aby dobře zastávali svoji funkci (Lazarová, 2011). Jak již bylo zmíněno v rámci mentoringu nemusí jít pouze o zavádění mentorů jako uvádějících učitelů, může se také jednat o zavádění mentorů pro procesy změn, kdy je potřeba učitele podporovat a navádět správným směrem, avšak vždy zkušenější pracovník poskytuje podporu kolegovi, který je méně zkušený (srov. Lazarová 2010).

Pro výběr dobrého mentora je často kladen důraz, aby byl dobrým učitelem, jak podotýkají někteří autoři, avšak některé výzkumy ukazují, že vynikající učitel není zárukou na pozici úspěšného mentora bez speciálního školení a podpory vedoucích pracovníků škol (srov. např. Feiman-Nemser 2003, Ganser 1997).

Požadavky na mentora, jak uvádí Lazarová (2010), není možné jednotně definovat, ať už jde o věk, aprobaci apod. Různí autoři, na požadavky pro mentora kladou jiné nároky, například podle let jeho praxe (srov. Boreen, 2009, Ganser 2005). Jiní autoři kladou mezi nároky spíše vize a cíle školy, s kterými je mentor seznámen, respektuje je, následuje a dále předává (Drago-Severson, 2004). Mentor také nemusí mít, jak podle empirických zjištění podotýká Wollman-Bonilla (in Lazarová, 2010), stejnou či podobnou předmětovou aprobaci, jde především o jednotlivé cíle, za kterými je mentorský vztah veden.

V rámci zavádění mentorů do organizace je možné mluvit o tzv. mentorských programech, které jsou prostředkem k výběru vhodných adeptů do role mentora v závislosti na jejich kvalifikaci, ale také v jejich schopnosti naslouchat a vcítit se do svých kolegů (Jonson, 2008). Jak dále autorka uvádí, jsou poskytovány školení pro výcvik do mentorské role, mentoři jsou podporováni, vytvářejí se mentorské vztahy mentor - mentee založené na důvěře a respektu, mentoři jsou určitou formou oceňováni a je uznávána jejich práce, průběžně jsou také monitorováni.

Pro zajištění efektivního mentoringu a možností budování a rozvíjení mentorských vztahů musí být zajištěny dobré podmínky, neboť jak upozorňuje Píšová a Duschinská (2011), procesy mentoringu vyžadují poměrně **vysokou časovou investici**, mnoho činností a aktivit není žádoucí odkládat, v důsledku ztráty účinnosti. Jonson (2008) připomíná, že pokud učitel pracuje na plný úvazek a k němu vykonává roli mentora, nelze očekávat, že mentor bude svou mentorkou činnost zastávat dobře

a naopak může být ohrožen výkon i v jeho pozici učitele. Je tedy kladen důraz na to, aby pro zavádění mentorů, byl také vyhrazen čas, kdy učitelé mohou svou roli mentora bezpečně vykonávat, aniž by docházelo ke ztrátám v jiných oblastech. Jako formu ocenění a odměny za výkon mentorké práce autorka například uvádí uvolnění z některých povinností, příležitost k týmové výuce se svým svěřencem či placenou účast na seminářích apod.

V rámci častého nejasného pojetí pojmu mentoring, je také nutné vymezení role mentora a menteeho. Bower (2005) konstatuje, že pro zavádění mentoringu a výcviku mentora je nutné nejprve nastavit a **vymezit role a povinnosti**, jak mentora, tak menteeho, pro vzájemné fungování mentorského vztahu. Mentor by tedy měl mít přirozenou a pozitivní vůdčí schopnost, dobré komunikační schopnosti, být schopen hledat alternativy složitých problémů, mít jasné představy o vizích a cílech, ke kterým je směřováno, motivovat, vytvářet strategie pro vlastní profesní rozvoj i rozvoj svého svěřence a jeho reflexi (Wheeler, 2006). Mentee by pak měl mít touhu se dále vzdělávat, převzít spoluodpovědnost za dané procesy a partnerství, přemýšlet nad vlastní činností, být nakloněn otevřené komunikaci a zpětné vazbě od mentora (tamtéž). Lošťáková (2013) upozorňuje, že důležité také je, aby mentor svoji roli přijal dobrovolně a bral ji vážně, jinak by mohl být ohrožen celý proces mentoringu. Také dodává, že důležitým aspektem v mentorském vztahu je motivace pro společnou práci u všech zúčastněných.

Výběr mentora a uvádění do jeho role je zarámováno určitými podmínkami, bez kterých může mentorská práce jen stěží fungovat. Mentoři pak pro výkon své role využívají různé strategie, jimiž podporují menteeho a jimž se věnuje další kapitola.

3.1.3 Strategie mentoringu

Existují nejen různé podoby mentorských vztahů, ale také strategií, jimiž je mentorská práce vykonávána, které představují různé možnosti, jak dále rozvíjet kolegiální podporu a spolupráci. Jak uvádí Pišová a Duschinská (2011), strategií a funkcí mentoringu je různé množství podle oblastí, prostředí, kde jsou využívány, není tak možné postihnout ucelený přehled. Autorky pro prostředí školy uvádí jako často využívané strategie například pozorování či aktivní naslouchání během vedení rozhovoru, je také možné využít různých podob týmového vyučování, supervize či koučinku, které budou představeny v další části práce. Jonson (2008) pak strategie

mentoringu shrnuje a definuje jako přímou pomoc, ukázkovou výuku, pozorování a zpětnou vazbu, neformální kontakt či akční plán profesního růstu.

Přímá pomoc se vztahuje přímo na práci mentora a jeho svěřence, ať už se jedná o pomoc, kterou si mentee vyžádá na základě vlastních potřeb, či do procesu vstoupí sám mentor, když to uzná za vhodné (Jonson, 2008). Sacks a Brady (1985) ve své studii zabývající se podporou začínajících učitelů mentory, identifikovali některé z oblastí, které jsou přímou podporou pro menteeho. Mentor byl nejčastěji žádán o morální podporu, poskytování zpětné vazby a vedení, konzultaci v rámci dané disciplíny, pomoc s kurikulem a při plánování hodin, pomoc při hodnocení, s řízením kázně žáků, individualizací výuky apod. Lipton a Wellman (2005) pak tuto podporu shrnují jako *emocionální*, mentor naslouchá, *fyzickou*, mentor uspořádává prostor a poskytuje materiály, *vzdělávací podporu*, obsahuje sdílení zkušeností, konkrétních tematických oblastí a jejich obsahů a poslední *organizační podporu*, která představuje pomoc při dodržování termínů a vnitřní organizace školy.

Ukázková výuka představuje strategii, při které mentor demonstruje vyučovací hodinu za přítomnosti menteeho, který hodinu pozoruje a sleduje jaké metody a materiály mentor ve výuce využívá, jak pracuje se třídou a řeší problematické situace (Jonson, 2008). Mentee si poté z hodiny může odnášet a osvojovat poznatky, s kterými bude dále pracovat ve své praxi.

Pozorování a zpětná vazba jsou důležité především pro zlepšení výuky, zpětnou vazbu mentor poskytuje prostřednictvím písemné kritiky či konzultací na základě pozorování svého svěřence v jeho vyučování, jenž by menteeho měly nasměrovat a pomoci přinést změnu (Jonson, 2008). Zpětná vazba je proces, při němž jsou získávány informace o vlastní práci od pozorujícího jedince, vede k ocenění dané práce, upozornění na nedostatky a k celkovému poznání vlastní práce s cílem dosahovat jejího zlepšení (Boud & Molloy, 2013). Jonson (2008) podotýká, že zpětná vazba bývá obzvlášť produktivní, pokud na začátku tohoto procesu si pozorovaný učitel stanoví otázky, problematická místa či oblasti, jimž se má mentor věnovat.

Zpětná vazba by poté měla usnadňovat reflexi vlastní práce, která představuje kritickou funkci úspěšného vyučování a učení, bez ohledu na jedincovi zkušenosti a úroveň vzdělání, přičemž reflexe může být definována jako analytický proces k pochopení smyslu vlastní práce, pomocí níž poté učitelé mohou prohloubit svoje znalosti ke zlepšení vlastní výuky (Boreen, 2009). Zpětná vazba by se měla vztahovat především k chování jedince, než k jeho osobnosti, vždy by měla být objektivní,

popisná nikoli odsuzující, konstruktivní, zaměřovat se a vyhledávat konkrétní příčiny a jejich následky, mělo by se jednat o sdílení myšlenek vedoucích a podněcující další rozvoj, nemělo by se jednat o pouhé udílení rad a předsouvání řešení (Jonson, 2008).

Neformální kontakt popisuje Jonson (2008), jako nejjednodušší a přesto velmi užitečnou formu pomoci, na základě neformálních rozhovorů při každodenních činnostech, odehrávajících se mimo formální setkávání. Mentor projevuje porozumění a povzbuzuje svého svěřence, což zajišťuje významnou podporu, avšak je důležité, aby na tato neformální setkávání byl mentor schopen časově reagovat a byl k dispozici.

Akční plán profesního růstu je důležitý pro vlastní autonomii a pro individuální profesní růst učitele, kde jeho podstatou je plánování profesního rozvoje a tento proces je spojený s hodnocením svěřence, mentor je vzorem pro svěřeného jedince a pomáhá mu stanovovat ať už krátkodobé či dlouhodobé profesní cíle v plánu jeho rozvoje (Jonson, 2008). Sweeny (2007) upozorňuje, že cíle profesního růstu je nutné pomoci menteeemu nastavit na základě porovnání dovedností a znalostí, které mají být rozvíjeny na požadovanou úroveň.

Výčet strategií, jenž je možné využívat v mentoringu není kompletní, je možné využívat i dalších forem kolegiální podpory v rámci mentorského vztahu, často se strategie také vzájemně mezi dalším formami společné práce prolínají a tyto strategie mohou být využívány i mimo mentorský vztah v rámci společné práce a podpory kolegů. Následující kapitola se věnuje jedné z dalších podob kolegiální podpory a spolupráce, a to týmovému vyučování, které je rovněž stěžejní pro empirickou část práce.

3.2 Týmové vyučování

Týmová výuka může být jednou z cest ke společné práci učitelů, vzájemnému obohacování, sdílení zkušeností a také rozvíjení kolegiálních vztahů. Počátky týmové výuky se nesou z amerického prostředí z 60. let 20. století, kdy se týmové vyučování jako možný koncept výuky začalo pokusně zavádět na středních školách a dnes je využíváno v různých státech napříč různými stupni škol (Coffey, 2008). Jak přibližuje Vališová a Kasíková (2011), týmové vyučování vzniklo opřeno o důraz kladený na specializaci činností učitele, které se vzájemně propojují díky týmové práci stojící v opozici k představě učitele univerzálně zvládajícího všechny profesní činnosti. Autorky upřesňují, že díky týmovému vyučování je možné na základě **diferenciace**

ve výuce zajistit efektivnější učení se zapojením všech žáků a učitelé dostávají větší prostor k možnosti účinně **řídít vyučování**, a to právě často v podmínkách, kdy kurikulum staví na předpokladu integrace, může tak docházet k lepšímu propojování učiva.

Týmová výuka je definována jako „*spolupráce skupiny učitelů, kteří v rámci konkrétní školy společně připravují, realizují a hodnotí vzdělávací programy pro určité skupiny žáků, celé třídy nebo ročníky*“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2003, s. 254). Podstata koncepce týmového vyučování nespočívá v detailním strukturování a organizaci, ale v základech společného plánování, spolupráci na vytváření obsahu, na společné komunikaci, sdílení a důvěře (Dean & Witherspoon in Buckley, 2000). Autoři také dodávají, že významná je flexibilita, možnost vlastních nápadů a názorů, přetváření programů na základě naplnění vzdělávacích potřeb žáků a celková spolupráce učitelů se poté odráží na fungování týmové výuky a vyučovací hodině. K tomu Kasíková (2010) doplňuje, že principy na nichž stojí týmové vyučování je **poskytování vzájemné pomoci a podpory** pro učitele a jeho práci ve výuce, přičemž spolupracující učitelé společně plánují a poté realizují inovativní prvky ve vyučování, vzájemně si také poskytují zpětnou vazbu nejen na realizaci společného vyučovacího plánu, ale také o výsledcích třídy, které dokládají fungování plánu a rovněž učitelova chování.

Gošová (2011) upřesňuje, že pro týmové vyučování jsou dnes tvořeny týmy, kde se většinou nachází dva (párová výuka⁵) až čtyři vyučující, mohou to být učitelé, specialisté na určitý vyučovací obor či pedagogičtí asistenti učitele nebo i rodiče. Týmy je možné tvořit **horizontálně**, kdy učitelé působí v paralelních třídách stejného ročníků či **vertikálně**, kde vyučování probíhá napříč různými ročníky školy (Vališová & Kasíková, 2011). Dané koncepce nejsou jediné možné, je důležité se přizpůsobovat danému prostředí, avšak důležité je, že týmová výuka podle Buckley (2000), napomáhá k pozitivnímu klimatu a výuka se stává méně ohrožující. Aby týmová výuka byla úspěšná, je stěžejní, aby učitelé společně pracovali a ujasnili si cíle výuky, podíleli se na návrhu osnov a učebních plánů společného vyučování.

Týmová výuka tedy nemá jediné pojetí, které je nutné striktně dodržovat, následující kapitola představuje základní formy týmového vyučování, podle rozdělení odpovědnosti učitelů ve výuce, které mohou ve školách probíhat.

⁵ V empirické části využívám právě pojmu párová výuka.

3.2.1 Formy týmového vyučování

Týmovou či párovou výuku je možné vykonávat v různých formách spolupráce při rozdělení rolí. Je důležité vždy volit její optimální podoby, které napomohou učitelům vést efektivní vyučování a budou především ku prospěchu žákům. Formy týmového vyučování je možné a často i žádoucí kombinovat. Maroney (1995), Robinson a Schaible (1995) (in Day a Hurrell, 2012) identifikovaly šest modelů týmového vyučování, na základě rozdělení odpovědnosti mezi učiteli:

- **Tradiční týmová výuka** je výukou, při níž učitelé aktivně spolupracují při předávání nového učiva a jeho obsahu.
- **Kooperativní týmová výuka**, je taková výuka, kdy učitelé vytváří společně hodinu, ve vyučovací hodině poté není veden pouze monolog ze strany jednoho učitele, ale učitelé mezi sebou diskutují a zapojují i studenty a je využívána také skupinová práce studentů.
- **Doplňková (podpůrná) týmová výuka** představuje výuku, při níž je jeden učitel zodpovědný za obsah výuky, zatímco druhý učitel zajišťuje navazující a rozšiřující témata nebo se věnuje studijním dovednostem žáků.
- **Paralelní výuka** představuje výuku, při níž je třída rozdělena do dvou skupin a každý z učitelů je zodpovědný za jednu ze skupin, věnují se stejnému tématu výuky.
- Oproti paralelní výuce v **diferencovaném rozdělení třídy** pro týmové vyučování jsou žáci rozděleni do menších skupin na základě vzdělávacích potřeb. Může se jednat o skupiny slabších žáků, kteří potřebují více procvičovat a žáky, kteří učivo zvládají, kterým učitel může nabídnout rozšiřující učivo.
- **Monitorující učitel** představuje takovou formu společné práce, kdy jeden z učitelů přebírá zodpovědnost za celkovou výuku, vedení třídy, přičemž druhý z učitelů má možnost sledovat třídu, věnovat se žákům podle individuálních a aktuálních potřeb.

Těchto šest základních modelů týmového vyučování neurčuje mantinely, jsou to však formy, které je možné využívat na základě daného obsahového rámce výuky a je podstatné vyučování společně dopředu plánovat, aby výuka měla správný smysl. V nadcházející kapitole se věnuji právě možným výhodám a nevýhodám týmového vyučování.

3.2.2 Výhody a nevýhody týmového vyučování pro společnou práci učitelů

Společná práce učitelů ve vyučování, společné plánování a kooperace přináší řadu výhod a pozitiv, které týmové vyučování umožňuje, avšak jsou tu i faktory, které mohou spolupráci učitelů ve vyučování znesnadňovat. Na základě společné práce si učitelé v hodině **rozdělují moc i zodpovědnost** přičemž se snižuje tlak a zátěž na jednoho učitele, učitelé mohou lépe zajistit kázeň žáků, učí se z pozorování práce druhého, rovněž se vzájemně obohacují a předávají si zkušenosti a nové přístupy, společně rozvíjí vyučovací metody, výuku je možné lépe **individualizovat směrem k žákům**, což také vede k většímu zapojování žáků do výuky, k jejich aktivitě, uvolněnější a méně formální atmosféře, kde se i učitelé na základě zpětné vazby vzájemně hodnotí na přátelské úrovni, přičemž dále reflektují vlastní práci (srov. Buckley 2000, Laughlin, Nelson & Donaldson, 2011, Vališová & Kasíková, 2011). Jak dále ještě dodává Buckley (2000) společná výuka její plánování a hodnocení společně odhaluje silné a slabší stránky učitelů, kde právě silnější mohou být rozvíjeny a slabší potlačovány, prohlubuje také přátelství mezi kolegy a vzájemné vztahy, odpovědnost, kreativitu a v neposlední řadě kolegiální.

Problematické v rámci týmové výuky mohou být **osobnostní rysy učitelů**, je důležité, aby si učitelé rozuměli a byli ochotni se vzájemně podělit o své nápady, otevřeně diskutovat a být rovnocennými partnery, jak podotýká Buckley (2000). Také dodává, že **časové hledisko** jako je tomu i u jiných forem kolegiální podpory může znesnadňovat samotné týmové vyučování, jako podstatný faktor pak vyplývá zajištění a koordinace času pro společné plánování a přípravu týmového vyučování. Aby mohlo být týmové vyučování úspěšné, je potřebné zajistit faktory a podmínky, které jsou důležité i napříč ostatními možnými formami společné práce.

Význam týmového vyučování, jak uvádí Kasíková (2010), se do povědomí dostává i u nás, ale přesto, že je považováno za důležitý prvek ve výuce a vzdělávání, v prostředí českých škol není příliš obvyklé, realizováno bývá většinou výjimečně a je tedy pro školní praxi spíše výzvou než realitou. V českých školách je celkově společná práce rozvíjena spíše v povrchnějších formách, jak dokládají Pol a Lazarová (1999), a to jak již bylo zmíněno v rámci jednotlivých předmětů a jen zřídka je vedena s určitým obsahem ve své specifické podobě. Následující část textu se věnuje další možné formě podpory na školách, kterou je hospitace či peer pozorování a také zmiňují peer review.

3.3 Hospitace, peer pozorování a peer review jako formy kolegiální podpory

Hospitace ve spojitosti se školním prostředím je často slýchaným pojmem a to především v souvislosti vymezení **hospitace** jako „*kontrolní návštěvy vyučovací jednotky*“, při níž je hodnocena realizace cílů, obsahu, ale i celkový průběh a organizace vzdělávací akce (Palán, 2002, s. 75). Pojem hospitace však lze vysvětlovat na dvou úrovních, jak upozorňují Lazarová a Cpinová (2006), a dále dodávají, že hospitace sice bývá nejčastěji spojována s kontrolou a dohledem, ovšem na straně druhé je její potenciál i jako prostředku profesionálního rozvoje učitelů tedy formou pomoci. To potvrzuje definice pedagogického slovníku (Průcha, Mareš & Walterová, 2003), kde hospitace jako návštěva ve vyučovací hodině má být cílena na „*poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektori a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující.*“ (s. 75). Rys (1988) jako cíl hospitace vnímá proniknutí od jevové podstaty k jádru pedagogické situace. K čemuž jak podotýká Palán (2002), je jako metod hospitace využíváno pozorování, rozhovor či rozboru dokumentace, kde po skončení pozorování je sepsán hospitační záznam, který se stává podkladem k hospitačnímu rozhovoru. Hospitace či někdy také „*náslechy*“, využívané spíše ve spojitosti se začínajícími učiteli či studenty, umožňují nahlédnout do hodin mezi kolegy, může se jednat o nabídku, kdy učitel svému pozorovateli v hodině něco nabízí, například dochází k předávání metod práce (Lazarová & Cpinová 2006). Autorky ještě doplňují, že se může jednat i o vyžádanou návštěvu od pozorovaného, za účelem zpětné vazby na vlastní práci od kolegy, který hodinu pozoruje a následně provede s hospitovaným rozhovor.

Pokud tedy hostující osobou bude kolega, je možné pracovat spíše s pojmem **peer pozorování**, které na rozdíl od hospitace nenesé hodnotící konotaci. Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2000, s. 404) vymezuje termín peer jako „*vrstevník*“. Konopásková (2003) pak dodává, že přeložením slova peer do češtiny ve smyslu vrstevník se jedná o člověka, který je v rovnocenném vztahu k jinému člověku a to v jistém smyslu, může se totiž jednat o věk, ale třeba i vzdělání či společenské postavení. Tímto termínem může být tedy označován kolega, který je v rovnocenném postavení. Jako významný aspekt peer pozorování je zdůrazňován fakt, že učitelé začínají společně pracovat, na základě zpětné vazby a pozorování si vyměňují zkušenosti, čímž dochází k postupné eliminaci vzájemné izolace učitelů

(Pol & Lazarová, 1999). Peer pozorování, jak popisuje Roberson (2006), je tedy proces, při kterém je poskytována zpětná vazba s nabídkou flexibilního posouzení efektivity výuky, podle toho, co se chce pozorovaná osoba dozvědět. Pol a Lazarová (1999) připomínají, že i když peer učitel svou pozornost na základě pozorování upírá pouze k tomu, co mohl ve výuce sledovat, jak to vnímá a jak to na něj působilo, na základě zpětné vazby pozorovanému kolegovi mohou tyto informace napomoci lépe vnímat různá hlediska vlastní práce a dále na nich případně pracovat.

Další formou kolegiální spolupráce je **peer review**. Chvál a kol. (2012) peer review nazývá jako tzv. kolegiální hodnocení, které je uplatňované v partnerských školách na principu „kritických přátel“. Spojení peer review je tedy možné popsat jako „*formu externího hodnocení s cílem podpořit přezkoumáním vzdělávací instituce v zajišťování jejich kvalit a úsilí o jejich vývoj*“ (Gutknecht-Gmeiner, 2007, s. 1). Autor dále uvádí, že v rámci peer review se jedná o externí skupinu odborníků, kteří jsou vyzváni, aby posoudili kvality instituce v různých oblastech, tedy kvalitu vzdělávání, odborné přípravy či celé organizace. Pracovníci provádějící hodnocení jsou sice z vnějšího prostředí, ale sami pracují v podobném prostředí, mají tak specifické odborné znalosti a jsou to osoby rovného postavení, kde při tomto způsobu kolegiálního hodnocení je významná vyžádaná zpětná vazba, z kritického, ale nehodnotícího pohledu (tamtéž). Provádění kolegiálního hodnocení, jak podotýká Chvál a kol. (2012), je v rukou určitého lídra, jímž nejčastěji bývá ředitel či člověk z užšího týmu s aktivní podporou ředitele. Jak dodává Michek (2008), peer review by mělo evaluovanou školou podpořit v jejím rozvoji a zvýšení profesionality, není zaměřeno na skládání účtů⁶ a kontrolu.

Mezi možné formy kolegiální podpory ve škole je možné řadit hospitace či peer pozorování, hospitace je někdy stále vnímána se svými kontrolními prvky, kdežto peer pozorování je vztaženo na pozorování mezi kolegy učiteli, nebývá vnímáno jako dohled či kontrola a neobsahuje přímé hodnocení. Poslední popsanou formou kolegiální

⁶ Skládání účtů neboli akontabilita (*accountability*), je jak ji definuje Veselý (2012) v jejím nejširším pojetí „*zodpovídání se za své činy a jejich důsledky*“ (s. 765). Mulgan (2000, s. 555) dodává, že akontabilitu tedy skládání účtů je možné chápat nejčastěji jako externí, kdy osoba či organizace se zodpovídají někomu zvenčí, je založenou na interakci, kdy se jedna strana dotazuje a dožaduje se vysvětlení daných jevů, strana druhá hledá odpovědi, přičemž ten kdo se dotazuje je v právu udělovat sankce.

podpory je peer review, jako forma kolegiálního a partnerského hodnocení mezi školami.

3.4 Další možné formy kolegiální podpory ve školním prostředí

3.4.1 Supervize

Podobně jako je tomu u jiných forem podpory, tak také u termínu supervize dochází k různým odchylkám v definici a pojetí tohoto pojmu. Samotná supervize ve školním prostředí není typickou formou kolegiální podpory, může být také jako prostředek a strategie mentoringu či jiných podob kolegiální podpory, které se často překrývají. Pojem **supervize** evokuje určitý dohled, hodnocení, vyšší kontrolu, v průběhu let však došlo k dalšímu přetváření významů tohoto procesu, přičemž jako forma kolegiální podpory by supervize měla představovat zkušenost, která bude jak obohacující, tak také laskavá a bezpečná (Český institut pro supervizi, 2006). Supervize postupně, jak uvádí Lazarová a Cpinová (2006), pronikla také především do oblasti poradenství, psychoterapie a klinické praxe. Začala se projevovat významnost supervize v otázkách podpory při řešení profesních otázek, postupně docházelo k transformaci procesů supervize od kontroly spíše k řízení, vzdělávání a podpoře (Píšová & Duschinská, 2011).

Supervize je tedy interakce mezi dvěma či více osobami, která má vést ke sdílení znalostí a poznatků, posuzovat odborné kompetence a být prostředkem k poskytování zpětné vazby, kde celkovým cílem by měl být rozvoj nových kompetencí a odborných znalostí (McIctosh & Phelps, 2000). Havrdová a Kalina (2003) pak supervizi popisují jako „*vytváření bezpečného prostoru pro získání nadhledu nad tím, co pracovní proces utváří, a podpora při objevování variantních možností a jejich realizace*“ (s. 133). Supervize pak i ve školní praxi nachází své opodstatnění, jak podotýká Lazarová a Cpinová (2006) neboť učitel se každodenně dostává do nových často nečekaných a neopakovatelných situací, na které nebyl připraven, a které pomocí kolegiálních rozhovorů a pozorování jako některých dílčích forem supervizní práce mohou učitele podporovat a rozvíjet. Může se jednat například o **supervizi přímou**, která se ve své podstatě přibližuje dříve popsané hospitaci, učitel formuluje objednávku na pozorování ve výuce, po skončení následuje strukturovaný rozhovor, přičemž supervizor by měl být odborníkem na profesi supervidovaného (Úlehla, 1999) či **supervizi nepřímého typu**, kde rozhovor probíhá po situaci či činnosti, při které

supervizor nebyl přítomen nebo je možné konzultovat před samotnou činností, kdy se domlouvají postupy a strategie práce (Gabura & Pružinská, 1995). Častá pro školní prostředí by mohla být **spontánní supervize**, která nemá, formální postupy ani pravidla, jde o dobrovolnou, otevřenou diskusi učitelů, která může probíhat v prostorách chodeb, kabinetů či sboroven, rozebírající se problémy spojené s praxí, diskuze by však měly být na určité odborné úrovni a směřovat k podpoře, poskytování rad či poučení pro kolegu bez nekonstruktivního kritizování a nařikání (Lazarová & Cpinová, 2006). Zařazení různých forem supervize do společné práce a vzájemné podpory mezi učiteli může mít podle Masákové (2008) přínosný vliv nejen ve směru eliminace syndromu vyhoření, kterým jsou učitelé v rámci své profese ohroženi, ale také může být prostředkem k řešení problematických situací, jak s žáky a studenty, tak také při problematických situacích v práci v týmu.

Supervize však není zcela typickou formou podpory v práci pedagogů ve školním prostředí, za určitý druh supervize lze však považovat hospitace či peer pozorování (srov. Lazarová & Cpinová, 2006, Pol, 2007), jež byly popsány v předchozí kapitole a jsou pro školní prostředí typičtější. Následující kapitole se věnuje koučování, jež jako forma kolegiální podpory není pro školní prostředí také zcela typická, avšak i pro něj je možné najít ve školním prostředí uplatnění a rovněž jako pro konzultantství.

3.4.2 Koučování a konzultantství

Pojem koučování nebo také *coaching*, v češtině užíváno jako koučing či koučink vznikl ve sportovním odvětví a až v 90. letech 20. století došlo k posunu tohoto pojmu a koučování je využíváno nejen v poradenství, ale také v oblasti spojené s profesním růstem či podnikáním (srov. Fischer-Epe, 2006, Havrdová, 2008, Whitmore, 2014). **Koučování** podle České asociace koučů (2012, online) je možné definovat jako „*proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů.*“ Přičemž by podle této definice mělo dojít k trvalému rozvoji kompetencí tohoto klienta, avšak zodpovědnost za vytyčení cílů kouč přenechává na klientovi, stejně tak jako volbu cesty k jejich naplnění. Kouč je vnímán jako „průvodce“, který je nápomocný při odhalování potenciálu svěřeného jedince a trénovaný především v pozorování, naslouchání a odhalování potřeb jedince (Pol, 2007). Lenhart (in Lazarová & Cpinová, 2006) připomíná, že kouč je odborníkem na proces koučinku a není a ani nemusí být odborník v profesi, jež vykonává klient. Při

koučování je kouč a koučovaný v nedirektivním vztahu a jak dále Horská (2009) uvádí, kouč je odborníkem v motivování lidí, na jejich psychiku, v poskytování emocionální podpory a zpětné vazby, usnadňuje a formuje procesy myšlení, není však jeho výsadou poskytovat odborné rady a hodnotit, což je úlohou mentora.

V rámci kolegiální podpory se objevuje pojem **peer coaching** neboli **kolegiální koučování**. Slovo peer bylo vysvětleno již dříve, jedná se o rovnocenný vztah mezi kolegy. Robertson (2005) definuje peer koučování jako vzájemný vztah mezi alespoň dvěma lidmi, kteří pracují společně na pracovišti k dosažení profesních cílů. Tento termín podle definice označuje vztah učení, kde jeho účastníci jsou otevřeni novému učení, angažují se, sdílejí a vzájemně si usnadňují cestu k rozvoji dovedností v důvěrném prostředí. Peer koučování ve školním prostředí, jak uvádí Pol a Lazarová (1999), napomáhá učitelům ve snaze vnášet nové vědomosti a dovednosti do vlastní práce, přičemž se často využívají hospitace v hodinách kolegů, kde významné pro zachování rovnocenného vztahu bez nadřazenosti je osobní přístup ke kolegovi. Důležitými prvky v tomto vztahu jako u ostatních forem kolegiální podpory, jak poznamenává Hooker (2014), jsou důvěra a reflexe.

Ve školním prostředí je koučování vztahováno především k vedení školy, avšak v českých školách není příliš typickou formou kolegiální podpory (Pol, 2007). Jak dodává Palán (2002), jedná se o podobu vzdělávání na pracovišti, přičemž může být prováděna externím koučem, kde vzniká výhoda pohledu třetí strany, která není zatížená, či interním koučem, který má výhodu bezprostředního a každodenního kontaktu (Pol, 2007). Ve školní praxi může mít koučování blízko také školní psycholog, jak uvádí Lazarová a Cpinová (2006), který může učitele podporovat v profesionálním rozvoji, či v procesu rozvoje školy může mít řediteli nápomocný organizační konzultant. Pol (2007) dodává, že pokud jde o externí podporu, může se pak tedy spíše jednat o **konzultanství**, avšak tato podpora má koučování velmi blízko, nejčastěji se jedná o časově ohraničenou podporu založenou na projektech. Jak dále autor uvádí, konzultanti se snaží využít vnitřní schopnosti, potenciálu a zdrojů, kterými škola disponuje k jejímu vlastnímu rozvoji na základě jejích potřeb, důležité však je, že konzultant nesupluje práci vedení školy, které je stále odpovědné za procesy uvnitř

školy, i přes možné řízení změny k rozvoji školy za využití konzultantství, ani tato forma podpory není v českých školách příliš častá⁷, oproti jiným evropským zemím.

Poslední podkapitola se věnuje možným podobám spolupráce, které se jeví spíše jako neúčinné a problematické.

3.5 Problematické formy spolupráce a podpory

Kolegiální podpora a spolupráce kromě svých podob, které mají napomáhat, jak k rozvoji učitelů, potažmo žáků a celé školy, mohou však nabývat také takových forem, které jsou problematické a spolupráci a podporu příliš nerozvíjejí. Pol a Lazarová (1999) mluví o neúčinných formách spolupráce, jimiž je důrazu na diferenciaci, pohodlná spolupráce a vnučená kolegiálnost. Jak autoři přibližují, ve škole spolupráce probíhá například v rámci menších skupin, které mohou být jak formální, například předmětové skupiny či neformální, kde jsou vytvářeny skupiny, na základě zájmů či sympatií jednotlivých jedinců, pokud však dojde k **přílišné diferenciaci** mezi skupinami, může docházet ke vzájemné izolovanosti těchto skupin, které mezi sebou mohou i soupeřit. Balkanizace, jak tuto problematickou formu spolupráce nazývají Fullan a Hargeaves (1991) může způsobovat špatnou komunikaci, lhostejnost a skupiny pak pracují bez souvislosti s chodem školy. Pol a Lazarová (1999) pak podotýkají, že pokud je čas organizován tak, aby při přípravách na vyučování učitelé jak vyšších, tak nižších ročníků mohli učitelé poznávat a oceňovat práci kolegů jiného ročníku či stupně, je možné negativní jevy zmírnit.

Další formou problematické spolupráce je **spolupráce pohodlná**, která nepřesahuje pracovní skupiny či oddělení, není otevírána širší diskuzi, jsou udělovány rady či poskytovány materiály, přičemž spolupráce je bezprostřední a krátkodobá bez dlouhodobějších plánů (Pol & Lazarová, 1999). Tento druh spolupráce je velmi častým, jak přibližuje Fullan a Hargeaves (1991), kdy se sice mluví o sdílení a podpoře mezi učiteli, avšak není typická zpětná vazba, návštěva hodin či společný dialog. Jak doplňují Pol a Lazarová (1999), naopak školy s rozvinutější mírou spolupráce jsou pevnější a zaměřenější, avšak i zde se může objevovat riziko, a to pokud je na docenění zkušeností a sdílení kladen příliš vysoký důraz, přičemž je podceňováno další uplatnění nabytých zkušeností.

⁷ Např. v letech 2003-2004 byl realizován projekt za spolupráce rakouského sdružení k-education, ÚPV FF MU Brno a Pedagogického centra Zlín s názvem Příprava konzultantů rozvoje škol (Pol, 2007).

Třetí formou spolupráce, jež se stává problematickou, je **vnucená kolegialita**. Pol (2007) však zdůrazňuje, že vnucená kolegialita, která bývá řízena vedením školy, se stává spíše překážkou, než aby napomáhala ke společné práci a hodnotnému způsobu učení se. Jedná se o soubor byrokratických, formálních, specifických procedur, kde se věnuje prostor společnému plánování, konzultacím či jiným podobám společné práce. Pol a Lazarová (1999) pak popisují dvojí možný pohled na vnucenou kolegialitu, kdy může jít o jakousi přípravnou fázi, která předchází vytváření dlouhodobější spolupráce, kdy ji ředitelé mohou využívat pro „nakontaktování“ učitelů, kdy za využívání neformálního uznání a podpory dochází k uspokojení nad společnou prací. V druhém případě ji popisují jako pouhá administrativní nařízení ke společné práci, které motivaci k další spolupráci s kolegy snižují, neboť čas, citlivost a péče, jenž si klima spolupráce žádá, je v tomto pojetí zavádění rychlých a povrchních změn nedostatečné. Jak dodává Hargreaves a Dawe (1990), právě tyto administrativní procesy a dohled nad učiteli vytváří nepřirozenou kolegialitu, která uměle předstírá kulturu spolupráce, dokonce může být narušena důvěra, podpora či neformální vztahy, které mezi kolegy existují.

Aby kolegiální podpora a spolupráce mohla být úspěšná i prospěšná, je dobré dbát na to, aby se jednalo o dobrovolnou spolupráci, aby společná práce probíhala nejen napříč skupinami, ale aby byly vytvářeny vztahy napříč celou školou v bezpečné a důvěrné atmosféře a v neposlední řadě je pro společnou práci důležité, aby byla oceňována, kolegové si poskytovali vzájemnou zpětnou vazbu a předávali zkušenosti.

4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části práce bylo představit základní oblasti týkající se empirické části, a to pojetí kolegiální podpory jako důležitého aspektu rozvoje školy. Pozornost byla nejdříve směřována škoře směřující k rozvoji, dále specifikům profese učitele a následně kolegiální podpoře ve škole.

Společné práce, podpora a vzájemná pomoc by se měly odehrávat uvnitř organizace mezi jednotlivci. Jak škola, tak jednotlivci v ní, by měli směřovat ke konceptu školy učící se a spolupracující, přičemž pro rozvoj kolegiální podpory a spolupráce je důležitý vzájemný respekt a důvěra, organizační prostředí, v němž by každý jedinec měl být připraven a schopen učit se a dále růst, aby se mohla i škola jako celek vyvíjet. V tomto pojetí každý nese zodpovědnost za svoji práci, má možnost rozhodovat a uplatnit svůj názor, jednat samostatně a nezávisle ve výchovně vzdělávacích procesech, přičemž ředitel školy a jeho nejbližší spolupracovníci stále nesou odpovědnost za vedení a řízení školy, avšak svým působením přispívají k delegování pravomocí, poskytují různé formy podpory. Také klima, které ve škole panuje je určující pro rozvoj společné práce.

Učitel, jenž je hlavní vykonavatel výchovně vzdělávacích procesů směřujících k jeho žákům, se ve své profesi setkává s jistými charakteristikami, které jsou pro jeho práci zásadní. Učitelské povolání patří mezi psychicky náročné, což ještě stěžuje jistá izolovanost od kolegů, ve které běžně učitel každodenně pracuje, a která je způsobená uspořádáním času, neboť většinu času učitelé tráví v uzavřené školní třídě s žáky a jsou tak omezeny jejich kontakty s kolegy, učitel se musí také samostatně a zodpovědně rozhodovat bez další pomoci. S nároky, které jsou na učitele kladeny a s neustálými změnami je pro učitelé podstatný také profesionální rozvoj, který je žádoucí naplňovat při společném učení se s oporou o kolegiálnost.

Kolegiální podpora a spolupráce jsou považovány za aspekt vedoucí k rozvoji školy, měla by však vycházet z dobrovolnosti všech zúčastněných, kde důraz je kladen také na rovnoprávnost. V rámci kolegiálnosti vznikají různé podoby vztahů, kdy za nejvýznamnější a nejhodnotnější je považována společná práce, která může nabývat různých podob. Mezi nejčastější podoby kolegiální podpory na českých školách patří spontánní diskuse a vzájemné návštěvy v hodinách kolegů, učitelé také spolupracují v rámci jednotlivých předmětů a vytvářejí předmětové skupiny.

Mentoring jako forma kolegiální podpory představuje vztah zkušenějšího mentora, který napomáhá v rozvoji méně zkušenému menteeemu, mentorský vztah může nabývat různých podob, mezigenerační rozdíl není podmínkou fungování mentoringu (např. peer mentoring), mentorská práce může v prostředí školy napomáhat v budování hlubších vztahů a spolupráce. Výběr mentora a uvádění do jeho role je důležité pro vytváření mentorského vztahu a fungování mentoringu, při kterém mentor využívá různých strategií práce se svým svěřencem, jako je pozorování a zpětná vazba, ukázková hodina či přímá pomoc apod.

Týmové vyučování může být jednou z dalších forem kolegiální podpory. Zahrnuje společnou práci nejen při výuce, ale při jejím plánování a může nabývat různých podob podle stanovení zodpovědnosti a rolí mezi učiteli. Společnou práci v rámci týmové výuky pak může ohrožovat nedostatek času a osobnostní rysy, naproti tomu významným prvkem týmového vyučování je nejen společná práce a obohacování se mezi učiteli, ale také individualizace výuky, snaha dosahovat maxima u každého žáka, což jsou aspekty vedoucí k rozvoji školy.

Hospitace je považována za formu kolegiální podpory, pokud je pracováno s jejím potenciálem jako prostředku profesionálního rozvoje, pokud jde o hospitaci, která je prováděna kolegou je možné mluvit o peer pozorování, které sebou nese hodnotící konotace jako hospitace, také je možné mluvit o peer review, které představuje kolegiální hodnocení na způsob „kritického přítele“. Jako další možné podoby kolegiální podpory avšak pro školní prostředí ne příliš typické je možné vnímat supervizi, nebo také koučování, které je vztahováno spíše k vedení školy, konzultantsví jež se blíží koučování, představuje především projektově ohraničenou podporu, která by měla napomoci k řízení změny pro rozvoj školy. V rámci kolegiální podpory se také může objevovat nefunkční či problematická spolupráce, jež obsahuje důraz na diferenciaci, pohodlnou spolupráci nebo také vnucenou kolegiální podporu.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na vývoj kolegiální podpory v modelové škole zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ na základě záznamů daných dokumentů, kde zájem o analýzu dokumentů, které na základě projektu škola vypracovávala, vzešel právě od dané školy.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této práce je rozdělena na dvě části. První část obsahuje metodologii výzkumu a na ni navazuje část věnovaná interpretaci analýzy dat. V metodologické části se věnuji procesu výzkumného šetření, definuji výzkumný cíl a problém, výzkumné otázky a popisuji výzkumnou metodu. Pro popis výzkumného vzorku bylo potřebné stručně charakterizovat jak školu, tak projekt, do kterého je škola zapojena. Následně uvádím vstup do terénu a výzkumný vzorek. Poté se věnuji představení metody sběru dat a jejich analýze. Poslední část metodologie výzkumu je věnována etickým aspektům výzkumu, reliabilitě a validitě výzkumu.

Druhá část empirické části práce je zaměřena na interpretaci výsledků výzkumného šetření. Cílem bylo popsat, jak se vyvíjela kolegiální podpora na vybrané škole zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ z pohledu poskytnutých dokumentů. Na základě analýzy dat interpretuji daná zjištění.

5 METODOLOGICKÝ POSTUP

5.1 Výzkumný cíl

Cílem práce je popsat, jak se na škole zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ vyvíjela kolegiální podpora z pohledu analyzovaných dokumentů, jde mi o to identifikovat faktory, které vstupují do těchto procesů a poodhalit, jakých podob kolegiální podpora nabývá, a případně jak se dále odráží na rozvoji školy.

Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ (PŠÚ), jehož vznik v roce 2010 iniciovala nadace „The Kellner Family Foundation“, je ve škole realizován od školního roku 2010/2011 do konce školního roku 2014/2015. Škola však projevila zájem o analýzu dokumentů ještě před uzavřením projektu. Nejde mi tedy o celkové zhodnocení školy v rámci projektu, ale zaměřím se na vývoj kolegiální podpory v době, kdy škola na základě projektu vykazovala svou činnost sepisováním dokumentů vytvářených k Projektu pedagogického rozvoje školy (PPRŠ) (viz. kapitola 5.7), což je mým intelektuálním cílem. Dílčím a také praktickým cílem je právě pohled na to, co se škola v průběhu let v projektu naučila a rozvinula ve vztahu ke kolegiální podpoře, což může napomoci k jejímu dalšímu plánování a nastavení či udržování daných cílů pro další období, kdy již škola nebude tímto projektem finančně podporována. Personálním

cílem je získání nových poznatků a zkušeností v dané problematice. Jsou tak stanoveny cíle ve všech třech rovinách (Švaříček & Šedřová et al., 2007).

5.2 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je zjistit, jak se v průběhu let, kdy škola byla zapojena a finančně podporována vzdělávacím projektem PŠÚ, v době kdy svou činnost vykazovala v dokumentech vztahujících se k PPRŠ, se podle těchto dokumentů vyvíjela kolegiální podpora. Na základě vstupu školy do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ Kellnerova nadace investuje do školy peníze, což by mělo vést k jejímu rozvoji, na základě podpory projektu škola musí svou činnost pro projekt vykazovat.

Výzkumným problémem je popsat, co účast školy v projektu PŠÚ a jeho podpora přinesly ve vztahu ke kolegiální podpoře na základě zpracovaných dokumentů PPRŠ.

5.3 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle výzkumu a výzkumného problému jsem si stanovila základní výzkumnou otázku (ZVO):

ZVO: Jak je zaznamenáván vývoj kolegiální podpory z pohledu dokumentů PPRŠ na dané škole během daných let (školní rok 2011/2012 – 2013/2014) při její účasti na projektu PŠÚ?

Základní výzkumnou otázku jsem dále rozčlenila na dvě specifické výzkumné otázky (SVO), které mi pomohly zacílit se na výzkumný problém.

SVO1: Jakých podob kolegiální podpora podle záznamů PPRŠ nabývá?

SVO2: Jaké faktory působí podle záznamů PPRŠ na rozvoj kolegiální podpory?

Specifické otázky vznikly s ohledem na základní výzkumnou otázku, neboť mi jde o to zjistit, jaké podoby kolegiální podpory jsou v průběhu let využívány, jak se vyvíjely a jaké okolnosti přispívají k rozvoji kolegiální podpory na škole.

5.4 Výzkumná metoda

Pro svou práci jsem s ohledem na výzkumný cíl a výzkumný problém zvolila kvalitativní výzkum, neboť se jedná o „nenumerné šetření a interpretaci sociální reality“ (Disman, 2002, s. 285). Kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že zpracování

výsledků neprobíhá na základě statistických procedur či jiných kvantitativních metod (Strauss & Corbinová, 1999). Jak dále autoři uvádí, výzkum může být zaměřen na životy či příběhy lidí, jejich chování na vzájemné vztahy či chod organizací. Některé údaje pak mohou být kvantifikovány, avšak samotná analýza dat je kvalitativní. Jak uvádí Gavora (2000) v kvalitativním výzkumu jde o podrobný popis jistého případu, neusiluje o zevšeobecnění údajů, ale o porozumění a odhalení nových souvislostí, které by na základě kvantitativního výzkumu nebylo možné poodhalit. Výzkumný projekt v kvalitativním výzkumu není závislý na již definované teorii, nestanovujeme si hypotézy, ale snaží se popsat a prozkoumat daný jev a přinést nové informace (Švaříček & Šed'ová et al., 2007).

Ve své práci se snažím nahlédnout na to, jak se vyvíjela kolegiální podpora na vybrané škole v době účasti v projektu PŠÚ. Jde o konkrétní případ školy, proto není možné výsledky zevšeobecnit. Shromažďování údajů probíhá u kvalitativního výzkumu nejčastěji prostřednictvím rozhovorů a pozorování, jak ale uvádí Strauss a Corbinová (1999) je možné využít i knihy, videokazety či dokumenty, kde právě dokumenty se staly jádrem mého výzkumu.

5.5 Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“

Výzkumným souborem pro mou práci se staly dokumenty základní školy jedné z pilotních modelových škol vzdělávacího projektu pro učitele a ředitele veřejných ZŠ v České republice „Pomáháme školám k úspěchu o.p.s.“ který v roce 2010 iniciovala nadace Renáty a Petra Kellnerových „The Kellner Family Foundation“. Kellnerova nadace vznikla v roce 2009 a slouží k obecně prospěšným účelům. Jde především o snahu přispívat k rozvoji společnosti a rovněž působit na zkvalitnění lidského života. Poskytuje finanční dary v oblasti kultury, školství, zdravotnictví a věnuje se naplňování dalších obecně prospěšných cílů. Jedním z nich je právě podpora vzdělanosti prostřednictvím projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Projekt je zaručen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ministerstvo také udělilo vzdělávacímu programu akreditaci.

Škola, jež mi poskytla dokumenty je do tohoto projektu zapojena od září roku 2010 jako modelová škola po dobu 5-ti let, tedy do školního roku 2014/2015. Projekt je zaměřen na rozvoj individuálních schopností každého žáka k dosahování co nejlepších vzdělávacích výsledků. Postupně jsou do projektu zařazovány další

modelové školy, které by měly vybudovat síť ve všech 14 krajích, k nimž se přidávají pilotní spolupracující školy (projektový cyklus v pilotních spolupracujících školách trvá 3 roky). Nyní projekt probíhá na 4 modelových školách ve 4 krajích, ke kterým je připojena pilotní síť spolupracujících škol, kam patří 3 školy. Od září 2015 se do projektu zapojí další 3 modelové školy z dalších 3 krajů.

Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“, nabývá přesvědčení, na základě něhož je realizován, že *„dlouhodobá vzdělávací, materiální a personální podpora pomůže učitelům lépe rozpoznávat individuální potřeby žáků, přizpůsobovat styl výuky, a tak dosahovat co nejlepších pedagogických výsledků“* (Luhanová, 2014, online). Projekt představuje několik základních forem podpory, mezi ně patří působení pedagogické konzultantky po dobu celých 5 let zapojení do projektu, pomáhá podporovat profesní růst pedagogů a pedagogickému rozvoji školy. Dále je podporován individuální přístup k žákům a párová výuka, rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti prostřednictvím metodických nástrojů, projekt vede ke sdílení zkušeností a společnému setkávání mezi učiteli a školami, rovněž k rozvoji a podpoře dobrých třídních vztahů a vztahů mezi školou a rodiči.

5.6 Charakteristika školy

Základní škola, jejíž dokumenty se staly základem pro můj výzkum je městská škola s bohatou a hluboko zakořeněnou historií. Od jejího založení v polovině 18. století prošla řadou změn až postupné dostavby a rekonstrukce daly vzniknout dnešní podobě bezbariérového areálu školy, v němž byly dostavěny nové pavilony, taktéž sportovní hala, rekonstruována školní jídelna a škola byla obohacena novými provozními a výukovými technologiemi.

Od roku 2007 se počet žáků navštěvující základní školu téměř zdvojnásobil z počtu 337 na počet 620. Rozrůstala se tedy postupně kapacita školy až na dnešní počet 24 tříd a 10 oddělení školní družiny, kapacita školy dosahuje 690 žáků, škola však usiluje o další rozšiřování školních prostor. V pedagogickém sboru působí celkem 62 pedagogických pracovníků, z nichž je 54 s odbornou kvalifikací a 8 bez odborné kvalifikace, na začátku projektu v roce 2010/2011 pedagogických pracovníků bylo 51.

Základní škola je zapojena do programu „Škola podporující zdraví“, kde styčnými body, o které se opírá filozofie školy, jsou otevřené partnerství, zdravé učení a pohoda prostředí. Škola je také aktivní v prostoru mezinárodní spolupráce,

integračních programů či nabídek pro nadané žáky a další. Škola je otevřená a nakloněná spolupráci. Základní škola je zapojena do řady projektů, kde jedním z nejvýznamnějších je vzdělávací projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ jenž dílčí dokumenty, které byly průběžně vypracovány na jeho základě, tvoří stěžejní materiál pro mou empirickou část práce. Škola je velmi specifická již právě zapojením do projektu, proto ji není možné anonymizovat.

5.7 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Základní škola zapojená do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ podporovaným Kellnerovou nadací přinesla zakázku na zpracování daných dokumentů tvořených k projektu PŠÚ. Analýzu dokumentů si škola přála zpracovat na základě dvou podnětů. Na jedné straně je škola povinna vykazovat svoji činnost, neboť na základě projektu škola obdržela finanční podporu. Škola však jako prvotní cíl zakázky o zpracování dokumentů uvedla vlastní vnitřní zájem o zmapování vývoje kolegiální podpory. Škola cítí, že se v průběhu let účasti na projektu posunula, a proto přednesla zájem zanalyzovat, jaké kroky k tomu vedly a jak probíhá a funguje kolegiální podpora podle záznamů dokumentů, ve kterých je dokládána činnost pedagogů pro projekt.

Nejprve jsem tedy školu kontaktovala s žádostí domluvit si osobní schůzku a školu navštívit. Se zástupkyní ředitele jsme se dohodly na společném setkání, kde si ujasníme, jaké dokumenty má škola k dispozici a k jakému cíli by měl výzkum vést. Dokumenty pro můj výzkum byly vybrány na základě záměrného výběru, který je typický pro kvalitativní výzkum. Pro kvalitativní výzkum je totiž důležité vybrat takové případy, které budou pro výzkum vhodné, jejichž informační obraz bude pravdivý a bohatý (Gavora, 2000).

Počátkem listopadu 2014 jsem navštívila velmi příjemné a přátelské prostředí školy, kde mě paní zástupkyně ředitele seznámila s projektem PŠÚ a nastínila mi, jakým souvislostem bych se měla v dokumentech věnovat. Pořádila jsem 80 minutový nestrukturovaný rozhovor s informovaným souhlasem o nahrávání, který jsem doslovně přepsala a také jsem jej využila i pro následnou analýzu, neboť se ukázalo, že přinesl souvislosti, které dokumenty nezaznamenávají, ale vztahují se k vývoji kolegiální podpory. K dispozici jsem pak dostala dokumenty, které škola tvořila jako záznam své pedagogické činnosti, spolupráce a všech aktivit spojených s naplánovaným pedagogickým rozvojem a s rozvojem školy, který se škola zavázala plnit

ať už na základě vlastního školního vzdělávacího programu, tak na základě podpory projektu PŠÚ. Dokumenty má škola online na svých webových stránkách, popřípadě mi potřebné dokumenty pan ředitel poskytl po mé žádosti v elektronické podobě.

Škola vstoupila do projektu PŠÚ ve školním roce 2010/2011 v němž tvořila Projekt pedagogického rozvoje školy (PPRŠ), na jehož tvorbě se podílel celý pedagogický sbor, tedy učitelé, vychovatelé, asistenti a školní psycholožka, v rámci projektu na školu nastoupila projektová (pedagogická) konzultantka. V tomto roce probíhala domluva o podobě podpory, nastavovala se pravidla a systém celkové podpory a jejího využití. Projektová podpora se odvíjí od potřeb školy, neboť právě v PPRŠ, který si škola každý školní rok inovuje, jsou vytyčeny cíle, které by měly být za daný školní rok naplněny. Druhý rok projektu, tedy školní rok 2011/2012 odstartovalo naplňování cílů na základně sepsání první verze PPRŠ, který byl sestavován v prvním roce projektu a naplánován na školní rok 2011/2012, pedagogové se počátkem roku věnovali sestavování vlastních Plánů osobního pedagogického rozvoje (POPR), které vychází vždy z PPRŠ a proces naplňování cílů, které si pedagogové vytyčili ve svém POPRu zaznamenávají do Pedagogického portfolia, tyto dokumenty však nejsou předmět této práce.

Ve školním roce 2011/2012 začaly vznikat měsíční zprávy, které jsou výkazem pro nadaci o naplňování projektových cílů a také mají napomoci k efektivní evaluaci PPRŠ pro příslušný školní rok. V tomto školním roce tak kromě základního dokumentu PPRŠ a jeho evaluace na konci školního roku vzniklo průběžně 9 měsíčních zpráv za školní rok (poslední dva měsíce jsou zahrnuty v jedné měsíční zprávě). Měsíční zprávy mapují především oblasti: Pedagogického řízení a rozvoje, Systém aktivit posilujících dobré vztahy a komunikaci mezi žáky, učiteli a rodiči, Návrh systému práce školního psychologa, Návrh systému výuky cizích jazyků, Kompetence k učení rozvíjené pomocí čtenářských dovedností, Plán osobního pedagogického rozvoje. Dané dokumenty mají spíše popisný charakter a jsou vedeny stručně, jednotlivá témata jsou zastoupena v různé míře napříč měsíci. První Projekt pedagogického rozvoje školy je popsán na 23 stran, taktéž jako Evaluace PPRŠ. Příslušný školní rok bylo měsíční zprávám věnováno nejprve kolem 10 stran, dále nabýval jejich obsah na 15-36 stran.

Následující školní rok začal vznikat Inovovaný PPRŠ, na jehož základě byly sepisovány měsíční zprávy v průběhu celého dalšího školního roku 2012/2013 a opět školní rok zakončila Evaluace PPRŠ. Měsíční zprávy, kterých bylo 8 (2 měsíční zprávy zahrnovaly 2 měsíce dohromady) v tomto školním roce nabyly na obsahu. Informační

charakter již není pouze popisný, ale objevuje se hodnocení vlastní práce či práce kolegů, jsou uváděny ve větší míře různé aktivity a činnosti, které jsou spojeny s tématy a oblastmi, kterým se zprávy věnují, což se také odráží na rozsahu jednotlivých zpráv, který oproti minulému roku vzrostl. Rozsah věnovaný dokumentům k PPRŠ se v tomto roce pohybuje v rozmezí 30-55 stran. Také struktura zpráv je přehlednější a jasnější a orientace v textu je snadnější. Pozornost je věnována kapitolám: Pedagogickému vedení, Plánování osobního rozvoje pedagogů, Pedagogické podpoře, Rozvoji vybraných oblastí vzdělávání, Spolupráci s rodiči.

I ve školním roce 2013/2014 došlo ke změně v dokumentaci, kde k Inovaci PPRŠ místo měsíčních zpráv vznikly 4 čtvrtletní zprávy, a na konci roku jako obvykle byla sepsána Evaluace PPRŠ. Dokumenty se pohybovaly v rozsahu 26 - 42 stran. Zprávy jsou sepsovány ve čtvrtletních intervalech proto, aby záznam činnosti a evaluace mohl probíhat za větší časové období, neboť měsíční intervaly jsou krátká doba a dokumenty se v mnohém opakovaly. Dokumenty se v tomto školním roce věnují kapitolám: Kvalita vzdělávání, Pedagogický rozvoj, Pedagogická podpora, Volnočasové vzdělávání, Systém komunikace. Struktura dokumentů je podobná jako v předešlém školním roce, pozornost je však již více směřována k rozvoji jednotlivých gramotností. V každém roce jsou jednotlivé zprávy doplněny přílohami.

Na jednotlivé gramotnosti je pak zaměřena 1. čtvrtletní zpráva z posledního roku 2014/2015, další čtvrtletní zprávy nebyly v době analýzy dokumentů ještě zpracovány. Kapitoly věnované pedagogické podpoře jsou tento školní rok v dokumentech uzavřeny a nejsou tedy již součástí analýzy dokumentů mé práce.

Tvorbu PPRŠ má na starosti Redakční rada, jež je tvořena zástupci skupin, kteří tvoří jednotlivé části PPRŠ pod vedením ředitele školy. Pro můj výzkum jsem se zaměřila na analýzu dokumentů PPRŠ, které vznikaly od roku 2011/2012 jejich Inovací a Evaluaci pro jednotlivé školní roky, měsíčních zpráv a čtvrtletních zpráv. Jednotlivé měsíční a čtvrtletní zprávy, které jsou stěžejní pro moji práci, představují „kroniku“ školního roku, popisují činnosti a aktivity, které jednotlivé měsíce přinesly, co se ve škole událo, a zaměřují se na naplňování cílů, které byly stanoveny pro příslušný školní rok v dokumentech PPRŠ. Věnuji se tedy 3 školním rokům, v kterých byly dokumenty k PPRŠ sepsovány.

Nejprve spíše popisné zprávy se stávaly i následně prostředkem hodnocení vlastní činnosti, díky nimž se pokusím odpovědět na to, jak se na škole vyvíjela

kolegiální podpora a popsat jaké faktory v rámci podpory vstupují do vzájemných souvislostí.

Následující tabulka zaznamenává vývoj ve zpracování rozsahu a množství dokumentů k PPRŠ, kterým se v práci věnuji.

Tabulka č. 1: Přehled zpracovaných dokumentů PPRŠ

Projekt pedagogického rozvoje školy (PPRŠ)						
	2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	Počet dokumentů	Počet stran	Počet dokumentů	Počet stran	Počet dokumentů	Počet stran
Inovace	1	23	1	30	1	26
Měsíční zprávy/ Čtvrtletní zprávy	9	179	8	300		
					4	148
Evaluaace	1	23	1	24	1	27
Celkový počet dokumentů	11		10		6	27
Celkový počet stran		225		354		201
						780

5.8 Kvalitativní analýza dokumentů

Analýza dokumentů je „analýza jakýchkoliv dokumentů, které nebyly vytvořeny za účelem našeho výzkumu. Záznamem mohou být právě tak dobře psané dokumenty jako jakékoliv materiální stopy lidského chování.“ (Disman, 2002, s. 124). Analýza dokumentů je výzkumnou strategií, která je založena na zpracování již existujícího materiálu, nejsou tedy vytvářena nová zdrojová data, ale analyzuje se materiál, který nevznikl za účelem daného výzkumu (Miovský, 2006). Jak autor dodává analýza dokumentů je založena na shromáždění, utřídění a interpretaci těchto dat. Jak uvádí Hendl (2005), analýza dokumentů patří mezi standardní aktivity kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Na základě výzkumného cíle a stanovené „zakázky“ však

provádím analýzu kvalitativní, kde jak autor podotýká, je možné postupovat podobě jako při analýze rozhovorů či záznamů pozorování. Rozlišují se dokumenty primární a sekundární. Primární dokumenty vznikly jako autentický materiál, jsou to například úřední záznamy, oficiální protokoly apod., kdežto sekundární dokumenty jsou již zpracovaná primární data (Surynek, Komárková & Kašparová, 2001).

Hendl (2005) řadí mezi dokumenty pro analýzu osobní dokumenty, což mohou být dopisy, deníky, zápisníky, rodinné fotografie či videa, dále úřední dokumenty pořízené ve firmách či na úřadech, mezi které patří výroční zprávy, zápisy ze schůzí, různé dokumentace a podobně, archivované údaje představující např. statistické údaje o firmě, rozpočty, seznamy zaměstnanců, výstupy masových médií, jimiž jsou noviny, časopisy, televizní či rozhlasové programy a nakonec také virtuální data na internetu. Ve svém výzkumu provedu analýzu dokumentů školy, které je možné zařadit do úředních dokumentů, a byly popsány v předchozí kapitole. Jak podotýká Pelikán (1998), školní dokumentací rozumíme dokumenty týkající se konkrétní školy, kam je možné zařadit projekty školy, zápisy z porad, školní řád, výroční zprávy školy, inspekční zprávy a podobně. Jak autor dodává, tyto dokumenty mohou obsahovat zajímavé, faktografické údaje a informace, které by pro výzkum nebylo možné získat jinou cestou.

Výhodou analýzy dokumentů je, že výzkumník má na rozdíl od jiných kvalitativních přístupů nejnižší možnost výzkumná data nějakým způsobem ovlivnit, protože obvykle neparticipuje při jejich vzniku, nemůže tak daný materiál změnit (Miovský, 2006). Hendl (2005) uvádí, že se jedná o nereaktivní způsob sběru dat. Na druhou stranu ale časem materiály ztrácí kontextové informace, je obtížnější zjistit, jaký význam původně ukrývaly pro příjemce i autory (Miovský, 2006). Proto jsem si nejasnosti či nesrovnalosti snažila dokomunikovat s vedením školy, abych analyzovaná data mohla lépe interpretovat. S paní zástupkyní ředitele jsem emailem konzultovala některé otázky ohledně vstupu a zavádění projektu, také ohledně nových pracovních pozic, které projekt přinesl, a nejasných částí textu dokumentu, kde mi chyběly spojitosti. Přesto si jsem vědoma, že analýza dokumentů nemůže postihnout všechny faktory, které vývoj kolegiální podpory provázely, avšak já se tento vývoj snažím zachytit právě na základě výpovědi daných dokumentů, což bylo zakázkou školy.

5.9 Analýza dat

Analýzu dat jsem prováděla v několika krocích. V 1. fázi jsem si nejprve dokumenty přečetla a dělala si poznámky, abych věděla čemu dále věnovat pozornost, jak dále postupovat. Text jsem tedy redukovala tak, že jsem zaměřila pozornost v co nejširším směru na kolegiální podporu, spolupráci a kolegiální vztahy na základě teoretického vymezení, které je představeno v teoretické části práce. V dokumentech nebylo možné vyčlenit pouze určité kapitoly, kterým jsem se věnovala, prvky spolupráce a podpory se objevovaly napříč kapitolami, nejvíce pozornosti jsem však věnovala především oblastem zaměřených na pedagogickou podporu, pedagogické řízení a rozvoj, pedagogické vedení, kvalitu vzdělávání, systém komunikace, plán osobního pedagogického rozvoje.

Při druhé fázi čtení jsem analýzu dat prováděla za pomoci softwaru ATLAS.ti (verze 6.) na základě techniky otevřeného kódování, jenž vychází ze zakotvené teorie, avšak o zakotvenou teorii neusiluji. Při snaze výzkum uchopit za cílem zodpovězení hlavní výzkumné otázky, se mi však daná technika ukázala pro můj postup jako vhodná, neboť se snažím zachytit a odhalit vývoj kolegiální podpory a dané souvislosti čemuž mi otevřené kódování napomohlo. Kódování je popisováno jako „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 39). Program umožňuje dané dokumenty okódotovat tak, že určitému úseku přiřadíme daný kód, kde následně vznikají seznamy našich kódů a je možné s nimi dále pracovat. Při čtení dokumentů jsem text rozdělávala na jednotky, kde jednotkou může být označováno slovo, věta, delší fráze či odstavec, v závislosti na významu a ve vztahu k výzkumné otázce, a tyto jednotky jsem označila kódy (Švaříček & Šed'ová et al., 2007). Podle výzkumných otázek jsem si stanovila oblasti, ke kterým jsem kódy vztahovala, hledala jsem tedy možné podoby kolegiální podpory, podmínky a faktory, které je mohou ovlivňovat a snažila se zachytit jejich vývoj. Pro lepší orientaci v dokumentech jsem zvolila právě práci s programem ATLAS.ti, především na základě množství dokumentů, s kterými jsem pracovala, neboť mi umožnil snadnější a přehlednější zpětné vyhledávání při práci s kódy.

Ve třetí fázi jsem si seznamy kódů z programu vyjmula a snažila se je roztřídit do kategorií. Kódování a kategorizaci jsem vždy prováděla podle jednotlivých let, abych viděla vývoj v kategoriích a mohla je k sobě lépe vztahovat. Při práci

s kategoriemi a jejich třídění došlo ještě ke zpětnému kódování některých pasáží, již bez využití softwaru, kdy bylo potřeba data více rozebrat a kategorie lépe upřesnit.

Čtvrtou fází jsem prováděla pomocí axiálního kódování, což je proces, v němž jsou subkategorie vztahovány k některým kategoriím, tedy na základě údajů z otevřeného kódování jsou mezi kategoriemi hledány vztahy, které jsou znovu uspořádávány na základě paradigmatického modelu, který „zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky“ (srov. Strauss & Corbinová, 1999, s. 70). Jak uvádí Zounek a Šed'ová (2008), k paradigmatickému modelu však není nutné přistupovat jako k závaznému modelu výkladů jevů, jež byly zkoumány, ale může jít o jakousi pomůcku. Pomocí paradigmatického modelu jsem tedy vytvořila schéma, které je však přizpůsobené danému vývoji v daných kategoriích, blíže se mu věnuji v kapitole Výsledky výzkumného šetření, kde jsou data interpretována. I když přístup, který jsem pro analýzu dat využívala, není pro daná data a analýzu dokumentů typický, ve snaze naplnit výzkumný cíl se mi osvědčil jako přínosný, a proto jsem zvolila tento postup.

5.10 Reliabilita a validita výzkumu

Každý výzkum má své jisté přednosti, ale také omezení a limity. Dokumenty, které jsem ve svém výzkumu analyzovala, byly vybrány záměrným výběrem a vztahují se k dané škole. Jak uvádí Gavora (2000) cílem kvalitativního výzkumu není široké zevšeobecnění získaných údajů, zde jde o proniknutí do konkrétních případů, objevení souvislostí, které by na základě hromadného šetření nebylo možné postihnout. Mezi limity kvalitativního výzkumu tak patří nízká generalizovatelnost. Také pro můj výzkum platí nízká možnost zobecnění daných výsledků. Jedná se konkrétní případ školy, právě za účelem odhalení fungování a vývoje kolegiální podpory, není možné široká generalizace výsledků, avšak je možné, že školy zapojené do projektu mohou najít jisté paralely, ale i tak, každá škola a lidé v ní fungují jinak, účelem tedy ani není, dané výsledky zobecňovat.

Povaha kvalitativního výzkumu také odkazuje na nízkou reliabilitu (spolehlivost), protože použité metody nejsou standardizované a každý výzkumník by mohl dojít k o něco odlišnějšímu výsledku (Švaříček & Šed'ová et al., 2007). Pelikán (2008) podotýká, že právě při opakovaných měřeních stejných proměnných může docházet k různým odchýlkám v měření. Naopak se kvalitativní výzkum na rozdíl

od kvantitativního vyznačuje vyšší validitou, platností výsledků na daném vzorku. Švaříček, Šed'ová et al. (2007) mluví o platnosti jako o atributu, který dokládá, že nalezená zjištění jsou podložena důkazy. Jde tedy o jistou důvěryhodnost a autenticitu, na základě které je možné doložit validitu výzkumného šetření. I přes nízkou reliabilitu výzkumu, protože nebyly využity standardizované metody, se tento výzkum může odkazovat na vyšší validitu, neboť dané interpretace jsou dokládány citacemi a je pracováno s primárními zdroji.

5.11 Etické aspekty výzkumu

Pro výzkumnou práci je důležité, aby plnila etické zásady (Švaříček & Šed'ová et al., 2007). V rámci důvěryhodnosti výzkumu by mělo dojít k anonymizaci účastníků výzkumu. Proto ve svém výzkumu nezveřejňuji název školy, ani jména učitelů. Avšak na základě povahy projektu, do kterého je škola zapojena, není škola nerozpoznatelná, čehož si je vědoma. Vedení školy mi poskytlo dané dokumenty, kterým se v práci věnuji, na základě vlastní zakázky, možnost provést výzkum vychází ze zájmu školy o analýzu poskytnutých dokumentů, vedení tedy bylo seznámeno s využitím dokumentů pro výzkum, v případě potřeby mi byly ochotně dovysvětleny případné nejasnosti pro komplexnější pochopení daných dokumentů. Neboť výzkum je na zakázku a vychází z dokumentů jedné konkrétní školy, která o tuto analýzu měla zájem, práce bude škole poskytnuta, avšak snažím se i s tímto vědomím práci zpracovat objektivně z daných dat.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kolegiální podpora a spolupráce jako důležitý prvek fungující organizace se během let vyvíjí, rozšiřuje a nabývá různých podob. Vstupními faktory a příčinnými podmínkami, které mají elementární vliv na vývoj kolegiální podpory ve škole zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ jsou právě prostředky, které tento projekt škole poskytl. Projektová podpora zahrnuje na jedné straně finanční a materiální podporu, tak také personální v podobě pedagogické konzultantky. Vstup do projektu byl také podmíněn souhlasem každého pedagoga, tedy dobrovolností do projektu vstoupit. Možnosti projektu mají ovlivňovat autonomii, díky níž se také formují možnosti pro rozvoj kolegiální podpory.

Kontext vývoje kolegiální podpory se projevuje tlakem na výsledky, kde v této souvislosti dochází k vývoji kolegiální podpory, je však také proměnlivý. Stejně tak je významná i otevřenost spolupráci, neboť škola se dostává do interakcí i s vnějšími subjekty, a je upevňována image školy. Do procesu vývoje kolegiální podpory vstupují intervenující podmínky, které se mění v čase a jsou jimi bariéry a podněcující faktory.

Vývoj kolegiální podpory na základě analýzy dokumentů tvořených v době projektu na dané základní škole je možné sledovat v průběhu času, kde dané etapy vývoje jsem nazvala jako „Školu hledající“, „Školu budující“ a následně jako „Školu upevňující základy“.

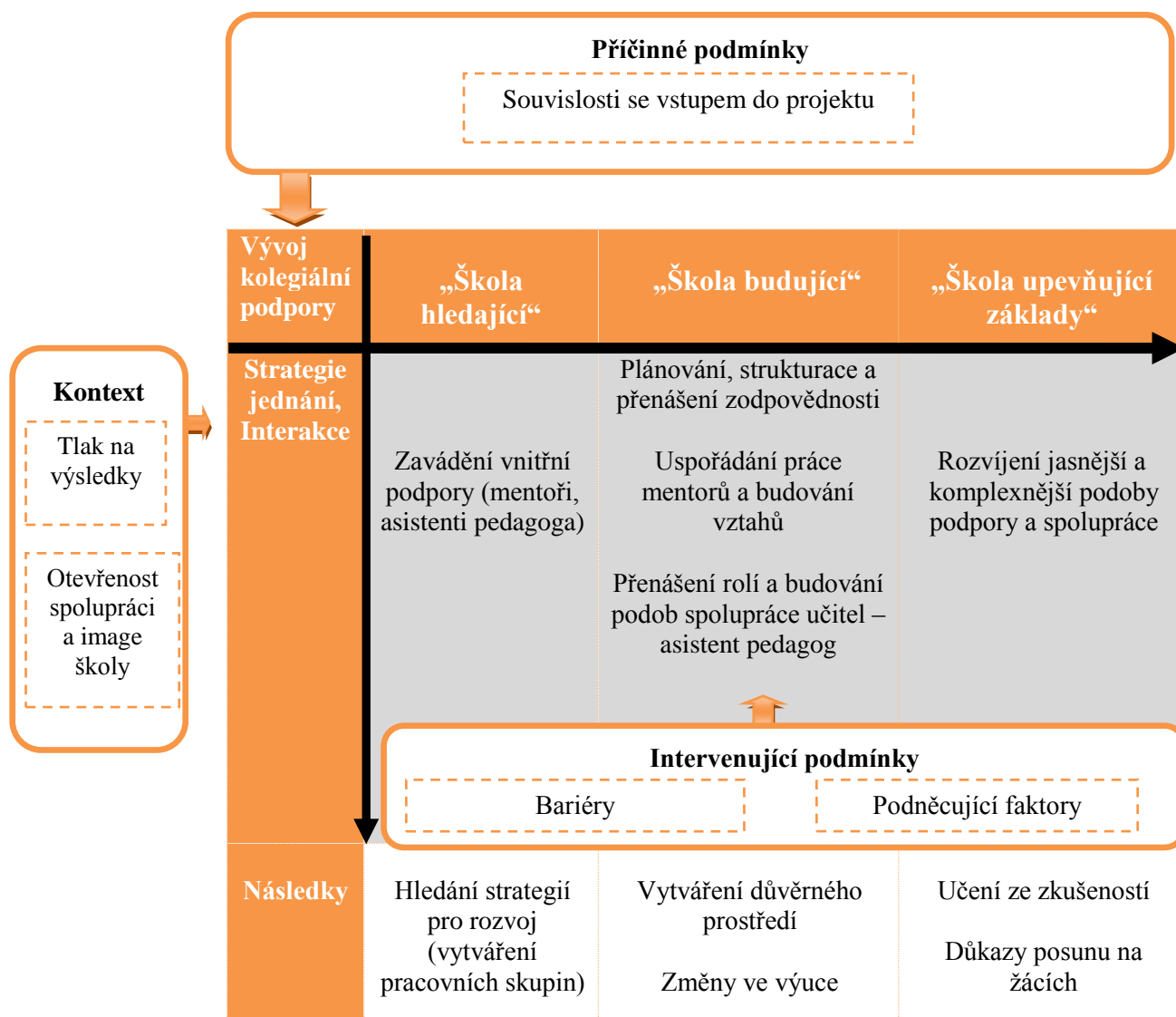
Mezi strategie „**Školy hledající**“ patří zavádění vnitřní podpory, kde významným krokem je vyhledání interních mentorů a směru jejich rozvoje, tak zavádění práce s asistenty pedagoga a hledání forem spolupráce. Škola tak tvůrčí činností zavádí a hledá strategie pro rozvoj kolegiální podpory, jsou vytvářeny pracovní skupiny, pro možnosti utváření a hledání kolegiálních vztahů.

Významný posun v rozvoji kolegiální podpory je signalizován na „**Škole budující**“, kde plánování a strukturace, přenášení zodpovědnosti, budování vztahů a podob spolupráce, vyjasnění pravomocí, přenášení rolí vede k vytváření důvěrného a bezpečného prostředí, což se odráží ve výuce a její individualizaci, podporuje se budování další společné práce.

Ve „**Škole upevňující základy**“ dochází k rozvíjení kolegiální podpory v komplexnější formě. Ukazují se účinné podoby kolegiální podpory, jako jsou především sdílení zkušeností, společné diskuze, ukázkové hodiny, pozorování hodin kolegů, spolupráce a příprava na společnou práci učitelů ve výuce, plánování spolupráce

napříč školou, také se cílí k dlouhodobější podpoře od mentorů k učitelům. Vliv kolegiální podpory ve výuce se ukazuje v posunu na žácích, škola se učí z vlastních zkušeností, jsou sledovány konkrétní potřeby a nedokonalosti jsou brány jako možnost kroku vpřed k dalšímu rozvoji. Vyjasnění a budování podpory a spolupráce v předchozích letech v důsledku přineslo škole pevné základy pro udržování jejího rozvoje.

Schéma č. 1: Vývoj kolegiální podpory napříč kategoriemi



6.1 Příčinné podmínky

6.1.1 Souvislosti se vstupem do projektu

Vstupní podmínky, jež odstartovaly vývoj kolegiální podpory, tvoří souvislosti, které přinesl samotný vstup do projektu. Rozhodnutí zda škola vstoupí do projektu, nebylo výsadou vedení školy, nebo rozkazem, ale všichni učitelé pedagogického sboru, museli tuto výzvu zvážit a **projevit svůj souhlas** se projektu účastnit. Je přirozené, že zájem účastnit se projektu nebyl u každého člena pedagogického sboru motivován stejnými podněty. Někdo za vstupem do projektu vidí příležitost vlastního rozvoje a posunu, jiní se přizpůsobili většině, neboť nechtěli ohrozit vstup do projektu, a pro něž jistě bylo náročnější se na změny spojené s projektem adaptovat. Ať už se ale jednalo o jakékoli důvody, bylo potřeba, aby tento krok odsouhlasili všichni, jak uvádí v rozhovoru paní zástupkyně ředitele:

„Museli, že teda všichni chtít do toho vstoupit, a že ta motivace k tomu, že se proto rozhodli, byla vlastně u někoho bych řekla hodně silná, že v tom viděli to, že se budou mít možnost rozvinout, vzdělávat se, dostat se někam dál, něco nového pro sebe udělat. U někoho to bylo ... no tak něco zkusíme a někteří prostě, no tak když jsou do toho teda všichni, tak prostě do toho půjdeme taky. Takže já bych řekla, že určitě to nebylo, tak, že teda naprosto všichni jednoznačně byli nadšení a jako, že říkali hurá, hurá tak do toho jdeme. Ale nebylo teda, že by někdo prostě odmítl do toho jít.“

Poté co bylo možné projekt do školy zavést, **projektová podpora** významně ovlivnila, co se na škole díky této podpoře mohlo dále odehrávat. Projektová podpora zabezpečuje jak **finanční a materiální podporu**, tak také podporu personální v podobě pedagogické konzultantky. Finanční prostředky byly čerpány především na odměny učitelů a jejich osobní ohodnocení podle daných kritérií, což dále vede k finanční motivaci. Finančně podporovány a odměňovány ve vztahu ke kolegiální podpoře jsou činnosti spojené s různými podobami spolupráce, sdílením a podporou pedagogů. Finance v podobě motivace přecházejí také do intervenujících podmínek.

Finance jsou dále využívány pro materiálové zabezpečení, jímž jsou notebooky, učební pomůcky, interaktivní tabule, podpora ICT apod. a velká finanční část jde do dalšího vzdělávání učitelů. Jsou konány školení, kurzy či semináře povinné pro celou sborovnu, dále si učitelé volí individuálně na základě svých cílů kurzy a semináře podle toho, v čem se chtějí dále rozvíjet. Finanční prostředky důležité ve vývoji kolegiální podpory také pokrývají plat asistentů pedagoga a jsou dofinancovány úvazky mentorů

a některé další platy, také suplování za nepřítomné učitele, kteří absolvují vzdělávací semináře.

Tato projektová podpora není předepsána, finanční částky, které škola od projektu získává, má škola za úkol vynakládat podle svého uvážení. Projekt se tedy mimo jiné snaží podporovat **autonomii škol**. Je kladen důraz na svobodu a nezávislost v tom, co škola považuje za důležité pro rozvoj a co bude napomáhat k vytyčenému cíli. Ať už se tedy jedná o finanční prostředky či aktivity a činnosti, škola sama má zodpovědnost, kam se dále bude vyvíjet, ovšem také musí zaznamenávat, jak s prostředky nakládá. Na základě této svobody škola cítila, že je potřeba rozvíjet učitele a vzájemně se podporovat, kde právě celkový rozvoj pedagogického sboru a vzájemná podpora by pak měla vést k rozvoji individuality a osobního maxima při učení každého žáka, jako hlavního cíle projektu.

„Je necháno hodně na nás, na nás školách, abychom si proto dělali to, co si myslíme, že je potřeba, a to je myslím to jedinečný, že byla a je daná jakoby velká svoboda, co proto chceme dělat, ale ta svoboda, ale to je jako ve všem, že ta svoboda přináší strašná úskalí a obzvlášť ze začátku, než jsme se s tím naučili jakoby pracovat, že jsme pořád nevěděli, jakoby co chceme a oni řekli, ale vy můžete všechno, to co vy myslíte.“ (Zástupkyně ředitele, rozhovor)

Prvotní nejistota, vstup do neznáma se tudíž odrazil na vývoji kolegiální podpory a v celkovém zavádění a budování spolupráce, kterou se však povedlo ukotvit na společně vytvořených základech.

V rámci vývoje kolegiální podpory hraje také důležitou roli **podpora pedagogické konzultantky** jako externího zaměstnance, jenž je placen z prostředků projektu. Do stěžejních pracovních aktivit pedagogické konzultantky patří pomoc při přípravě, organizaci, plánování a vyhodnocování jednotlivých fází projektu, ale také pedagogická podpora a směřování k rozvoji pedagogického sboru. První školní rok její funkce směřovala v roli projektové konzultantky především k vyjasňování a pomoci se vstupem do projektu. V dalších letech působí jako pedagogická konzultantka, kde její práce směřuje především k podpoře pedagogů.

Tato kapitola je spíše určitým shrnutím a poukazuje na to, co odstartovalo a napomohlo k vývoji kolegiální podpory. Souhlas a právo každého učitele rozhodnout se podílet na tomto projektu je významným faktorem pro další práci, stejně tak jako budování autonomie školy, která má být zodpovědná za svá vlastní rozhodnutí, v neposlední řadě, pak celková projektová podpora ve formě financí a personální podpory vedla k možnosti vývoje kolegiální podpory.

6.2 Kontext vývoje kolegiální podpory

6.2.1 Tlak na výsledky

Podstatným činitelem, jenž se odráží na interakcích ve vývoji kolegiální podpory a vztahuje se k nim je **tlak na výsledky** a dosahování cílů, k čemuž je využíváno průběžného sledování probíhajících procesů uvnitř školy. S projektovou podporou, je nutné vykazovat nastavené cíle, které si škola formuluje dle vlastních potřeb. Tlak se tak stává kontextem, který vstupuje do vývoje kolegiální podpory, podle dokumentů se ale ukazuje, že časem je také proměnlivý. Základní mechanismy zajišťující a zabezpečující naplňování cílů jsou v rámci vlastního hodnocení školy hospitace vedení školy u jednotlivých pedagogů ve vyučování, testování a rozvojové rozhovory, učitelé si vytvářejí POPRY a k nim ve svých portfoliích dokládají svoji činnost.

V průběhu školního roku probíhali hospitace se zaměřením na naplňování jednoho z cílů POPRu. Průběžně se také zástupkyně ředitele seznamovala s portfolii při hospitacích. Také pedagogické konzultantce někteří pedagogové prezentovali svou práci s portfolii. Při květnových rozvojových rozhovorech všichni pedagogové budou svá portfolia představovat vedení školy. “ (PPRŠ, Evaluace 2012/2013 s. 7-8)

Po hospitacích probíhají pohospitační rozhovory, které však nejsou určeny jako monolog s hodnocením od vedení pro učitele. Naopak jsou směřovány k diskuzi a zamyšlení se nad vlastní prací samotných pedagogů. Tlak, který je na všechny vyvíjen, má **vést k důkazům**, které je potřeba naučit se ve své práci rozeznat jako doklad veškerého snažení, k čemuž jim napomáhají také společné diskuse a konzultace, v rámci rozhovorů se nezůstává na povrchu, je snahou odhalovat jádro vlastní práce a hodnocení směřuje spíše k formativní podobě.

„V pohospitačním rozhovoru probíhala diskuze nad důkazy vedoucími k dosažení stanoveného cíle. Je nutno konstatovat, že u všech hospitovaných bylo vidět, že se dlouhodobě naplňování věnují, snaží se možné důkazy nalézat a využívat. Z rozhovorů vyplynulo, že využívají i možnost konzultací s pedagogickou konzultantkou a mentory. Často také sdílí a konzultují s kolegy. Na základě rozhovorů s kolegy můžu konstatovat, že většina pedagogů hodnotila tento způsob hospitací jako vyhovující, vnímají je jako průběžnou evaluaci svých POPRů.“ (PPRŠ, MZ, březen, 2013, s. 10)

Jak je možné vysledovat v citaci, právě tlak, jež je kladen na každého učitele, který má vést k rozvoji, je jednou z charakteristik, která je určující pro spolupráci a sdílení, neboť škola jako celek bez spolupráce a podpory se může jen obtížně vyvíjet. Škola také danými mechanismy zabezpečuje, aby bylo dosahováno cílů, které si stanovují sami jednotliví učitelé i těch, ke kterým je směřováno v rámci školy.

Postupem času se pak ukazuje, že samotná hospitační činnost **není vnímána pouze jako kontrola**, ale jako nástroj pro poskytování zpětné vazby, rozvíjí vlastní reflexe, což usnadňuje následnou evaluaci POPRů.

Následující citace přibližuje, že nejsou sledovány pouze výsledky, pozornost je směřována také na činnosti a aktivity, kterými by mělo být daných cílů dosahováno. Podpora by měla vést k rozvoji každého jednotlivce i na základě společné práce.

Cílem hospitací je vyhodnocení struktury hodiny a vhodnost zvolených metod a forem práce.“ (PPRŠ, MZ, duben 2012, s. 4)

Následující citace přibližuje, že tlak na výsledky, které je potřeba zajišťovat danými nástroji není něco, co by mělo limitovat práci učitelů, předkládat jim nedostatky jejich práce, naopak je to prostředek k vlastní reflexi, který by měl udávat směr k jejich dalšímu rozvoji pedagogické práce. Pod zajišťováním pedagogické práce se však také ukrývá **kontext spojený s akontabilitou**, na základě vykazování jednotlivých procesů.

„V měsíci červnu probíhaly rozvojové rozhovory vedení školy s jednotlivými učiteli nad jejich POPRy. [...]Ve většině případů učitelé své cíle splnili, pokud tomu tak nebylo, dokázali zdůvodnit, jaké překážky tomu bránily.“ (PPRŠ, 4. čtvrtletí, 2013/2014, s. 10)

Pokud se však jedná o tlak na skládání účtů, není omezen pouze shora pro vykazování výsledků pro projekt či vedení školy, postupně se značně významným a značným činitelem, stává pocitování zodpovědnosti za vlastní práci, vzniká tedy **specifický tlak mezi pedagogy**. Škola jako celek by měla jít dopředu, každý její prvek je článek, který v této mozaice má své místo, což pocítují, jak se zdá, sami učitelé, protože si uvědomují, že podílet se na rozvoji by se měl každý. Právě pedagogická konzultantka v rámci práce s pedagogy pocítuje tuto změnu. Aktivity pak nemusí být tolik řízeny a iniciativa nemusí přicházet výhradně od vedení, ale může více vycházet spontánně přímo od pedagogů, což se dále odráží také na podněcujících faktorech učitelů.

„Myslím, že tlak, který mnozí pocítují, nepřichází od vedení, ale jde zevnitř pedagogického sboru. Tolik lidí se zajímá a stará o kvalitu své práce, vzdělává se a přijímá velké množství výzev, což ostatní nemůže nechat v klidu a působí to i na ně a na jejich práci. Výrazně se navyšuje to, co je v hodinách učitelů „normální“.“ (PPRŠ, 1. čtvrtletí, 2013/2014, s. 3)

Tlak na výsledky je významným činitelem v kontextu ovlivňující kolegiální podporu v širším rozsahu, neboť bez určité regulace, pravidel a forem určitého dohledu,

by nebylo možné sledovat kroky vedoucí k pokroku nebo naopak jeho limitující faktory a taktéž tlak na výsledky iniciuje strategie jednání, které mají vést k dalšímu rozvoji kolegiální podpory, tak také celkové pedagogické činnosti. Postupem času se tlak proměňuje nejen v určitý prvek zajišťující a zabezpečující vykazování práce pedagogů, ale také se stává základním elementem, jenž směřuje pedagogy k vzájemné podpoře uvnitř školy.

6.2.2 Otevřenost spolupráci a image školy

Nejde pouze o tlak na výsledky uvnitř školy, kde jsou sledovány a je monitorována činnost a výsledky pedagogů, ale škola nestojí samostatně, kooperuje s dalšími subjekty a je zavázána být dobrou školou především pro své žáky. To se pojí také s tím, že podstatný je přístup ke komunikaci s rodiči žáků a společnému fungování s dalšími partnery mimo školu. Škola je v tomto směru otevřená, rodiče zapojuje do života školy, což vede i k samotnému vývoji kolegiální podpory, neboť podpora ze strany rodičů je nezanedbatelná pro možný rozvoj.

„Během školního roku se organizuje celá řada aktivit, zaměřená na rozvíjení vztahů s rodiči: rodičovské kavárny, společenský večer, zahradní slavnost, a jiné. Za nadstandardně kvalitní označujeme komunikace mezi rodiči a vedením školy. Podpora rodičů je maximální, z jejich strany přichází velké množství finančních darů.“ (PPRŠ, MZ, prosinec. 2011, s. 17)

Aktivní participace rodičů na životě školy je důležitá a jejich ocenění a finanční příspěvky mají významný vliv na práci učitelů. V souvislosti s orientací na vztahy s rodiči, s komunikací a předáváním informací o dění ve škole, mohou rodiče škole důvěřovat, což zajišťuje z jejich strany podporu, která je směřována ke škole a k práci pedagogů, což může napomáhat k rozvoji kolegiality.

Škola je také otevřená pro praxi studentů, přínosem pro učitele je zpětná vazba od studentů, kteří navštěvují hodiny učitelů společně s vedením školy. Studenti právě jako nezaujatí pozorovatelé mohou přinášet postřehy, které jsou pro práci učitelů obohacující. Přijetí studentů od učitelů a jejich práce s nimi umožňuje rozvoj podpory, učitelé se učí předávat svoje zkušenosti, působit přínosně a koncentrovat pozornost a být dobrým vzorem pro budoucí učitele, jejich **postoj a otevřenost** jsou důležité pro společnou práci.

„Je velký zájem studentů o spolupráci s naší školou, toto je nejspíše způsobenou příjemným přijetím, péčí i zájmem, které jsou studentům ze strany vedení školy i pedagogů věnovány. Vyučující mají na druhé straně zájem o zpětnou vazbu studentů.“ (PPRŠ, MZ, listopad 2011, s. 16)

Škola je v rámci projektu PŠÚ zapojena do **sítování škol**. Právě jako modelová škola, nabízí ostatním školám zapojeným do projektu návštěvy a sdílení, k předávání pedagogické praxe. Škola si vypracovala u ostatních škol „dobré jméno“, všechny učitele z ostatních škol otevřeně přijímá, což je pedagogy jiných škol průběžně oceňováno. Učitelé jsou postupně schopni být **flexibilní a přijímat výzvy**, což je pozitivně hodnoceno pedagogickými kolegy jiných škol.

„Obdivuji Vaše nadšení. Děkuji!

Všichni, kdo vystoupili s nějakým příspěvkem, byli připravení, autentičtí. Oceňuji to. Chci znovu zpětně poděkovat těm učitelům, kteří nás pozvali do výuky mimo plán na základě aktuální situace. Moc si toho vážím.“ (PPRŠ, Inovace 2013/2014, s. 19)

Ocenění práce učitelů, vzájemnost a soudržnost následně implikují pohledy zvenčí. Pro školu je zásadní a cenná zpětná vazba, kterou se po setkáních, návštěvách, společných seminářích snaží od pedagogů i z jiných škol vyžádat. Daná citace popisuje, jak vnímala jedna paní učitelka ze spolupracující školy návštěvu na zdejší škole a jak na ni škola jako celek zapůsobila:

„Působili jste jako bezva parta. Spolupracujete a vycházíte si vstříc. Byl cítit i zájem, jak dětem pomoci. Bylo mi u Vás hezky. Jen tak dál. Jste skvělý tým, umíte spolupracovat a pomáhat si, a co oceňuji nejvíc, že jsem nepotkala za oba dny nikoho, kdo by neměl rád děti. Ze všeho, co jsem viděla, bylo cítit, že to děláte pro ně a kvůli nim :-) !!!!“ (PPRŠ, 1. čtvrtletí 2013/2014, s. 19)

Škola si pak díky kontextu otevřené spolupráce upevňuje základy v budování vzájemné kolegiality a dotváří si také svou **image**, která je pro školu a lidi v ní důležitá. Otevřenost spolupráci vůči partnerům zvenčí souvisí s vývojem kolegiální podpory, je to znak prostředí, v němž se rodí vzájemná kolegialita a spolupráce právě díky podpoře a postřehům zvenčí a důkazům, že učitelé jsou otevření a ochotní pro společnou práci. V tomto kontextu reprezentativnost školy ještě dále roste, jak napovídá předešlá citace. Image nevzniká ze dne na den, odráží se v dlouhodobém působení, ale kontext otevřenosti školy napomáhá společné práci při cestě za rozvojem školy i vývoji kolegiální podpory.

6.3 Bariéry a podněcující faktory jako intervenující podmínky

6.3.1 Bariéry ve vývoji kolegiální podpory

Do vývoje kolegiální podpory vstupují intervenující podmínky, jimiž jsou bariéry a podněcující faktory. Bariéry, které jsou limitujícími činiteli v uplatňovaných strategiích jednání a interakcí souvisejících s vývojem kolegiální podpory se v čase také vyvíjejí a proměňují. V rámci „Školy hledající“ se s vytvářením prvních měsíčních zpráv postupem roku ukázalo, že na základě **nedostatečně výstižných** a jasně formulovaných **cílů** v první verzi PPRŠ dochází k problémům v evaluaci jejich naplňování, čímž je také znesnadněna práce se samotnými dokumenty. Nepřesné a nejasné cíle brání v možnosti je naplňovat, neboť jejich nejasná formulace nezachycuje jak přesně sledovat cestu při jejich dosahování a celkově je znesnadňována i možná společná práce k dosažení cílů.

Formulace cílů v první verzi PPRŠ nebyly vždy dostatečně výstižné a špatná formulace cílů znesnadňuje jejich evaluaci.“ (PPRŠ, MZ, květen 2012, s. 2)

Se zaváděním nových funkcí a rolí v prvních letech projektu dochází také k **nejasnostem** na základě nevyjasnění správného **chápání daných pojmů**. Významný bod, jenž byl v rámci zavádění asistentů pedagoga jako párových učitelů vyjasnit, je chápání pojmu párového vyučování. Jak se průběžně ukázalo, tato činnost a její definice nebyla pochopena jednotně, což znesnadňuje jak možnost její realizace, tak dochází k nejasnostem, které mohou brzdit spolupráci mezi asistenty pedagoga a učiteli. Na základě daných zjištění se jako podstatné ukazuje při zavádění nových pojmů, činností a rolí vyjasňovat si pravidla, podmínky, podoby a formy, s nimiž se pracuje a to nejlépe hned v úvodu:

„V průběhu roku se ukázalo, že ve škole nesdílíme stejný názor na výklad termínu párové učení a ne všichni víme, že tento druh kooperace má různé podoby a také fáze vývoje. Došlo k vysvětlení termínu a tím i pojmenování našich nových cílů a možností. Při tomto hledání nám významně pomohla také pedagogická konzultantka projektu a vedoucí expertní rady.“ (PPRŠ, Evaluace 2011/2012, s. 9)

Jak daná citace dokladuje, je možné se obrátit na **externí pracovníky**, kteří napomohou s vyjasňováním. V počátku je významné si uvědomit, že nové věci nemusí být hned známé a všemi stejně a plně pochopeny. Není chybou přiznat a nechat si vysvětlit pojmy, které nejsou pro každého srozumitelné, naopak schopnost přijmout pomoc právě v počátcích, které jsou plné nejistoty, vedou k možnosti lepšího ukotvení

a správného fungování. Podobně pak znesnadňovalo práci mentorů nejasnění pedagogickému sboru volbu kritérií výběru učitelských mentorů do jejich mentorské role, jak uvádí daná citace:

„V letošním roce probíhalo na naší škole seznamování s mentorstvím a mentoringem. Docházelo k zavádění mentorů do života školy. Nebyla však definována žádná přesná kritéria výběru mentorů, se kterými by byl seznámen a plně srozuměn pedagogický sbor.“ (PPRŠ, Evaluace 2011/2012 s. 7)

Nepřesné a chybějící informace mohou být limitujícím faktorem nejen pro samotné mentory, neboť u učitelů nemusí být plně pochopena náplň jejich práce a význam jejich činnosti, celkově to může **blokovat spolupráci** mezi mentory a pedagogy, pokud pedagogický sbor není schopen rozpoznat, kdy, jak a s čím, je možné se na některého z mentorů obrátit. Tento problém se projevuje i v průběhu dalšího roku:

„K návštěvám hodin kolegů z jejich podnětu byli mentoři vyzýváni minimálně. Důvodem mohou být stále dostatečně nevyjasněné kompetence mentorů. Cíle a výstupy mentorského programu nevznikali plně v rámci dialogu vedení školy-učitelé-mentoři.“ (PPPRŠ, Evaluace 2012/2013, s. 9)

Definování role mentorů, tak stále může nést podle dokumentů jisté nedostatky. Učitelé pořád tápou v tom, s čím a jak se mohou na mentory obrátit. Je důležité, aby si učitelé byli vědomi toho, že mentor je pro ně jako partner nikoli kontrola a jejich úkolem není dohlížet na práci pedagogů, ale pomáhat jim v rozvoji a vývoji vlastního potenciálu. Nedostatečné a nepřesné vymezení cílů, pojmů a rolí představuje **bariéry pojmové**, které se započínají ve „Škole hledající“ a přetrvávají i ve „Škole budující“, tak jako **bariéry časové**, které jak ukazující dokumenty se prolínají v průběhu celého projektu.

Časová vytíženost se odráží napříč celým projektem. Se vstupem do projektu přišly nové výzvy, rozvíjely se nové formy spolupráce, aktivní zapojení všech do projektu má nevyhnutelný odraz na práci, pocity, účast a duševní síly pedagogů. Během každého měsíce školního roku jsou plánována setkání, při kterých jednotlivé skupiny učitelů mohou sdílet své postřehy, nápady a další zkušenosti, které během naplňování svých rolí nabývají. Však časová vytíženost a další aktivity, které do práce zasahují, jako jsou různé projekty, semináře dalšího vzdělání často narušují možnost společného setkání. To jistě ubírá na dynamičnosti vývoje a posunu, neboť další aktivity a činnosti, které jsou za daný čas uskutečněny, **upozadují předešlé postřehy**.

„V uplynulém měsíci bylo velké množství aktivit, které bránily setkání metodických skupin. Pro tyto potřeby jsou vyčleněna čtvrtední odpoledne, ovšem v tomto zkráceném měsíci nebylo jediné z nich volné.“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2011, s. 15)

„Navrhujeme, aby do projektů, které zásadně naruší pravidelný režim výuky, se škola buď prozatím vůbec nezapojovala, nebo pouze v případě, že o konání bude pedagogický sbor dostatečně předem informován. To umožní učitelům se na akci důkladněji připravit a vytěžit z ní skutečně veškerá pozitiva. Jako vítané by nám připadalo, kdyby o konání podobných akcí pedagogický sbor hlasoval nebo byly brány na zřetel jejich postřehy a zpětná vazba po skončení akce.“ (PPRŠ, MZ, březen 2012, s.)

Jak popisuje předešlá citace právě zapojování do projektů, které jsou náročné na přípravu, koordinaci a časovou dotaci, což naruší běžný chod výuky, mohou být pro žáky zajímavé, ale pokud sami učitelé nemají pro samotnou přípravu a realizaci dostatek prostoru mohou být spíše přítěží než předností. Jako důležitý bod se tedy ukazuje výzva k zapojení učitelů do plánování a podílení se harmonogramu projektů a akcí školy, neboť významně zasahují do jejich hodin a sami učitelé jsou schopni posoudit, co je v jejich silách. **Problémy se zapojováním pedagogů** do procesů rozhodování či jejich participace při projednávání změn se ukazuje být problematická i v dalších ohledech při společných setkáních.

„Témata k projednání, která přímo vycházela od účastníků, byla syrově řečeno zametena pod koberec (realita volných čtvrtků poskytnutých na setkání metodickým sdružením, kritéria sebehodnocení učitelů).“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2011, s. 10)

Bariéry přetrvávající náležití „Škole budující“ jsou spojeny s časovou nedostatečností a problémy s koordinací. Problematika se ukazuje v organizaci otevřených hodin, které se v průběhu let rozšiřují a jsou jednou z domén mentorské práce. Prokazuje se vysoký zájem o možnost navštívit otevřenou hodinu mentorů, ovšem dochází **k problémům v suplování**, neboť velký zájem o otevřenou hodinu, tak také nejednotnost v přihlašování vyvolává komplikace, které narušují výuku. Prioritou je přeci jenom žáky ve škole učit, rozvoj učitelů je významný pro rozvoj žáků, ovšem nesmí být na úkor výuky.

„O otevřenou hodinu v měsíci dubnu byl značný zájem. Hodinu navštívilo přes 10 pedagogů a následně se aktivně zúčastnili rozboru hodiny. Při větším počtu učitelů, kteří se zúčastnili otevřené hodiny, vyvstal problém spojený s jejich přihlašování se k účasti v otevřené hodině. [...] To způsobilo určité problémy s vysuplováním přihlášených učitelů.“ (PPRŠ, MZ, duben 2013, s. 6)

Časem se projevují změny v upevňování různých podob spolupráce a podpory v rámci školy, avšak na povrch vyplouvají i negativní důsledky neustálého zapálení pro

rozvoj, přijímání výzev, které svým množstvím vedou až k přepracovanosti, což se jako stupňující faktor **eskalujících bariér** projevuje na základě dopadů dlouhodobého vytížení především ve „Škole upevňující základy“.

„Myslím, že vedení školy by se mohlo ujmout nové role – chránit své kolegy a více myslet na jejich pohodu pro práci. Je to ovšem velká výzva. Znamenalo by to totiž některé prosby zvenčí odmítat a nevyházet tolik vsříc.“ (PPRŠ, 1. čtvrtletí 2013/2014, s. 3)

Jak daná citace vypovídá, pedagogická konzultantka v práci s pedagogy pocítuje jejich **únavu**. Tato pozornost by měla směřovat k vedení školy. Učitelé i přes budování rovnocenných vztahů v prostředí školy a předávání zodpovědnosti, jež je popsáno v další části práce jsou, však stále podřízeni svému vedení a veškeré zadané úkoly a prosby či nápady vedení přijímají, neboť málokdo umí odmítnout svého zaměstnavatele. Vedení by tak mělo v této oblasti být citlivější k možnostem učitelů.

„Zdá se nám, že škola má některé aktivity jen zdánlivě dobrovolné.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 18)

Zdánlivá dobrovolnost je riskantní pro efektivní naplňování daných úkolů a aktivit, neboť učitelé se mohou zaměřovat především na výsledky, přičemž může být „otupen“ prospěch společné práce a jednotlivé procesy, které mohou být upozadovány. V této souvislosti se tak postupně projevuje **podstata empatického myšlení**. Ukazuje se, že se také pracuje se zpětnou vazbou, která je od učitelů vyžádána po skončení společných seminárních dnů a dalších setkání. Učitelé na jedné straně oceňují přínos, užitečnost, dobrou atmosféru, ale na straně druhé se náporem neustálé časové investice ukazuje, že vyčerpanost při neustálé vytíženosti se na učitelích podepisuje, jak poznamenává pedagogická konzultantka:

„I když semináře byly zdařilé a učitelé je hodnotili jako užitečné, byla tu tentokrát přítomna velká únava... S ředitelem školy si klademe otázku, kdy je ten „správný“ čas na základní škole organizovat pro učitele další profesní vzdělávání, aniž by se omezil provoz školy a nevyčerpaly se docela duševní síly učitelů.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 3)

Společně s empatií se výrazně podepisuje významnost interní komunikace v rámci celé školy. Právě ve spojitosti se špatnou komunikací a předáváním informací vznikají nesrovnalosti mezi učiteli anglického jazyka. Učitelé jsou příliš zaneprázdněni, nemají dostatek prostoru ke sdílení v metodických skupinách. Je tak omezena možnost výměny zkušeností, obohacování se z práce kolegů. Mimo problematiku společného

setkání v důsledku časového vytížení vznikají navíc **překážky v komunikaci**, ze kterých jsou sami učitelé zmateni.

„Čas a prostor na schůzky MS pro všechny učitele AJ je v tomto roce problematický vzhledem k vytěžování učitelů studiem. Tento fakt stále způsobuje různé komunikační šumy, vyvolává otázky a popírá možnost předmětového sdílení. Značně tento fakt zasahuje do jednotnosti vedení kvalitní výuky AJ, jelikož chybí prostor na předávání dobré praxe v rámci naší školy.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 13)

Rovněž nedostatečná možnost komunikačního a informačního sdílení se podepisuje v práci asistentů pedagoga. Taktéž čas je základním mezníkem, který znesnadňuje vzájemnou spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga, avšak možnost konzultace a domluva mezi učiteli je podstatná pro jejich společnou práci. Bez předchozího naplánování a vstupu do hodiny bez vzájemné konzultace tak nemá kýžený efekt, a celková hodina s asistencí pedagoga je nesystematická a nenesou společnou myšlenku, která by v hodině měla být dominantní.

„Jako největší překážka pro efektivní využití asistenta pedagoga se ukázala absence konzultačních hodin s některými učiteli, ať už z důvodu nedomluvených pravidelných setkání nebo z důvodu odpadajících domluvených konzultací. Práce asistenta v hodině bez předchozí konzultace s učitelem je neefektivní.“ (PPRŠ, Evaluace 2013/2014, s. 17)

Bariéry časové a pojmové vstupující do zavádění vnitřní podpory jsou jimi časová vytíženost, nejasnosti v pojmech, špatná formulace cílů vstupují jako intervenující podmínky pro „Školu hledající“. Bariéry přetrvávající v podobě stálých nejasností v pojmech a časového hlediska znesnadňující budování a další vývoj kolegiální podpory ve „Škole budující“. Eskalující bariéry, které znesnadňují upevňování vzájemných vztahů, jsou bariéry, které kulminují v čase. Časová vytíženost a některé problémy s komunikací či vyjasňováním se objevují napříč celým vývojem kolegiální podpory.

6.3.2 Podněcující faktory ve vývoji kolegiální podpory

Pro pedagogickou práci a vývoj kolegiální podpory však kromě limitujících faktorů v podobě bariér, hrají také důležitou roli podněcující faktory, které naopak další vývoj kolegiální podpory usnadňují a iniciují. Velkým motivačním činitelem snad pro každého je **ocenění odvedené práce**. Pokud jsou učitelé navzájem schopni sdílet pocity a uznat přínosy a práci kolegy, působí tento aspekt motivačně pro další zájem o spolupráci i vlastní rozvoj. Spolupráce mezi učitelem a asistentem v rámci společné

výuky se rozvíjí, neboť učitel práci asistenta přijímá a oceňuje jeho zapojení a návrhy pro výuku.

„Při přípravě hodiny přináším nové nápady na realizaci prezentací. Vyučující je pozitivně přijímá a hodina probíhá na základě mých podnětů. Dochází k posunu naší spolupráce.“ (PPRŠ, MZ, leden 2012, s. 7)

Inspirace se ukazuje jako hlavní motivační činitel rovněž například v práci asistentů pedagoga, kterou si navzájem kolegové předávají. V jejich práci je stěžejní sdílení vzájemných zkušeností, činností a aktivit, které je možné zařazovat do průběhu výuky. Právě inspirace je důležitým faktorem, který nejen usnadňuje práci, ale ukazuje, jak výuka může fungovat, inspirace může dále iniciovat další návštěvy a pozorování v hodinách kolegů:

„Závěrečnou informací uplynulého měsíce je potvrzení přínosu vzájemných následků, které se uskutečnily mezi asistentkami během měsíce listopadu a prosince. Došlo k inspiraci a aplikaci, některých fungujících aktivit v rámci jedné třídy“ (PPRŠ, MZ, leden 2012, s. 8)

Také zájem a nabídka ukázat spolupráci párové výuky v hodinách a vytvořit materiál, který podpoří další kolegy a další školy ukazuje, že párová výuka má smysl. Vlastní **přesvědčení o prospěšnosti** a reprezentativnosti těchto hodin svědčí o samotné motivaci učitelů vést co nejlepší hodiny nejen v zájmu žáků, ale své pedagogické zkušenosti předávat dál, inspirovat a pomoci rozvíjet vzájemnou spolupráci:

„Nejvýznamnější událostí pro květen se stala tvorba video učebnice. Učitelé projevili velký zájem o natočení hodin, ve kterých spolupracují s asistenty pedagoga. Tato skutečnost plyne z toho, že učitelé považují svoji práci s asistenty za velmi úspěšnou a reprezentativní.“ (PPRŠ, MZ, květen, 2012, s. 10)

Víra a vlastní přesvědčení o kvalitě vlastní práce je stěžejním faktorem, na kterém je možné dále formovat a budovat další rozvoj a vzájemnou podporu. Jako podněcující faktor se ukazuje vzájemné **vnímání prospěšnosti práce**, především z počátku na „Škole hledající“, kde toto uvědomění je důležitým prvkem pro další možný rozvoj.

Ovšem kromě přínosů, které učitelé pociťují pro vlastní i společnou práci, je důležitým aspektem vnější motivace, která je uskutečňována prostřednictvím odměn, které učitelé dostávají především na základě čerpání finančních prostředků z projektu PŠÚ. Časová náročnost a svědomitá práce pedagogů je **kompensována pomocí finančních odměn**, čímž má být zajištěna motivace k co nejlepším výkonům.

„Při přípravě modelových lekcí pro semináře celé sborovny spotřebují mentoři hodně času, snaží se velmi pečlivě vše připravit a promýšlejí efektivní postupy samostatně či při konzultacích s lektory. Ze strany vedení školy se ukazuje velmi podstatnou, povzbuzující a motivační finanční odměna za přípravu a realizaci modelových lekcí.“ (PPRŠ, MZ, leden 2013, s. 8)

Avšak finanční podpora není nevyčerpatelná, vnější motivaci na základě finančních benefitů není možné udržet stále na stejné úrovni a ani by nemělo být žádoucím motivaci stavět pouze na finančních odměnách, neboť tato finanční motivace negarantuje kontinuální rozvoj, časem může dojít ke stagnaci. Pro práci a zájem o vlastní rozvoj je mnohem důležitější motivace z vlastního zájmu a angažovanosti pro společnou práci. Následující citace ilustruje, že v dokumentech se začínají ve „Škole budující“ objevovat velmi osobní příspěvky, což právě pro tvorbu kolegiální podpory a dalšího rozvoje je krokem, který jistě nabývá podstaty, neboť každý má **právo se vyjádřit a sdělit svůj postoj**. Sám ředitel se v průběhu zaobíral otázkou: „Kdo se nejvíce musí těšit do školy?“, otázku nepoložil pouze učitelům, ale i sám sobě a také na ni sám odpověděl:

„No přece ředitel! Když se těší ředitel, tak se budou těšit do školy i jeho zaměstnanci a tedy i učitelé. Když se budou těšit do školy učitelé, budou se těšit i děti. A tak budou spokojeni i rodiče. Spokojenost lidí podporuje jejich aktivitu, pracovní nasazení, motivaci.“. Ano, to je můj stručný recept na rozvoj pozitivního klimatu.“ (PPRŠ, MZ, březen 2013, s. 2)

Jak daná citace vypovídá, velký vliv na motivaci hraje snaha zajistit spokojenost a spokojený musí být ale každý jedinec, kde významnou roli hraje **vzor a vlastní příklad**, čehož si je pan ředitel vědom. Do dokumentů se tak dostávají velmi osobní názory a postřehy, je znát, že tyto dokumenty jsou vytvářeny, aby sloužily k dalšímu rozvoji jako jeho mapa a k možnému hodnocení a návrhům dalšího rozvoje, účelem není, aby tyto dokumenty fungovaly pouze jako nástroj, pomocí něhož učitelé pouze vykazují svoji činnost.

Spokojenost podporuje motivaci, jak uvádí jedna paní učitelka, vliv na motivaci a zájem se dále rozvíjet má **pozitivní zpětná vazba**, která však dokazuje, že pozitivní vzor ředitele, hraje podstatnou úlohu. Pokud je oceněna snaha a práce pedagogů, cítí naplnění nad svou prací, což je právě jeden z možných spouštěčů vnitřní motivace. Finance zůstávají vlivným prostředkem, ale důležitost zpětné vazby je v mnoha případech stěžejní, neboť je potřebné vidět a slyšet jaký dopad mají výsledky náročné práce.

„Třídni učitelka uvádí: „... pro mě je velice důležitá pozitivní zpětná vazba od žáků, rodičů a také od vedení školy. Za vším stojí aktivní ředitel, který dokáže získat i v současné době finance na další vzdělávání pedagogických pracovníků a já se tak můžu dále rozvíjet.“ (PPRŠ, MZ, březen 2013, s. 2)

Důležité je tedy hledat, co právě zajišťuje spokojenost a co ve spokojenosti pramení. Každý kolektiv může fungovat jinak, v jiném prostředí a v jiných podmínkách. Ale vyžádáním zpětné vazby na proběhlé aktivity a činnosti, možnost vlastního osobního názoru, podnětů a nápadů a možnosti projevit se a vyjádřit svůj pohled na věc k daným problémům a k vzniklým situacím přistupovat otevřeněji, každý pak může pociťovat určitou zodpovědnost a buduje se důvěra v každého ze člena týmu. Mimo finanční odměny z projektu, které jsou čerpány v průběhu let, se právě **pozitivní vzor a zpětná vazba**, ukazují podněcujícími faktory typickými pro „Školu budující.“

Postupně se také ukazuje, že zpětná vazba a vzájemné předávání vzorů a zkušeností motivuje k dalšímu rozvoji a vzájemné podpoře. Jde vidět, že učitelé se navzájem nad svou prací zamýšlí a mají představu, jak náročné je kolegy vést a zaujmout. Poukazuje to také na společné nadšení se dále rozvíjet a být nápomocni sobě navzájem.

„Nad rámec těchto plánovaných seminárních dnů si mnozí z nás plánují své další vzdělávání a to jak mimo školu, tak ve škole. Je fantastické, kolik pedagogů se zapojilo do výcviku v poskytování zpětné vazby. Je úžasné, kolik z Vás se navštěvuje kurz Kritického myšlení pro pokročilé.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 3)

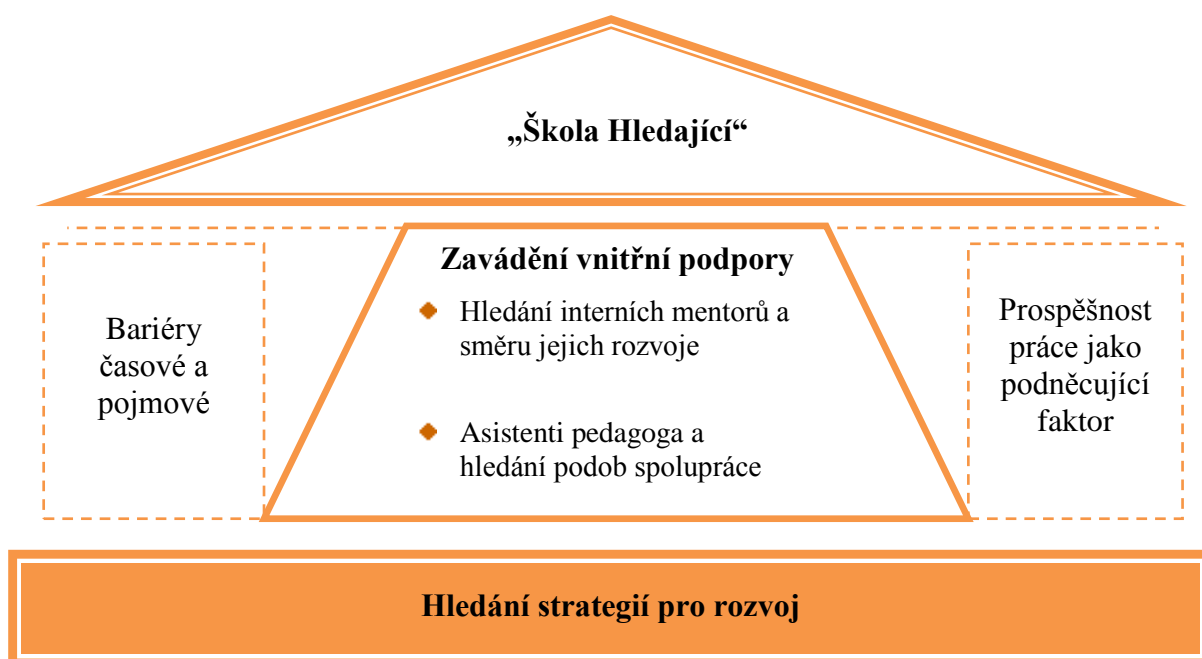
Mnoho pedagogů tedy kromě společných seminárních dnů pro celou sborovnu dále absolvují další kurzy vzdělání a dále se mezi kolegy obohacují a **chtějí si být nápomocní**. Tento zájem a angažovat napříč celou školou je podněcujícím faktorem, který napomáhá utužovat vztahy mezi kolegy a působí aktivačně k rozvoji komplexnějších forem podpory a spolupráce, kde neustálý rozvoj a **osobní angažovanost k poskytování podpory** z vlastní iniciativy je výrazná ve „Škole upevňující základy“. Podněcující faktory se v mnohém prolínají a nelze říci, že existují jen určité aspekty, které v daném roce působí bez ostatních, mnohokrát se překrývají, ale je možné sledovat výraznější projevy, které pro vývoj kolegiální podpory nesou určitou dominanci v daném roce a to přes vnímání prospěšnosti odvedené práce, poskytování pozitivního vzoru a zpětné vazby ve formě vlastního názoru až k osobní angažovanosti ke vzájemné podpoře.

6.4 „Škola hledající“

Zapojení se do projektu PŠÚ přináší změny a novinky, se kterými je potřeba pracovat. S tím je spojena nejistota a určitá nestabilita, neboť je potřeba najít správný směr, kterým by se škola měla vydat. Charakteristickým rysem „Školy hledající“ je zavádění vnitřní podpory a to především na základě interních mentorů a asistentů pedagoga a hledání vhodné spolupráce a podpory.

Zavádění vnitřní podpory, vedení ke sdílení musí mít také jistou podobu, proto jsou vytvářeny různé pracovní skupiny a sdružení v rámci hledání strategií pro rozvoj, což je typické pro „Školu hledající“. Jako intervenující podmínky, které vstupují do procesu zavádění, jsou bariéry časové a pojmové v podobě časové vyčerpání, nejasnosti se zaváděním nových pozic a pojmů, nejasně stanovené cíle, ale také podněcující faktory, kde vnímání prospěšnosti odvedené práce, inspirace a vzájemné uznání napomáhají k rozvoji společné práce a podpory.

Schéma č. 2: „Škola hledající“



6.4.1 Zavádění vnitřní podpory

Hledání interních mentorů a směru jejich rozvoje

V počátečních letech projektu dochází k zavádění vnitřní podpory prostřednictvím interních mentorů, kteří byli vybíráni z řad pedagogů na základě stanovených kritérií. Jak uvádí citace, **výběr a vyhledávání mentorů** probíhá na základě naplnění předpokladů, které jsou na interterní mentory kladeny:

„Budoucí mentoři budou vždy vybíráni z vynikajících učitelů a předpokladem je, že naplňují nároky, které jsou uvedeny v charakteristice úspěšného mentora. Snahou bude pokrýt odbornost a potřeby sborovny. [...] K potenciálním mentorům by se mělo přistupovat tak, aby se cítili návrhem poctěni, ale současně aby se necítili povinováni svou nominací přijmout.“ (PPRŠ, 2011/2012, s. 7)

Na začátku školního roku 2011/2012 vstupuje do role interních mentorů 5 pedagogů, kteří v průběhu roku absolvují mentorské kurzy, na jejich základě jsou postupně zaváděny různé formy mentorské práce. Výběr a vyhledávání mentorů bylo tedy prováděno s ohledem na jejich **zájem** se mentorské práci věnovat a také k jejich **excelentnosti** v jejich pedagogické profesi. První rok práce mentorů je v dokumentech zaznamenávána velmi stručně a popisně, jedná se o výčet činností, které mentoři průběžně měsíčně vykonávali, mentoři měli za úkol popisovat svoji aktivitu jako doklad svojí měsíční práce.

Začínající mentoři se po nástupu do této role v průběhu školního roku 2011/2012 zúčastnili 3 dvoudenních mentorských kurzů. Bylo tedy zajištěno vzdělávání pro zavádění interních mentorů, pro získání odbornosti a zkušeností. V průběhu mentorských kurzů dostávali mentoři úkoly, ke kterým měli zaměřit svou činnost a snažit se rozvíjet svoje mentorské schopnosti. V rámci proškolení do role mentora měli plnit úkoly vyplývající z kurzů, svoji **činnost** pak dále mentoři **analyzovali**.

„Setkání se uskutečnilo ve velmi příjemné atmosféře, jednotliví mentoři se vyjadřovali ke své činnosti, většina má své první zkušenosti s mentorováním.“ (PPRŠ, MZ, leden 2012, s. 5)

Bohužel z dokumentů podrobnější analýza práce mentorů není zaznamenána avšak záznamy práce činností a aktivit mentorů v dokumentech mohli napomoci při jejich společném setkání, sdílení a předávání si zkušeností z dané pozice. Také na základě podoby těchto dokumentů v daném roce je tato kapitola věnující se zavádění interních mentorů spíše popisná, snahou je především uvést zavádění podpory pro další orientaci v souvislostech s vývojem kolegiální podpory.

Mentori se společně mohli zamýšlet nad tím, co se jim daří, ale také s jakými nesnáze se potýkají, jaké zkušenosti získávají a vzájemně **hledat, co dále rozvíjet**, jaké činnosti a podoby jejich práce by byli přínosné v rámci rozvoje školy. V rámci školení se mentori podrobněji seznamovali s metodami a způsoby mentoringu, následující citace dokládá konkrétní příklady práce, kterou mentori rozvíjeli svou činnost v průběhu jejich zavádění:

„Mentori, pokud se domluvili v rámci plnění úkolů z kurzu, podávali učitelům, kteří je o to požádali, odborné, metodické, výchovné, organizačně-technické rady. Konzultovali s nimi problémy, dokázali je vyslechnout a poskytli jim prostor pro utřídění myšlenek a nasměrování efektivních řešení, například návrhy na motivaci žáků k literární soutěži, společná tvorba kritérií hodnocení k recitační přehlídce, konzultace při řešení výchovného problému...“ (PPRŠ, Evaluace, 2011/2012, s. 8)

Mezi nejčastější práci mentorů podle dokumentů patřily individuální konzultace dle potřeb učitelů, také kolegům pedagogům připravují a poskytují materiály. Postupně na přání učitelů navštěvují jejich hodiny s předem stanoveným cílem sledování daného jevu, s následným rozбором hodiny, mentori se postupně učí také vést supervizní rozhovor, začínají realizovat otevřené hodiny pro své kolegy, ale také pro kolegy další modelové školy projektu PŠÚ. Mentori také vedou studenty na praxi, přičemž si osvojují mentorské činnosti.

O mentory je pečováno nejen v oblasti jejich vzdělávání, ale také v rámci časových a finančních dotací. Je nutné hledat podmínky vhodné pro vykonávání mentorské práce a také proto, aby mentori mohli lépe sdílet nově nabyté zkušenosti, seznamovat se navzájem se svou prací a měli čas na poskytování podpory kolegům. Jak popisuje citace, jejich pedagogický úvazek byl snížen o 2 hodiny, aby měli na mentorské činnosti prostor:

„Mentorům byl snížen pracovní úvazek o 2 hodiny, což přispělo k možnosti najít si čas na sdílení a toto se ukázalo jako dostačující. Určitě zde fungovala pomoc mentorů při různých dotazech týkající se metodických postupů (např. matematika), předávání zkušeností i poskytnutí vhodných učebních materiálů (pracovní listy).“ (PPRŠ, Evaluace 2011/2012, s. 7)

Se zaváděním učitelských mentorů se hledají možné formy podpory, ke kterým budou směřovat svoji mentorskou činnost. Nové role přinášejí nové možnosti, avšak je důležité hledat ty nejvhodnější a nejbezpečnější způsoby práce, které je třeba rozvíjet a budovat.

Asistenti pedagoga a hledání podob spolupráce

Zavádění vnitřní podpory bylo podpořeno rozvíjením práce asistentů pedagoga. K původním dvěma úvazkům pro asistenty pedagoga, kteří byli přijati v prvním roce projektu, se počet úvazků v následujícím školním roce 2011/2012 rozrostl na čtyři. V roli asistentů pedagoga působí především absolventi pedagogických fakult s pedagogickým vzděláním, kde pracovní náplň všech asistentů pedagoga je v kombinaci s učitelským či vychovatelským úvazkem.

Asistenti pedagoga jsou **začleňováni do výuky**, kde spolupracují s učiteli dané třídy ve vyučování. S nově přijatými asistenty pedagoga je nutné jejich uvedení a vyjasnění jejich role ve výuce. Formy spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga se postupem času vyvíjí a dále formují. Pro zavádění a další rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga se ukazuje jako podstatné vyjasnění spolupráce. Pravidla jsou důležitá, neboť určitý řád napomáhá k pocitování jistoty, spokojenosti a spolupráce je pak vedena jasnějším směrem.

V rychlém září se stihlo opravdu hodně. Za nejdůležitější považují vytvoření systému spolupráce asistentů s učiteli na obou stupních školy. (PPRŠ, MZ, září, 2011, s. 1)

Tento fakt je také významný proto, aby asistenti pedagoga **nebyli** v hodinách **vnímání jako „narušovatelé“** výuky, ale někdo, kdo ji podporuje, usnadňuje a přináší nové nápady a postřehy, hledají se formy spolupráce, jak napomáhat výuku obohacovat.

„V tomto školním roce došlo k rozběhnutí jednotlivých asistencí mnohem plynuleji a přirozeněji, než tomu bylo v úvodním roce projektu. Myslím si, že tomuto faktu napomáhá vysoká kvalifikace nově přijatých asistentek a také skutečnost, že naprostá většina vyučujících vnímá přítomnost asistentky pedagoga v jejich hodinách jako neohrožující či dokonce přínosnou záležitost.“ (PPRŠ, MZ, září 2011, s. 3)

Důležitou formou spolupráce s asistenty pedagoga a jejich dalšího rozvoje jsou vzájemné následky asistentů pedagoga v hodinách kolegů. Je sledována práce asistentů pedagoga, což umožňuje podávat zpětnou vazbu a vzájemně se inspirovat. Důležitým bodem pro rozvoj práce asistentů pedagoga je možnost zpětných vazeb nejen pouze od kolegů, ale také od pedagogické konzultantky, ta nejen sleduje využití asistenta pedagoga v hodině, ale napomáhá jim zacílit se a vyhledávat další činnosti a aktivity pro rozvoj spolupráce. Tato cílená podpora je sice součástí práce pedagogické konzultantky, ale odhaluje se, že podávání zpětné vazby je velmi podstatné a žádoucí, neboť napomáhá uvědomovat si a pozastavovat se nad vlastní prací a nad možnostmi

spolupráce s učitelem, kde právě **pohled třetí strany a zpětná vazba**, může být nejen prospěšná pro další práci, ale i povzbuzující.

„Během sledovaného období navštívila pedagogická konzultantka hodiny, ve kterých působí asistentky pedagoga. Následně bylo možné získat zpětnou vazbu na průběh hodiny a rozebrat konkrétní činnosti a body, dle přání asistentky. Všechny navštívené asistentky pedagoga této nabídky využily. (PPRŠ, MZ, leden 2012, s. 8)

Se začleňováním asistentů pedagoga do výuky, se daří rozšiřovat a hledat nové spektrum možností spolupráce ve výuce, které právě druhý pedagog v rámci hodiny nabízí. Funkce asistenta pedagoga se rozrůstají přes pomoc a asistenci ve výuce až po samostatné vedení výuky tedy k **párovému vyučování**. V rámci párového učení se začíná využívat paralelní výuka, která vede k lepší možnosti pracovat s žáky a věnovat jim více pozornosti jako jednotlivcům. Jak citace poukazuje, díky půlení výuky je možné žáky aktivněji zapojit do hodiny:

„S vyučující jsme v tomto týdnu zařadily nové formy spolupráce. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin, obě se věnujeme jedné skupině. Výstupem jsou prezentace výsledků skupin, ke kterým během práce dospěly.“ (PPRŠ, MZ, březen 2012, s. 5)

Při dlouhodobější spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem se pak začleňování práce asistenta pedagoga do hodiny stává všestranně přínosnou. Pomoc učiteli s kázní žáků, vedení samostatných aktivit, střídání s učitelem ve výkladu látky, zapisování na tabuli, asistenti doplňují a navrhují učitelům do hodin vlastní aktivity a materiály, které společně s učitelem konzultují a hodiny společně připravují. Navzájem **začínají komentovat svoji práci**. Tyto formy spolupráce podporují zavádění nových výukových metod, práce s žáky je otevřenější a je možné do výuky vkládat i aktivity náročnější na přípravu i koordinaci třídy, které by učitel v hodině nemusel zvládnout sám. Jak citace potvrzuje, dlouhodobější spolupráce a postupné zavádění asistenta pedagoga do výuky přináší výhody v mnoha směrech a učitelé **hledají společnou cestu**.

„Spolupráce s asistentkou... nabírá během společně strávených měsíců na hlubším vzájemném porozumění a doplňování se. Během sedmi společných měsíců jsem začala intenzivněji doplňovat svou výuku i jejími připravenými vstupy. Tyto vstupy jsou předem se mnou konzultovány, scházíme se, ladíme program obsahově i časově. Dle mých dosavadních pozorování je její výkon vždy pečlivě připravený, svoji práci se snaží odvádět na 100%. Po jejím vstupu se snažím její výkon okomentovat, často vyjadřuji možnost jiného postupu či řešení vzniklého problému. Sdílíme i diskutujeme. Tím se snažíme posunout způsoby práce ve třídě dál.“ (PPRŠ, MZ, duben 2012, s. 16)

Podle dané citace však učitel je ten, kdo má větší **dominanci ve výuce**. Podstatným faktem pro následné budování výuky zacílené k individualizaci a rozvoji jednotlivců je hledání takových forem spolupráce, které mají efektivní podobu. Je potřeba vytvářet základní prvky spolupráce ve vyučovacích hodinách vedoucí ke kýženému výsledku. Neodmyslitelné právě pro spolupráci učitel – asistent pedagoga je společná příprava, hledání společné cesty, vyjasňování, zpětná vazba. Nic ale není funkční hned, hledání vzájemné podpory a podob spolupráce je tím, na čemž je možné stavět základy.

6.4.2 Hledání strategií pro rozvoj aneb sdílím, sdílíš, sdílíme

Při zavádění vnitřní podpory uvnitř školy je potřeba najít strategie, které napomohou k rozvíjení a správnému zaměření kolegiální podpory. Prvotní nejasnosti způsobeny velkým množstvím nového jsou dokladem, že je potřeba hledat, nastavit a zarámovat jistá pravidla, postupy a standardy, které budou stěžejní pro celkový rozvoj pedagogické práce.

Nejasnosti v pojmech, nové funkce a formy spolupráce přinášejí **požadavek v nastavení určující práci, práva a povinnosti**. Snahou byly vytvořit písemné dokumenty, které sjednotí a ucelí systém práce asistentů, které budou obsahovat seznam činností asistentů a jejich pravomoci v rámci jejich spolupráce s učiteli.

„23. 2. proběhlo setkání asistentek pedagoga a asistentek žáka se zástupkyněmi ředitele na téma „Náplň práce, práva a povinnosti asistentek“. Probíhala živá diskuse a ujasňování, byl stanoven termín odevzdání podkladů a navržen systém spolupráce na tvorbě požadovaných materiálů.“ (PPRŠ, MZ, únor 2012, s. 6)

Zarámování práce a povinností při spolupráci učitel – asistent usnadní základní spolupráci a přesměruje pozornost na rozvoj této spolupráce. Stanovení dokumentace se ukázalo také jako žádoucí v souvislosti s lepším pochopením a ujasněním forem spolupráce na dané úrovni, také při začleňování nově nastupujících kolegů jsou materiály podstatným zdrojem pro vstup do jejich práce. Tento materiál tak vznikl pomocí individuálních návrhů, které byly sdíleny a dále vytvořen koncept pro práci asistentů.

Hledáním podob vzájemné podpory došlo k odhalení, že sdílení zkušeností je jedním z nejvýznamnějších nástrojů pro rozvoj kolegiální podpory a spolupráce. Rozvoj a zaměřenost na čtenářskou gramotnost daly vzniknout **čtenářské radě**, aby

pedagogové měli komplexnější a ucelenější přehled své práce, mohli společně sdílet a materiály poskytovat i dalším zájemcům.

„Vznik čtenářské rady. Na setkáních probíhá sdílení členů čtenářské rady, návrhem je střídání na pozici moderátora diskuze. Zápis ze setkání bude umístěn na webu školy. (PPRŠ, MZ, listopad 2011, s. 15)

Témata a materiály, které jsou diskutovány členy rady, jsou sdíleny dále. Je kladen důraz na prospěšnost a užitečnost společné práce, proto je předávána dál a nezůstává pouze mezi účastníky rady. Jak se také ukazuje, je vedena snaha, aby se **do společné práce zapojili všichni**, to může napomáhat přinášet nová témata, inspiraci a inovace. Pro toto fungování se ukazuje významné, že rada není pod vedením jednoho stálého koordinátora, ale v roli „moderátora“ daného setkání se aktéři střídají. To může napomáhat v rozvíjení vzájemných vztahů, prohlubování komunikace mezi členy a ke kreativitě.

Sdílení se tedy ukazuje jako dominantní prvek na mnoha úrovních. Nejen při vytváření nástrojů pro účel zavádění a rozvíjení spolupráce, ale také pro samotnou kolegiální podporu. Sdílení prostřednictvím **metodických sdružení** jednotlivých skupin učitelů bylo důležitým prostředkem, neboť učitelé si mohou navzájem předávat významné zkušenosti, materiály, výukové metody apod. Hledají se tedy průběžně způsoby, jak zajistit, aby učitelé měli při časovém vytížení **společný prostor na setkání**. Snahou vedení je vyčlenit konkrétní termíny a dny v němž by porady, sdílení, semináře, jednání metodických sdružení mohla probíhat, tento fakt právě komplikuje pracovní vytíženost pedagogů, kdy je náročné najít vhodný termín pro všechny účastníky setkání, proto je pozornost zaměřena na vytvoření časových dotací pro sdílení.

„Blíží se termín pro plánování na II. pololetí. Bude vyvinuta snaha o plánování volných čtvrtků pro potřeby metodických skupin.“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2011, s. 15)

Společné sdílení a vyhodnocování práce a cílů bylo podpořeno **vznikem Trikolor**. Jsou kreativně vymyšleny nové věci, skupiny, pracovní týmy na základě potřeby pro další možné sdílení a spolupráci. Jedná se o 3 **pracovní skupiny**, kde, z nichž každá spadá pod jednoho člena z vedení, tedy pana ředitele nebo jednu ze dvou zástupkyň ředitele. Učitelé navzájem v jednotlivých pracovních skupinách, které jsou dále tvořeny po třech, poznávají práci svých kolegů, snahou je vzájemná inspirace a obohacování z práce kolegů a vyhodnocování cílů stanovených v POPRech.

„Vytváření trikolor z různých lidí byl záměr, jak správně uvedla prezentující skupina. Cílem mělo být poznat způsoby práce svých kolegů, vidět, jak přemýšlí a pracují, vzájemně se lépe poznat a obohatit. Záměrně byly stanoveny a několikrát připomínány kritéria pro výběr trojice. Měli to být lidé se stejnými nebo podobnými cíli, se kterými se každý mohl seznámit na webu školy. Jinak bylo na každém, s kým se dá dohromady (předpoklad osobní preference).“ (PPRŠ, MZ, duben 2012, s. 18)

Trikolory tedy fungují jako pracovní skupiny tvořeny pedagogy s podobnými cíli, aby právě sdílení bylo pro všechny zúčastněné co nejefektivnější. Učitelé si navzájem poskytují vyžádanou zpětnou vazbu, navštěvují se ve výuce, vzájemně se podporují.

V rámci naplňování cílů učitelé mají také možnost podpory pedagogické konzultantky. Ukazuje se, že učitelé začínají vnímat návštěvy hodin pedagogické konzultantky jako něco, co má napomoci v jejich práci, což dokládá, když sami **iniciují** a dávají v potaz své **zakázky** a **odkrývají** svou **nejistotu či oblasti**, při kterých jim může být nápomocná zpětná vazba na jejich práci. Je možné hledat strategie ve směru pro jejich rozvoj. Právě rozhovory nad rozborem hodin, které jsou nedílnou součástí návštěvy hodin, vedou k možnosti další reflexe vlastní práce učitelů. Právě činnost a podpora pedagogické konzultantky by měli v průběhu projektu převzít učitelští mentoři. Takto pedagogická konzultantka vnímá spolupráci s učiteli:

„Daří se mi se s učiteli domlouvat na jejich objednávce. Všimám si, že to přestává být chápáno jako neobvyklé zpestření, ale jako standard, který je třeba domluvit, než do hodiny vkročím.“ (PPRŠ, MZ, leden 2012, s. 3)

Obecné stanovení cílů pro první rok s dokumenty PPRŠ ukázalo, jak náročná je měřitelnost cílů, které nejsou formulovány konkrétně, jasně a srozumitelně. Toto uvědomění vedlo při inovaci PPRŠ v dalším školním roce k jasnému vymezení cílů, k jejich struktuře a indikátorů pro jejich dosahování. Jednotlivé cíle jsou v následujícím roce v dokumentech lépe strukturovány a zřetelněji popsány. Kromě cílů však při vstupu do projektu byly **nastaveny vize školy**:

Chceme být školou, ve které ...

- ... nabízíme vysokou kvalitu vzdělávání, uplatňujeme individuální přístup, a tak umožňujeme úspěšnost v životě každého člověka a dosažení jeho osobního maxima
- ... se podporuje rozvoj, předávají se kompetence, očekává se zodpovědnost a je oceňována kvalitní práce
- ...se respektují jasná předem společně vytvořená pravidla a sdílené hodnoty
- ... fungují vyvážené, spokojené vztahy a uplatňují se otevřené způsoby komunikace
- ... je podporována týmová práce
- ... jsou nastaveny kvalitní pracovní podmínky a dodržují se zásady psychohygieny,

- ... se podporuje pozitivní přístup ke vzdělávání a vnitřní motivaci všech zúčastněných
- ... jsou zaměstnanci školy díky svým kvalitám společností uznáváni a respektováni
- ... je zřejmá její transparentnost a otevřenost, ve které existují dobré vztahy mezi všemi partnery ve vzdělávání a myslí i na komunitní projekty (PPRŠ 2011/2012, s. 4)

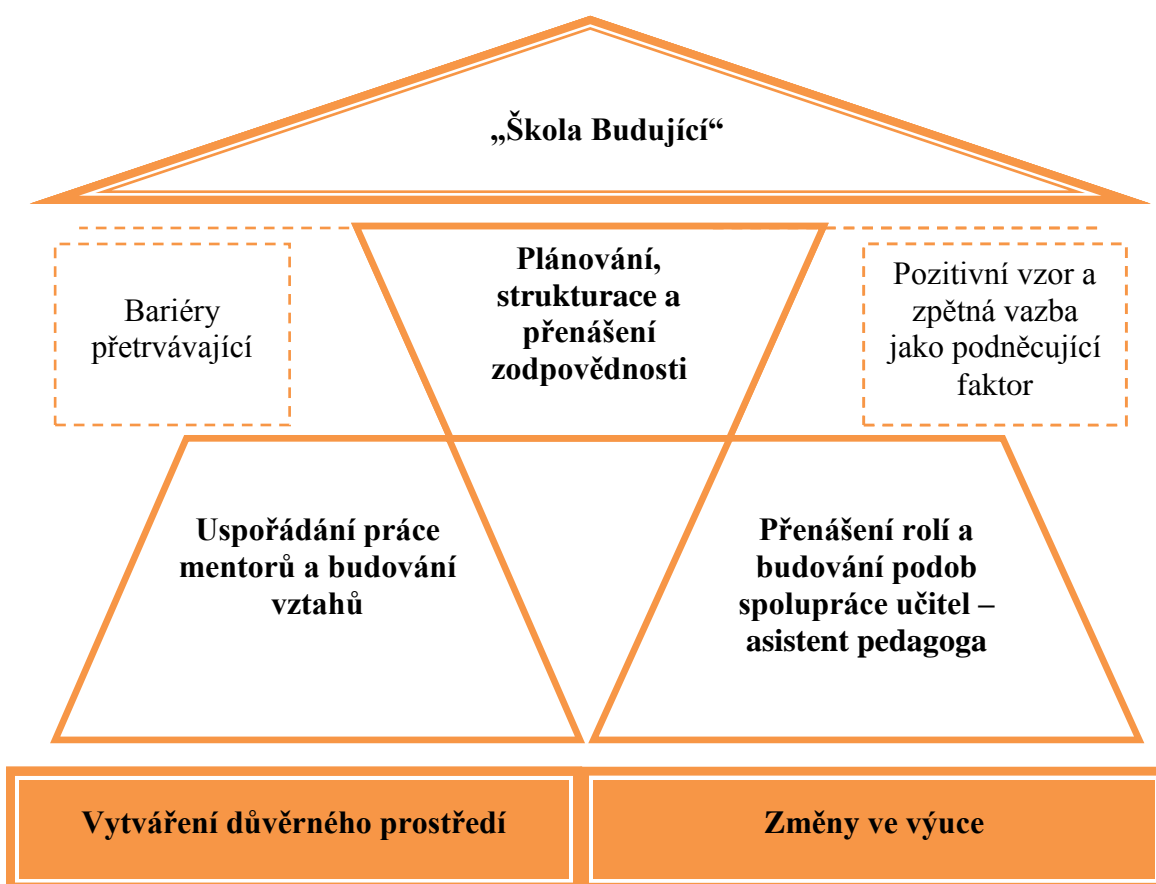
Vize školy jsou dále v dalším školním roce vyhodnocovány a je hodnoceno jejich naplňování z pohledu pedagogického sboru. V roce 2011/2012 bylo hodnoceno nejlépe naplnění vize „je podporována týmová spolupráce“, ostatní vize byly hodnoceny jako naplňované, avšak vize „jsou nastaveny kvalitní pracovní podmínky a dodržují se zásady psychohygieny“ byla hodnocena negativně. Hodnocení vizí pedagogickým sborem tak ukazuje, že týmová spolupráce je vedena správným směrem, avšak právě vysoká časová vytiženost při zavádění novinek, značné množství nejasností, nejasné zacílení, množství aktivit není bezpečné v rámci psychohygieny pedagogů.

6.5 „Škola budoující“

Po procesu hledání a vyjasňování vhodných postupů k zavádění vnitřní podpory školy, které je ovlivněno jak limitujícími, tak podpůrnými faktory, se začíná budovat systém a řád, který má postupně vést ke konstantnímu zázemí vhodného pro společnou práci. Ve „Škole budoující“ dochází k plánování a strukturaci jednotlivých aktivit a činností, je předávána zodpovědnost pro zapojení všech, také je aktuální diverzifikace spolupráce, jsou budovány vztahy a přenášeny role.

Všechny tyto strategie ve „Škole budoující“ jsou ovlivňovány intervenujícími podmínky. Přetrvávající bariéry se ukazují především v koordinaci časového rozvrhu a časové vytíženosti a některých přetrvávajících nejasností. V rámci podnětujících faktorů se významným ukazuje pozitivní vzor především pro předávání zodpovědnosti a přenášení rolí a zpětná vazba s možností vlastního názoru. Společné plánování práce přináší své výsledky, což se prokazuje na změnách ve výuce a neméně důležité se odráží ve vytváření důvěrného prostředí.

Schéma č. 3: „Škola budoující“



6.5.1 Plánování, strukturace a přenášení zodpovědnosti

Zavádění vnitřní podpory a hledání strategií pro rozvoj je spojeno s určitými nejasnostmi, časovým vytížením. Implementaci a rozvoj kolegiální podpory není možné provádět jen tak nahodile, je potřeba společně plánovat, **práci organizovat a strukturovat** se zapojením všech. Hledání vhodných a účelných strategií pro rozvoj kolegiální podpory dále iniciuje jejich budování a realizaci. Na problémy se sdílením na základě časové vytíženosti škola reaguje vytvořením jasného plánu.

„Od začátku školního roku dodržuje vedení školy schválený plán školy. První čtvrtky v měsíci jsou vyplněny společnými poradami, prostor mají v měsíci jak jednotlivá MS, tak i redakční rady. Je potřeba však připomenout, že odpovědnost za plánování třídních akcí a předmětových akcí je na samotných učitelích.“ (PPRŠ, MZ, listopad 2012, s. 3)

Vyhrazené dny určené pro porady a setkání dostávají jasnou podobu. Nejde pouze o přidělení daného termínu dané schůzce, vytváří se jak časová, tak obsahová struktura, která má nejen ulehčit orientaci, ale také napomoci k vlastní přípravě a sladění s daným plánem.

Právě plánování a vytváření struktury v organizaci školy při velkém množství činností, aktivit a projektů napomáhá k určitému řádu, který je důležitý pro vytváření vhodného zázemí a prostředí. Plánování a zavádění změn není pouze výsadou vedení školy, důležitým ukazatelem je zapojení všech pedagogů do těchto procesů. **Přenášení zodpovědnosti** má napomoci přechodu od řízení k vedení, což je žádoucí v rámci rozvíjení vzájemné podpory, ale také možnosti spolupodílení se na chodu školy.

„Vedení školy se od počátku roku snaží dodržovat postupy, které ve škole rozvíjí pedagogickou odpovědnost jednotlivých pedagogů. Rozvoj pedagogické odpovědnosti, jasná struktura školy a toho, co se v ní děje, jasné cíle, prostor pro práci ... mají vazbu na přechod od řízení k vedení.“ (PPRŠ, MZ, listopad 2012, s. 2)

Snahou je, aby učitelé pracovali **samostatně a nezávisle** na vedení školy, aby byli schopni si plánovat společné činnosti za účasti každého člena. Právě metodická sdružení mají napomáhat k tomu, aby učitelé byli sami schopni zajistit vedení těchto skupin, byli pro sdílení připraveni a práci si sami organizovali, což by se mělo projevit i v jejich další pedagogické činnosti.

„Plánem školy jsou určeny termíny pravidelných schůzek metodických sdružení a redakčních rad. Zápis z MS dokládá, že učitelé pracují nezávisle na vedení školy. Zápis MS humanitních předmětů dokládá odpovědnou práci všech zapojených kolegů.“ (PPRŠ, MZ, únor 2013, s. 2)

Vytváření plánovacího systému napomáhá k předcházení nesrovnalostí, dává prostor k vlastnímu názoru, návrhu. Schůzky metodických sdružení, jež jsou v režii učitelských týmů, rozvíjejí samostatnost, spolupráci a delegování rolí uvnitř jednotlivých skupin a jejich koordinaci.

6.5.2 Uspořádání práce mentorů a budování vztahů

Při rozšiřující náplni práce mentorů a větší časové investici ve spojitosti s vytvářením otevřených hodin se jako potřebné ukazuje plánování a pevné stanovování termínů, neboť při množství různorodých aktivit napříč celou školou, je nutné čas dobře koordinovat a řídit. Společné setkání nad uskutečněnou otevřenou hodinou má význam pro další pokračování práce s danou výukovou metodou, je podstatné otevřenou hodinu rozvíjet jejím rozbohem, neboť pouhá otevřená hodina bez zpětné vazby může být přínosem, ale zpětné zamyšlení a rekapitulace může vyzdvihnout nečekané či neobjasněné otázky. Postupně dochází k vyladění **informování o nabídce otevřených hodin** s jasnou strukturou.

„Na nástěnce školy se pak pravidelně objevuje upoutávka s termíny otevřených mentorských hodin. Na upoutávku se zapisují zájemci z řad učitelů, kteří se rozhodli otevřenou hodinu navštívit. Na upoutávce pak mentoři uvádějí pevně stanovený termín pro diskusi a analýzu otevřené hodiny.“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2012, s. 14)

Mentoři poskytují vyžádanou zpětnou vazbu na hodiny pedagogům, kteří je do svého vyučování pozvou. Pro vyžádanou zpětnou vazbu na danou hodinu využívají supervizní rozhovor, který se po dobu mentorských kurzů naučili vést. Mentoři by měli být pro učitele, jako jejich podpora, pomoc, někdo na koho se mohou obrátit, také proto vypisují konzultační hodiny, kdy je možné je vyhledat. **Mentoři a učitelé se učí budovat vzájemný vztah**, učitelé mohou mentory sami vyhledávat například podle jejich odborné aproby a přicházet s konkrétními dotazy.

„Vyučující Čj a jazyků na 2. stupni konzultovaly s mentorem – učitele Čj a D způsoby výuky a správné vysvětlení problematických jevů z gramatiky (skloňování zájmena jenž, pravopis přídavných jmen přivlastňovacích, přivlastek volný a těsný, přístavek), vyučující D konzultovala s kolegou mentorem- učitelem Čj a D informační zdroje pro výuku dějin Starověkého Řecka.“ (PPRŠ, MZ, leden 2013, s. 8)

V průběhu roku se však ukázalo, že konzultace s mentory probíhá spíše nahodile a jednorázově a k dlouhodobější spolupráci mentor – mentee nedocházelo, kde

příčinou mohla být nepotřebnost ze strany učitelů či nedostatečná informovanost, snahou tak dále je budovat a rozvíjet spolupráci mentorů a učitelů z dlouhodobějšího hlediska.

Významnou formou podpory se však objevila, spolupráce v podobě mentoři – pedagogičtí asistenti, neboť mentoři učitelé matematiky na 1. stupni předávají poznatky o matematice učitelům z 2. stupně, jež v jejich hodinách asistují. Osvědčuje se práce učitelů nejen se stejnou předmětovou aprobací, ale také napříč stupni základní školy. Právě spolupráce prvostupňových a druhostupňových učitelů dále napomáhá při přestupu žáků mezi ročníky navázat a vytvořit spojitosti, také dochází k vytváření stmelujících vztahů mezi pedagogy navzájem a **buduje se spolupráce napříč školou.**

„Dva z mentorů (učitelé 1. stupně) pravidelně spolupracují s učiteli M 2. stupně, tito učitelé působí v některých hodinách M na 1. stupni v roli asistentů pedagoga. Pro mentory i pro učitele 2. stupně se jeví zmíněná spolupráce jako velmi přínosná.“ (PPRŠ, MZ, listopad 2012, s. 19)

Mentoři pokračují ve zdokonalování svých služeb pomocí sebevzdělávání, někteří rozvíjí mentoring také o koučing, zájemci z řad mentorů navštěvují seminář koučování, kde se přes teoretické základy dostávají až k praktickému využití, je viditelný vlastní **zájem se rozvíjet**. Účastníci vidí pozitiva rozvoje v koučování nejen při práci s kolegy, ale také v práci ve výuce s žáky.

Společně absolvovali dvě setkání a to v termínu 20. 2. a 27. 3., ve kterých se věnovali teoretickému základu koučinku, ale také si prakticky určité techniky vyzkoušeli. Všichni vnímají seminář nejen zajímavým, ale také přínosným pro práci jak s kolegy, tak se svými žáky. (PPRŠ, MZ, březen 2013, s. 9)

Na zmíněných kurzech získávají mentoři praktické dovednosti, zkušenosti a obohacují se o materiály, které prostřednictvím serveru školy sdílejí s ostatními.“ (PPRŠ, MZ, září, říjen 2012, s. 19)

Dovednosti nabyté pomocí sebevzdělávacích kurzů mentoři dále zpracovávají a **poskytují materiály kolegům**. Kurz určený pro rozvoj vlastních dovedností se stává určitou inspirací nejen pro ně samotné, ale pro další pedagogy, které mohou dané zkušenosti od mentorů získat a v případě zájmu dále se v dané oblasti rozvíjet. Mentoři budují své postavení významných osobností, které by měli být pro učitele oporou a rádci, vzorem a poskytovat podporu v různých formách.

6.5.3 Přenášení rolí a budování podob spolupráce učitel – asistent pedagoga

Ve školním roce 2012/2013 došlo opět k nárůstu asistentů pedagoga. Na částečný úvazek v tomto školním roce působí již 7 asistentů pedagoga, kde šest z asistentů má úvazek doplněný úvazkem pedagogickým. Byla přijata jedna asistentka pedagoga výhradně pro spolupráci s učiteli prvních tříd pro zefektivnění výuky na základě vysokého počtu dětí ve třech prvních třídách. Došlo k **nastavení pravidel, pravomocí a odpovědnosti** v rámci spolupráce, společné přípravy a realizace výuky na základě jejich soupisů od asistentů pedagoga, který tvořili koncem minulého školního roku.

„Asistenti pedagoga i vyučující mají jasno ve svých pravomocích na základě vypracovaného dokumentu o formách vzájemné spolupráce, který byl pedagogům předložen k připomínkování. Žádné návrhy na změnu dokumentu nebyly zaznamenány. Učitelé zkouší využívat asistenty v různých formách spolupráce, které z vypracovaného dokumentu vychází.“ (PPRŠ, Evaluace 2012/2013, s. 10)

Vyjasnění pravidel a pravomocí má zajistit obou stranám jak učiteli, tak asistentům pedagoga, aby průběh hodiny byl harmonický a zamezilo se negativním vpádům a narušení procesu výuky, které zapříčiňují nejednoznačná a neurčitá pravidla. V rámci vyjasňování společné spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga dochází, také k **přenášení a rozšiřování rolí** v rámci párové výuky. Asistent pedagoga nevystupuje v roli asistenta, ale jedná se o plnohodnotného učitele, díky jeho přítomnosti v hodině je možné realizovat týmovou tedy párovou výuku. Rozšiřují se a diverzifikují se formy spolupráce v hodině, čemuž napomohlo také ujasnění a vyjasnění rolí asistenta pedagoga společně s pedagogy.

Průběžně tedy dochází k **výměně rolí ve výuce**. Asistent pedagoga se dostává do role učitele, který vede výuku a přednáší výklad a naopak učitelka se individuálně věnuje žákům, kteří potřebují pomoci, prokazuje se, že učitel není někdo nadřazený, ale ve své hodině asistenta přijímá v rovnocenném vztahu. Tato podoba společné spolupráce má nesporný význam pro individualizaci výuky, také však napomáhá k pochopení práce mezi asistentem a učitelem navzájem, může napomoci v budování důvěrnějšího vztahu a k poskytování vzájemné zpětné vazby na hodinu z opačné pozice.

„V tomto týdnu mohu jmenovat například úspěšný průběh hodiny čtení v 1. B, kdy jsme si s paní učitelkou vyměnily role, tj. asistentka připravila a vedla hlavní část hodiny (řízené čtení s předvidáním) a paní učitelka se věnovala individuálně žákům, kteří potřebovali se čtením pomoci.“ (PPRŠ, MZ, duben 2013, s. 11)

Spolupráce učitel – asistent se jako přínosná také projevuje v okamžiku nepřítomnosti třídního učitele, kdy asistent pedagoga třídu zná a může s ní pracovat, aniž by průběh a plán výuky byl narušen. Zodpovědnost za výuku, tak nese asistent pedagoga, není v postavení asistenta, **role mezi učitelem a asistentem se vyrovnávají**. To se také projevuje jako výhoda, když má asistent zastoupit učitele v hodině, neboť žáci jsou na asistenta pedagoga zvyklí a hodina může plynule navázat.

„Ve třetím listopadovém týdnu se jednak opakovala má cenná zkušenost samostatné výuky v 1. C i v 1. B, která pomohla zajistit kontinuitu obsahu i způsobu výuky tak, jak by ji běžný suplent nemohl zaručit.“ (PPRŠ, MZ, listopad 2012, s. 16)

Možné formy spolupráce asistentů pedagoga a učitelů jsou vzájemně stále diskutovány a budují se **optimální podoby párové výuky**. Rozmýšlí se nad alternativami či začleňováním nových podob spolupráce, pároví učitelé společně hodnotí vyučování, které proběhlo, pokud učitelé chtějí získávat také názor asistenta. S asistentem učitel hodinu společně připravuje a plánuje.

„Učitel s asistentem v některých případech hovoří o tom, zda vybraná forma spolupráce byla jediná možná a zda by příště bylo možné zvolit jinou. K rozhovorům nedochází pravidelně, protože někteří učitelé tuto potřebu nemají. Velká část pedagogů s asistentem připravuje hodinu a reflektuje její průběh i vzájemnou spolupráci.“ (PPRŠ, Evaluace 2012/2013, s. 10)

Důležitým aspektem v průběhu diverzifikace forem párové výuky se projevuje **vzájemné obohacování a přenášení metod výuky** mezi učiteli na vertikální úrovni. Párová výuka nejen umožňuje věnovat pozornost individualitě žáka, ale kromě toho se učitelé od sebe učí navzájem. Dochází k vyjasňování a metodické podpoře, kdy zkušení učitelé prvního stupně v matematice prof. Hejného jsou přínosem pro učitele 2. stupně, kteří se chtějí zdokonalovat a asistují v hodinách na 1. stupni, jedna z učitelek svoje působení v hodině komentuje následovně:

„Velice mě překvapilo řešení rovnic v páté třídě. Žáci už téměř všichni nechtějí počítat se zvířaty dědy Lesoně a rovnice převádějí na čísla. Dalším návodem řešení v učebnici byly váhy, na kterých se objevovala závaží ve formě koulí a krychlí. Tady úvahou a poté metodou pokus – omyl řešili jak rovnice o jedné neznámé, tak i soustavu rovnic. Další možností řešení byl výpočet (ten se učí žáci v 8. roč.). Tady jsem váhala, jestli je vhodné ho předvádět, poněvadž zjednodušením dojde k automatickému řešení (převodu ze strany na stranu). Tento problém jsem řešila s paní učitelkou, která v 5. ročníku matematiku učí.“ (PPRŠ, MZ, březen 2013, s. 29)

Spolupráce probíhá napříč celou školou a ročníky, jsou dohodnuta kritéria spolupráce, role učitelů a asistentů pedagoga se ve vyučovacích hodinách se prolínají,

dochází k jejich výměně a mezi učitelem a asistentem pedagoga vládne rovnocennost a za výuku jsou zodpovědní oba dva. Je dále možné plánovat a budovat formy podpory v rámci párové výuky a celkové společné práce mezi učiteli.

6.5.4 Změny ve výuce aneb společně dokážeme více

Budování vnitřní podpory především v podobě činnosti mentorů a párové výuky s asistenty pedagoga přináší viditelné **změny do výuky**. Také vzájemná spolupráce napříč pracovními skupinami, obohacování a předávání podnětů k práci s žáky působí na celkový rozvoj pedagogické práce a kolegiality a rovněž v posunu žáků. Učitelé se vzájemně učí a rozvíjí výukové metody.

Jak poznamenává asistentka pedagoga pro první třídy, spolupráce mezi učiteli a zapojení asistentky pedagoga do výuky je přínosem, který se odráží v zapojení a motivaci žáků a je možné **opustit frontální výuku**. Všichni žáci mohou být zapojeni do výuky, projevuje se jejich aktivita a angažovanost pro činnost:

„Ve zkráceném týdnu se vydařila spolupráce např. v I. A při přípravách "vědecké laboratoře". V matematice byly všechny první třídy nadšené novým prostředím "autobus", který jsme opět procvičovali v menších paralelních skupinách tak, aby se všechny děti mohly vystřídat v roli řidiče. V českém jazyce je klíčová individuální náprava chyb při trénování psaní a čtení, kterou umožňuje individuální asistence. Oslava prvního vysvědčení se ve všech třídách vydařila, od září udělali všichni žáci obrovský pokrok“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2012 s. 16)

Párové výuka do hodiny přináší náboj, hodina je aktivnější a je možné zaměřovat se více na individualitu žáků, než by toho byl schopen jen jeden učitel, který musí koordinovat celou třídu, kde první třídy této základní školy v průměru navštěvuje 27 žáků. Učitel a asistent pedagoga spolupracují, hodiny společně vytvářejí a povzbuzují tak žáky v jejich rozvoji, kde pokroku si oba dva všímají.

Párová výuka se osvědčuje i v jiných hodinách, nejedná se pouze o subjektivní pohled realizátorů hodiny, ale i z objektivního hlediska pozorovatele hodiny, je možné zaznamenat vývoj. Při návštěvě výuky a sledování práce učitele s asistentem pedagoga je pozornost zaměřena na efekty a přínosy společné práce týmového učení. Projevuje se především významnost této spolupráce pro **aktivní zapojení žáků do výuky**, žáci se pak v hodině nenudí a hodina je baví a nejsou pouze pasivními posluchači. Je možné také žákům věnovat větší pozornost podle jejich individuálních a momentálních potřeb, učivo je možné lépe dovysvětlit. Mentor, který navštívil párovou výuku, hodinu následně hodnotil takto:

„Mentor – učitel Čj a D, navštívil hodinu VOZu v VIII. třídě. Během hodiny měl možnost vidět efektivní párovou výuku učitelky a asistentky pedagoga. Velmi kladně při následném rozboru mentor hodnotil individuální přístup k žákům, aktivní zapojení všech žáků do hodiny, přesné a srozumitelné zadávání jednotlivých úkolů.“ (PPRŠ, MZ, listopad 2012, s. 12)

Jak z citace také vyplývá, **na hodinu se pároví učitelé připravují**, neboť bez přesného zadání a přípravy na hodinu, by společná práce v hodině byla jen těžko za účasti dvou pedagogů realizovatelná. Učitel, který navštívil hodinu jedné z mentorek, taktéž pozitivně hodnotil práci ve výuce a odnáší si inspiraci. Ukazuje se, jak důležité je žáky v hodině motivovat a poskytovat žákům v hodině různorodou práci, do které se zapojí celé třída. Je nutné zvládat třídu a hodinu naplánovat tak, aby byla pro žáky co nejprínosnější.

„Hodina byla velmi dynamická a zajímavá. Líbila se mu motivace v podobě lodí a kapitánů. Zajímavá byla také skupinová práce v kombinaci s prací individuální. Hodina byla velmi náročná na zvládnutí po stránce organizační.“ (PPRŠ, MZ, září, říjen 2012, s. 39)

Připravené hodiny mentorů jsou pro učitele určitým **mustrem a vzorem**, jak se dá v hodině pracovat. Učitelé si na základě **pozorování výuky** všímají práce žáků a učitele ve výuce, dokážou se zaměřit a z hodiny si mohou odnést pro sebe významné poznatky, které mohou obměnit či zakomponovat do své výuky. Všímají si a zaměřují se na fakta, které pro ně mohou dále přínosná a dokážou popsat, co si z hodiny odnáší.

Jak se odhaluje, budování podpory na škole, postupné plánování činností, přenášení zodpovědnosti, rolí a rozšiřování další forem spolupráce na vzájemném vzoru se projevuje na aktivitě žáků, jejich motivaci. Jak mentoři, tak párová výuka, sdílení mezi učiteli, kolegiální pozorování a nové metody ve výuce pomáhají učitelům do hodin vnášet prvky, které jsou hodnoceny pozitivně nejen v rámci spolupráce učitelů, ale také v zapojení žáků, k čemuž by právě mělo být směřováno.

6.5.5 Vytváření důvěrného prostředí aneb jsme na jedné lodi

Na základě plánování, budování vztahů, přenášení zodpovědnosti a rolí, což se objevuje v projevech změn ve výuce je na „Škole budující“ ve větší míře znát také vytváření důvěrného a bezpečného prostředí, jenž je důležitým faktorem nejen pro spolupráci učitelů, ale také pro práci s žáky. Jak popisuje následující citace, práce interních mentorů s učiteli je oceňována především na základě **pozitivní a bezpečné atmosféry**,

což pro mentory a učitele jako jejich kolegy a posluchače zabezpečuje a zajišťuje podstatnou základnu pro společnou práci a rozvoj:

„Realizací modelových hodin vedených mentory škola zdárně naplnila princip vzájemně se učící organizace. Z reakcí mentorů vyplynulo, že učitelé - kolegové pro ně představovali bezpečné partnery, kteří vytvářeli příjemné a bezpečné prostředí pro předávání zkušeností a informací. Pro učitele se modelové hodiny staly názornou ukázkou funkčnosti a efektivnosti metod, možná i výzvou zkusit si představené metody ve své výuce.“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2012, s. 13)

Právě semináře s modelovými hodinami pro kolegiální výuku připravují již učitelští mentoři školy, oproti minulosti, kdy vzdělávání vedli externí lektori. Pomoc jim byla zajištěna s oporou o externí lektory, ovšem semináře vedené přímo učiteli, kteří jsou součástí celého pedagogického týmu školy, mohou zajistit **důvěrnější klima** v průběhu seminářů, neboť znají jak prostředí školy, tak své kolegy, s kterými spolupracují a modelové hodiny, které jsou pro učitele připravovány, navozují bezpečné a důvěrné prostředí, v němž se dá dobře jak pracovat, tak spolupracovat a rozvíjet se.

To potvrzuje i **zpětná vazba na semináře**, které učitelští mentoři vedli. Pracovat v bezpečném a přátelském prostředí je základ. Následují citace, jsou ukázkou zpětné vazby na seminární dny v rámci vzdělávání celé sborovny. Učitelé mají možnost zvolit, jakých tematickým seminářů se zúčastní, práce učitelských mentorů není oceňována pouze v jejich výkladu tématu a jeho rozboru, ale také je poukazováno na příjemné klima. Co tedy učitelé vyzdvihují na semináři v rámci atmosféry:

„Propojení ukázky výuky s následnou odbornou analýzou, přátelská atmosféra.“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2012, s. 10)

„Byl velmi inspirativní a plný pohody a bezpečného prostředí pro všechny.“ (PPRŠ, MZ, únor 2013, s. 7)

„Velmi příjemná a konstruktivní atmosféra.“ (PPRŠ, MZ, prosinec 2012, s. 10)

I ve školním roce 2012/2013 je hodnoceno naplňování vizí školy, k nimž škola směřuje. Opět je nejvíce pozitivně hodnocena týmová práce, také ale vysoká kvalita vzdělávání či **spokojené vztahy a otevřené způsoby komunikace**. Což právě dokazují i dokumenty, kde projevy změn ve výuce a vytváření důvěrného klimatu v tomto školním roce jsou ukazateli ve vývoji a rozvoji kolegiální podpory. Avšak i tento školní rok dodržování zásad psychohygieny nabývá negativních ukazatelů:

„Přestože psychohygienu není pedagogové stále vyhodnocována uspokojivě, vedení školy konstatuje, že tento pocit vyplývá z jejich vysokého pracovního nasazení, odpovědného

pedagogického přístupu a naplňování vysokého očekávání na kvalitu odvedené práce. Toto konstatování vyplývá z osobních tvrzení i z prezentace některých pedagogů na veřejných fórech.“ (PPRŠ, Evaluace 2012/2013, s. 6)

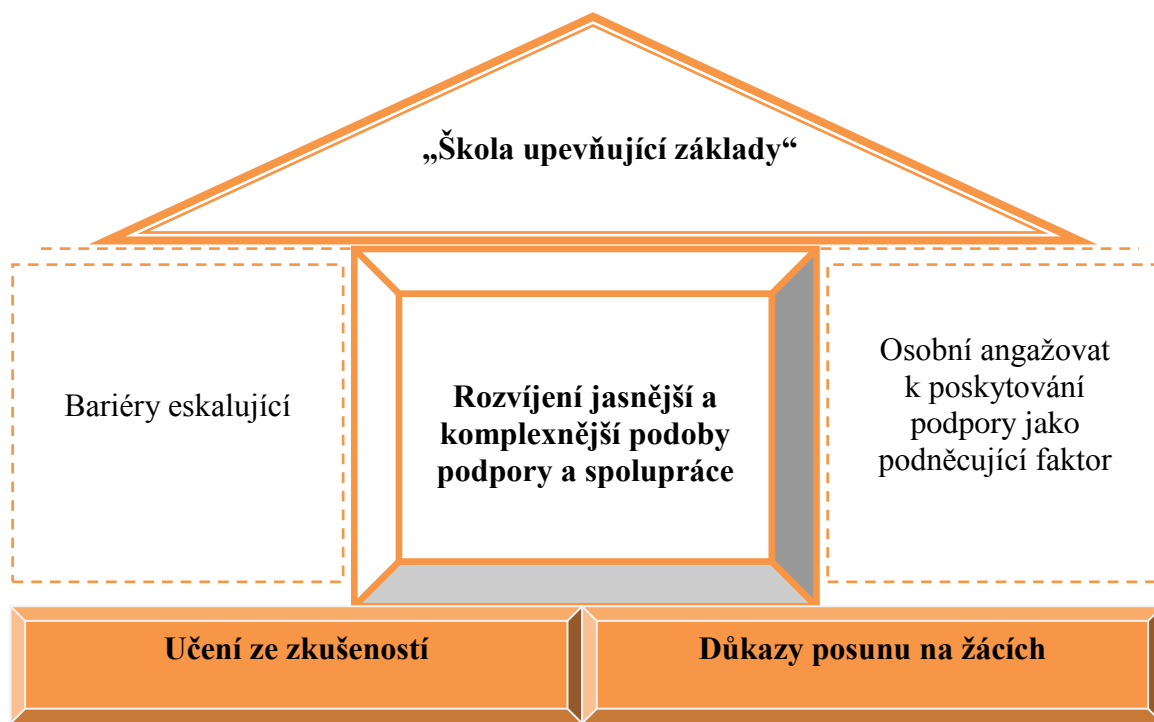
Z hodnocení pedagogů, které bylo dále, jak uvádí dokumenty, doplněno o osobní názory a vysvětlení vyplývá, že odpovědná práce a jejich pracovní nasazení je spouštěčem tohoto pocitu a vyhodnocení daného tématu. Avšak naproti minulému roku, jsou pedagogové více zapojováni do plánu školy, je stále vyžadována jejich zpětná vazba a jejich názor na mnohé činnosti, vzdělávací kurzy. Zdá se tedy, že snaha učitelům **zajistit a budovat co nejlepší podmínky** se významně vyvíjí.

6.6 „Škola upevňující základy“

V průběhu let účastní v projektu PŠÚ docházelo přes zavádění a budování vnitřní podpory ve škole ke krystalizaci, vyjasňování, upřesňování forem této podpory a spolupráce. Jako účinné podoby kolegiální podpory se ukazují sdílení vzájemných zkušeností, spolupráce v pracovních skupinách, kolegiální pozorování výuky, otevřené ukázkové hodiny mentorů a konzultace, párová výuka, plánování společné práce. Ve vývoji jsou pak na „Škole upevňující základy“ stabilizovány dané typy podpory a komplexně zpevňovány kolegiální vztahy.

I v rámci rozvíjení komplexních a jasnějších forem kolegiální podpory a spolupráce zasahují bariéry eskalující, jež jsou především odrazem negativních vlivů z minulých let, avšak na druhou stranu mezi podněcující faktory patří především osobní angažovanost učitelů k vzájemné podpoře. V důsledku upevňování komplexnějších podob podpory se učitelé navzájem učí ze zkušeností, práce učitelů se odráží v důkazech na posunech žáků, jsou tak položeny základy dobré praxe.

Schéma č. 4 : „Škola upevňující základy“



6.6.1 Rozvíjení jasnější a komplexnější podoby podpory a spolupráce

V prvních třídách je asistence ve výuce koncipována především pro vyrovnání rozdílů mezi nastupujícími žáky. Vysoké počty žáků prvních tříd neumožňují jednomu učiteli věnovat dostatek pozornosti individuálním potřebám žáků. Není v silách jednoho učitele rozdělit prostor ve výuce rovnoměrně ke všem žákům. Právě asistentce v prvních třídách dovoluje třídu diferencovat podle aktuálních požadavků žáků v jejich postupném rozvíjení. Zde je spolupráce párových učitelů rozvíjena na horizontální úrovni tříd.

Pro učitele je podpora asistenta pedagoga významná především v prvních školních letech žáků. Napomáhá hned při nástupu žáků, sžívá se s třídou, přispívá k odhalování silných a slabších stránek žáků, učitel a asistent pedagoga si mezi sebou vytvářejí vztah a rovněž při práci s žáky v menších skupinách, mají k žákům oba **blíže přístup**.

„Asistence na prvním stupni je zaměřena na individuální pomoc slabším žákům či malé skupince slabších žáků a dělení na skupiny, v menší míře se uplatňujeme i střídavé vyučování. Asistentky jsou využívány také při přípravě hodin. Učitelé (včetně nově nastupujících) mají jasnou představu o formách spolupráce s asistentem a o možnostech efektivního využití asistenta pedagoga ve výuce.“ (PPRŠ, Inovace 2013/2014, s. 20)

Na základě podpory rodičů, zdrojů z projektu PŠÚ a dalšího finančního zajištění pokračuje párová výuka i v druhých třídách a taktéž rodiče žáků nastupujících do prvních tříd byli seznámeni s konceptem párové výuky a jejím spolufinancováním. Na základě již existujících dokumentů a prostřednictvím rozhovorů s vedením, byli nově nastupující asistenti pedagoga seznámeni s náplní práce a s formami spolupráce. Jak se v minulosti ukázalo nastavení a upřesnění rolí a pravomocí je nezbytné pro společnou práci a spokojenost, což jak se projevuje, je snahou ještě před započítím práce, aby došlo k **eliminaci nejasností**, kolegiální podpora se jako podstatnou pak ukazuje při uvádění nově nastupujících učitelů:

„Byly realizovány dvě otevřené hodiny s ukázkou dobré praxe spolupráce učitel a asistent za účelem konkretizovat pro nově nastupující asistentky formy spolupráce učitel-asistent. Hodiny byly rozebrány pod vedením zkušené asistentky.“ (PPRŠ, 1. čtvrtletí 2013/2014, s. 20)

Za účelem vyjasňování práce pak ukázky dobré praxe fungování spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga napomáhají k ilustraci práce pedagogického asistenta. Dbá se také na rozbor dané hodiny a vyjasnění k otázkám ukázkové hodiny.

Prostor je kladen na porozumění asistentky pedagoga s proběhlou hodinou, kde již zkušená asistentka uvádí nastupující asistentku pedagoga.

Zkušení učitelé a asistenti pedagoga nabízejí otevřené hodiny i pro další kolegy, kterým pomáhají dostávat se do konceptu párového vyučování. **Přecházejí** tak společně **do role** „mentorů“, kteří podporují a rozvíjejí méně zkušené kolegy v dané oblasti společné práce v hodině. Podpora přímou ukázkou práce se jeví jako významná, otevřené hodinu zájemcům nabízejí ukázky spolupráce, které mohou přinášet další inspiraci.

„Asistenti pedagoga ve spolupráci s učitelem nabízejí otevřené hodiny s příkladem dobré praxe párového učení a efektivní spolupráce učitel – asistent + Asistenti pedagoga nabízejí učitelům rady a pomoci s párovou výukou.“ (PPRŠ, 3. čtvrtletí 2013/2014, s. 27)

Párová výuka je využívána nejen pro zefektivnění a individualizaci výuky směrem k žákům, ale asistentce učitelů v hodinách jejich kolegů má podobu metodické podpory. Učitelé získávají přímo v praxi zkušenosti s danými metodami a prostředím, v němž se výuka odehrává, postupně nabyté zkušenosti vnáší do vlastních hodin. Význam podpory učitele asistentem v hodině se osvědčuje i v rámci různých předmětů. Odborník na oblast ICT, kterou učitel neovládá na bezpečné úrovni, je v hodinách přínosem. **Hodina je dynamičtější**, učitel se plně může věnovat výuce, hodinu nenarušují problematické vpády a učitel zároveň nabývá potřebné zkušenosti z této oblasti a při dlouhodobější spolupráci může být vytvářen také až mentorský vztah.

„Osvědčilo se nám, aby při vedení hodin, ve kterých se používá výpočetní technika, podporoval práci učitele IT technik. Učitel hlídá didaktiku vyučování – vede hodinu, IT technik se stává asistentem učitele, podporuje jeho práci zejména tím, že všechny technologie fungují a že se žáci bezpečně dostávají tam, kam mají.[...] V případě, že vše dobře funguje, může se z asistenta IT technika stát až párový učitel a tím zefektivnit vyučování i napomáhat v rámci individualizace.“ (PPRŠ, 3. čtvrtletí 2013/2014, s. 31)

Pro další mentorskou práci se vybírají další učitelé z řad pedagogů za účelem upevnování základny pro podporu pedagogických kolegů. Snahou je vytvořit **komplexní systém** a tým mentorů, kteří budou uvnitř školy pomáhat a povedou učitele a budou pro učitele interními lídry.

„Pět školních mentorů již máme, další skupina šesti pedagogů se chystá, začala navštěvovat mentorský kurz. (PPRŠ, 1. čtvrtletí 2013/2014, s. 13)

Mentori se věnují nadále studentům na praxi. Z obou stran je spolupráce hodnocena pozitivně, studenti oceňují práci mentorů, přijetí do prostředí školy, jejich

odbornost, předávání zkušeností, rad a vstup do praxe. Taktéž pro mentory je tato spolupráce přínosná, kde kromě předávání zkušeností, metodické podpory si také osvojují způsoby vedení studentů, což může být podstatným prvkem pro práci mentorů. **Práce s dospělými** a dětmi je rozdílná, každý dobrý učitel nemusí být také dobrým mentorem. Práce se studenty pedagogických škol a tedy budoucími učiteli mohou učitelům napomáhat právě v rozvoji vedení a práci s dospělými.

„Nadále probíhala spolupráce mentorů se studenty učitelství a tato spolupráce se ukazuje jako velmi prospěšná pro obě strany (předávání zkušeností, vedení studentů, poskytování rad a možných způsobů realizování výuky x získávání zkušeností, osvojování si dovedností, možnost konzultování, potvrzení si, že osvojené si metody výuky fungují v praxi)“. (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 21)

Postupně v rámci školy dochází k vytváření vztahů mentor – mentee pro dlouhodobější spolupráci. Mentor podporuje asistenci v hodinách. **Dlouhodobější spolupráce** asistentky pedagoga a mentora vede k osvojování daných metod, které v hodině asistent může rozvíjet.

„U jedné z mentorek probíhala spolupráce s kolegyní, která chodí asistovat 1x týdně do hodin čtení. Společně ověřovaly metodu „Učíme se navzájem“ a celoročně spolupracovaly na rozvíjení čtenářských strategií. Individuální pohovory s kolegyní se tak rozvinuly v pravidelnější konzultace směřující k rozvoji čtenářství.“ (PPRŠ, 4. čtvrtletí 2013/2014, s. 21)

V rámci otevřených hodin mentorů se ukazuje, jak důležitá je atmosféra a důvěrné prostředí pro práci. Také **stírání rozdílů**, kdy vedoucí pracovníci vystupují při sdílení a reflexích jako kolegové, jak následující citace uvádí, má významnou podstatu. Vztahy mohou působit uvolněně, učitelé otevřeněji, přináší to jinou dimenzi pro spolupráci, neboť pokud není působení vedení při zpětných reflexích vnímáno jako prvek kontroly a dohledu, ale sami vystupují v roli učitelů a kolegů, tato podpora přináší zdá se výhodu v celé spolupráci. Vzájemný **respekt**, jak k vedení školy od pedagogů, tak vedení školy k učitelům podporuje spolupráci, která pramení z vlastní angažovanosti. Respekt k práci kolegů na jakékoli úrovni a nevnímání pocitů nadřazenosti a podřazenosti zdá se být klíčem k úspěchu při upevňování kolegiální podpory při společné práci.

„Všichni mentoři uváděli, že měli ze svých otevřených hodin velmi dobrý pocit a ocenili příjemnou a podnětnou pracovní atmosféru při následných reflexích. Dále mentoři kladně hodnotili přítomnost členů vedení školy na otevřených hodinách, zvláště ocenili vystupování členů vedení při reflexích, kdy vystupovali ne jako nadřazení, ale jako kolegové - učitelé. Mentoři také uvedli, že otevřené hodiny byly velmi přínosné svým „zacílováním“ na konkrétní

skupiny kolegů a na konkrétní oblasti či metody a ukázky jejich použití a využití při práci s žáky.“ (PPRŠ, 4. čtvrtletí 2013/2014, s. 20)

Jak také citace popisuje, důležitým prvkem pro komplexnější práci s učiteli, se ukazuje **konkrétnost**. Každý nemůže, a ani není v jeho silách, umět všechno, naopak by měl každý jedinec rozvíjet a vzdělávat se v oblasti, která je pro něj a jeho práci důležitá, blízká a přínosná. Zacílení se na konkrétní metody, ukázky pro konkrétní skupiny učitelů přináší výzvu pro mentory.

Mentori v rámci otevřených hodin navrhuji, aby se profilovali a zaměřili svoje hodiny směrem, v kterém by mohli působit jako odborníci, a který by byl významný vždy pro konkrétní skupiny kolegů. Právě **profilace** a větší konkrétnost zaměření mentorů by mohlo vést ke snadnějšímu a jasnějšímu vyhledávání mentorů učiteli pro dlouhodobější spolupráci.

„Navrhují, aby se otevřené hodiny profilovaly. Každý mentor by si měl najít svou „parketu“, na co bude chtít upřít především své síly, v čem chce být inspirativní pro ostatní kolegy.“ (PPRŠ, 4. čtvrtletí 2013/2014, s. 23)

Společné sdílení a diskuze nad tématy napomáhá vyhodnocovat, reflektovat a plánovat dále vlastní práci a práci kolegů. Mnohdy se mohou ukázat skutečnosti, které by bez zpětného hodnocení a zamyšlení se nad vlastní prací ve spojitosti s prací kolegů nebyly třeba odhaleny. Dochází k **uvědomování a rozkrývání forem** a podob spolupráce, které jsou vykonávány a při činnosti nemusí být explicitně vnímány.

„Mentori se sešli na své plánované schůzce a sdíleli si svoje zkušenosti z předchozího období, plánovali další činnost, sdělovali si, jak se jim daří naplňovat hlavní cíl mentoringu pro letošní rok. Tato schůzka se ukázala prospěšnou i tím, že vzájemné sdílení a probíhající diskuse pomohly některým mentorům uvědomit si, že už vlastně ač nevědomě nastartovali dlouhodobější spolupráci s menteem (např. vedení třídnických hodin a práce s třídním kolektivem mezi třídním učitelem a jeho zástupcem).“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 20)

Při sdílení metod výuky prostřednictvím metodických sdružení, ujasnění učiva a jeho **návaznosti při přechodu mezi ročníky**, které jen těžko bez vzájemné interakce učitelé zaznamenají, dochází k vzájemnému obohacení, vyjasňování a předcházení následnému problematickému výkladu učiva.

„27. 3. proběhlo sdílení mezi učiteli matematiky I. a II. stupně. Diskutovalo se hlavně nad geometrickým učivem. Druhostupňoví učitelé upozorňovali na nedostatky, které se týkají rýsování. Poukazují na neznalost učiva o přímcích a úsečkách na II. stupni, které musí znovu vysvětlovat.[...] Bylo dohodnuto, že učitelé na I. stupni zařadí učivo o přímcích a úsečkách do matematiky. Podrobněji se budeme tomuto tématu věnovat na metodických sdruženích.“ (PPRŠ, 3. čtvrtletí 2013/2014, s. 9)

Učitelé matematiky se vzájemně doplňují. Společná spolupráce na bezpečné úrovni prokazuje, že učitelé jsou schopni odhalovat, diskutovat a **navrhovat řešení vzniklých problémů**, poprosit o radu, vycházejí si vstříc a vyjasňují si dané nesrovnalosti, což je podstatné pro návaznost v koncepci výuky. Taktéž následující citaci dokladuje, že učitelé napříč stupni základní školy nemají problém poprosit o radu některého ze svých kolegů, kdy sdílení asistentů integrovaných žáků, předávání vhodných metod práce s žáky, vzájemné podpora napomáhá jejich práci, mohou si **předávat pozitivní a negativní zkušenosti**, vzájemně diskutovat nad možnými alternativami své práce s žáky.

„Navázání úzké spolupráce ve skupině asistentů žáka, vzájemné sdílení zkušeností. Práce asistentů je velmi odlišná (podle problémů svěřeného žáka). Zároveň však lze sdílením jednotlivých zkušeností pomoci druhým. Sdílení probíhalo pravidelně na metodických setkáních.“ (PPRŠ, Evaluce 2013/2014, s. 18)

Jak popisuje závěrečná citace, sdílení nabývá konkrétní podoby, nejedná se bezhlavé povídání bez povědomí, k čemu rozbor dané situace směřuje, má **jasné podoby**, přichází otázky, které se vyjasňují, a je vedeno jasným směrem.

„Učitelé rádi a ochotně sdílí své pedagogické zkušenosti. Vědí, jaký je rozdíl mezi vyprávěním o své práci a kolegiálním sdílením. Vědí, že takové setkání je dobré vést, připravit si otázky pro společnou diskusi a přijít připraven, aby sdílení v tomto setkání bylo efektivní a příjemné.“ (PPRŠ, 3. čtvrtletí 2013/2014, s. 2)

I sdílení ve své komplexní podobě je nutné vést promyšleně jasným směrem, všechny vzájemné poznatky pak vedou k celkovému upevnování kolegiální podpory. Utužují se vztahy napříč celou školou, jak mezi učiteli, tak v přístupu k žákům. Ustalují se podoby a formy vzájemné spolupráce, dochází k definování jasných bodů zájmu, spolupráce a podpora je vedena dlouhodobějším směrem a učitelé jsou zodpovědnými aktéry pedagogických procesů.

6.6.2 Učení ze zkušeností aneb co jsme se společně naučili

Práce mentorů, společná práce ve vyučování, vzájemná podpora kolegů, předávání a sdílení zkušeností je přenášeno přes ukázky dobré praxe. Učitelé jsou schopni **zachytit a podtrhnout významné oblasti své práce**, které dále prezentují kolegům, navzájem se naučili, co je podstatné a čemu věnovat pozornost. Ukázky práce vyjadřují, co vše je možné do výuky implementovat. Práce mentorů i učitelů nabývá

v důsledku takových hodnot, které ovlivňují povědomí dalších pedagogických kolegů o možnostech výuky.

„Seminární dny, ve kterých na vedení dílen spolupracovali mentoři a někteří další učitelé s odbornými lektory, se ukázali jako ideální forma interního vzdělávání. Celkově lze konstatovat, že představy o tom, co je ve výuce možné, se výrazně posunuly.“ (PPRŠ, Inovace 2013/2014, s. 3)

Průběžné vzdělání a sdílení zkušeností v rámci různých skupin a setkání prokázalo, že je nutné **reagovat na aktuální potřeby**, být flexibilní a být schopni navázat a rozšířit neobjasněné, doplňovat a dále se rozvíjet.

„Všechny tři dílny respektovaly potřeby a zájmy účastníků, reagovaly na otázky a problémy, které se často v odevzdaných materiálech objevovaly a reflektovaly zkušenosti dané skupiny.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 8)

Společný rozvoj se znát v rámci celé školy. Učitelé se snaží být užiteční, rozvíjet se v oblastech, které napomáhají k rozvoji celého týmu, ale také k rozvoji žáků. Pro práci s jednotlivci a vzájemnou komunikaci bylo důležité **naučit se naslouchat** a vcítit se do druhé osoby jeho jednání a pocitů. Navázání a upevňování blízkých a důvěrnějších vztahů napomohlo k přijímání vzájemné zpětné vazby, diskuzi a otevřenější komunikaci.

„Velmi přínosným se při poskytování zpětné vazby ukázal trénink z hlediska empatie - sledování a vcítění se do pocitů kolegy při podávání zpětné vazby. Potvrdilo se, že osobní kontakt je v jakémkoli rozhovoru, jednání velmi důležitý.“ (PPRŠ, 4. čtvrtletí 2013/2014, s. 21)

Pro fungování, zpevňování vztahů vedoucích k bezpečnému prostředí, tak rovněž pro vlastní práci vedoucí k dobré praxi je nezbytná **společná podpora**. Učitelé vědí, že se mají na škole na koho obrátit, společná podpora je společná všem a plyne z dlouhodobého nastavování a budování, jež se postupně utužuje a doladuje.

„Je běžné, že učitelé sdílí, navštěvují se v hodinách a začínají využívat interní podpory školních mentorů, nebo dalších pedagogů, kteří něco umí lépe než druzí. Ve škole vládne vysoká míra „vzájemnosti“.“ (PPRŠ, Evalauce 2013/2014, s. 4)

Škola se poučila z minulých let, a tak v rámci time managementu důsledně plánuje a vytváří termíny, neboť přílišné ztráty vyučovacích hodin jsou nežádoucí pro žáky. Na základě předchozích zkušeností škola stabilizuje svoje plány.

„Není to však samo o sobě a to, že se nám práce daří, je ovlivněno jak našimi podporovateli, tak námi samými. Nic nepřichází samo. Proto jsem rád, že na začátku roku jsme v plánu školy odsouhlasili termíny našich seminárních dnů pro celý školní rok. Proti

předcházejícímu školnímu roku dbáme více o to, aby se minimalizovaly ztráty vyučovacích hodin.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 3)

Zásadní snahou je, aby bylo možné **učit se z vlastních nedokonalostí**. Vše se postupně vyvíjí, jedná se o přirozený proces, ve které se věci mění, trénují, zdokonalují, tvoří se chyby a hledají se přednosti. Právě tyto procesy jsou často zdrojem poučení a zkušeností, jak dále pracovat. Je tedy podstatné ukazovat nejen výsledky své práce, ale také její průběh.

„V hodinách by mentoři měli více ukazovat, jak běžně pracují, kolegy by pouštěli více do procesů a nejen do „vymazlených“ hodin.“ (PPRŠ, 4. čtvrtletí 2013/2014, s. 23)

Při práci druhých je možné najít inspiraci pro vlastní práci, ale je také možné vysledovat, na co se ve vlastní práci zaměřit a v čem je možné hledat paralely. Kolegiální podpora pedagogy také obohacuje o nové podněty pro výuku, přináší nápady či tvůrčí aktivity, což odvádí zaběhnuté stereotypy a oživuje výuku. Učitelé se vzájemně učí přicházet na to nejen, co se jim daří, ale také na to, kde vznikají limity, nejen v jejich důsledku, ale snaží se **rozpoznávat příčiny**, což je mnohem podstatnější, neboť je možné dále s danou situací pracovat.

„Učitelé dokáží společně hodiny plánovat i reflektovat jejich průběh. Pro ostatní kolegy umí vytvářet metodické materiály, které jsou srozumitelné a umožní na tomto základě vlastní hodinu, v níž si mohou už sami všimnout důležitých míst.“ (PPRŠ, 3. čtvrtletí 2013/2014, s. 2)

Na základě upevňování kolegiální podpory a spolupráce se její vývoj projevuje v praxi. Společná práce je podtržena kolegiálností a vzájemnou podporou, naslouchání a empatie je znakem důvěrných vztahů. Práce je vzájemně reflektována, je možné reagovat na aktuální potřeby a zachycovat významné a podnětné oblasti společné i individuální práce. Také je významným krokem pro dobrou praxi vnímání procesů jako celku a to i v jeho jednotlivých částech, nikoli pouze dílčích výsledků a jejich důsledků, což také umožňuje učit se z vlastních chyb a nedokonalostí, a jít k vytyčeným cílům.

6.6.3 Důkazy posunu na žácích aneb směřujeme správným směrem

Veškerá práce, další vzdělávání, podpora učitelů a vzájemné obohacování práce má své dopady nejen v jejich vlastním rozvoji, ale především by se mělo pedagogické úsilí

odrážet na výsledcích žáků. A jak se také prokazuje, výsledky žáků nabývají v průběhu projektu zlepšení.

„V období 2010/11 - 2013/14 dosáhli žáci v průběhu 2. stupně ve srovnání se 124 jinými základními školami z ČR průměrného zlepšení v matematice a v českém jazyce (pořadí mezi účastněnými školami se od 6. do 9. ročníku nezměnilo). To je třeba považovat za dobrý výsledek vzhledem k tomu, že po 7. ročníku opustil školu relativně vysoký počet žáků, kteří odešli do šestiletých gymnázií.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 4-5)

Právě především pozornost v průběhu projektu zaměřená na čtenářskou a dále také matematickou gramotnost přináší své výsledky. I když dané testy nejsou přímo explicitním důkazem, jak kolegiální podpora učitelů podporuje žáky, výsledky žáků jistě nezanedbatelně **odráží práci učitelů.** Jejich vzájemné sdílení, spolupráce a podpora vykazují výsledky ve zlepšení žáků.

„Žáci 1. stupně dosáhli v národním srovnání výborných výsledků: ve výzkumu TIMSS/PIRLS se žáci 4. ročníku ZŠ umístili na 18. místě v matematice a na 37. místě ve čtenářských dovednostech ve srovnání 148 škol.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 4)

V rámci stanovených cílů se pedagogové učili tyto cíle sledovat a především být schopni najít důkazy své práce. Tyto důkazy právě hledali na práci s žáky a konkrétních dokladech a příkladech jejich posunu. Učitelé tedy rozvinuli svou schopnost systematicky vyhodnocovat svoji práci spojenou s **dokládáním relevantních důkazů** na posunu žáků. Docházelo k upevňování a potvrzování významu jejich práce.

„Pedagogové vždy k naplňování jednotlivých cílů dokladovali příklady, na kterých ukazovali, jak cíl splnili, ale také jak se to odráželo na výsledcích jejich žáků. V tom vnímáme poměrně velký rozdíl a posun oproti předchozím rokům. Myslíme, že již dokáží ve většině případů posoudit a vybrat, co jsou validní doklady pokroku jejich žáků.“ (PPRŠ, 4. čtvrtletí 2013/2014, s. 10)

Především společná práce v hodinách, párová výuka přináší důkazy na žácích. Jejich rozvoj lze sledovat spíše v dlouhodobější rovině, avšak na žácích je možné pozorovat, že se mezi sebou **cítí rovnocenně** a přijímají se navzájem. Možnost diferencovat a individualizovat výuku přináší všem žákům pocit „normálnosti“, protože se nemusí cítit provinile, že jim jde něco pomaleji a naopak, žáci, kterým učivo jde, pomalejší žáky akceptují, hodinu nenaruší a mají možnost věnovat se další práci.

„Došlo k tomu, že ani žáci, kteří potřebují více času na vytvoření díla, neměli pocit, že by zdržovali celý kolektiv a rychlejší děti zase měly možnost další práce a tak nikdo nevyrušoval, nezlobil. Když si vybavím, co dnes děti během jedné hodiny stihly, že byly i přezkoušené, je naprosto jasné, že bez druhé kvalifikované osoby by toto nebylo reálné.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 36)

Celkově se tak prokazuje, že žáci se ve škole **cítí bezpečně** nejen mezi žáky, ale mezi učiteli. Upevňují se vzájemné vztahy napříč školou, což je velmi podstatné pro celkové klima školy. Spolupráce a kolegiální podpora mezi učiteli dokazuje, že jejich práce má hlubší význam a ustaluje se ve správném směru.

„Je zřejmé, že škola pečuje o dobrý klimát: v národním srovnání šetření CLoSE žáci vykazali nadprůměrně dobré vztahy k učitelům i ostatním žákům.“ (PPRŠ, 2. čtvrtletí 2013/2014, s. 5)

Práce učitelů, sdílení zkušeností, vzájemné obohacování, inspirace a celkový vývoj kolegiální podpory je směřován k hledání důkazů na žácích. Učitelé se učí ve svých vlastních portfoliích a reflexích identifikovat ty správné doklady toho, že jejich práce směřuje tím správným směrem. Celkový posun žáků, vzájemný pocit rovnosti a bezpečí mezi žáky je dokladem, že vzájemná kolegiálnost a soudržnost mezi pedagogy se odráží i na žácích. Učitelé tak na základě společné práce, která je upevňována a stále rozvíjena sami mohou nacházet důkazy, jak se kolegiální podpora a spolupráce zrcadlí nejen na jejich vlastním rozvoji, ale na rozvoji školy jako celku.

7 SHRUTÍ A DISKUSE

Kolegiální podpora je vnímána jako prvek školního prostředí, který má podstatný vliv na práci učitelů, která se dále přenáší na práci s žáky. Znakem dobré školy je využívat zdrojů uvnitř školy na základě společného učení se a spolupráce, společně a vzájemně se rozvíjet, čemuž může napomáhat i spolupráce a podpora zvenčí. Avšak kolegiálnita a společná práce nejsou něčím, co vzniká ze dne na den, a rovněž se nemusí jednat o zcela spontánní či bezprostřední integraci a strukturu vztahů. Vývoj kolegiální podpory v průběhu daných let, kdy škola byla zapojena do projektu PŠÚ na základě výsledků analýzy dokumentů k PPRŠ probíhá v několika etapách, a to na základě příčinných podmínek, které představují právě vstup do projektu, také kontextu, jimiž jsou okolnosti vyvíjeného tlaku na výsledky a otevřenost spolupráci, přičemž kontext je proměnlivý v čase, tak jako intervenující podmínky, které se prolínají a kumulují a představují je bariéry a podněcující faktory. Samotné etapy vývoje kolegiální podpory jsem poté nazvala, jako „Školu hledající“, „Školu budující“ a „Školu upevňující základy“, přičemž s vývojem kolegiální podpory a jejími souvislostmi se rozkrývají i její podoby.

Kolegiální podporu je významné budovat na **dobrovolnosti každého člena**, nemělo by to mít něco vnuceného či přikázaného, jak doplňuje Pol (2007) podporu není možné vnucovat, její přijetí by mělo být výsadou všech, kterých se týká, pokud by tomu tak nebylo, společná práce by mohla být spíše potlačována (Pol & Lazarová, 1999). Stejně tak bylo přistupováno ke vstupu do projektu, který bez spolupráce nemůže fungovat, proto bylo třeba zajistit, aby každý zvážil účast, ikdyž je zřejmé, že každý necítí stejnou motivaci, avšak tímto aktem je také dokazováno, jak významný je hlas každého jedince, bez kterého by nebylo možné dále do projektu vstoupit. Tím se poté otvírá brána k projektové podpoře.

Kontext kolegiální podpory provází **tlak na výsledky**, který je směřován k dosahování daných cílů. Jednou z cest, jak výsledky sledovat je hospitační činnost. Analýza dokumentů pak ukazuje, že hospitace mají sice zabezpečovat jistou kontrolu či **dohled nad odvedenou činností**, avšak postupně se hospitace stávají nejen prvkem zabezpečující kontrolní činnost, ale jsou vnímány jako zpětná vazba na vlastní práci, s následným rozhovorem, jenž má směřovat k reflexi učitelů pro hledání důkazů o vlastní práci. Oproštění od výhradně kontrolní činnosti hospitace, stoupá její podporující a rozvojový potenciál, což vyzdvihuje Lazarová a Cpinová (2006). V rámci

tlaku na výsledky se pak pracuje také s akontabilitou, tedy skládáním účtů za odvedenou práci pro projekt. Problematické může být odlišit tlak na procesy, tedy činnosti a aktivity a na straně druhé tlak na výstupy. Veselý (2012) pak ohledně procesů akontability, upozorňuje, že na úkor vyhodnocování a sledování procesů by neměl být kladen důraz přespříliš na hodnocení výstupů, což by mohlo způsobit ztrátu vnitřní zodpovědnosti a sledování poslání vlastní profese. Což se zde na základě dokumentů neprokazuje, neboť snaha vést k důkazům a vykazovat výsledky je postupně vedena přes jednotlivé aktivity a činnosti, přičemž dochází i k **vnitřnímu tlaku mezi pedagogy**, kdy cítí právě vnitřní zodpovědnost pro vlastní i společnou práci. Učitelé jsou pak schopni směřovat pozornost i k příčinám a ne pouze důsledkům jevů, kde právě Masaryk (2013) akontabilitu spojenou se sledováním procesů spojuje právě s odhalováním dalších přístupů a strategií k řešení problémů.

Otevřenost spolupráci se v souvislosti s vývojem kolegiální podpory jeví jako důležitý aspekt, především pokud jde o participaci rodičů a jejich podporu, což potvrzuje i Pol (2007), který podotýká, že bez aktivní účasti a podpory především rodičů, kteří mají jeden z nejznačnějších zájmů na fungování školy, by rozvoj školy nebyl zcela možný. Právě pokud je škola této spolupráci otevřená i rodiče mohou vstupovat a zapojovat se do chodu školy, mají pak větší motivaci finančně přispívat, škola si podpory rodičů cení. Stejně pak otevřený postoj a ochota přijímat do školy „návštěvy“ zvenčí prokazuje, že učitelé jsou ochotní a otevření pro spolupráci, je pak upevňována image školy, což se odráží i na zpětném hodnocení zvenčí.

Intervenující podmínky jsou faktory, které působí na rozvoj kolegiální podpory, jsou jimi bariéry a podněcující faktory. **Bariéry** představují takové činitele, které rozvoj určitým způsobem limitují, znesnadňují či zbrzdí. Naopak **podněcující faktory** mají na vývoj kolegiální podpory vliv pozitivní a působí jako hnací motor.

Mezi bariéry, které rozvoj kolegiální podpory znesnadňovaly, patřilo **neujasnění pojmů**, nových rolí a funkcí, taktéž jako nejasná formulace cílů, ke kterým má být směřováno. Právě v mentoringu je důležité vymezení role mentora, neboť často s jeho funkcí na základě výkladu termínu vznikají pojmové konotace (srov. kapitola 3.1). Společná práce je pak těžko uchopitelná a vznikají nejasnosti, které blokují vývoj podpory. Neméně významné se ukazují bariéry týkající se **časového vytížení**, které se promítají v různých činnostech a aktivitách. Časová vytíženost stěžuje společné sdílení a setkávání, některé zapojování do aktivit či projektů je zdánlivě dobrovolné, což přináší další časovou disharmonii, může to narušovat i vzájemnou spolupráci, pokud

jsou aktivity vnucovány (srov. kapitola 3.5). Právě faktor časové stresu a povinností Flinders (1988) označuje za jeden ze stěžejních limitů spolupráce a podpory učitelů. Při špatné koordinaci času může docházet k narušení výuky, což je nežádoucí. Časová vytíženost je pak i podle dokumentů jasným spouštěčem únavy a vyčerpání.

Jako podněcující faktory působí ocenění odvedené práce, neboť schopnost vzájemně uznat svou práci pedagogy dále motivuje k další spolupráci. Taktéž dochází k obohacování vzájemnými zkušenostmi a předávání inspirace pro další práci. To vše přináší vlastní přesvědčení, že odvedená práce je prospěšná a přínosná. **Ocenění a uznání** hraje významnou roli neustále. V této souvislosti se podstatným ukazuje také **pozitivní vzor a možnost vlastního názoru**. Taktéž se projevuje vliv finančních odměn, které přichází s projektem. Finanční motivace má však jistá omezení a to především proto, že finance nejsou zaručeny pro budoucí fungování a odměňování. I když jsou **finanční odměny** zdrojem motivace ke vzájemné spolupráci a podpoře, postupně dochází ke snaze budovat motivaci vnitřní, tento krok je v souladu s mnohými výsledky výzkumů, které potvrzují, že činnosti vycházející z vlastní iniciativy jedince, jsou stabilnější, než ty, které jsou stimulovány pouze vnějšími podněty (Plháková, 2004). I když finanční prostředky hrají svou úlohu jistě stále, dokumenty postupně ukazují, že učitelé dobrovolně z **osobní angažovanosti** mají zájem vstupovat i do dalšího nepovinného vzdělávání, chtějí být poskytovateli zpětné vazby a vzájemně se podporovat, podle studie společnosti McKinsey (2010) si právě na nedostatek zpětné vazby na svoji práci jako podporujícího a rozvojového faktoru stěžují učitelé až z 60 % dotázaných českých škol, kterou vnímají pro svoji práci jako podstatnou. Jak ukazuje analýza dokumentů, učitelé také z vlastní pozice vnímají důležitost zpětné vazby, a proto se sami z vlastní iniciativy v této oblasti zdokonalují a dále ji nabízejí.

Vývoj kolegiální podpory na základě analýzy dokumentů, jak již bylo zmíněno, probíhá ve třech etapách, přičemž jsou popisovány podoby kolegiální podpory i jejich vývoj. V rámci „**Školy hledající**“ dochází k **zavádění vnitřní podpory** a kolegiálních vztahů spolupráce, jsou vyhledávání učitelští mentoři, kteří jsou zapojeni do mentorského výcviku. Jsou stanovena kritéria pro výběr mentorů, je ovšem také dbáno na dobrovolnost do této role vstoupit, na toto hledisko klade důraz Lošťáková (2013) v zájmu budoucího fungování celého procesu mentoringu. Kromě výcviku jsou také mentorům zajištěny časové dotace, což Jonson (2008) vnímá jako důležitou formu ocenění mentorské práce. Pro společnou práci a kolegiální se také stěžejním ukazuje párové vyučování jako další možná forma kolegiální podpory, asistenti pedagoga

si s učiteli tvoří a hledají společná pravidla spolupráce, významné se v této souvislosti pro možný rozvoj jeví pozorování hodiny a pomoc třetí nezávislé osoby při hledání cesty ke spolupráci ve vyučování. Návštěva pedagogické konzultantky v hodinách má podobu přímé supervize, učitelé jsou postupně schopni zadávat své objednávky na pozorování, odkrývat svoji nejistotu a **požádat o pomoc**. Významné při hledání dalších možnosti kolegiální podpory jsou vznikající pracovní skupiny, metodické setkání, oborové rady, přičemž jsou hledány časové možnosti pro co nejlepší možné **sdílení a předávání zkušeností** a materiálů, společné plánování, vytváření pravidel, aktivit či projektů, je tedy podporována týmová práce.

Značný posun ve fungování kolegiální podpory a vzájemných vztazích charakterizuje „**Školu budující**“, kde se ukazuje, že pro podporující klima a účelnou spolupráci je nutné plánování, stejně tak jako **posilování zodpovědnosti** každého člena pedagogického týmu. V rámci mentoringu na základě analýzy dokumentů v této etapě dochází k budování vzájemných mentorských vztahů, dlouhodobější vztahy však ještě nejsou více rozvíjeny. Mentoři jsou spíše učiteli oslovováni v rámci své aprobace, kterým mentoři poskytují metodické rady a materiály a konzultují. Právě pokud mají učitelé možnost se obrátit na více mentorů podle specifických oblastí, jak potvrzuje Allen a Eby (2011), jedná se spíše **vztahy krátkodobé**. V rámci otevřených ukázkových hodin mentoři učitelé pozorují vyučování a mentoři pak se skupinou učitelů hodinu rozebírají. Jak dokumenty naznačují, **mentoři se stávají** pro učitele **vzorem** a ukazují, co vše je možné do výuky implementovat, dochází ke **spolupráci napříč stupni školy**. Nové možnosti spolupráce a podoby podpory se budují i mezi učiteli a asistenty pedagoga pro párové vyučování, kdy dochází k **vyjasňování pravomocí**, přenesení rolí, učitel i asistent pedagoga působí jako rovnocenní partneři, kdy významnost porozumění a vzájemné rovnosti pro možný rozvoj párového vyučování jako podoby kolegiální podpory zdůrazňuje i Buckley (2000). Kolegialita a společná práce se následně odráží v samotné výuce, což je žádoucím efektem. Párové vyučování umožňuje větší aktivitu žáků, do hodin je možné vkládat nové metody a modely vyučování, na základě **pozorování kolegů** pak dochází také k přenesení do vlastní výuky. Celkově se vývoj kolegiální podpory odráží na **pozitivní a bezpečné atmosféře** pro společnou práci, což učitelé velmi oceňují, důvěrné klima vnímají jako důležitou podstatu společného fungování, což potvrzují i Fullan a Hargreaves (1991), kteří podle výzkumu konstatují, že důvěra napomáhá k rozvoji komunikace a otevřenosti vzájemné

pomoci za účelem ukázat kolegům podporu, což přináší jistotu pro práci a snahu se zlepšovat.

„**Škola upevňující základy**“ pak ve vývoji kolegiální podpory upevňuje fungující mechanismy, podoby spolupráce, jasněji a konkrétněji zaměřuje a uspořádává práci. Pokud jsou do chodu školy uváděni noví asistenti pedagoga, hned zpočátku dochází k ujasnění postupů práce, aby byly eliminovány nejasnosti. Zkušenější pároví učitelé začínají vystupovat v roli určitých mentorů, podporovatelů či rádců, **ukázky dobré praxe**, které si kolegové předávají, ukazují na ochotu sdílet a otevírat vlastní práci ostatním kolegům. V mentorské práci dochází k profilaci a vytváření **dlouhodobějších vztahů** podpory ke svým kolegům. Také **vedení školy** se profiluje při společné práci **do role kolegů** nikoli nadřízených, což dále napomáhá iniciovat spolupráci v bezprostřednějších formách. Vzájemný respekt či nedirektivní komunikaci právě zdůrazňují i Pol a Lazarová (1999) jako posilující aspekt společné práce. Vzájemně si pak učitelé v bezpečném prostředí předávají pozitivní i negativní zkušenosti, kde zkušenosti jsou tím, z čeho učitelé vzájemně čerpají, učí se, jsou schopni **přijímat chyby a hledat jejich příčiny**, vzájemně navrhuji řešení vzniklých problémů, rovněž jsou schopni se flexibilně přizpůsobovat a **reagovat na potřeby kolegů** a jejich konkrétní požadavky. Přestože, se tento prvek zdá být velmi podstatným, na českých školách je spolupráce a výměna zkušeností podle výzkumu McKinsey (2010) nedostatečná, učitelé často své pedagogické poznatky totiž vnímají jako know-how, o které se nechtějí dělit. Přitom se na základě analýzy dokumentů školy ukazuje, že právě výměna zkušeností rozvíjí vlastní i společnou práci. Vzájemná spolupráce a kolegiálnost se pak odráží i na výsledcích žáků, rozdíly mezi žáky na základě spolupráce učitelů jsou vyrovnávány, párové vyučování napomáhá **žákům cítit se rovnocenně**, rovněž Buckley (2000) potvrzuje, že fungující společná práce učitelů ve vyučování vytváří bezpečné klima pro práci s žáky. Kolegiální podpora a spolupráce pak není významná nejen v rozvoji práce učitelů, ale odráží se i na posunu žáků a rozvoji celé školy.

ZÁVĚR

Ve své magisterské práci se věnuji tématu kolegiální podpory jako cestě k rozvoji školy. Mým cílem bylo zjistit, jak se na základě analýzy dokumentů na dané škole zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ vyvíjela a probíhala kolegiální podpora.

Na základě tématu práce jsem se v teoretické části věnovala škole směřující k rozvoji jako škole učící se a spolupracující, konceptu vedení a pojetí rolí uvnitř školy a v neposlední řadě, faktorům působícím na klima spolupráce. Následující kapitola popisuje specifika učitelské profese a profesionální rozvoj. Kapitola věnovaná kolegiální podpoře ve škole představuje pojetí kolegiality a spolupráce a možných kolegiálních vztahů mezi učiteli. Ve vztahu k empirické části je pozornost věnována především mentoringu, týmovému vyučování, dále také hospitaci, peer pozorování a peer review jako možným formám kolegiální podpory. Zmiňuji také supervizi, koučování a konzultanství jako další možné typy podpory ve škole. Nakonec popisují problematické formy spolupráce.

Na teoretickou část dále navazuje část empirická. Na základě kvalitativní analýzy dokumentů vycházejících z PPRŠ dané školy zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ jsem zjistila, že do vývoje kolegiální podpory vstupují příčinné podmínky, jimiž jsou souvislosti se vstupem do projektu, kontext, který představuje tlak na výsledky a otevřenost prostředí, ten se vyvíjí a postupně napomáhá a ovlivňuje rozvoj kolegiality. Následně do vývoje kolegiální podpory pronikají intervenující podmínky, kterými jsou bariéry a podněcující faktory. Bariéry představují takové faktory, které ovlivňují interakce a mezi nimiž jsou především bariéry časové a pojmové, které v průběhu vývoje přetrvávají a v různých podobách eskalují. Podněcující faktory naopak vytvářejí motivující podmínky pro vzájemné strategie jednání, významné je ocenění práce a uvědomění si její prospěšnosti, pozitivní vzor a možnost vlastního názoru, tak jako vnější motivace finančním ohodnocením, přičemž postupně narůstá také vnitřní motivace v podobě osobní angažovanosti k podporujícímu jednání. Vývoj kolegiální podpory se odehrává v několika etapách, proměnlivé vlivy a faktory, které vstupují do procesů, mají vliv na podoby kolegiální podpory. Na základě analýzy dokumentů jsem identifikovala vývoj kolegiální podpory v průběhu let účasti v projektu v první fázi na „Škole hledající“ dále se buduje na „Škola budující“ a následně je stabilizována základna kolegiální podpory na „Škole upevňující základy“.

Na „Škole hledající“ jsou hledány a zaváděny vnitřní formy podpory a kolegiálních vztahů, hledají se společná pravidla, způsoby spolupráce a podpory, podstatná je externí pomoc pedagogické konzultantky. Jsou vytvářeny pracovní skupiny pro možnosti sdílení. Značný posun ve fungování kolegiální podpory a vzájemných vztazích charakterizuje „Školu budující“, kde dochází k delegování zodpovědnosti, učitelé jsou více zapojováni do plánování a je odkazováno na jejich větší samostatnost. Dochází k vyjasňování pravomocí, přenášení rolí ve spolupráci při společné výuce, spolupráce probíhá napříč školou. Dokumenty poukazují na budování důvěrného prostředí, což vede i ke změnám ve výuce. Vývoj kolegiální podpory pak směřuje k její stabilizaci, komplexnějším a jasnějším formám, kde jsem tuto etapu nazvala jako „Školu upevňující základy“. Ukázky dobré praxe, které si kolegové předávají, ukazují na ochotu sdílet a otevírat vlastní práci ostatním kolegům, učitelé naslouchají vzájemně potřebám kolegům a je rozvíjena dlouhodobější spolupráce. Vedení školy vystupuje při společné práci v roli kolegů nikoli nadřízených. Učitelé se učí vzájemně ze zkušeností, jsou sledovány procesy a příčiny jevů. Kolegialita učitelů se pak odráží na posunu žáků a bezpečnějším klimatu ve výuce.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na vývoj kolegiální podpory na pilotní modelové škole zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ na základě záznamů daných dokumentům, kde zájem vzešel právě od dané školy. Snažila jsem se popsat, jak se kolegiální podpora v průběhu daných let vyvíjela a jaké faktory do vývoje vstupují. Vývoj kolegiální podpory na základě analýzy dokumentů je jistě limitující a nedovoluje zachytit celkový kontext. Zajímavé by mohlo být dále sledovat vývoj kolegiální podpory po ukončení podpory projektu a jeho další směřování, či srovnání s dalšími školami zapojených do projektu.

SEZNAM LITERATURY

- Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds.). (2011). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W., & Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, 39(8), 1111-1137.
- Bělohávek, F. (1996). *Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. Olomouc: Rubico.
- Boreen, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*. Portland, Maine: Stenhouse publishers.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education*. London: Routledge.
- Bower, M. (2005). Developing a District's Mentoring Plan: From Vision to Reality. In H. Portner (Ed.). *Teacher mentoring and induction: the state of the art and blond* (s. 21-39). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring & coaching*. London: Kogan Page.
- Brumovská, T., & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why and how?* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Clark, J. E. (2003). The changing role of mentoring the future professorate with special attention to being a low-consensus discipline. *Quest*, 55 (1), 51–61.
- Coffey, H. (2008). *Team teaching*. *Learn NC*. Dostupné z: <http://www.learnnc.org/lp/pages/4754>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Česká asociace koučů. (2012). *O asociaci*. ČAKO. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/>
- Český institut pro supervizi. (2006). *Co je supervize*. Supervize: Stránky pro supervizory a supervidované. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>
- Day, L. & Hurrell, D. (2012). A teaching team: More than the sum of its parts. In *Creating an inclusive learning environment: Engagement, equity, and retention*.

- Proceedings of the 21st Annual Teaching Learning Forum*, (s. 2-3). Perth: Murdoch University. Dostupné z:
<http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2012/refereed/day.pdf>
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Drago-Severson, E. (2004). *Helping teachers learn: principal leadership for adult growth and development*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. Sage.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29. Dostupné z:
<https://www.stcloudstate.edu/tpi/initiative/documents/preparation/What%20New%20Teachers%20Need%20to%20Learn.pdf>
- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher Isolation and the New Reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 17-29. Dostupné z:
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_flinders.pdf
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for? Working Together in Your School*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.
- Gabura, J., & Pružinská, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Ganser, T. (1997). *Promises and Pitfalls for Mentors of Beginning Teachers*. University of Wisconsin-Whitewater. Dostupné z:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407379.pdf>
- Ganser, T. (2005). Learning From the Past-Building for the Future. In H. Portner (Ed.) (2005). *Teacher mentoring and induction: the state of the art and blond* (s.3-19). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gillman, D. (2006). *The Power of Peer Mentoring. A Series of Materials Supporting Youth with Special Health Care Needs*. WCDD. Dostupné z:
<http://www.waisman.wisc.edu/cedd/pdfs/products/family/PPM.pdf>

- Gošová, V. (2011). *Týmová výuka*. Metodický portál RVP. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/T/T%C3%BDmov%C3%A1_1_v%C3%BDuka
- Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (ed.) (2007). *European Peer Review Manual for initial VET*. Vienna: öibf. Dostupné z: <http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php?id=12387>
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6 (3), 227-241. Dostupné z: <https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf>
- Harris, D. L., & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-390.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlík, R. (2006). Společenský status, profesní dráha učitele a jeho další vzdělávání. In B. Lazarová a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (s. 49-63) Brno: Paido.
- Havrlová, Z. & Kalina, K. (2003). Supervize. In K. Kalina. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. (s. 133-141). Praha: Úřad vlády České republiky.
- Havrlová, Z. (2008). Pojem supervize v současnosti. In Z. Havrlová & M. Hajný. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. (s. 39-46). Praha: Galén.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hooker, T. (2014). The benefits of peer coaching as a support system for early childhood education students. *International Journal of Evidence Based Coaching*, 12 (1), 109-122. Dostupné z: <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol12issue1-paper-08.pdf>
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Hotár, V., Pajtinka, E., & Ďurič, L. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých: andragogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Houper, D. (2006). Rozvoj odborných kompetencí v dalším vzdělávání učitelů: zásady a způsoby. In B. Lazarová a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (s. 149-157) Brno: Paido.
- Chvál, M. (2012). *Školy na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Jonson, K. F. (Ed.). (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- Joyce, B. R. (1991). The Doors to School Improvement. *Educational Leadership*, 48 (8), 59–62. Dostupné z:
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199105_joyce.pdf
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Klimeš, L. (1994). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN.
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Konopásková, A. (2003). Co to je, když se řekne Peer? *Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí*, 9 Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2003/Zp0309a.pdf>
- Laughlin, K., Nelson, P. & Donaldson, S. (2011). Successfully Applying Team Teaching with Adult Learners. *Journal of Adult Education*, 40 (1), 11 – 18. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ961997.pdf>
- Lazarová, B. & Cpinová S. (2006). Supervizní formy práce ve školní praxi. In B. Lazarová a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. (s. 214 - 222) Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2001). K možnostem reflektivní práce ve vzdělávání učitelů. In B. Lazarová (ed.) *Vzdělávat učitele: příspěvky o inovativní praxi* (s. 16-23). Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2006a). Pojem další vzdělávání učitelů a jeho cíle. In B. Lazarová a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (s. 149-157) Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2006b). Škola jako místo společného učení a spolupráce. In B. Lazarová a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. (s. 195 - 200) Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2006c). Vzdělávací aktivity a programy realizované ve školách. In B. Lazarová a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. (s. 201 - 213) Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60, 59-69.

- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In B. Lazarová a kol. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. (s. 99 - 105) Brno: Paido.
- Lipton, L. & Wellman, B. (2005). Cultivating Learning-Focused Relationships Between Mentors and Their Protégés. In H. Portner (Ed.). *Teacher mentoring and induction: the state of the art and blond* (s. 149-165). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal*, 19(3), 325-340.
- Lošťáková, O. (2013) Mentorské dovednosti a jejich využití v organizaci. In J. Veteška. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. (s. 81 - 108.) Praha: Česká andragogická společnost.
- Luhanová, E. (2014). *Projekt POMÁHÁME ŠKOLÁM K ÚSPĚCHU*. Dostupné z: <http://www.pomahameskolam.cz/index.php?page=194&language=cs>
- Masáková, V. (2008). Supervize ve školství. In Z. Havrdová & M. Hajný. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. (s. 173-176) Praha: Galén.
- Masaryk, R.. (Ed.) (2013). *Sociálne vplyvy v rozhodovaní: Rozhodovanie a usudzovanie V*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- McIntosh, D. E., & Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools*, 37(1), 33-38.
- McKinsey (2010). *Klesající výsledky českého a základního a středního školství: Fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company. Dostupné z: http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf
- Míček, S. (2008). Dva přístupy k externí evaluaci odborných škol. *Orbis scholae*, 2 (3), 75-86.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Møllerová, J. (2006). Demokratické školství v Norsku: důsledky pro vedení školy v praxi. In M. Pol, M. Rabušicová & P. Novotný. *Demokracie ve škole*. (s. 99 – 108). Brno: MU.
- Mulgan, R. (2000). ‚Accountability‘: An Ever-Expanding Concept? *Public Administration*, 78 (3), 555–573. Dostupné z: https://crawford.anu.edu.au/pdf/staff/richard_mulgan/MulganR_02.pdf

- Murphy, D. (2013). *Professional School Leadership : Dealing with Dilemmas*. Edinburgh : Dunedin Academic Press.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Dostupné z: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>
- Novotný, P. (2002) Osamělý učitel...*Pedagogika*, 52 (3), 265-266.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ofsted (2003). *Inspecting schools: Framework for inspecting schools*. London: Office for Standards in Education. Dostupné z: <http://www.icponline.org/stories/conv2003/ofsted.pdf>
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pišová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring Novice Teachers: Fostering A Dialogue Process*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- Portner, H. (2005). Embedding Induction and Mentoring Into the School's Culture. In H. Portner, (Ed.) *Teacher mentoring and induction: the state of the art and beyond*. (s. 75 – 92). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Prahalad, C. K. & Bettis, R. A. (1986). The Dominant Logic: A new linkage between diversity and performance, *Strategic Management Journal*. 7 (6), 485-501.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Roberson, B. (2006). *Peer Observation and Assessment of Teaching*. University of texas. Dostupné z:

- http://www.albany.edu/teachingandlearning/tlr/peer_obs/Peer%20Observation%20Resource%20Book%20for%20UAlbany.pdf
- Robertson, J. (2005). *Coaching leadership: Building educational leadership capacity through coaching partnerships*. Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Roesler, R., Migley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408 - 422. Dostupné z: <http://rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/roeser96.pdf>
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. White Plains, NY: Longman
- Rys, S. (1988). *Hospitace v pedagogické praxi: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Sacks, S. R. & Brady, P. (1985). *Who Teaches the City's Children? A Study of New York City First Year Teachers*. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED261126.pdf>
- Senge, P. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
- Slavíková, L. (2008). Řízení školy a vytváření učící se organizace. *Orbis scholae*, 2 (3), 37-51. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_3_03.pdf
- Solfronk, J. (2002). *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D. & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Surynek, A., Komárková, R., & Kašparová, E. (2001). *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press.
- Sweeny, B. W. (2007). *Leading the teacher induction and mentoring program*. Corwin Press.
- Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tichá, I. (2005). *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing.

- Úlehla, I. (1999). *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Václavíková, E. (2001). Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy. *Řízení kvality ve vzdělávání*. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2001/Casopis.pdf>
- Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vašŕátková, J. & Prášilová, M. (2007). Česká škola = učící se škola? *Pedagogická orientace, I*, 5-11. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/920/774>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2011) Proměny profese učitele v rekapitulaci posledních dvaceti let. In B. Lazarová a kol., *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. (s. 45-58) Brno: Paido.
- Veselý, A. (2012). Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 48 (4), 757–784.
- Wheeler, B. H. (2006). *Mentoring is a two-way street*. National Association for College Admission Counselling. Dostupné z: <http://www.registrar.iastate.edu/sites/default/files/uploads/advisers/Mentoring-twowayst.pdf>
- Whitmore, J. (2014). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press.
- Wong, H. K. (2005). Teacher induction: the foundation for comprehensive, coherent, and sustained professional development. In H. Porter, (Ed.) *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. (s. 41-58). Thousand Oaks (CA) : Corwin Press.
- Zounek, J. & Šedřová, K. (2008) Jak zkoumat ICT v každodenní práci učitele aneb videostudie jako kvalitativní metody. *Orbis scholae*, 2 (1), 137-148. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_1_07.pdf

SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT

Tabulka č. 1: Přehled zpracovaných dokumentů PPRŠ, s. 49

Schéma č. 1: Vývoj kolegiální podpory napříč kategoriemi, s. 55

Schéma č. 2: „Škola hledající“, s. 70

Schéma č. 3: „Škola budující“, s. 79

Schéma č. 4 : „Škola upevňující základy“, s. 89